

Educación superior y realidades de género

Coordinadoras

María Luisa Urrea Zazueta

Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

Silvia Evelyn Ward Bringas



EDUCACIÓN SUPERIOR Y REALIDADES DE GÉNERO

EDUCACIÓN SUPERIOR Y REALIDADES DE GÉNERO

Primera edición, octubre de 2024

Coordinadoras:

María Luisa Urrea Zazueta

Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

Silvia Evelyn Ward Bringas

Comité científico:

Ana Lucía Escobar Chávez

María Esmeralda Sánchez Navarro

DR © Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

DR © Red de Ciencia, Tecnología y Género, A.C.

DR © Cuerpo Académico: Política Social, Género y Educación_UAS_319

ISBN UPES: 978-607-99011-9-6

ISBN RCTyG: 978-607-99445-3-7

Las opiniones, interpretaciones e información expresadas en la presente publicación son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Las denominaciones empleadas y la forma en que aparecen presentados los datos no implican juicio alguno sobre las situaciones descritas de parte de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, la Red de Ciencia, Tecnología y Género o del Cuerpo Académico: Política Social, Género y Educación_UAS_319. Se prohíbe la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, sin el consentimiento escrito del editor.

Impreso en México/ *Printed in Mexico*

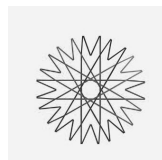
EDUCACIÓN SUPERIOR Y REALIDADES DE GÉNERO

Coordinadoras

María Luisa Urrea Zazueta

Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

Silvia Evelyn Ward Bringas



Contenido

INTRODUCCIÓN.....	9
SECCIÓN 1.....	19
ANÁLISIS DE GÉNERO EN LOS PROCESOS FORMATIVOS	
La cultura de género y la práctica educativa en la educación superior: un análisis desde el feminismo decolonial.....	21
Interacciones sociales como una realidad de género en el proceso de modelación matemática con estudiantado de educación superior.....	31
Las estudiantes universitarias del estado de Tamaulipas y los efectos de la pandemia de COVID-19 en la actividad escolar	47
La perspectiva de género en la docencia universitaria. Experiencias de capacitación docente en la Universidad de Guadalajara.....	59
Competencias digitales en docentes de instituciones de educación superior. Un análisis desde la perspectiva de género.....	71
Formación para la investigación desde una perspectiva de género. Un acercamiento al estado del arte en Iberoamérica.....	89
La autopercepción de las mujeres en las carreras masculinas, femeninas y mixtas.....	101
Las desigualdades y realidades de género desde la Nueva Escuela Mexicana y la investigación curricular hermenéutica iconoclasta.....	113
SECCIÓN 2.....	123
REFLEXIONES DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	
Mujeres indígenas en la educación superior: una mirada desde la interseccionalidad	125

Respuestas institucionales a las violencias de género entre 2018 y 2020 en la Universidad de Guadalajara.....	141
El despertar de la conciencia feminista en jóvenes universitarias. Vaivenes y desafíos.....	161
Las mujeres en las universidades: Su definitiva irrupción en la Sudamérica del siglo XIX.....	171
Análisis de las condiciones familiares que enfrentan las y los investigadores de las Universidades Públicas Estatales mexicanas durante el COVID en la producción de conocimiento.....	183
Revisión del estado de arte del liderazgo femenino en las instituciones de educación superior.....	193
Políticas públicas de transversalización de género en educación superior: estrategia chilena en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación.....	207
Las mujeres en los doctorados de educación en México y Sinaloa. ¿Qué ha pasado en los últimos diez años?.....	223
Visibilizando los tipos y modalidades de las violencias de género en las instituciones de educación superior, desde una visión feminista. Estudio de 10 unidades académicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa.....	235
Apuntes para la historia del magisterio femenino en Sinaloa. El caso de la Universidad de Sinaloa, 1947-1963.....	251
Currículo oculto y prácticas de género en educación superior. Voces de las y los estudiantes para mejorar la interacción escolar.....	261
Sesgos de género en la vida cotidiana de las universidades, percepciones de las académicas de la Universidad Pedagógica del estado de Sinaloa, México.....	281
Diálogo reflexivo sobre las identidades y la diversidad sexual. Acciones de inclusión y violencias estructurales en las Instituciones de Educación Superior.....	297

INTRODUCCIÓN

Educación superior y realidades de género es una oportunidad para que personas interesadas en reflexionar y analizar sucesos que convergen en los espacios educativos, desde una mirada feminista, colaboren a través de esta obra con sus experiencias en el tema; el libro se presenta en dos secciones, la primera integrada por ocho capítulos que exponen el análisis de experiencias en educación superior desde la perspectiva de género; en tanto que, los trece capítulos de la segunda sección, enlazan miradas de las mujeres y visiones feministas en los procesos educativos de la educación superior que llevan a la reflexión desde espacios que debieran ser escenarios libres de sesgos de género, y por tanto lugares seguros, libres de todo tipo de violencias para las y los actores educativos.

Sección uno: Miradas de las mujeres y visiones feministas de procesos educativos en educación superior. Iliana Muñoz García presenta en el primer capítulo *La cultura de género y la práctica educativa en la educación superior: un análisis desde el feminismo decolonial*, en el que manifiesta que la cultura de género asume características ideales y necesarias para cada género, lo cual se da a través de los procesos de socialización en la familia, la escuela y la comunidad, señala que, particularmente en educación superior se han hecho patentes las formas de discriminación, exclusión, violencia, donde las mujeres han sido las más afectadas, por ello se analiza la cultura de género en las prácticas educativas en educación superior desde una perspectiva del feminismo decolonial; al final señala la importancia de desarrollar proyectos y programas de capacitación a profesionales de la educación con una cultura de género más igualitaria, equitativa y justa.

En el capítulo dos, Claudia Gisela Espinosa Guia y Angelina Alvarado Montoya, presentan un trabajo titulado *Interacciones sociales como una realidad*

de género en el proceso de modelación matemática con estudiantado de educación superior en el que señalan que el género en la matemática educativa analiza la interacción con la escuela y las matemáticas, los ambientes educativos en donde se comparte el saber para construir los aprendizajes, se muestra un análisis de género con estudiantes de la unidad de aprendizaje “modelos y modelación”. Para las observaciones profundas utilizaron la etnografía, esta contribuyó a distinguir que las diferencias entre hombres y mujeres son aspectos de valor dentro de los aprendizajes en la matemática, fue fundamental hacer evidente la existencia de las mujeres, dónde y cómo se sitúan, cómo se apropian del saber matemático y sobre todo hacer visible la forma en que se distinguen para la construcción de un modelo matemático en las interacciones en los equipos mixtos.

Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña y Fernando Manuel Aguilar Charles en el capítulo *Las estudiantes universitarias del estado de Tamaulipas y los efectos de la pandemia de COVID-19 en la actividad escolar*, presentan un estudio donde se aborda el regreso a las actividades escolares después del confinamiento por la pandemia COVID-19 y todo lo que ello traspasó, se presenta un estudio centrado en las estudiantes, con la finalidad de saber cuáles son los efectos que se manifiestan como barreras para continuar con su proceso de formación en la educación.

Desde un enfoque de género y un diseño cualitativo, se aplicó un cuestionario a las estudiantes de 18 universidades de Tamaulipas con la finalidad de conocer la incidencia del contexto personal, la situación familiar, así como identificar los efectos en la familia, efectos emocionales, efectos institucionales, vida escolar y desempeño académico de las estudiantes; entre los resultados encontraron que las estudiantes manifiestan sentir desesperanza y problemas para dormir, más de la mitad tiene problemas para dormir, lo que da cuenta del impacto en la salud mental y estado emocional, así mismo la mayoría manifestó problemas familiares y económicos que afectan su desempeño académico. Sin duda tardaremos mucho tiempo para recuperarnos de los efectos de la pandemia y las escuelas de educación superior requieren dar respuesta a las necesidades de las estudiantes.

La perspectiva de género en la docencia universitaria. Experiencia de capacitación docente en la universidad de Guadalajara, es una contribución de Liliana Ibeth Castañeda-Rentería y César Ernesto González Coronado en el que se presenta un análisis preliminar de los cursos introductorios a la perspectiva

de género en la docencia universitaria durante el 2021 y 2022 como parte del Programa de capacitación docente en la Universidad de Guadalajara. Con el objetivo de introducir a la temática a los docentes varones y tender puentes entre hombres y mujeres universitarios, se presenta un marco conceptual de la perspectiva de género y se establecen las ventajas que proporcionan la formación de docentes en esta perspectiva como: la mejora en la calidad de la práctica, la comprensión de las necesidades de la población evitando la interpretación parcial sobre los hombres y sobre las mujeres, se evitan errores en la conceptualización teórica o en los análisis empíricos, estimula el pensamiento crítico del alumnado y promueve la problematización de los patrones de socialización dominantes y finalmente, evita la ceguera de género en su futura práctica profesional. Este trabajo muestra los testimonios de las sesiones impartidas en las cinco ediciones del curso y de algunos trabajos entregados integrados a manera de producto final.

En el capítulo cinco, *Competencias digitales en docentes de instituciones de educación superior. Un análisis desde la perspectiva de género*, de José Alejandro Lara Rivera y Abel Antonio Grijalva Verdugo, se establece un marco de referencia que permite explorar de qué manera los saberes digitales se relacionan con la categoría género y ofrecer así, rutas analíticas con perspectiva de género para su estudio. Se trata de una investigación de tipo cuantitativo, se reportan los resultados de un cuestionario de 59 ítems en escala Likert de cinco puntos, con una muestra de 224 profesoras y profesores de la Universidad Autónoma de Occidente, el estudio arrojó diferencias significativas en tres factores, la mayoría en favor de las profesoras, pues denotan mayor apropiación y uso de las competencias digitales por las mujeres, sin embargo, esto no está relacionado con las políticas educativas para incorporarlas, la investigación encuentra falsos indicadores de acceso y uso, por lo que se requieren investigaciones más cualitativas que recuperen narrativas de las profesoras sobre trayectorias e historias y como estas se vinculan con los saberes digitales.

Formación para la investigación desde una perspectiva de género. Un acercamiento al estado del arte en Iberoamérica es el capítulo seis que presentan María de la Luz Valenzuela Cervantes y María Luisa Urrea Zazueta, en el cual se hace un acercamiento al estado del arte sobre formación para la investigación en la educación superior desde una perspectiva de género. En un inicio establecen elementos que conforman el concepto como tal, y se va problematizando que el incremento en la incursión de las mujeres al mundo académico no significa

que su paso por los procesos investigativos de formación y producción científica se den con la misma tendencia, ya que han tenido que sortear obstáculos ideológicos y culturales para ello, como son los estereotipos de género y la desvalorización del quehacer de las mujeres.

En esta investigación se presentan estudios realizados en México, Colombia, Perú, Uruguay, Paraguay, Chile, Venezuela y España, la revisión fue de 30 documentos recuperados de repositorios de revistas indexadas. Este trabajo concluye que las personas investigadoras se van incorporando a estas tareas en diferentes momentos: en la etapa de la formación inicial, a través de cursos curricular y no curriculares de investigación; o bien, en la medida que otras actividades profesionales, como la docencia, lo requieren, principalmente en las instituciones de educación superior. Y que es necesario que los estudios sobre formación investigativa deben realizarse, no solo desde una perspectiva de género, sino con una metodología feminista.

En el capítulo siete *La autopercepción de las mujeres en las carreras masculinas, femeninas y mixtas*, de Reyna Pérez González, Jazmín Licon Olmos, Carlos Arturo Soto Campos, presenta el análisis de datos exploratorio y descriptivo, que le permiten dar cuenta de la autopercepción de las mujeres que estudian carreras que clasifica como: masculinas, femeninas y mixtas. Se establece que, si bien la participación femenina se ha incrementado, la diferencia entre hombres y mujeres matriculados en educación superior sigue siendo muy notoria en algunas disciplinas. Se parte de la premisa de Josefa Mosteiro (1997) quien señala que las expectativas de autoeficacia profesional influyen en la elección de carrera. En los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes se observa que su percepción de atributos instrumentales como: libertad, empoderamiento, independencia y decisión es mayor con una diferencia, aunque mínima, en las carreras masculinas en comparación con las mujeres dentro de carreras femeninas. Se concluye que, al igual que en otros estudios, las mujeres presentan características típicamente asociadas a los hombres al estar en carreras definidas como masculinas.

Para el último capítulo de la primera sección, *Las desigualdades y realidades de género desde la Nueva Escuela Mexicana y la investigación curricular hermenéutica iconoclasta*, Antonio Kitaoka trata de responder a la pregunta qué piensan las estudiantes con respecto a las desigualdades de género y analizar si sus concepciones se contemplan en el Currículum Formal de la Nueva Escuela Mexicana para comprender el estado de conocimientos implícitos que las

estudiantes tienen con respecto a la cuestión de género, con una metodología curricular hermenéutica iconoclasta se analizó el currículum real y las teorías implícitas de la desigualdad de género, se realizaron entrevistas de grupo de discusión y como lo señala la teoría fundamentada el método de comparación constante y la saturación teórica cumplió su función investigativa. Se encontró que las teorías implícitas o currículos reales estudiantiles que hablan sobre las desigualdades de género son congruentes con lo manifestado en el Currículum Formal/SEP; y se observó un acercamiento sustantivo con el sustento científico, filosófico, curricular y hermenéutico orientado a la emancipación crítica, intercultural e inclusiva.

Sección dos: Experiencias en educación superior desde la perspectiva de género. En el capítulo nueve, Ana Arán Sánchez propone la interseccionalidad como perspectiva pertinente y relevante para los estudios de género con su trabajo: *Mujeres indígenas en la educación superior: una mirada desde la interseccionalidad* en el que muestra una discusión teórica que plantea que dicha perspectiva ofrece la oportunidad de comprender diferentes aspectos de la identidad, así como cuestiones relevantes para las comunidades indígenas, lo cual favorece un análisis sobre el poder de manera crítica. El estudio consiste en recuperar las historias de vida de estudiantes indígenas de una escuela normal rural ubicada en el norte de México. Asuntos como la maternidad, la vida en pareja, la falta de una red de apoyo informal y formal, complican la trayectoria escolar de las mujeres, afectando su derecho a la educación y viviendo situaciones de violencia de pareja y familiar. Además, su condición de etnicidad agudiza las situaciones expuestas, ya que la ubicación geográfica de sus hogares y las limitaciones económicas familiares son un obstáculo adicional para la incursión y conclusión de escolaridad a nivel superior. Se concluye que este tipo de estudios permiten develar temas que resultan esenciales para este colectivo de mujeres, favoreciendo un análisis crítico de las estructuras de poder y los sistemas que las oprimen.

Daniel Reyes Lara, Berenice Cárdenas Torres y Felicitas Valdivia Alatorre exponen un análisis crítico a los cambios institucionales ocurridos entre diciembre del 2018 y diciembre del 2020 en la Universidad de Guadalajara (UdeG) en el contexto de las demandas y cuestionamientos de las universitarias ante casos de acoso, hostigamiento y violencias en su trabajo: *Respuestas institucionales a las violencias de género entre 2018 y 2020 en la Universidad de Guadalajara*. Este trabajo permite visibilizar los límites de la perspectiva de

la planeación estratégica del desarrollo institucional para la erradicación de las violencias de género y la transversalización de la perspectiva de género, así como el poco reconocimiento del carácter estructural y sistémico de las desigualdades de género.

Concluyen que a pesar del reconocimiento de una realidad en que se perpetúan las desigualdades entre los sexos, se asume el compromiso con la eliminación de la disparidad de género, por parte de la universidad, pero señalan que no existen planes de acción para eliminarla concretamente en la institución, pues el alcance de la Defensoría de los Derechos Universitarios es limitado a la difusión de la cultura, y a la rendición de cuentas sobre el número de actividades. Es en el nivel de la comunidad universitaria e institucional donde se requieren políticas y estrategias, así como estudios que hagan mediciones y utilicen herramientas cualitativas para conocer las situaciones específicas y planear las transformaciones necesarias para erradicar la violencia de género en las universidades.

El despertar de la conciencia feminista en jóvenes universitarias. Vaivenes y desafíos, es un trabajo que integra el capítulo once, contribución de Shaila Yolosúchilt Ruiz Soto y María Francisca Sánchez Bernal, quienes aportan reflexiones sobre los espacios y proceso para el despertar de la conciencia feminista en los ámbitos universitarios, las autoras refieren que este despertar sucede, principalmente, en el espacio universitario, presentan vivencias de las jóvenes, lo que las hace cuestionarse, reflexionar y posicionarse acerca del ser mujeres en una cultura patriarcal, se identifican sus desafíos, conflictos internos y externos, rupturas, confrontaciones y sueños que acompañan este proceso. Las estudiantes participantes inician su proceso con la interacción con ciertas profesoras con formación feminista donde comparten la perspectiva de forma transversal en sus clases, ello propició su interés y el proceso de una conciencia social, ambiental y feminista.

Explican que este proceso sucede en un primer momento de toma de conciencia de pertenencia a un grupo subordinado y discriminado, donde reflexionan que dicha condición no es natural sino impuesta; pasan al segundo momento donde se desarrolla el sentido de sororidad; en el tercer momento son capaces de establecer metas y estrategias para transformar su condición de forma autónoma, concluyendo con el momento de construcción de una visión de futuro. Finalmente, las autoras señalan que el despertar de la conciencia feminista es un proceso complejo no lineal, reflexivo, con muchas ten-

siones y conflictos que van transformando la percepción de sí mismas y de sus relaciones.

Estefanía Pomajambo Figueroa, presenta en el capítulo doce el trabajo *Las mujeres en las universidades. Su definitiva irrupción en la Sudamérica del siglo XIX*, en el que destaca el ingreso de las mujeres a las universidades no solo en Europa sino en América Latina. En estudios revisados de Perú, Chile y Argentina, se pone en evidencia de qué manera las políticas públicas sucumbían ante la elección de carreras profesionales de las mujeres con respecto a las consideradas masculinas o femeninas. Este estudio comparativo que presenta la autora, concluye afirmando que la procedencia socioeconómica de las mujeres fue importante, y que, si bien durante el siglo XIX se permitió que podían tener acceso a carreras profesionales y por tanto su ingreso en los espacios universitarios fue en profesiones como: Farmacia, Medicina, Odontología, Jurisprudencia, Letras, entre otras, aunque de manera limitada; sin embargo, fue la Partería u Obstetricia la que contó con un número mayor de mujeres en su haber.

En el capítulo trece, Juan Antonio Centeno Quevedo, Teresa de Jesús Guzmán Acuña y Josefina Guzmán Acuña presentan una investigación titulada *Análisis de las condiciones familiares que enfrentan las y los investigadores de las Universidades Públicas Estatales mexicanas durante el COVID en la producción del conocimiento*, en el cual nos presentan situaciones generadas a partir del 2020 con la pandemia COVID-19 donde se muestra las asimetrías no solo en la producción del conocimiento sino en las condiciones en las cuales investigadoras de diversas Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas afrontaron tales condiciones sanitarias en comparación con sus colegas hombres. Si bien, reconocen que los marcos normativos necesitan redefinirse con respecto al trabajo de investigadoras e investigadores, la situación de la pandemia vino a presentar desigualdades sociales y familiares de manera atípica y que no se habían afrontado con anterioridad desde las políticas públicas.

Se trató de un estudio de tipo descriptivo teniendo con 35 Universidades Públicas Estatales, se tomó una muestra 444 sujetos a encuestar, para lo cual se utilizó la plataforma *Google Forms*. Como resultados generales, las mujeres manifestaron ser las más afectadas al encontrarse ante condiciones familiares en un entorno negativo, en donde su desafío mayor no solo fue su salud emocional lo que afectó su productividad académica, sino también la sobrecarga del trabajo doméstico y el cuidado de los otros.

Samantha Niebla Moreno y Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya en el capítulo catorce presentan una *Revisión del estado de arte del liderazgo femenino en las Instituciones de Educación Superior de Sinaloa*, en donde hacen una investigación partiendo de los liderazgos que en la actualidad las mujeres están ejerciendo pese a las formas implacables de organización social en donde los hombres han liderado haciendo uso de su figura de poder, en tal, aseguran que han surgido algunos estudios sobre liderazgo femenino en donde se evidencia el posicionamiento de las mujeres en puestos que anteriormente no les era permitido. Con una revisión de tipo documental, las autoras consultan diversas bases de datos y repositorios donde recuperan categorías como liderazgo académico femenino, dimensiones, estilos y dificultades, dicha revisión sirve como base de un estudio más amplio sobre liderazgos en IES de Sinaloa. Finalmente, se construye un estado del conocimiento que requiere de análisis más profundos sobre las bases teórico-conceptuales que permitan la reconceptualización y explicaciones sobre los liderazgos femeninos.

En capítulo quince, *Políticas públicas de transversalización de género en educación superior: estrategia chilena en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*, de Rebeca Del Pino Peña, Wendolin Suárez Amaya y Elizabeth Troncoso Ahués, plantean que la educación superior en Chile requiere de un enfoque de género, tal desafío propicia una revisión de las políticas públicas en materia de ciencia, tecnología e innovación que contribuyan al fortalecimiento de prácticas que eviten perpetuar estereotipos y discriminación de género, y adoptar medidas para promover la inclusión y la diversidad en los contextos académicos. Se han impulsado estrategias para fomentar la igualdad de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación como: Iniciativas desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), la creación de la Unidad de Equidad de Género, y la formulación del Plan Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, también un censo sobre la existencia de protocolos contra el abuso y acoso sexual en las IES.

Las autoras concluyen que aún restan desafíos para reducir las brechas existentes entre mujeres y hombres en la academia, con mayor énfasis en las áreas de ciencia, tecnología, conocimiento e innovación y que, como es el caso de las estrategias chilenas, sirvan para que en otras latitudes se avance en la construcción de espacios justos e igualitarios, sin discriminación por género, y que además promuevan el incremento de investigación científica de calidad con perspectiva de género.

Emily Jhoana Masias Otero y María Luisa Urrea Zazueta en el capítulo dieciséis *Las mujeres en los doctorados de educación en México y Sinaloa ¿Qué ha pasado en los últimos diez años?*, reflexionan sobre la situación de las mujeres en su acceso a los doctorados, y en específico a los de educación, en esta revisión las autoras dan cuenta de cómo las mujeres han ocupado espacios que hace 200 años eran impensable que pudieran ocupar. Para ello hacen un recorrido de diez años en México y en Sinaloa sobre egresadas de Doctorados en Educación, para lo cual presentan un análisis de tipo exploratorio-descriptivo en el periodo comprendido de 2011 al 2021, consultando los anuarios de ANUIES.

Este estudio presenta primero la consulta de la data y posteriormente, de manera descriptiva, la información de mujeres matriculadas, egresadas y graduadas en Sinaloa y México; si bien al final del análisis se observa un crecimiento significativo en la presencia de mujeres en programas de doctorado en educación, a partir de 2019 desciende, lo cual indica que una análisis de mayor amplitud y profundidad dará cuenta de cómo, a la luz de la pandemia por COVID-19 la dinámica social, familiar, económica puede dar explicaciones desde la emergencia sanitaria.

El capítulo diecisiete de esta segunda parte, *Visibilizando los tipos y modalidades de las violencias de género en las instituciones de educación superior, desde una visión feminista*, Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez, Lydia Ojeda Esquerri y María Fernanda Nieve López presentan resultados de una investigación más amplia realizada con el Centro de Políticas de Género para la Igualdad de Mujeres y Hombres de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en la cual describen la prevalencia de violencias de género al interior de dicha universidad, afirmando que la violencia de género es un problema de derechos humanos de niñas y mujeres el cual requiere ser abordado desde la teoría feminista; en tal, desde un abordaje cuantitativo representan con cifras, la problemática de las violencia que viven estudiantes y trabajadoras universitarias.

Marcela Camarena Rodríguez en el capítulo dieciocho presenta *Apuntes para la historia del magisterio femenino en Sinaloa. El caso de la Universidad de Sinaloa, 1947-1963*, resume un trabajo de tesis de maestría, en el cual se destacan las circunstancias en que se vivió el proceso de formación profesional en la Universidad de Sinaloa, así como una caracterización de las mujeres que optaron por una profesión en ese periodo y las formas en que ellas permanecieron durante su formación educativa.

En el capítulo diecinueve, *Currículo oculto y prácticas de género en educación superior. Voces de las y los estudiantes para mejorar la interacción escolar*, Gizelle Guadalupe Macías González, afirma que la educación universitaria incluye prácticas vinculadas al ejercicio de la profesión orientadas al desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos relacionados con el currículo formal, y parte de este trabajo para recuperar las voces de estudiantes donde se reflexiona sobre las prácticas universitarias desde un enfoque de género, con la finalidad de crear conciencia con los actores educativos involucrados en dichas interacciones educativas para ampliar las alternativas de solución ante lo invisible y lo cotidiano en este llamado currículum oculto de género, así como sus implicaciones en la interacción escolar que afectan roles y expectativas entre el profesorado y el alumnado. Concluye con un llamado a atender las interacciones de género positivas con la implementación de talleres, pláticas, que garanticen la transformación al entorno educativo y social.

El trabajo presentado por Teresa Villaseñor Leal, Carmen Audelo López y Silvia Evelyn Ward Bringas, *Sesgos de género en la vida cotidiana de las universitarias, percepciones de las académicas de la Universidad Pedagógica del estado de Sinaloa, México*, parte de un trabajo más amplio que recupera las percepciones sobre los sesgos de género que profesoras de una universidad formadora de profesionales de la educación, tienen con relación a su vida laboral y personal; se trata de diseño mixto. La información se obtuvo con un cuestionario digitalizado al universo de profesoras que conforman la planta docente. Se concluye el estudio señalando que las académicas no identifican las desigualdades de género que viven en su entorno laboral, y por tanto las desigualdades se reproducen en la dinámica cotidiana que nombran como ceguera de género.

Finalmente, el capítulo veintiuno *Diálogo reflexivo sobre las identidades y la diversidad sexual. Acciones de inclusión y violencias estructurales en las Instituciones de Educación Superior*, de Claudia Ramos Santana, recupera las experiencias del I Foro de identidades y diversidad sexual de Instituciones de Educación Superior, realizado en la Feria Internacional del Libro en Guadalajara, celebrado en 2021, en ese marco se dialogó con integrantes del colectivo LGBT+ sobre sus experiencias en las IES, donde además se recuperaron necesidades y acciones a emprender ante el reconocimiento a la igualdad y disminuir los sesgos en que la comunidad se ha visto sometida en los espacios universitarios que debieran de ser espacios incluyentes y de respeto a la diversidad.

SECCIÓN 1

ANÁLISIS DE GÉNERO EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

LA CULTURA DE GÉNERO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS DESDE EL FEMINISMO DECOLONIAL

Iliana Muñoz García

Universidad de la Ciénega del Estado
de Michoacán de Ocampo

INTRODUCCIÓN

La cultura de género asume cuáles son las características ideales y necesarias para cada género a través del proceso de socialización que se da, en primera instancia en la familia, pero la escuela y la comunidad no están exentas; es así como se encuentra una gran variedad de formas de ser, pensar, sentir, identificarse en distintos grados y matices, que poco tiene que ver con lo impuesto socialmente. Por tanto, se puede decir que, es en este marco, como se establecen relaciones, comportamientos, identidades que en ocasiones resultan desiguales.

Es en la cultura de género donde se encuentran conductas, ideas, normas diferenciadas, desiguales, violentas, sobre todo para las mujeres y personas de la disidencia sexual, que se reflejan, como todo proceso social, en las instituciones educativas, específicamente en la educación superior. Por ejemplo, tan solo en los primeros 6 meses del 2020 fueron asesinadas 1,844 mujeres en México (García, 2021), lo que en promedio serían 10 mujeres diarias, pero de esta cifra habrá que considerar las que no han sido denunciadas.

En las instituciones educativas, particularmente en la educación superior, que desde hace años se han hecho patente las diversas formas de discriminación, exclusión, violencia, incluso feminicidios donde las mujeres han sido las más afectadas, en cualquier nivel y modalidad educativa, pero con el distanciamiento social y gracias a las redes sociales se han hecho públicas muchas de estas situaciones a través de los tendedores en las escuelas y facultades (Vivas, 2020), grabaciones de las clases virtuales, incluso paros completos en instituciones educativas, a pesar de la cuarentena por COVID-19 (Pérez, 2021).

Pero no es un tema nuevo, a lo largo del tiempo se han investigado diversas formas de violencia dentro de las universidades e instituciones de educación superior (Buquet y otros, 2014; González, 2013; Hernández y Gómez, 2016) que reportan diversas problemáticas como acoso y hostigamiento sexual, discriminación, homofobia, entre otros. Sin embargo, esta violencia que es visible, tiene un trasfondo estructural y simbólico que se refleja en otras situaciones como la elección de carrera, el trato diferenciado entre estudiantes de distintos géneros, las expectativas que se tienen respecto a cada género dentro del ámbito educativo, que son situaciones que están en el llamado currículum oculto, el cual reproduce formas de identidad de género estereotipadas y desiguales en las instituciones que, en muchas de las ocasiones, no son explícitas.

Específicamente en las prácticas docentes o educativas, como cualquier práctica social, se van conformando identidades, ideas, prejuicios, concepciones y relaciones que, en el caso de los géneros, siguen siendo heteronormativas, binarias y desiguales. Por ello, de seguir manteniendo y reproduciendo esta cultura de género, sobre todo en la escuela, se pueden seguir encontrando desigualdades, discriminación y, en el peor de los casos, violencia extrema, como las sucedidas en la UNAM (López, 2022).

También como parte de estas problemáticas se encuentra la diferenciación en la elección de carrera, ya que tanto hombres como mujeres siguen eligiendo aquellas que están más relacionadas con sus roles de género. Así se observa mayor matrícula femenina en carreras como educación, salud, ciencias sociales y derecho, artes y humanidades que están más en el ámbito de los cuidados de los otros/as. En las carreras de administración y negocios han crecido el número de mujeres que las estudian. Por otro lado, carreras como tecnologías de la información y la comunicación, ingeniería, manufactura y construcción, agronomía y veterinaria, siguen siendo mayoritariamente masculinas (INEGI, 2021).

A pesar de los esfuerzos para disminuir o erradicar el problema, es evidente que las políticas públicas, leyes, normativas y reglamentos no han dado el resultado esperado, por ejemplo, desde el 2007 se publicó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia que abarca a la federación y de la que han hecho lo propio cada estado de la República (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2007). Desde su publicación a la fecha, nada ha cambiado, al contrario, cada vez se hace más patente la violencia en contra de las mujeres.

Las instituciones educativas han hecho lo mismo, al impulsar normativas, protocolos, reglamentos, departamentos, centros, estudios, investigaciones, publicaciones, talleres, cursos, referente al tema de género y feminismos, con el propósito fundamental de disminuir la violencia y la disparidad entre los géneros, lo cual ha tenido avances, pero todavía falta mucho por hacer. Pero es necesario analizar los problemas, las formas de relación y los contextos sociales y culturales en el que se presentan estas problemáticas y contextualizarlos, ya que cada caso es único.

A partir de lo anterior, este documento analiza la cultura de género en las prácticas educativas en la educación superior desde la perspectiva del feminismo decolonial, con miras a proponer alternativas para disminuir la desigualdad, discriminación y la violencia en dichas instituciones, a partir de prácticas colaborativas, cooperativas y de las diversas experiencias socioeducativas.

CULTURA DE GÉNERO, PRÁCTICA EDUCATIVA Y FEMINISMO DECOLONIAL

Generalmente cuando se habla de ser hombre o mujer, la primera idea es lo biológico, cada uno tiene distintas características sexuales que los definen como uno y otro; es por ello, que hablar de diversidad sexual es todavía algo confuso. Sin embargo, “ser hombre o ser mujer es resultado de un proceso psicológico, social y cultural a partir del cual se asigna un significado a lo masculino y a lo femenino” (Rocha y Díaz, 2011, p.18). Por tanto, la identidad de género implica un proceso de construcción de significados e interpretaciones que se da en cada grupo cultural a partir de las características biológicas diferenciadas.

La cultura en torno a las diferencias entre hombres y mujeres obedece a la interpretación a la subjetivación de tales diferencias y repercute no solo en la identidad de género, sino también en la manera en la que se reestructuran las personas y estructuran su mundo y sus relaciones. (Rocha y Díaz, 2011, p. 19)

Es decir, a partir de la asignación de un género determinado, de acuerdo a las características biológicas presentadas, se van subjetivando estas prácticas, conductas, ideas, a través del proceso de socialización y ello estructura el mundo y sus relaciones. Rubin (2013) lo expresa de otra forma:

Toda sociedad tiene un sistema sexo-género [que es] un conjunto de disposiciones por lo cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son conformadas por la intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional por extrañas que sean algunas de las convenciones. (p. 44)

Estas diferencias son construidas social y culturalmente y se forman en el proceso de socialización, a través de distintos agentes, en primer lugar, en el grupo primario o familia, la comunidad y la escuela. Es así que la escuela no solo transmite contenidos y conocimientos, también forma y transforma la cultura de género, ya que las personas no son receptoras pasivas de la información, por ello se encuentran formas distintas de manifestaciones respecto al ser hombre o mujer y de cómo se desarrolla en el ámbito educativo, como señalan nuevamente Rocha y Díaz (2011).

Lo importante [...] es analizar cómo es que estos significados impactan la identidad de las personas y cómo modulan y moldean sus interacciones [...] comportamientos o actitudes como diferenciales entre hombres y mujeres, que van desarrollando un sentido de ser hombre o ser mujer muy específico y acorde con cada sociedad. (p. 20)

La escuela no está exenta de este proceso y es principalmente a través de la educación formal que también se construyen las concepciones de hombres y mujeres. En el caso de la educación superior, no solo se aprenden habilida-

des, conocimientos, competencias específicas para una profesión, también se aprenden, se refuerzan o se transforman diversas formas de relación sobre todo entre los géneros.

Precisamente la práctica educativa por ser una praxis social está muy ligada a las características de la sociedad en que se inserta y si bien puede ser una forma de transformar el contexto y a las personas para entender, hacer y relacionarse, también puede ser un medio de reproducción de ideas, costumbres, estereotipos, roles, normas y reglas en este caso de género. Por tanto, analizar cómo uno de los actores principales del proceso educativo, en este caso el cuerpo docente, incorpora a su práctica educativa a la cultura de género, permitirá encontrar maneras de transformar el contexto sociocultural de forma que sean más equitativas e igualitarias y no reproducir posiciones heteronormativas, binarias, desiguales y patriarcales en los procesos educativos.

En este sentido, la discusión se fundamenta principalmente en el paradigma decolonial, ya que como señala Tamez (2017):

la finalidad de las ciencias sociales es llegar a la verdad como un ejercicio de tipo racional que se aplica al análisis y conocimiento de la realidad social, con la intención de que él mismo constituya una explicación universal. (p. 242)

La educación formal a lo largo de los siglos se ha basado principalmente en la ciencia, generalmente es positivista, es decir, todo lo que se pueda medir, comprobar, mientras que el conocimiento al que no se llegue mediante el método científico es descartado. Asimismo, estos conocimientos son eurocéntricos, la historia, las ciencias, las artes se revisan desde la perspectiva europea, y así se determina quiénes son civilizados y quiénes no, qué saberes aportan al progreso de la humanidad y cuáles no; pero también la ciencia y los conocimientos han sido masculinos en su mayoría, solo basta en abrir un libro y ver cuántos descubrimientos, aportes, avances tecnológicos están hechos por hombres. Lo masculino aparece como lo universal y es quien ha construido y transformado al mundo (De Sousa, 2009; Mires, 2009).

La teoría feminista aporta elementos epistemológicos para el análisis, la discusión y la reflexión de estas situaciones con miras a la transformación. Es por ello que para este trabajo se retoma la teoría feminista la cual es:

un conjunto de aproximaciones conceptuales explicativas de la situación de desigualdad entre mujeres y hombres que destacan sus relaciones internas, así como las relaciones que la desigualdad de género guarda con otras desigualdades. Para ello centra su interés en el estudio, la comprensión, la explicación y la interpretación de los fenómenos sociales, políticos culturales e históricos que sustentan esa desigualdad, tomando a las mujeres como su sujeto privilegiado y se caracteriza por tener una perspectiva histórica, interdisciplinaria y situada. (Castañeda y Valero, 2016, pp. 79-80)

Esta teoría permite comprender, explicar e interpretar cómo la cultura de género en la que se vive en el contexto particular de cada institución reproduce desigualdades a través de la práctica educativa; asimismo, se retoma la teoría feminista decolonial específicamente, ya que propone como objetivo

desarmar las verdades hegemónicas y consideradas universales, por ello, plantea dar un giro epistémico para teorizar la compleja trama de los privilegios y las opresiones. Lo decolonial tiene que ir acompañado de un posicionamiento despatriarcalizador y antirracista, poniendo el foco en los liderazgos locales, el desarrollo comunitario y los movimientos de la sociedad civil. (Ramos y otros, 2021, p. 2105)

Cuando se analiza el trabajo docente desde esta perspectiva, se comienza a comprender por qué ha resultado tan complicado cambiar la forma en que los profesores/as tratan a estudiantes de un género u otro de forma diferenciada, cuando, por ejemplo, como hombres durante toda su vida se les ha alentado a lanzar piropos a las mujeres, cuando se considera que es gracioso un chiste misógino o hacer señalamientos del cuerpo femenino. En el caso de las mujeres, de igual forma, aprendemos que tenemos que aceptar, tolerar e incluso desear los piropos en cualquier ámbito (“siempre y cuando no sean groseros”, es la aclaración que se realiza generalmente); aprenden a valorar el trabajo masculino como superior al femenino.

Asimismo, desde la formación misma y en su práctica, los docentes revisan aportes, conocimientos, procedimientos hechos por los hombres y en el menor de los casos se ignoran las aportaciones a diversos campos disciplinarios de las mujeres, los grupos originarios y de la disidencia sexual. Se consideran como valiosos para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas los conocimientos

emanados del método científico, de la historia universal desde la perspectiva europea e incluso se considera como artesanía y no como arte lo elaborado por distintos pueblos étnicos diferentes al europeo o norteamericano. Se enseña sobre las grandes batallas como la independencia, las revoluciones, las conquistas donde los actores principales son hombres y se hacen a un lado acontecimientos como el Cherán K'eri¹ y las luchas Zapatistas donde sus principales protagonistas fueron mujeres.

Bajo esta cultura de género la formación, capacitación y evaluación docente, aunado a las exigencias administrativas y burocráticas, responde a una lógica masculina que implica trabajar muchas horas y asumir sobre todas las cosas el trabajo sobre lo doméstico y lo afectivo; a los sistemas de evaluación que generan competencia, egoísmo y egocentrismo antes que colaboración, compromiso y afán de compartir lo que se hace.

Sin embargo, en la educación superior el cuerpo docente cuenta con las herramientas académicas para analizar estos modelos hegemónicos y comenzar a transformarlos, no de forma aislada, sino concibiendo espacios de colaboración más allá de lo académico. Espacios donde se revisen formas alternativas de llegar a los conocimientos, incorporando saberes y prácticas de distintos grupos, donde los docentes enseñen y aprendan que muchos mundos son posibles y que pueden convivir diferentes formas de pensamiento, géneros, ideas, quehaceres sin menosprecio de las demás personas. Donde se comprendan más allá del trabajo, como personas con identidades, gustos, géneros, problemas, afectos y emociones.

Lo anterior permitiría transformar la cultura de género imperante en la práctica docente y extenderse en la formación de nuevos profesionistas, académicos, personas, ciudadanos/as; cambiar las prácticas que sostienen la violencia de género, la discriminación, la marginación no solo para las mujeres, también para la disidencia sexual y de género, los grupos originarios entre otros que no son considerados en la educación formal.

1 El Cherán K'eri es un movimiento social que se dio en el 2011 en el pueblo de Cherán, donde la población defendió sus recursos naturales, sacó a los partidos políticos y a la policía de su municipio y se constituyó como pueblo autónomo.

CONCLUSIONES

La práctica educativa como una práctica social se encuentra transversalizada por la cultura de género que a su vez tiene un componente cultural y subjetivo que marca las pautas de lo que es aceptable y correcto para hombres y mujeres en el ámbito educativo. Analizar esta cultura en conjunto con la práctica educativa a través de una perspectiva feminista decolonial permitirá reconocer los saberes, conocimientos, prácticas, que se quedan fuera, los que se quedan en la periferia o aquellos que son producidos por una parte de la población, en particular de las mujeres, que no se instauran en la hegemonía patriarcal, binaria, en la heteronorma que se reproduce en las prácticas educativas.

Esta investigación abre un campo de acción para las instituciones educativas, por ser un espacio donde no solo se reciben de forma pasiva los conocimientos académicos, también se socializa y se reproduce la cultura en la formación de las personas y los ciudadanos. La educación es reproductora de valores tradicionales y formas de relación estereotipada y tradicional, pero también puede ser un campo que permita la transformación de las relaciones de forma equitativa e igualitaria respecto al género. Será importante plantear espacios, programas y proyectos que trabajen la formación de docentes y profesionales del área educativa con una cultura de género distinta, más igualitaria, equitativa y justa.

REFERENCIAS

- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2014). *Intrusas en la Universidad*. PUEG IISUE UNAM. <https://doi.org/https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/intrusas-en-la-universidad>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1 de febrero de 2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre del Violencia. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-55.
- Castañeda, M. P., y Valero, V. (2016). Epistemología y metodología feminista: debates teóricos. En M. E. Jarquín, *El campo teórico feminista. Aportes epistemológicos y metodológicos* (págs. 79-111). CEIICH UNAM.

- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- García, A. K. (13 de febrero de 2021). Solo en los primeros seis meses del 2020 fueron asesinadas 1,844 mujeres en México: INEGI. *El Economista*: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Solo-en-los-primeros-seis-meses-del-2020-fueron-asesinadas-1844-mujeres-en-Mexico-Inegi-20210213-0002.html>
- González, R. M. (2013). *Violencia de género en instituciones de educación superior en México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, A., y Gómez, C. S. (2016). *Masculinidades y Violencia de Género en Instituciones Educativas*. Grañen Porrúa.
- INEGI. (2021). Mujeres y hombres en México 2020. INEGI.
- López, E. L. (2022). También en la UNAM se cuecen habas: Una mirada a la violencia hacia las mujeres universitarias a partir del caso de Lesvy Rivera Osorio. *Ichan Tecolotl*, 34(367). <https://doi.org/https://ichan.ciesas.edu.mx/>
- Mires, F. (2009). *La revolución que nadie soñó*. Araucaria.
- Muñoz, I. (2017). Las problemáticas con perspectiva de género de los y las jóvenes estudiantes de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. En F. M. Bermúdez Urbina, y A. A. Evangelista García, *Espacios y fronteras de la violencia y el género* (págs. 95-129). San Cristobal de las Casas, México: Colegio de la Frontera Sur. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Pérez, M. (19 de enero de 2021). Por violencia de género, 328 quejas en la UNAM. *El Economista*: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Por-violencia-de-genero-328-quejas-en-la-UNAM-20210119-0147.html>
- Ramos, F. J., Martínez, I., y Blanco, M. (2021). Sentido de la Educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Izquierdas*, 50(4), 2103-2129. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Rocha, T. E., y Díaz Loving, R. (2011). *Identidades de Género. Más allá de los cuerpos y mitos*. Trillas.

- Rubin, G. (2013). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. En M. Lamas, *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (págs. 35-96). Miguel Ángel Porrúa. PUEG UNAM.
- Tamez, B. M. (2017). El pensamiento decolonial en Trabajo Social. En S. E. Mancinas, M. Zúñiga, M. C. Arroyo, L. M. Rodríguez, y B. M. Tamez (Coords.) *Teoría y Modelos de Intervención en Trabajo Social I. Fundamentos Básicos y Crítica* (págs. 227-286). Esfera Pública.

INTERACCIONES SOCIALES COMO UNA REALIDAD DE GÉNERO EN EL PROCESO DE MODELACIÓN MATEMÁTICA CON ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Claudia Gisela Espinosa Guia

Angelina Alvarado Monroy

Facultad de Ciencias Exactas

Universidad Juárez del Estado de Durango

INTRODUCCIÓN

La matemática educativa busca construir explicaciones teóricas, globales y coherentes para entender, describir, explicar y analizar los fenómenos del proceso de la construcción del pensamiento matemático con énfasis en las interacciones que surgen al apropiarse o compartirse un saber (Espinosa-Guia, 2010).

Como constructo social, el género en matemática educativa analiza en la interacción con la escuela y las matemáticas los ambientes educativos en donde se comparte el saber para construir los aprendizajes. El aporte con esta investigación es responder a cómo se distinguen las estudiantes al construir conocimiento a través de la interacción social que surge en la construcción de modelos matemáticos.

La modelación matemática visibiliza la necesidad y funcionalidad de las matemáticas para comprender mejor las situaciones reales presentes y futuras (Pollak, 2016). Esta se define como “un proceso de tratamiento de modelos en los que los parámetros asociados se explican en términos matemáticos y están

vinculados con un objetivo y con aclarar hechos y fenómenos seleccionados de la realidad” (D´Ambrosio, 2022, p. viii), así como interpretar resultados y hacer ajustes pertinentes al modelo, cuando sea necesario (Kaiser y Sriraman, 2016).

El objetivo es mostrar un análisis de género con estudiantes de la unidad de aprendizaje “Modelos y modelación” (UAMyM) de la Maestría en Matemática Educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Para ello se realizaron observaciones profundas usando la etnografía para detallar las interacciones en las relaciones entre el estudiantado y la construcción de modelos matemáticos.

GÉNERO Y MATEMÁTICAS E INTERACCIÓN SOCIAL

En la mayoría de la literatura se toma como explícita la interacción; sin embargo, es pertinente conocer por qué es importante su uso en el análisis de investigaciones en Género y matemáticas. La estructura de las interacciones es de cascada; las personas debaten, opinan, comentan, proponen, ordenan, señalan, entre otras, en torno a un tema. Tales intercambios se dan en la práctica social y suelen presentarse normas de inclusión y/o exclusión.

Desde el género, Guzmán (2002) ha puesto de manifiesto que las interacciones existen entre las normas que regulan el orden social. No solo es mirar cómo las personas interactúan, sino observar cómo construyen culturalmente nuevos símbolos y significados sobre la realidad social y personal.

Con las interacciones se reproducen y perpetúan comportamientos basados en relaciones de desigualdad, discriminación y hasta de violencia. Maceira (2005) habla de las relaciones de poder y la toma de autoridad que se presentan como códigos en las formas de comunicación dentro de la interacción, esto es, en el lenguaje verbal y no verbal hasta llegar a cómo se estructuran, piensan e interpretan las relaciones sociales que sustentan las relaciones de poder.

En el aula las interacciones pueden definirse como los nexos que se establecen a través del proceso educativo en un determinado espacio. Mediante éstas se constituyen experiencias y asimilan valores que van delineando formas de pensar y de actuar. Para Razo y Cabrero (2016) es en el aula donde la interacción construye determinadas relaciones de género y la manera de valorar lo femenino y masculino.

Sobre el análisis de las interacciones en el aula de matemáticas, Espinosa-Guía (2010) señala que éstas promueven los prejuicios en lo individual, y en lo

colectivo, a la vez que se estipulan concepciones fijas de lo que “hacen” mujeres y hombres. La autora nos recuerda que al observar se identifica la influencia sociocultural que interviene para naturalizar ciertas acciones dentro y fuera del aula.

En otro estudio, Espinosa-Guia (2021) detalló cómo es que a partir de las interacciones el estudiantado se construye como estudiante de matemáticas; es decir, cómo se distingue como sujeto autónomo solo por ser parte de una comunidad donde las matemáticas son el centro.

Aquí se toma a las interacciones dentro de la línea género y matemáticas como el objeto de estudio donde se observan ciertos aspectos en el desarrollo de las personas. Se pone énfasis en cómo se afectan los roles y las expectativas, además de cómo se estructuran, piensan e interpretan las relaciones sociales que sustentan a otras relaciones llegando a la valoración y distinción de cada persona.

MODELOS Y MODELACIÓN

En la perspectiva de modelos y modelación el interés no se encuentra en los productos finales de la resolución de problemas reales, sino en el proceso de generación y lo que significa comprender los conceptos matemáticos (Lesh y Doerr, 2003). El conocimiento que surge para dar sentido a un sistema evolucionará rápidamente, se define a través de la colaboración con otros y permite desarrollar herramientas que se derivan de distintas disciplinas y áreas de las matemáticas (Lesh y English, 2005). Los significados que el estudiantado va desarrollando durante el proceso quedan expresados en los modelos, concebidos como:

sistemas conceptuales (consistentes de elementos, relaciones, operaciones y reglas que gobiernan interacciones) que utilizan sistemas de notaciones externas para construir, describir o explicar el comportamiento de otros sistemas. (Lesh y Doerr, 2003, p.10)

En la práctica de la modelación las personas pasan por una serie de interpretaciones de la situación tratada a través de diferentes medios de representación y ciclos iterativos. Dichos ciclos parten de la realidad siguiendo los pasos (Lesh y Doerr, 2003):

1. Se inicia con la *comprensión* cualitativa de la situación, para *describir* la correspondencia entre el mundo modelo y el real.
2. Desde los parámetros seleccionados se construye un modelo en el cual las hipótesis son trasladadas a una estructura matemática llegando al *análisis* y a generar predicciones o acciones tales como: cuantificar información, dimensionar espacios, ubicar eventos en marcos de referencia, organizar y analizar datos, realizar cálculos, establecer relaciones matemáticas, desarrollar criterios de comparación o decisión y aplicar procedimientos.
3. Se realiza la *traducción de* los resultados; y éstos se *verifican* con procedimientos de control sobre su utilidad en el mundo real.

De ser necesario, se inicia un nuevo ciclo al reformular el modelo hasta alcanzar una percepción satisfactoria del sistema de la realidad. La investigación que aquí se presenta enfatiza el desarrollo del conocimiento matemático realizando la observación con estudiantes de maestría en la UAMyM.

ETNOGRAFÍA EN EL AULA

Se observaron a nueve estudiantes (4 mujeres y 5 hombres) de la maestría en matemática educativa cuya edad oscilaba entre los 25 y los 45 años y provenían de diferentes áreas.

Tabla 1. Descripción de la población por sexo (M: mujer; V: varón) y área de formación

Sexo	Área de conocimiento
M	Matemáticas aplicadas
M	Pedagogía
M	Administración de empresas
M	Ciencias químicas
V	Arquitectura
V	Matemáticas aplicadas
V	Ingeniería civil
V	Ingeniería mecatrónica
V	Licenciatura en educación

Se observó la UAMyM cuyo objetivo fue comprender y utilizar las bases teóricas en las que se sustenta la perspectiva de modelos y modelización par la enseñanza, aprendizaje de las matemáticas y para la resolución de problemas. Dentro de este módulo se presentaron actividades (Tabla 2) siguiendo la perspectiva de modelos y modelación (Lesh y Doerr, 2003). Para este capítulo se presenta un análisis de lo acontecido en la actividad “Integrando al mejor equipo”, dado que la participación de las mujeres se hace visible por primera vez en mayor cantidad con respecto a sus compañeros hombres.

Tabla 2. Actividades observadas durante la unidad de aprendizaje Modelos y modelación

Nombre de la actividad/ (Concepto a desarrollar)	Participaciones Mujeres	Participaciones Hombres
El testamento (Uso de datos para la toma de decisiones).	36	44
Integrando al mejor equipo (Ciclo estadístico).	37	25
El mitin del candidato (Estimación y área).	23	38
El plagio (Movimientos rígidos en el plano).	16	19

Método Etnográfico

La etnografía como herramienta antropológica considera el estudio de las etnias observando y describiendo sus formas de vida, sus comportamientos y cómo interactúan y tiene como significado el análisis del modo de vida de un grupo social.

Los datos son recopilados en un diario en el que se registra lo observado mediante notas de campos (Hammersley y Atkinson, 1994), la intención es capturar lo que es relevante para la investigación, tener claro qué, cuándo y cómo escribirlo. La descripción es de manera literal y lo más objetiva posible, detallando minuciosamente los fenómenos sociales (Sánchez, 2001), sin ningún prejuicio o juicio de lo que se observa en las interacciones de cada grupo que se forma a partir de las actividades planteadas en clase.

Etnografía en el aula de matemáticas

La interacción social se conforma por escenarios, diversidad de prácticas, donde coexiste una pluralidad de percepciones y saberes, elementos que confluyen en un contexto particular con una comunidad o grupo social determinado.

Desde la mirada antropológica la cultura se construye cada vez que interactuamos en un cierto tiempo, ahí intervienen múltiples acciones, rebasando la lengua, la economía, la política y la ideología. La cultura no solo se identifica con lo básico, sino en el todo de una y más personas. Para Hernaldo (2018) la cultura se construye en conjuntos de individualidades que parten de identidades de referencia que van conformando grupos sociales en tiempo, espacio, lugar y acciones o actividades de acuerdo con sus intereses, circunstancias o áreas de la realidad que desde esta mirada son instituciones que se construyen con los diálogos, a normas y reglas de cada grupo social que formemos o nos incluimos.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERACCIÓN

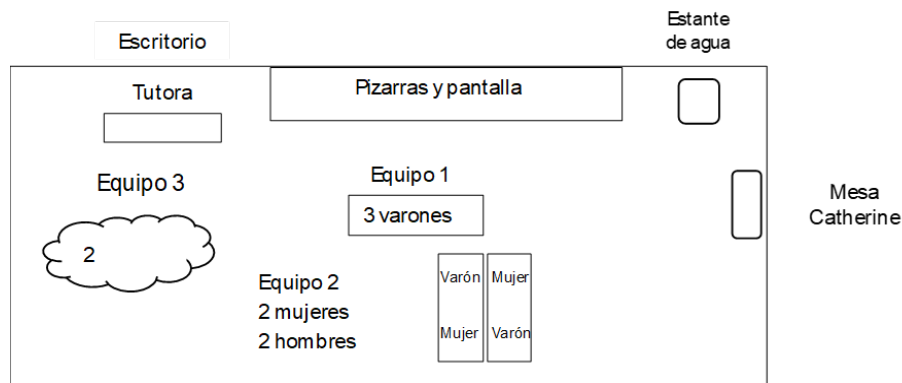
Para la organización la tutora solicitó que se crearan tres equipos: 1: dos mujeres y dos varones; 2: tres varones; y, 3: dos mujeres (virtual). Los equipos se colocaron en el espacio del aula como se describe (Ver figura 1). A cada equipo les entregó una lectura breve acompañada de un cuestionario con el

propósito de familiarizarse con el contexto del voleibol. Después se les entregó la actividad “Integrando al mejor equipo”.

El estudiantado observó dos videos, uno con la explicación de las posiciones que cada persona ocupa durante el juego y el otro de un partido de la selección varonil de voleibol de la Facultad de Ciencias Exactas. También podían consultar datos sobre las posiciones en otros partidos. Con lo anterior, tenían que decidir quiénes eran los siete mejores jugadores para integrar el equipo (2 colocadores, 2 centrales, 2 bandas y 1 líbero). Además, de dar sugerencias para la mejora de los entrenamientos.

El objetivo de la actividad fue que el estudiantado pasara por el ciclo de investigación en estadística: elaborar un plan, formular los datos, realizar un análisis y elaborar conclusiones.

Figura 1. Distribución de los equipos en el aula



Nota: Elaboración propia.

La tutora atendía las dudas que en cada equipo surgían sobre las posiciones de los jugadores. En el equipo 2 sus intervenciones fueron en menor cantidad comparadas con las de los otros equipos. La actividad tuvo tres momentos; 2 horas en trabajo, 1 hora para preparar presentaciones y 1 hora para la exposición de las conclusiones de todos los equipos.

DESCRIPCIÓN DE LA ETNOGRAFÍA DE AULA

La actividad de modelación se trabajó en equipos formados libremente y siguiendo los momentos: consensar la información, llegar a una conclusión y presentar los resultados. Con base en la observación etnográfica se detallaron las interacciones del equipo 2 (dos mujeres y dos varones).

El equipo 2 comprendió con mayor rapidez el objetivo de la actividad que consistía en integrar al mejor equipo de voleibol y dar estrategias para que su equipo sea el ganador. Su camino para llegar a la solución fue con debates que les tomaron tiempo para la toma de decisiones y para plasmar sus resultados. Cuando analizaron el video, surgieron las acciones:

Episodio A:

Mujer (M) 1: Lee en voz alta la actividad a realizar.

Varón (V) 1: Interrumpe y con voz alta dice “¡Ya sé cómo se resuelve!”

M1: Lo observa y continúa leyendo.

M2: Le pide a V1 que les permita escuchar.

V1: Cuando M1 termina de leer, él vuelve a leer las instrucciones en voz alta.

Episodio B:

V1 y 2: discuten una jugada, mientras que M1 y M2 hacen papelitos donde colocan el nombre de cada jugador que aparece en el video y comentan lo que observan sobre los movimientos de las posiciones de cada jugador (Foto 1).

M1: le dicta a M2 las reglas del juego que observa en el video.

V2: las interrumpe y les dice “hace falta conocer el fundamento de la técnica del voleibol, hagamos eso primero”.

Figura 2. Representación para entender los movimientos de las posiciones de los jugadores



Episodio C:

M2 y V1: hablan sobre las jugadas de saque y rotación.

V2: les dice “fíjense, fíjense, ahí se combinan, aquí también y aquí también” “véanlo, véanlo” (repitiendo el diagrama de M2).

M1 y V1: discuten sobre una de las posiciones, V2 interviene y dice “no, miren primero”.

M2: hace otro esquema y V2 le dice “no, vuelve a mirar”.

V2: se refiere a cada integrante del equipo “miren uno por uno y así van observando lo de cada jugador y su posición, uno a uno y vamos con el que sigue y vamos con el que sigue” (refiriéndose a cada jugador en el video).

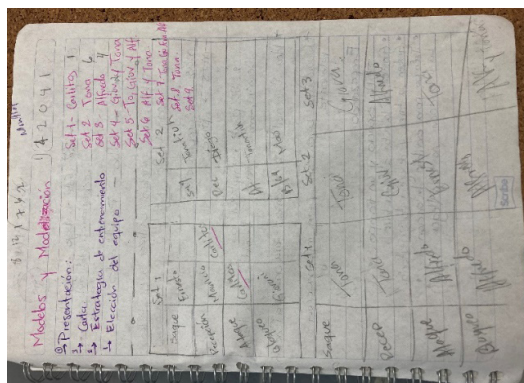
M2: interviene para explicar una de las posiciones que observa.

Mujer 1: observa y también comenta.

Varón 2: vuelve a pedir que observen bien uno a uno de los jugadores.

Varón 1: pide que regresen el video desde el principio (cuando el video está a la mitad) y lo regresa M1. Después M2 pide que regresen el video y V1 responde “no”. Y no lo regresan.

Figura 3. Esquemas del equipo 2 para entender las posiciones de los jugadores



Episodio D:

V2: explica una jugada refiriéndose a V1, M2 quiere intervenir y al no poder, continúa escribiendo.

V1: se refiere a V2 para explicar otra de las posiciones y con entusiasmo dice “ya, ya, ya le entendi”.

M2: pregunta “¿podemos volver a ver la jugada, para ver la posición?”

V2: dice no con la cabeza, mientras le da nombre de la posición que observaron.

M2: se refiere a V2 “espérese maestro, regresemos el video”.

M2: se refiere a M1 y le dice “sí, mira vamos a regresarle, la posición del jugador es acomodador y regresa después del saque”.

M1: responde “entonces, es la posición de inicio y no el de la rotación”.

V1: observa, señala al jugador y dice “no, a ver, ¿estamos seguros?”

M1 y M2: le responden “¿por qué no? Sí, esa es la jugada y la posición del jugador.”

V1: niega con la cabeza y M2 insiste en decir que sí, al mismo tiempo pide que regresen el video.

V1: responde que no, y que sigan con otro jugador.

M2: propone que se regrese el video y que cada integrante observe a uno de los jugadores en sus posiciones por jugada.

V2: responde que “sí”, y pide a M1 y M2 que escriban sobre dos jugadores que está observando.

Episodio E:

V1: toma los papelitos que hicieron M1 y M2 al principio de la actividad e intenta reproducir las posiciones de la jugada que está observando. Al observarlo M2 le pregunta “por qué dejaste fijo a este jugador, él también rota”.

V1: responde que no, y enseguida corrige “sí, sí lo rote”.

M2: le pide que repita la jugada.

M1: le sugiere que coloque los papelitos (que representan a cada jugador) en el orden que estaban y no en el orden que él cree que estaban.

M2: le comenta a V1 que cada jugador rota con la posición de inicio y no con la posición que toman durante el partido.

V1: responde “no, eso no tiene lógica”.

M2: “recuerda que se rotan cuando meten punto con base en su posición de inicio y no la que toman durante la jugada”.

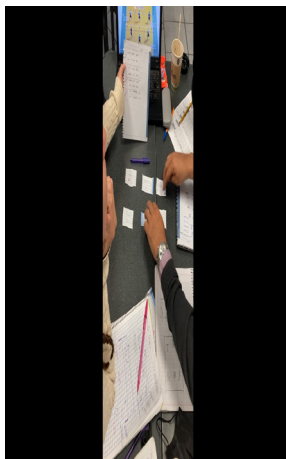
V2: pide que se coloque nuevamente la posición de inicio.

V1: responde a V2 “si maestro, fíjese rotan con la posición de inicio”.

M1: entrega la hoja con su esquema y les dice “aquí están todas las posiciones, la toma M2 y la coloca de tal manera que la observe cada integrante.

V2: lo observa e inicia a mover los papelitos.

Figura 4. *Contrastan el registro con la representación de los jugadores en movimiento*



Episodio F:

En la exposición, decidieron que quienes presentarían primero fueran M1 y M2. Sin embargo, M1 presentó al equipo y le dio la palabra a V2 para que él describiera la actividad.

V2: presenta la estrategia de solución y lo va corrigiendo M1. Después V2 cede la palabra a M1 para que lea las estrategias.

M1 da la palabra a M2 quien explica lo que hicieron “analizamos *set x set* para mirar la posición de cada jugador y así determinar qué jugador es el mejor en cada posición y jugada”.

M2 da la palabra a M1 para que le dé lectura a la carta que se elaboró como finalidad de la actividad y menciona lo siguiente “nos costó mucho entender las reglas y las posiciones de cada integrante del video, hasta que se hizo la representación con los papelitos”.

ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES CON LA ETNOGRAFÍA

En el equipo 2 se observó que las relaciones que se generan y se reproducen merecen atención y más aún, hacerlas visibles cuando los procesos de construcción de un saber matemático están presentes en el estudiantado a través de la

elaboración de un modelo matemático. Investigaciones acerca de la línea de *Género y Matemáticas* han reportado que el aprendizaje de las mujeres ocurre de forma cooperativa debido a que las interacciones se presentan siempre en grupos, en comparación con los varones cuyo aprendizaje es competitivo e individual (Cortés *et al.*, 2001, citado en Espinosa-Guia 2010).

En las interacciones de las mujeres se resaltan dos aspectos: su argumentación con el uso de esquemas que construyeron a partir de la observación del video, y la didáctica con la construcción de papelitos para la presentación y explicación de las posiciones y jugadas del partido de voleibol (Episodio B). Con los papelitos lograron demostrar cada posición de los jugadores en el video y sobre todo que sus compañeros varones comprendieran de manera precisa la mayoría de las jugadas.

Otro punto por resaltar es que la distinción entre la identidad de mujeres y hombres se expresa en relaciones de poder social, la capacidad de sostener posiciones de poder implica una cierta modelación de la subjetividad. En este sentido, es la forma en que mujeres y hombres conciben las relaciones con el mundo. Las relaciones entre las personas se complementan con base en la normativa sobre las que se establecen de acuerdo con el lugar donde se encuentren o lo que realicen juntos (Almudena, 2015).

En la actividad de modelación se demuestra que tanto mujeres como varones quieren que su voz sea escuchada, en algunos episodios son ellos quienes las ignoran (Episodio D), y en otras son ellas quienes se hacen visibles con argumentos que dan solución (Episodio D). La norma que se generó con la actividad fue que quién o quiénes tengan el mejor argumento es por dónde se llegará a las conclusiones que como equipo se presentaron (Episodio E y F).

En el mismo orden, los varones reconocieron, sin decirlo, los argumentos que ambas mujeres decían, hacían y presentaban en los debates durante el desarrollo de la actividad. La norma patriarcal de: “nosotros tenemos la razón, mi palabra es más fuerte o yo sí sé cómo se resuelve” (Episodio A y C), se perdió en el camino de la construcción de su modelo. Las mujeres interactuaban con ambos varones, después entre ellas y, por último, fueron los varones que dejaron de interactuar entre ellos e interactuaron más con ellas.

Las relaciones que se generan y mantienen con los otros existen en la medida que se ejerce una función como sujetos en las relaciones, no se sitúan como acciones constantes. Las diferentes aristas que surgen de cada persona convergen en las de los otros cuando se forman nuevos equipos para trabajar sobre una actividad de modelación.

CONCLUSIONES

En la actividad de modelación, a medida que las mujeres van desarrollando individualidad, desalojando la “norma” de género, ésta se formará en modelos de identidad. La etnografía toma relevancia al tener intereses, no solo de mostrar diferencias entre mujeres y hombres, si no distinguir esas diferencias como aspectos de valor dentro de los aprendizajes en matemáticas.

Fue de vital importancia hacer evidente la existencia de las mujeres, en el sentido de las relaciones desiguales que dentro del aula pueden llegar a obviarse. También dónde y cómo se sitúan, cómo se apropian de un saber matemático y sobre todo hacer visible la manera en que se distinguen para la construcción de un modelo matemático en las interacciones cuando los equipos son mixtos.

Por lo tanto, el género como herramienta analítica y categoría sociocultural nos brinda información en el análisis de las interacciones al descubrir áreas o momentos olvidados en las relaciones entre las personas que suelen omitirse, obviarse o naturalizarse en el aula. Además de cuestionarnos las formas en la que las mujeres circunscriben sus saberes y en que éstos se construyen desde una cultura patriarcal.

REFERENCIAS

- Almudena, H. (2015). Identidad relacional y orden patriarcal. En A. Hernando (ed.) *Mujeres, hombre, poder. Subjetividades en conflicto. Traficantes de sueños* (pp. 83-124), Madrid.
- D’ Ambrosio, U. (2022). Foreword. En M. Rosa, F. Cordero, D. Clark Orey y P. Carranza (Eds.) *Mathematical Modelling Programs in Latin America*, v-ix. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04271-3>
- Espinosa-Guía, C. (2010). Estudio de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género. *Géneros*, 6, 71-86.
- Espinosa-Guía, C. (2021). Organización social y dominio masculino en las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 51 (3), 232-260.
- Guzmán, V. (2002). Las relaciones de género en un mundo global. *Mujer y desarrollo*, 38, 5-37.

- Hammersley M. y Atkinson, P. (1994). Los relatos nativos: escuchar y preguntar. En *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós.
- Hernando, A. (2018). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Katz ediciones.
- Hirsch, C. y McDuffie, A. R. (2016). *Annual perspectives in mathematics education 2016: Mathematical modeling and modeling mathematics*. NCTM.
- Kaiser, G., y Sriraman, B. (2016). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *ZDM*, 38(3), 302–310. <https://doi.org/10.1007/BF02652813>
- Lesh, R., y Doerr, H. M. (2003). Foundations of a Models and Modeling Perspective on Mathematics Teaching, Learning, and Problem Solving. En R. Lesh, y H. Doerr (Eds). *Beyond Constructivism* (pp. 3–34). LEA. <https://doi.org/10.4324/9781410607713>
- Lesh, R., y English, L. D. (2005). Trends in the evolution of models y modeling perspectives on mathematical learning and problem solving. *ZDM*, 37(6), 487–489.
- Lesh, R., Cramer, K., Doerr, H. M., Post, T., y Zawojewski, J. S. (2003). Model Development Sequences. En R. Lesh, y H. M. Doerr (Eds). *Beyond Constructivism*. (pp. 35–58). LEA. <https://doi.org/10.4324/9781410607713>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior. Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187–227.
- Pollak, H. (2016). Foreword. En. C. Hirsch y A. R. McDuffie (Eds.), *Annual perspectives in mathematics education 2016: Mathematical modeling and mathematics* (pp. vii–viii). NCTM
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*. CIDE.
- Sánchez, R. (2001). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-131). El Colegio de México, FLACSO.



LAS ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS DEL ESTADO DE TAMAULIPAS Y LOS EFECTOS DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Teresa de Jesús Guzmán Acuña

Josefina Guzmán Acuña

Fernando Manuel Aguilar Charles

Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) nombró el 11 de febrero de 2020, de manera oficial, el brote de la enfermedad por coronavirus COVID-19, el cual tuvo inicio en la provincia de Wuhan, China, al hacerse público un reporte de personas con neumonía viral el 12 de diciembre de 2019. A vuelta de año, el 30 de enero de 2020, se daba a conocer que el virus se había exportado a 20 países y el mismo organismo de salud declaró una emergencia de salud pública, de carácter internacional (OMS, 2020).

El Consejo de Salubridad General publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), señalando que la Secretaría de Salud determinaría todas las acciones que resulten necesarias para atender dicha emergencia. (DOF, 2020)

En primer orden se establecen las acciones extraordinarias donde destaca la suspensión inmediata de las actividades no esenciales, con la finalidad de mitigar la dispersión y transmisión del COVID-19 en la comunidad, un ejemplo de ello fueron las instituciones educativas, las cuales siguiendo los lineamientos de dichos decretos decidieron suspender actividades, muestra de ello “la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) suspendió totalmente sus actividades presenciales a partir del 20 de marzo de 2020” (Infante, Peláez y Giraldo, 2021, p. 170).

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, los sistemas educativos se vieron en la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes lo que se tradujo en desafíos que cada país, estado, municipio, nivel educativo, cada institución educativa abordó mediante diferentes alternativas y soluciones relacionadas a los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, a través de medios no presenciales y con diversas maneras de adaptación, priorización y ajuste. En este sentido “mientras que algunos países como México y la República Dominicana y algunos sectores del Ecuador y el Brasil se encontraban en la mitad del año escolar cuando comenzó la pandemia, la gran mayoría se encontraba en el inicio” (CEPAL, 2020, p. 3).

El impacto más inmediato en la educación por la pandemia de COVID-19 ha sido el cese temporal de las actividades presenciales de las Instituciones de Educación Superior (IES), dejando a los estudiantes en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo vaya a durar con impactos sobre su vida y la continuidad de sus aprendizajes (UNESCO, 2020).

El confinamiento desestructuró las actividades y organización de la vida cotidiana, generando una entropía de actividades en los estudiantes universitarios. El impacto emocional para cada uno fue distinto, con impactos emocionales desfavorables y manifestaciones de preocupación, tristeza, ansiedad-estrés, incertidumbre, angustia, sentimiento de soledad, estado de duelo y miedo (Covarrubias, 2021). Así mismo, en una investigación Rodríguez de los Ríos et al (2020) encontraron que el impacto emocional en estudiantes universitarias es mayor en la dimensión miedo y depresión que en los hombres.

Ante este contexto, el problema de investigación se centra en las estudiantes y es necesario saber cuáles son los efectos que se manifiestan como barreras para continuar con su proceso de formación en la educación. Ante ello se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las condiciones personales y familiares que inciden en las actividades escolares de las estudiantes de la UAT? ¿Cuáles son los efectos emocionales, institucionales y de desempeño escolar de las estudiantes universitarias durante el confinamiento debido a la pandemia de COVID-19? Bajo este panorama que se presenta a nivel mundial es importante preguntarnos: ¿Cómo ha afectado la pandemia de COVID-19 a las mujeres estudiantes universitarias del estado de Tamaulipas en sus actividades escolares?

DESARROLLO

A nivel internacional, la ONU está señalando cómo los impactos de la pandemia del COVID-19 han develado las desigualdades estructurales en todos los ámbitos de las mujeres. “En tiempos de crisis, cuando los recursos escasean y la capacidad institucional se ve limitada, las mujeres y las niñas se enfrentan a repercusiones desproporcionadas con consecuencias de gran alcance que no hacen más que agravarse en contextos de fragilidad, conflicto y emergencia” (ONU, 2021, s/p). Si bien el mundo había avanzado en cuanto a derechos de las mujeres y las niñas, así como en políticas públicas y acciones que permitieran el avance de las mujeres, hoy debido a la pandemia estos derechos y avances se encuentran amenazados.

Por lo anterior, la ONU (2021) señala que: “responder a la pandemia no solo requiere rectificar desigualdades históricas, sino también construir un mundo resiliente para el interés de todas las personas, con las mujeres como sujeto de recuperación” (s/p). La pandemia por COVID-19 y sus efectos aún no se terminan de conocer ya que estos se pueden encontrar en los diversos aspectos de la vida de las personas y pueden variar según la región, el país, etcétera.

Algunas de las consecuencias que se registraron con frecuencia durante la pandemia fue el número de personas hospitalizadas, así como el número de personas fallecidas, que en el caso de México la cifra más alta se registró en mayo de 2021, durante la tercera ola de contagios con 986 muertes en un día y de acuerdo con el portal de internet del Gobierno de México, consultado el 13 de diciembre de 2022, se tiene un total de 344,721 personas fallecidas, lo que representa una amenaza a la subsistencia (Gobierno de México, 2022).

EFFECTOS DE LA PANDEMIA EN LAS MUJERES UNIVERSITARIAS

En el aspecto individual, las mujeres enfrentaron contagios o incluso defunciones de familiares y/o colegas o compañeros por el COVID-19, el trabajo en casa puso de manifiesto desigualdades sociales; las y los académicos e investigadores han debido desarrollar habilidades para el trabajo a distancia, manifestando diferencias en el conocimiento, equipamiento o conectividad; han tenido que adaptar sus formas de trabajo a una nueva realidad (Castañeda, 2021).

En el aspecto familiar, las mujeres enfrentan también una superposición de actividades, tiempos y espacios; hoy el (la) investigador (a) debe atender diversas reuniones, en ocasiones al mismo tiempo y cumplir con las necesidades del hogar y como si fuera poco, son las mujeres quienes asumen en mayor medida el trabajo del cuidado y la atención del hogar, lo que también influye en la capacidad de producir conocimiento (Castañeda, 2021).

En cuanto a las estudiantes, las repercusiones de la COVID-19 se hacen sentir en el hecho de que ha aumentado el tiempo que dedican a apoyar con las tareas domésticas y el cuidado de los niños en casa, lo que reduce el tiempo dedicado a las asignaciones de estudio. Este trastorno hace que las mujeres tarden más en terminar sus programas de estudios.

Además, el impacto de la COVID-19 podría provocar un aumento de los matrimonios tempranos debido a la pobreza, ya que las familias empobrecidas pueden inclinarse a reducir la carga de cuidar a sus hijas jóvenes. Los casos de violencia de género contra las niñas, sumados a las mayores responsabilidades en el hogar, también pueden afectar su salud mental y la capacidad de concentrarse en las tareas escolares mientras están en casa.

El impacto de la COVID-19 en la educación podría echar por tierra décadas de esfuerzos y recursos puestos en marcha para garantizar la igualdad de género en la educación. (Norgah, 2020, como se cita en UNESCO, 2021, pp. 46-47)

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico parte de un enfoque de género, para el logro de los objetivos se estableció un diseño de investigación cuantitativa para medir las características de los fenómenos sociales en la búsqueda de la generalización y normalización de resultados (Bernal, 2010), que permitió tener una visión más completa del fenómeno a estudiar. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario, aplicado a mujeres estudiantes de 18 Instituciones de Educación Superior públicas y privadas del estado de Tamaulipas.

El objetivo del cuestionario es conocer la incidencia del contexto personal, la situación familiar, así como identificar los efectos en la familia, efectos emocionales, efectos institucionales, vida escolar y desempeño académico de las estudiantes.

Para el cálculo de la muestra, se utilizó el muestreo simple para universo conocido de 69,347 estudiantes, con un error máximo del 4.4%, una confianza del 99.7%, calculando una muestra de 1,121 cuestionarios para estudiantes mujeres. Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerado, tomando en cuenta a las Instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas que se encuentran en los siete municipios con mayor índice poblacional en el estado de Tamaulipas y con accesibilidad de contacto para la aplicación del instrumento. Derivado de este muestreo, se calculó una muestra de 397 estudiantes mujeres.

Para la aplicación del instrumento se determinó un contacto en la IES como figura de enlace para distribución y aplicación de la encuesta mediante un link de acceso para que las personas participantes respondieran el cuestionario de acuerdo con su situación personal. Los datos se analizaron con los softwares especializados SPSS Versión 23 y Microsoft Excel. Una vez obtenidos los datos, se prepararon las bases de datos para su análisis y la formulación de recomendaciones.

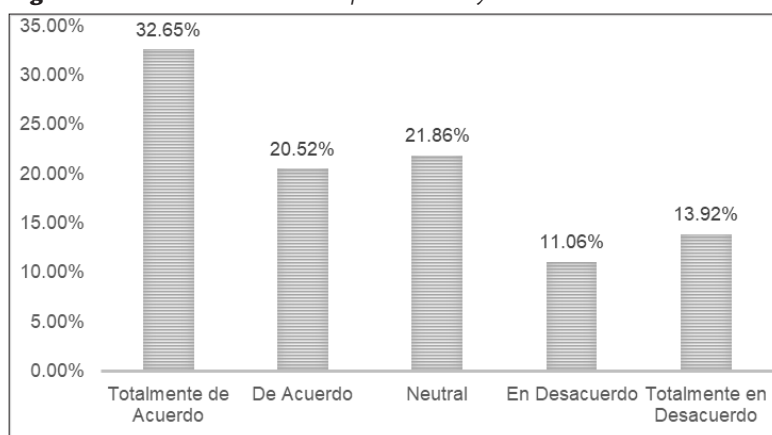
RESULTADOS

De acuerdo con el análisis de frecuencias realizado, se caracteriza a las estudiantes con el 87.42% solteras, lo que es predecible de acuerdo con la edad y ocupación de las mujeres que contestaron; sin embargo, se presenta un 10.35% de mujeres casadas mientras que las separadas, divorciadas o viudas acumulan el 2.23%; se puede decir que de cada 10 mujeres 8.7 son solteras y 1 es casada.

Para comprender los efectos emocionales que han sufrido las mujeres durante la pandemia, se preguntó acerca de las emociones o conductas que habían experimentado, siendo la desesperanza la principal emoción con el 48.24% y los problemas para dormir con el 32.23% la principal conducta experimentada.

Se preguntó posteriormente si la modalidad en línea le había provocado mayores niveles de estrés, y el resultado es que el 53.17% considera estar de acuerdo con esta afirmación; el 21.86% se manifiesta de manera neutral como se muestra a continuación.

Figura 1. *La modalidad en línea ha provocado mayores niveles de estrés*



Nota: Elaboración propia con resultados de las encuestas, 2022.

Por otro lado, se evaluó el estado de salud emocional y su impacto en el desempeño académico de las estudiantes (calificaciones) durante la pandemia y se encontró que se percibe un efecto negativo en el 41.66% de las mujeres. Esto se traduce en que, de cada 10 mujeres 4.2 percibieron un efecto negativo, 3.7 consideran que no han sido afectadas ni para bien ni para mal y 2.1 han percibido una mejoría en su desempeño académico.

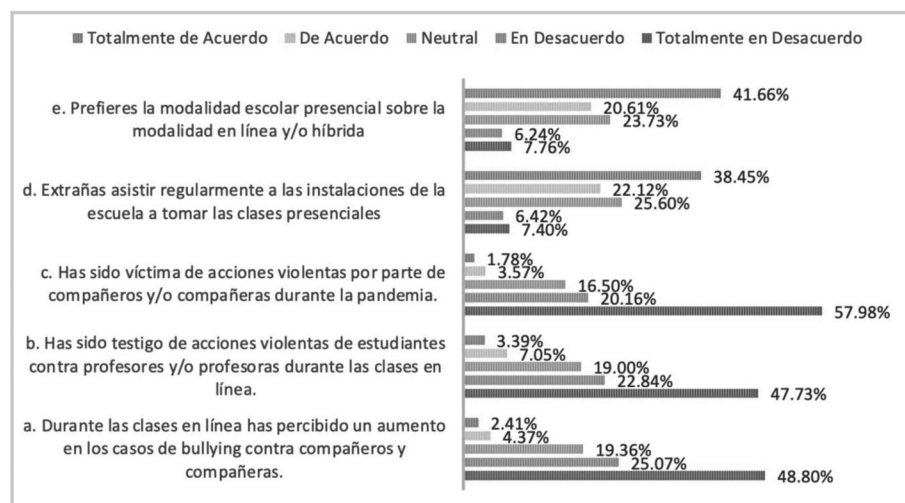
Como complemento, se les preguntó la afectación derivada de su salud física en el desempeño académico, se encontró que en el 57.27% de los casos consideran que no hubo ninguna afectación; el 27.2% manifiestan un efecto negativo y el 15.53% un efecto positivo, lo anterior se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Afectación en el desempeño académico (calificaciones) durante la pandemia*

Afectación en el desempeño académico (calificaciones) durante la pandemia		
Efecto	Tu estado emocional ha afectado tu desempeño académico (calificaciones) durante la pandemia.	Tu salud física ha afectado tu desempeño académico (calificaciones) durante la pandemia.
Efecto negativo de más de 50%	12.49%	7.40%
Efecto Negativo de 10 a 49%	29.17%	19.80%
No ha afectado	37.11%	57.27%
Efecto positivo de 10 a 49%	14.36%	11.95%
Efecto positivo de más de 50%	6.87%	3.58%
Total general	100.00%	100.00%

Nota: Elaboración propia con datos recabados de las encuestas, 2022.

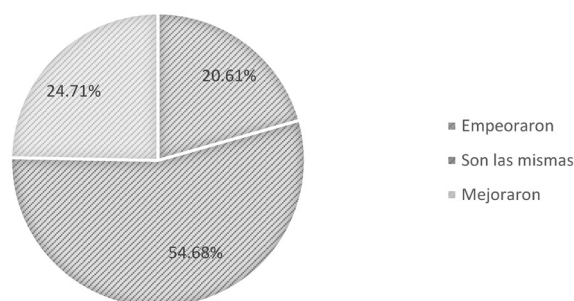
Posteriormente, se realizó una serie de planteamientos frente a los cuales, las estudiantes manifestaron qué tan de acuerdo o en desacuerdo están respecto a la afirmación, como se muestra en la figura siguiente, encontrando que:

Figura 2. *¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra respecto a los planteamientos?*

Nota: Elaboración propia con datos recolectados, 2022.

También se preguntó acerca del comportamiento de las calificaciones de las estudiantes durante los semestres de pandemia y se encontró que el 54.68% manifiestan que son las mismas, frente al 20.61% que consideran haber empeorado y el 24.71% que afirman haber mejorado.

Figura3. Las calificaciones durante los semestres de pandemia (promedio del semestre)



Nota: Elaboración propia con datos recolectados, 2022.

En lo que respecta a la percepción de aprendizaje, se les preguntó a las estudiantes ¿cómo consideran su aprendizaje durante los semestres cursados de la pandemia (modalidad en línea o híbrida)? y se encontró que el 58.52% consideran que no han aprendido igual que en las clases presenciales mientras que el 30.78% consideran que su aprendizaje es el mismo tanto en la modalidad presencial como la utilizada durante la pandemia y solamente el 10.70% creen que su aprendizaje ha sido mayor a partir de la pandemia y las modalidades utilizadas.

Finalmente, se les preguntó a las estudiantes si la situación económica y/o desempleo de su familia (derivado de la pandemia) ha afectado su desempeño escolar, de lo cual se encontró que en el 57.81% de los casos no se ha afectado, mientras que el 29.35% considera que sí ha tenido afectaciones por este concepto, y un 12.84% menciona que incluso se presentó un efecto positivo en lo que respecta a este planteamiento, lo anterior se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. *La situación económica y/o desempleo de la familia (derivado de la pandemia) ha afectado el desempeño escolar*

Efecto	La situación económica y/o desempleo y su afectación en el desempeño escolar.
Efecto negativo de más de 50%	5.98%
Efecto negativo de 10 a 49%	23.37%
No ha afectado	57.81%
Efecto positivo de 10 a 49%	9.63%
Efecto positivo de más de 50%	3.21%
Total general	100.00%

Nota: Elaboración propia con datos recabados de las encuestas, 2022.

CONCLUSIONES

El estudio demuestra que una proporción importante de las mujeres estudiantes universitarias en el estado de Tamaulipas, en relación con el aspecto emocional, manifiestan sentir desesperanza y problemas para dormir, aunado a un incremento de estrés producto de la modalidad de trabajo en línea adoptada por las instituciones de educación superior, provocados por el confinamiento y distanciamiento social durante la pandemia por COVID-19.

Por un lado, las estudiantes señalan que la modalidad en línea les provocó mayores niveles de estrés en un 53% de las participantes. De igual manera, manifiestan que su estado emocional tuvo algún efecto negativo en 41.66% de las estudiantes. Un 41% de las participantes prefieren la modalidad presencial y 20% indican haber tenido afectaciones en sus calificaciones. El 58.52% consideran que no han aprendido igual que en las clases presenciales, casi un 31% señala que la situación económica y/o desempleo de la familia afectó su desempeño escolar.

Por lo que es posible concluir que las estudiantes universitarias del estado de Tamaulipas tuvieron afectaciones en su salud mental, sus situaciones familiares y económicas, pero sobre todo en gran mayoría señalaron no haber aprendido igual que sus clases presenciales. Los impactos reales del confinamiento derivado de la pandemia aún no han sido dimensionados.

Sin embargo, las IES deberían estar considerando que los impactos no se han ido cuando se ha retornado a las clases presenciales, si no que muchos aprendizajes y la salud emocional de las estudiantes requieren ser atendidos de manera particular. Los resultados de la investigación dan cuenta de que el impacto en la salud mental de las estudiantes universitarias es evidente, el cual es necesario atender en lo inmediato. El regreso a las aulas puede estar generando diferentes situaciones de estrés, aunadas a las de dos años de confinamiento.

La verdadera dimensión de los impactos de la pandemia de Covid-19 en la educación superior comenzará a percibirse a corto plazo, por esta razón es fundamental que las IES participantes de este estudio construyan e implementen las medidas que considere pertinente para dar respuesta a las necesidades de las estudiantes universitarias.

Recomendaciones: continuar investigando el efecto de la pandemia en las mujeres estudiantes universitarias, ya que es una prioridad en estos tiempos de postpandemia, así como crear políticas institucionales en apoyo a estudiantes con dificultades en el desempeño académico y escolar.

REFERENCIAS

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación. Colombia.
- Castañeda, P. (10 de septiembre de 2021). *Desigualdad en la participación femenina en docencia en educación superior y en la investigación* [ponencia]. XV Curso Interinstitucional Educación Superior y Género, PUES UNAM. <https://www.puees.unam.mx/curso2021/programa.php>
- CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Covarrubias, M. (2021). Impacto emocional en estudiantes universitarios debido al distanciamiento social por COVID-19. *Revista AMAzônica*, Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, 250-277. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8321/5932>

- DOF. (2020). ACUERDO por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2. Publicado en el DOF el 31/03/2020
- Gobierno de México (2022). Covid-19 México. <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- Infante, C., Peláez, I. y Giraldo, L. (2021). Covid-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en universitarios. *Revista Mexicana de Sociología* 83, núm. Especial, 169-196. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032021000500169&script=sci_abstract
- Norgah, S. (2020). Shattered Dreams: Reeling from the Impact of COVID-19 on Girls' Education. GPE. <https://www.globalpartnership.org/blog/shattered-dreams-reeling-impact-covid-19-girls-education>
- OMS (2020). Cepa variante del SARS-CoV-2 asociada a visiones – Dinamarca – China. <https://www.who.int/es/emergencies/disease-outbreak-news/item/2020-DON233>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2021). Explicativo. Los efectos del COVID-19 sobre las mujeres y las niñas. ONU Mujeres. <https://interactive.unwomen.org/multimedia/explainer/covid19/es/index.html>
- Rodríguez de los Ríos, L., Carbajal Llanos, Y., Narváez Aranibar, T., y Gutiérrez Vásquez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 03-16. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.153>
- UNESCO (2020). El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- UNESCO (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183>



LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. EXPERIENCIAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Liliana Ibeth Castañeda-Rentería
César Ernesto González Coronado

Universidad de Guadalajara



INTRODUCCIÓN



Las Instituciones de Educación Superior (IES) juegan un papel fundamental en la lucha por la igualdad de género, la cual está contemplada en el objetivo 5 de los llamados ODS (Objetivos para Desarrollo Sostenible) promovidos por la UNESCO. Es amplia la bibliografía en torno a cómo el acceso a la universidad ha impactado en las trayectorias biográficas tanto de hombres, como de mujeres, su movilidad social y acceso al mercado laboral. Sin embargo, también se ha documentado cómo el currículum oculto sigue jugando un papel importante en la reproducción de sesgos y mandatos de género en las aulas universitarias. Lo anterior dado que se ha priorizado la formación disciplinar sobre procesos formativos críticos que desmonten esquemas de pensamiento patriarcales y discriminatorios.

La introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria no debe entenderse como una docencia “para o sobre mujeres”. La perspectiva de género en la docencia universitaria implica que en el ejercicio tanto teórico como práctico de la actividad en las aulas, el docente debe considerar el sexo y el género como variables analíticas y explicativas sea cual sea su disciplina o temática abordada en el salón de clases.



La formación de los docentes en temas relacionados con el género y su impacto en la formación no es nuevo; algunos ejemplos que están contenidos en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2017) son los casos de Italia, República de Moldova, Sudán, España y Turquía. La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU Catalunya, 2019), España, señala que algunas ventajas de la formación de docentes en perspectiva de género son:

1. Una docencia con perspectiva de género mejora la calidad docente y la relevancia social de los conocimientos, las tecnologías y las innovaciones producidas.
2. La perspectiva de género permite profundizar en la comprensión de las necesidades, los comportamientos y las actitudes del conjunto de la población, rehuyendo así tanto las interpretaciones parciales que parten del hombre como sujeto universal como los esencialismos sobre los hombres y sobre las mujeres.
3. Se evitan, de este modo, errores en la conceptualización teórica o en los análisis empíricos. Una docencia con perspectiva de género también estimula el pensamiento crítico del alumnado, al proporcionarle nuevas herramientas para identificar los estereotipos, normas y roles sociales de género.
4. De esta manera, el alumnado aprende a problematizar los patrones de socialización dominantes y desarrolla competencias que le permitirán evitar la ceguera de género en su futura práctica profesional.

Como herramienta metodológica la perspectiva de género permite visibilizar sesgos en la práctica docente, pero también en los contenidos de los programas de las diferentes materias o unidades de aprendizaje o en la manera de abordar los temas a partir de ejemplos estereotipados o excluyentes. La perspectiva de género permite reflexionar y actuar sobre la cultura organizacional de las disciplinas y abrir grietas que contribuyan a dar pasos hacia la igualdad en los distintos ámbitos, tanto institucionales como profesionales.

En este texto se presenta un primer análisis de la experiencia de la participación de docentes universitarios en el curso Introducción a la Perspectiva

de Género en la Docencia Universitaria, impartido en 2021 y 2022 como parte del Programa de capacitación docente en la Universidad de Guadalajara. Recuperando algunos testimonios presentados en los diferentes productos integradores del curso, el presente capítulo tiene como objetivo contribuir al debate en torno a cómo introducir a la temática a los docentes varones y cómo tender puentes entre hombres y mujeres universitarios que ejercen su trabajo como docentes en un momento histórico en el que gracias a los movimientos feministas se cuestiona constantemente el estatus quo de las instituciones de educación superior.

El capítulo se encuentra dividido en cinco partes. A esta introducción le sigue un apartado con antecedentes del curso; se continua con unas notas metodológicas que explican de dónde se obtuvo la información que se analiza y las generalidades de los y las participantes. En la cuarta sección se discuten los resultados. Al final algunas conclusiones.

ANTECEDENTES

Quienes desempeñan el rol de docentes en una institución constituyen uno de los elementos básicos para el logro de la calidad educativa y la sensibilización en torno a las desigualdades basadas en el género, toda vez que implica la realización directa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para lograr mejorar los aprendizajes y la transformación de las relaciones que configuran la desigualdad de género, es necesario transformar las prácticas de los docentes en el aula; es decir, todo aquello que hace el docente y sus estudiantes en el salón de clases y fuera de él.

Sin embargo, es común encontrar que en las instituciones de educación superior los docentes tienen un perfil derivado de su formación profesional, y no implica que necesariamente tienen una formación dirigida a la docencia, mucho menos relacionada con perspectiva de género. Y son las mismas instituciones quienes brindan a su personal los cursos de capacitación y actualización disciplinar, complementados con cursos de formación pedagógica.

En el caso de la Universidad de Guadalajara se han desarrollado varias acciones de formación y actualización docente, las cuales tienen, en el fondo, un proceso de profesionalización que apunta a que los docentes sean más eruditos en la enseñanza a lo largo de su carrera (Ball y Forzani, 2009). En la Universidad de Guadalajara el primer esfuerzo que buscó sistematizar es-

tas acciones fue el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA) en 1999. Posteriormente, en el año 2015 surgió el Programa de Formación, Actualización y Capacitación Docente (PROFACAD), como programa institucional, avalado por el Consejo de Rectores, con el objetivo de actualizar al personal académico, como marco tiene las tendencias, exigencias y demandas que se plantean a la educación superior en el siglo XXI (PROFACAD, 2017). Dicho programa se estructuró en cinco módulos, siete talleres obligatorios y 15 talleres optativos.

Recientemente, la institución establece que los cambios en las prácticas de aula requieren al menos cuatro condiciones (Furman, 2013): i) Que el docente se convenza de que debe cambiar, dado que sus prácticas no son efectivas; ii) Que el docente experimente otras formas de enseñar y aprender; iii) Que el docente se dé cuenta de que lo puede hacer; y, iv) Que el tiempo requerido para desarrollar y consolidar nuevas prácticas sea de al menos dos a tres años. El 17 de agosto del 2020 se emitió el acuerdo RG/013/2020 en el que se emiten los Lineamientos para la operación del Programa de Formación para la Innovación Docente (PROINNOVA) de la Universidad de Guadalajara, para impulsar un nuevo modelo académico enfocado en el aprendizaje activo, el modelo híbrido y con éxito estudiantil al centro, ligado a la innovación en la docencia y al uso de las tecnologías digitales.

En dicho programa se reconoce que las habilidades necesarias del personal docente para desempeñarse en los nuevos modelos educativos del Siglo XXI, deben ser adecuadas a las nuevas formas de aprendizaje tales como el omnicañal, impartido a través de distintas modalidades (presencial, en línea y mixta); el aprendizaje modular, como las micro credenciales y titulaciones progresivas; y el aprendizaje a lo largo de la vida, que implica una formación constante del individuo ante los cambios del mundo del trabajo y para la ciudadanía global.

El Objetivo General del PROINNOVA es promover la formación y actualización integral del personal académico que impacte de manera transversal las funciones sustantivas que realiza, así como su desarrollo personal; y que fomente, asimismo, la innovación constante, el uso efectivo de las TIC y la generación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la creatividad de las y los estudiantes (PROINNOVA, 2022). Para el logro de dicho propósito es que los cursos de formación en el marco del PROINNOVA están dirigidos a desarrollar en las y los profesores un perfil integral que les permita mejorar y fortalecer su práctica docente.

Dicho perfil deberá componerse por la innovación pedagógica; la habilidad para aprender a aprender; un perfil global; la inclusión, igualdad y cultura de paz; la flexibilidad de su práctica educativa; el manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC); el conocimiento y habilidades para la tutoría; la formación integral.

En lo que respecta a la inclusión, igualdad y cultura de paz se refiere a fomentar ambientes de aprendizaje libres de violencia, basados en el respeto a las diferencias, la inclusión de la diversidad y de la igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo, se prevé que la oferta académica que forme parte del programa estará estructurada en ocho ejes: 1) Didáctico pedagógico; 2) Disciplinar; 3) Formación integral; 4) Epistémico; 5) Curricular; 6) Innovación; 7) Tutorías, y 8) Tecnologías para el aprendizaje. Además de los ejes generales, se promoverá que la oferta de formación impacte en los siguientes ejes transversales: a) Internacionalización. Interculturalidad y aprendizaje de idiomas; b) Sustentabilidad. Ecológica, social y económica, y c) Equidad e inclusión. Género y grupos vulnerables.

Los ejes están definidos en función de las tendencias internacionales, pero también de las necesidades que actualmente se presentan en la Universidad de Guadalajara de acuerdo con los cambios manifiestos en los sectores productivo, social, cultural, político en los ámbitos regional-local, nacional e internacional.

El curso Introducción a la Inclusión de la Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria está integrado en el eje curricular de Inclusión, igualdad y cultura de paz y es parte del eje transversal titulado como Equidad e Inclusión. Género y grupos vulnerables. Este curso está dirigido a docentes del nivel superior y tiene como objetivo que adquieran herramientas teóricas y metodológicas básicas para identificar sesgos de género, tanto en los contenidos de los programas de las unidades de aprendizaje, como en la práctica docente en el aula. Los objetivos específicos son:

- a) Reflexionar sobre las prácticas docentes que reproducen desigualdades de género.
- b) Identificar el grado de inclusión de la perspectiva de género en los materiales utilizados en las distintas unidades de aprendizaje.
- c) Contribuir a la generación de un ambiente escolar e institucional igualitario.

El programa consta de cuatro partes: 1. El género en la escuela; 2. Introducción general a la Perspectiva de Género en la Educación Superior; 3. Brechas de género en contenido y bibliografía; y 4. Práctica docente con perspectiva de género. El curso se diseñó en su primera versión para un total de 40 horas, divididas en cuatro sesiones sincrónicas y trabajo individual en la plataforma moodle.

A cada tema corresponde un producto integrador diseñado *ad hoc* con la ayuda de formatos en cuya integración se evidencian brechas, sesgos o estereotipos utilizados en la redacción del programa, en el diseño de la clase o práctica, en los contenidos, bibliografía y la evaluación. También se les compartieron material bibliográfico y en video útil para sus clases a través de la plataforma moodle en caso de que estuvieran interesados en profundizar en algunos temas.

NOTAS METODOLÓGICAS

El curso ha sido impartido a seis grupos: cuatro durante el 2021 y dos en 2022, en total se han inscrito al curso 111 docentes (43 hombres y 68 mujeres), y han acreditado el curso 64 (30 hombres y 34 mujeres). De los cinco cursos impartidos, en cuatro la inscripción fue voluntaria. En uno de ellos, el Departamento de adscripción indicó a sus profesores, todos hombres, la inscripción al curso con carácter obligatorio.

Los profesores y profesoras que participaron impartían clases en diferentes programas educativos: Psicología, Trabajo Social, diversas Ingenierías, Derecho y carreras administrativas. Para este capítulo se presenta el análisis de algunas reflexiones recuperadas de las diversas entregas (producto integrador) que realizaron los y las docentes, además de las sesiones sincrónicas realizadas a través de la plataforma zoom, y que permiten dar cuenta de la potencia de este tipo de cursos, así como de los múltiples desafíos que nos presentan a quienes los impartimos y a las propias instituciones en su camino por la igualdad, la inclusión y el fomento de una cultura de paz.

La selección de testimonios se realizó a partir de la revisión de las grabaciones de las sesiones impartidas en las cinco ediciones del curso y de algunos trabajos entregados a manera de producto integrador final. En particular aquí se recuperan seis testimonios, cinco de académicos y uno de una profesora, a partir de los cuales, quienes aquí escribimos, buscamos plantear el debate en torno al cómo debemos introducir a los varones en la discusión sobre

la igualdad en las instituciones de educación superior y al mismo tiempo dar cuenta de las percepciones de éstos sobre las repercusiones en torno a la lucha de las mujeres universitarias por la no violencia y la igualdad de género, a través de nuestra experiencia como responsables de un curso de capacitación docente. No son los únicos testimonios, pero sí los más explícitos y significativos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En las primeras sesiones del curso se promueve la reflexión en torno a los cambios que pueden ser percibidos de manera cotidiana en la vida de hombres y mujeres, respecto a generaciones anteriores. El personal docente en general percibe cambios importantes cuando compara las generaciones de sus padres y abuelos con las generaciones de estudiantes que acuden a las aulas universitarias.

En estas reflexiones destacan, por ejemplo, el cómo las mujeres han salido de los espacios domésticos a espacios extradomésticos, en particular en el ámbito académico. Algunos profesores compararon la manera en que fueron criados por padres ausentes emocionalmente y la manera en que ejercen su paternidad ellos mismos y otros hombres padres de su generación. Otros señalan su participación en quehaceres domésticos, el hecho de que sus madres les enseñaron a realizar actividades que antes no se les enseñaban a los hombres como lavar, planchar la ropa, preparar de comer.

Los cambios por lo general son percibidos por las personas participantes, en diversas ocasiones e incluso justifican a partir de estos cambios que ya no existe desigualdad entre hombres y mujeres, sobre todo en el caso de los varones. Esto ha dado lugar a debates interesantes durante las sesiones sincrónicas, pues ha implicado para quien coordina el curso integrar a esta reflexión inicial no solo los cambios, sino también preguntas en torno a lo que permanece, dando como resultado la descripción de prácticas, regularmente en las familias de origen (de docentes y estudiantes) que siguen reproduciendo estereotipos de género que fomentan la desigualdad.

Estas primeras reflexiones permiten explicar la manera en que el género como categoría histórica y social (Scott, 2008) opera en las relaciones sociales y en la configuración de lo político, lo cual se traslada a un análisis al interior de las universidades e instituciones de educación superior, así como también a los diferentes ámbitos profesionales. En este sentido, por ejemplo un profesor del área de ingenierías reflexionaba lo siguiente:

yo soy zurdo, en la época en que estudié a nadie le importaba... ahora ya...y pensé, ¿la discriminación no vendrá desde las herramientas?, como están construidas para cierta fisonomía, tamaño de cuerpo, no hay equidad en los diseños... las escaleras, las pinzas, las herramientas están hechas para los hombres. (Profesor ingenierías 1)

En su reflexión podemos observar dos cosas importantes, primero, que en la actualidad hay una conciencia más clara de las diferencias y de la necesidad de inclusión que se requiere para acortar la brecha entre éstas. Segundo, se puede observar que es capaz de aplicar la perspectiva de género cuando cuestiona el diseño, tamaño de herramientas en su área y agregaba: “lógicamente si tuvieran herramientas acordes a su cuerpo, a las estudiantes se les facilitaría realizar las actividades”.

Un reto que se enfrenta al impartir este curso es el argumento expresado por docentes varones y mujeres, en torno a que los contenidos de sus materias no tienen nada que ver con temas de desigualdad o de género. Este argumento generalmente es externado por profesores y profesoras de ingenierías, pero también de otras áreas que han sido promovidas como “neutras” en las universidades.

En el marco de lo anterior se ha optado por sensibilizar a los docentes señalando que la perspectiva de género no es un tema, sino que debe ser una herramienta que permita promover prácticas, contenidos y formas de comunicación (lenguaje inclusivo) y que esto es posible en todas las áreas. Algunos profesores han ideado actividades con gran potencial, por ejemplo, un profesor y una profesora de estadística propusieron una clase práctica donde la base de datos a analizar fue la Encuesta Nacional de Uso de Tiempo, realizada en su última versión en 2019 por el INEGI.

De lo anterior, si bien no cambió el tema del programa de la unidad de aprendizaje, se diseñó una actividad práctica que permitirá a los y las estudiantes identificar diferencias y fomentar su actitud crítica ante un problema de desigualdad persistente, en este caso sobre el uso del tiempo de hombres y mujeres. Como señalaba un profesor después de realizar una lectura sobre las realidades de mujeres estudiantes durante la pandemia, “uno ve muchos avances, pero cuando uno lee la brecha sigue siendo grande...” (Profesor de estadística, 1).

También se ha observado, la percepción de profesores en torno a la manera en que se les trata, se les señala, como “violentadores en potencia”,

Yo he visto, y siento que me quieren etiquetar como si yo fuera mis maestros y que me están haciendo pagar por algo que yo no hice, y perdón, quizá dirán que soy muy sensible o exagero, pero digo, no se me hace justo que me quieran catalogar como si nosotros lo hubiéramos hecho cuando precisamente nosotros lo vivimos como estudiantes y precisamente por eso no lo hacemos, porque lo vivimos, me quieren hacer culpable de algo que no hago... (Profesor ingenierías 2)

El testimonio anterior sin duda plantea cuestionamientos a la labor de académicos y sobre todo académicas, que trabajamos temas de perspectiva de género y feminismo. ¿Cómo tender puentes con aquellas masculinidades no violentas, no discriminatorias?, ¿cómo comunicarnos y aliarnos para transformar las relaciones al interior de nuestras instituciones? ¿Cuánto sabemos de la manera en que “ellos” experimentan las exigencias institucionales y feministas de una vida con menos violencias y más igualitaria? En este sentido otros profesores señalaban:

Y a mí la verdad se me hace complicado cuando llega alguna chica al Servicio Social, porque hay veces que se requiere hasta mover cajas y todo, y hay veces que por cuestiones, yo digo “chin, y si la pongo a mover esta caja, ¿lo verá bien o mal? [...] desde chico te enseñan que no pueden mover esto o cargar aquello, hay compañeros que me han dicho: Oyes (nombre) ¿por qué la traes cargando eso? Y yo digo: “¡chin!, ¿qué hago?” (Profesor matemáticas, 1).

O cuando van a trabajar al laboratorio y yo me quedo solo con alguna de ellas, yo digo, ¡chin! ¡Abro todo! ventanas, puertas, se ha avanzado, pero a la vez se ha vuelto más complejo todo para uno, muy muy complicado trabajar así... (Profesor ingenierías, 3)

Sin duda hace falta reflexionar sobre cómo el discurso enarbolado por el activismo feminista, valioso y necesario en la lucha y concreción de los derechos para las mujeres, valioso y necesario en los espacios públicos y privados para la visibilización de las desigualdades ha permeado otras dimensiones igual de valiosas y necesarias dificultando procesos de diálogo entre hombres y

mujeres, impidiendo la construcción de relaciones de género de manera pacífica y conciliadora. Creemos necesario, pues, abrir otros frentes que promuevan y generen reflexión a través de la creación de espacios más conciliadores que eviten que la formación en temas de igualdad se torne en un discurso, una reflexión y una lucha solo para mujeres.

En ese marco es que colocamos en la discusión la importancia de construir, pensar, estrategias más eficaces para la sensibilización, pero también para la transformación de las relaciones entre géneros, dando cabida a un diálogo que considere la diversidad de formas de ser mujeres, pero también de ser hombres y la manera en que éstos pueden también aportar desde su propia situación, lugar de enunciación, y forma en que perciben y significan las transformaciones en las trayectorias femeninas, las demandas de una vida más igualitaria realizadas por las mujeres y las demandas a una vida libre de violencia.

CONCLUSIONES

La tensión descrita en las secciones anteriores se puede describir en varias escalas: primero, en tanto formadores de docentes, donde es necesario reconocer que la deconstrucción de las feminidades y masculinidades hegemónicas o tradicionales son producto de un proceso individual que puede experimentarse en momentos muy distintos de la vida de una persona. Cursos como el analizado permiten abrir la posibilidad de una reflexión no solo profesional, sino también personal, tanto para hombres como para mujeres.

También es necesario replantearnos las estrategias que comúnmente utilizamos los y las formadoras y capacitadoras, no para ser condescendientes, sino para ser más eficaces en la comunicación, generando reflexiones profundas y transformadoras de las relaciones entre hombres y mujeres en la universidad contribuyendo a la construcción de una cultura de paz. Es imperativo recordar que, si queremos construir relaciones entre géneros de manera pacífica e igualitaria, no pueden construirse formando y escuchando solo a una de las partes, se hace indispensable buscar la manera de incorporar al “otro” en ese diálogo.

Pero también debemos ser conscientes que hace falta mucho trabajo que hacer todavía con las docentes y estudiantes mujeres. Sabemos que la conciencia de género no es automática para las mujeres y que existen resistencias

personales como las expuestas por una profesora, pero que al mismo tiempo demuestran la pertinencia de este tipo de cursos:

He de confesar que es la segunda ocasión que me anoto para este curso PROINNOVA. La primera vez que me inscribí, realmente lo hice porque el horario en que se impartía me era muy cómodo, no tanto por interés. Asistí únicamente a la primera sesión porque lo que se dijo en ella no me gustó. Ahora [...] comprendí que mi rechazo en la primera ocasión correspondía a que en el fondo sentí atacados los principios que me inculcaron desde la niñez y con los que crecí y que conformaban mi círculo familiar. Con el tiempo, he ido aceptando que es necesario modificarlos. (Profesora salud, 1)

Para las instituciones, el reto se plantea en la transversalización de la perspectiva de género en todas las funciones sustantivas de la universidad, y superar la realización de actividades aisladas, descontextualizadas y poco eficaces para una sensibilización y transformación sobre temas de igualdad. Otro paso adelante también sería asumir el papel y liderazgo que como institución debe tener la Universidad en la formación de profesionales, ciudadanos y ciudadanas, mujeres y hombres capaces de acceder a los mismos derechos, y construir relaciones igualitarias y pacíficas.

REFERENCIAS

- AQU Catalunya (2019) *Marco general para la Incorporación de la Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria*. https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Ball, D. y Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Furman, M. (2013). Programa de Educación Rural-PER: Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de Matemáticas y Ciencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Pacheco Cortés, Adriana. (2018). La metacognición en la profesionalización docente: el pensamiento crítico en un entorno mixto. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. 10.6018/red/56/12.

Scott, W. R. (2008). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and society*, 37, 427-442.

UNESCO (2017). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

Universidad de Guadalajara, Programa de Formación, Actualización y Capacitación Docente (2017). Presentación. <http://www.cga.udg.mx/?q=formacion-docente/presentacion>

Universidad de Guadalajara, Programa de Formación para la Innovación Docente (PROINNOVA) (2022). <http://cgai.udg.mx/?q=proinnova/acuerdo> a.

COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

José Alejandro Lara Rivera
Abel Antonio Grijalva Verdugo
Universidad Autónoma de Occidente

INTRODUCCIÓN

El capítulo forma parte de un trabajo de investigación más amplio, donde se indagan aspectos relacionados con educación y procesos tecno-pedagógicos, a los que se ha denominado Saberes Digitales. Del proyecto, se desprenden algunas publicaciones enfocadas a la evaluación del profesorado universitario en una Institución de Educación Superior situada en el Noroeste de México, la Universidad Autónoma de Occidente (en adelante UAdeO) (Lara y Cabero, 2021). Aquí, se exponen de manera puntual los hallazgos encontrados desde la variable género, con la finalidad establecer un marco de referencia que permita explorar si los saberes digitales se relacionan con tal categoría y ofrecer así, rutas analíticas con perspectiva de género para su estudio.

Para el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2019), la brecha digital es un problema que no solo se manifiesta en la comparación entre sus países, sino que también se hace visible en los procesos de desigualdad existentes al interior de ellos. Tal situación se produce en el ámbito geográfico, socioeconómico y de género. Según Arenas (2011) “las

desigualdades existentes entre hombres y mujeres en el terreno de las nuevas tecnologías e Internet tienen diferentes manifestaciones, que van desde el acceso, pasando por la intensidad del uso, hasta el tipo de uso que se les da” (p. 100).

De este modo, la pertinencia del estudio radica en que, diversos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) plantea como ejes rectores en la agenda 2030, los principios de Inclusión y Equidad. Aquí, la Inclusión es entendida como el compromiso explícito desde la política de eliminar distintos tipos de discriminación. Mientras que, la Equidad contempla la igualdad de oportunidades para formarse en una cultura digital y de desarrollo profesional que incluya las Tecnologías de la Comunicación e Información.

En el mismo sentido, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), a través del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022), habla de la Accesibilidad e Inclusión de las tecnologías digitales en los procesos educativos, y de la implementación de estrategias didácticas sin que exista ninguna posibilidad de discriminación por razones socioeconómicas, culturales, de género, o de cualquier otro tipo. Para el contexto mexicano, con la reforma del 11 de marzo de 2013, el artículo 6o. de la Constitución, prevé que las autoridades garanticen el derecho de acceder y usar las TIC en los diversos ámbitos de la vida cotidiana. Para lograrlo, algunas de las obligaciones son: a) garantizar la inclusión digital en la Sociedad de la Información a todas las personas; b) garantizar que el uso y acceso a las TIC sean prestados en condiciones de pluralidad y cobertura universal; c) equidad en el acceso y uso de las TIC.

MARCO DE REFERENCIA

La discusión sobre Competencias Digitales y Género se circunscribe a contextos y momentos clave de la corta historia de la red social de internet y el desarrollo sociotécnico de diversos colectivos (Tuñón y Mena, 2018). La temática aparece con mayor fuerza en 2004, cuando Anita Gurumurthy publicó el informe Género y TIC, el cual presenta una serie de reflexiones acerca del cambio en el curso de la sociedad a partir de las innovaciones tecnológicas y en relación con el debate sobre la igualdad y la justicia en el ámbito del derecho de las mujeres al acceso igualitario, la utilización y la administración de los espacios digitales.

Con la finalidad de tener una aproximación al concepto Género, traemos a la discusión algunas teorías, como la denominada Teoría del Rol (Goffman, 1979), la cual establece que toda persona que participa en una determinada situación social se enfrenta a unas expectativas específicas que exigen de ella unas respuestas concretas. Así, los roles son complejos normativos casi independientes del individuo puesto que, es la sociedad la que define su contenido y repercusiones consecuentes (Jiménez, 1981).

Como una primera aproximación, para el estudio se adopta la postura de De Grande (2014), quien plantea que, una de las definiciones de género más utilizadas en las ciencias sociales es aquella que lo refiere como la construcción cultural de la diferencia sexual. La perspectiva de género remite a las características de las personas definidas socialmente y moldeadas por factores culturales. De este modo, se ha considerado para efectos del estudio la variable género como femenino y masculino, no porque sean las únicas opciones posibles, sino porque quienes participan en la investigación (profesorado) se han definido de tal forma.

MÉTODO

Para realizar el análisis, se trabajó con el programa estadístico SPSS versión 21 y se construyó la variable género, dividida en dos grupos: femenino y masculino; hay que mencionar que en el cuestionario se dio la opción a los participantes de expresar su sexo y género; sin embargo, fueron únicamente mencionadas femenino, masculino, hombre y mujer.

Los estándares propuestos para analizar las competencias específicas que conllevan la competencia digital del docente son diversos (Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016; Cabero y Martínez, 2019; Lázaro, Usart y Gisbert, 2019; Rodríguez-García, Raso Sánchez y Ruiz-Palmero, 2019; Silva, Morales, Lázaro y Gisbert, 2019; Cabero y Palacios, 2020), donde destacan: el Ministerio de educación de Chile (2006), *The International Society for Technology in Education* (ISTE, 2008); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011); Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017); *The digital competence framework for citizens*, DigComEdu (Comisión Europea, 2017).

Dichas propuestas sirvieron de base para la redacción de los ítems y para la elaboración de una taxonomía conceptual adaptada al contexto mexicano.

El cuestionario está estructurado con 59 ítems tipo escala Likert a 5 puntos, donde 1 representa al lado negativo de la escala y 5 el espectro positivo, que evalúan las siguientes dimensiones:

- a. Literacidad digital (14 ítems): esta dimensión integra conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica (consulta en bases de datos especializadas, realización de búsquedas avanzadas); aplicación de estrategias determinadas (uso de operadores booleanos, definición de filtros); y consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias, difusión y comunicación).
- b. Creación y socialización de contenido digital (12 ítems): se refiere a la capacidad para trabajar con archivos de texto, bases de datos y archivos multimedia, incluyendo fotografía, audio y video. De acuerdo con la literatura de educación digital, el manejo de contenidos digitales representa uno de los nuevos pilares en la formación universitaria, en este sentido, el profesor universitario busca desarrollar competencias para la producción, reproducción y edición de contenidos de distintas plataformas digitales. El principio de la socialización y comunicación en entornos digitales se basa en las premisas del pensamiento pedagógico relacional donde se parte de la idea de que los sujetos construyen conocimiento a partir de las interacciones que establezcan en sus entornos personales de aprendizaje.
- c. Seguridad digital (12 ítems): esta dimensión tiene que ver con la protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, y uso responsable y seguro de entornos digitales.
- d. Ciudadanía digital (12 ítems): aquí se analiza lo concerniente a conocimientos, valores, actitudes y habilidades sobre los usos sociales, comportamientos éticos, respeto a la propiedad intelectual, integridad de datos, difusión de información sensible y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público, específicamente en el contexto escolar. Asimismo, la ciudadanía digital se relaciona con algunas reglas sobre el comportamiento y el buen uso de las tecnologías (Lara y Grijalva, 2018; Martínez, Morales

y Ramírez, 2015; López, Angulo y Mortis (2021). En lo anterior, la discusión epistemológica sobre ciudadanía en educación representa un campo amplio sobre el papel de la Universidad en la formación de ciudadanos, en ello la ciudadanía digital es una mirada integradora de tales perspectivas que incorpora la categoría de lo digital como elemento para constituir al individuo, es decir, los ciudadanos ya no son únicamente sujetos de un espacio físico, sino que interactúan en entornos globales e interconectados.

- e. Desarrollo profesional (9 ítems). Por último, esta dimensión se refiere al uso que los docentes hacen de las TIC como medio de especialización y desarrollo profesional, informándose y accediendo a diversas fuentes para mejorar sus prácticas y facilitando el intercambio de experiencias que contribuyan mediante un proceso de reflexión con diversos actores educativos, a conseguir mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

El cuestionario fue contestado en formato digital autocumplimentado mediante computadoras, teléfonos celulares y tabletas electrónicas. El levantamiento de la información duró cuatro semanas. La muestra es probabilística aleatoria simple compuesta por 224 profesores y profesoras de la UAdeO, Unidad Regional Culiacán, contratados hasta 2021. La fiabilidad y consistencia interna del instrumento (59 ítems) arroja un Alfa de Cronbach favorable con valor de 0.942. El alcance de la investigación es descriptivo, exploratorio y relacional, al mostrar un panorama sobre los saberes digitales y vincularse desde la variable género del profesorado. Se trabajó con la hipótesis de que dicha variable incide en los saberes digitales de quienes se dedican a la docencia por lo que, puede ser expresada de la siguiente manera:

- Hipótesis nula (H0): Los niveles de competencia digital del profesorado universitario no están asociados a la variable género. (Error permitido 0,05).
- Hipótesis alternativa (H1): Los niveles de competencias digitales del profesorado universitario están asociados a la variable género. Es decir, asumirse como hombre o mujer, femenino o masculino es un elemento para tener tales saberes.

Con la finalidad de buscar relación estadística en el agrupamiento de los datos, se realizó un análisis factorial exploratorio por Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y prueba de esfericidad de Bartlett con el método de extracción de componentes principales y rotación varimax. Se aceptaron solo los factores con un autovalor superior a 1 y un peso factorial por ítem superior al 0.40. Posteriormente, se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas para identificar relaciones desde las variables de cruce.

A continuación, se presentan los índices de fiabilidad de cada uno de los factores y la adecuación de los diferentes ítems a los factores indicados en el trabajo. Para ello se realizó un análisis factorial exploratorio y se encontró que los 59 ítems podían ser organizados de manera distinta en función de la correlación de las respuestas de los sujetos, quedando la asociación tal como se presenta a continuación

Tabla 1. Factorización de dimensiones

Dimensiones	Factores	Identificador	No. de ítems	KMO	Bartlett
Literacidad digital	* Pensamiento crítico	PensCrit	5 ítems	0.854	0.000
	* Literacidad	Literacidad	4 ítems		
	* Búsqueda efectiva	BusqEfect	5 ítems		
Creación y socialización de contenido digital	* Socialización	Socializacion	7 ítems	0.873	0.000
	* Creación	Creacion	5 ítems		
Seguridad digital	* Seguridad	Seguridad	7 ítems	0.802	0.000
	* Legalidad	Legalidad	5 ítems		
Ciudadanía digital	* Ética digital	EticaDig	5 ítems	0.676	0.000
	* Identidad digital	IdentDig	5 ítems		
	* Compromiso social	ComprSocial	2 ítems		
Desarrollo profesional	* Autonomía	Autonomia	5 ítems	0.855	0.000
	* Desarrollo profesional	DesarrProf	4 ítems		

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se detalla la factorización de cada una de las dimensiones, y los ítems que las conforman.

La tabla 2 muestra que la dimensión Literacidad Digital fue reagrupada en 3 categorías: a) pensamiento crítico, b) literacidad y c) búsqueda efectiva. La prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach fue positiva, con valores de 0.792, 0.811 y 0.763 respectivamente. En concordancia con los parámetros establecidos, todos los ítems tienen un peso factorial superior a .40 y autovalor mayor a 1.

Tabla 2. Factorización de la dimensión Literacidad Digital

Dimensión: Literacidad Digital		Componentes		
Factor 1: Pensamiento crítico		1	2	3
Q1	Reconozco palabras respecto a internet como URL, link, hipervínculo, sitio web, e	0.648		
Q2	Identifico distintos tipos de navegadores como Explorer, Firefox, Chrome, Safari, Netscape, etc.	0.564		
Q3	Sé cómo instalar aplicaciones y programas en mi computadora y/o dispositivo móvil.	0.826		
Q4	Evalúo de manera crítica el resultado obtenido al utilizar las TIC en mi labor docente.	0.769		
Q5	Identifico si un equipo de cómputo o teléfono celular es mejor que otro según sus características.	0.65		
Factor 2: Literacidad				
Q11	Doy significado al currículum escolar identificando aprendizajes posibles de desarrollar con la incorporación de herramientas tecnológicas.		0.723	
Q12	Identifico con claridad las fortalezas y debilidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en mi actividad docente.		0.807	
Q13	Evalúo la calidad de los recursos educativos que encuentro en internet en función de la precisión y alineamiento con el currículo.		0.827	
Q14	Analizo la procedencia, fiabilidad, autoría y licencia de uso, de los recursos que encuentro en la red antes de utilizarlos en mi práctica docente.		0.728	
Factor 3: Búsqueda efectiva				
Q6	Utilizo filtros y herramientas de búsqueda avanzada para encontrar información y recursos apropiados a mis necesidades docentes.			0.689
Q7	Leo revistas digitales o artículos especializadas en mi carrera y en las asignaturas que imparto.			0.727
Q8	Consulto páginas web de organismos públicos que norman las leyes referentes a mi área de especialidad.			0.841
Q9	Utilizo filtros y etiquetas en el correo electrónico para organizar y recuperar con mayor eficacia información que necesite.			0.578
Q10	Identifico las ventajas y desventajas de utilizar las redes sociales (WhatsApp, Twitter, Facebook, Instagram, etc.) en mi práctica docente.			0.468
Autovalor		5.122	1.818	1.305
% de la varianza explicada		36.59%	12.98%	9.32%
Alfa de Cronbach		0.792	0.811	0.763

Nota: Elaboración propia.

Tabla 3. Factorización de la dimensión Creación y Socialización

Dimensión: Creación y Socialización	Componentes	
Factor 1: Socialización	1	2
Diseño actividades online que complementan el proceso de enseñanza aprendizaje presencial.	0.732	
Utilizo plataformas digitales que promuevan el trabajo colaborativo en red con alumnos y profesores.	0.759	
Participo de manera colaborativa en la creación de recursos educativos digitales con otros compañeros docentes.	0.635	
Utilizo los servicios de internet para apoyar las tareas administrativas propias de mi actividad docente como, tutorías, reportes, etc.	0.737	
Utilizo con fines académicos el correo electrónico y redes sociales, como instrumento habitual de comunicación con alumnos y profesores.	0.476	
Participo en temas académicos o de interés social en espacios abiertos como Twitter o Facebook.	0.601	
Busco nuevas herramientas de comunicación en línea con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.	0.731	
Factor 2: Creación		
Sé crear, abrir, guardar y editar archivos de office (Word, excel, PowerPoint...)		0.742
Sé crear y subir un video a YouTube.		0.551
Elaboro materiales y recursos educativos digitales incorporando imágenes, video, texto, etc.		0.648
Integro, combino y modifico contenido digital encontrado en la Red ajustándolo a mis necesidades y respetando licencias de uso.		0.624
Puedo elaborar mapas mentales con programas como CmapTools, Freemind, entre otros.		0.734
Autovalor	4.855	1.297
% de la varianza explicada	40.46%	10.81%
Alfa de Cronbach	0.769	0.730

Nota: Elaboración propia.

La tabla 3 muestra que la dimensión Creación y Socialización fue reagrupada en 2 categorías: a) Socialización y b) Creación. La prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach fue positiva, con valores de 0.769, 0.730 respectivamente. En concordancia con los parámetros establecidos, todos los ítems tienen un peso factorial superior a .40 y autovalor mayor a 1.

Tabla 4. Factorización de la dimensión Seguridad digital

Dimensión: Seguridad Digital		Componentes	
Factor 1: Seguridad		1	2
Q27	Sé cómo eliminar un virus de mi equipo.	0.807	
Q28	Sé cómo instalar en mis dispositivos software de protección o firewall.	0.845	
Q29	Sé cómo realizar copias de seguridad de mis archivos y carpetas.	0.752	
Q30	Utilizo la nube como herramienta de almacenamiento de información importante.	0.694	
Q32	Genero claves y contraseñas seguras que combinen números, signos y letras.	0.457	
Q33	Utilizo diferentes contraseñas para las aplicaciones digitales que manejo.	0.455	
Q35	Utilizo candados para bloquear contenido ilegal, inapropiado o poco confiable de internet.	0.465	
Factor 2: Legalidad			
Q31	Identifico información relevante evaluando las distintas fuentes y su procedencia.		0.53
Q34	Soy consciente de los riesgos que tiene proporcionar información personal por internet.		0.554
Q36	Utilizo sistemas de protección (antivirus, corta fuegos...) para garantizar y asegurar la protección técnica del equipo.		0.522
Q37	Leo los términos y condiciones de las aplicaciones que descargo.		0.727
Q38	Reconozco los aspectos éticos y legales asociados a la información digital tales como privacidad, propiedad intelectual y seguridad de la información.		0.817
Autovalor		4.346	1.628
% de la varianza explicada		36.22%	13.57%
Alfa de Cronbach		0.809	0.702

Nota: Elaboración propia.

La tabla 4 da cuenta que, la dimensión Seguridad Digital fue reagrupada en 2 categorías: a) seguridad, b) legalidad. La prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach fue positiva, con valores de 0.809, 0.702 respectivamente. En concordancia con los parámetros establecidos, todos los ítems tienen un peso factorial superior a .40 y autovalor mayor a 1.

Tabla 5. Factorización de la dimensión Ciudadanía digital

Dimensión: Ciudadanía Digital		Componentes		
Factor 1: Ética digital		1	2	3
Q39	Cuido mi imagen y reputación digital.	0.585		
Q41	Soy selectivo con las personas que agregó a mis redes sociales.	0.53		
Q44	Valido que la información que comparto en redes sociales sea verídica.	0.632		
Q45	Promuevo con los alumnos la utilización de contenido digital respetando en todo tiempo los derechos de autor.	0.818		
Q46	Reviso que los estudiantes no incurran en situaciones de plagio o fraude en sus trabajos escolares.	0.714		
Factor 2: Identidad digital				
Q40	Utilizo un mismo nombre de usuario que me identifique en distintas redes sociales.		0.453	
Q47	Soy miembro de alguna asociación o red académica que aborde temas sobre ciudadanía digital.		0.711	
Q48	Selecciono y comparto con otros docentes documentación sobre los peligros y usos perversos de internet.		0.788	
Q49	Utilizo las TIC para generar conciencia social sobre temas relevantes.		0.664	
Q50	Identifico con facilidad información tendenciosa que circula en redes sociales.		0.451	
Factor 3: Compromiso social				
Q42	Evito compartir archivos que promuevan violencia, pornografía, bullying u otros factores que afectan mi identidad digital.			0.973
Q43	Evito difundir texto, imágenes o videos sexistas, racistas o que promuevan algún tipo de discriminación.			0.964
Autovalor		3.175	1.969	1.388
% de la varianza explicada		26.45%	16.41%	11.56%
Alfa de Cronbach		0.708	0.734	0.979

Nota Elaboración propia.

Por otro lado, la dimensión Ciudadanía Digital fue reagrupada en 3 categorías: a) ética digital, b) identidad digital y c) compromiso social. La prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach fue positiva, con valores de 0.708, 0.734 y 0.979. respectivamente. En concordancia con los parámetros establecidos, todos los ítems tienen un peso factorial superior a .40 y autovalor mayor a 1.

Tabla 6. Factorización de la dimensión Desarrollo profesional

Dimensión: Desarrollo Profesional		Componentes	
Factor 1: Autonomía		1	2
1	Q5 Soy capaz de resolver problemas técnicos que se presentan en el aula.	0.825	
2	Q5 Identifico las ventajas e inconvenientes del uso de los dispositivos, herramientas, entornos y servicios digitales que utilizo de forma habitual en mi labor docente.	0.774	
3	Q5 Aprendo de forma autónoma el uso de herramientas y aplicaciones digitales.	0.848	
4	Q5 Utilizo fuentes diversas de información para mi actualización en TIC.	0.701	
9	Q5 Como docente universitario, soy consciente de la necesidad de formación en herramientas digitales aplicadas a la educación superior.	0.410	
Factor 2: Desarrollo profesional			
5	Q5 Participo en actividades formativas relacionadas con el uso de las TIC.		0.56
6	Q5 Recorro habitualmente a plataformas y repositorios de recursos digitales para mejorar mis competencias en TIC.		0.744
7	Q5 Mantengo un listado de sitios relevantes a mi quehacer docente y desarrollo profesional.		0.836
8	Q5 Evalúo y selecciono nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas como fundamento para la adecuación a mi práctica docente.		0.787
Autovalor		4.409	1.19
% de la varianza explicada		48.99%	13.22%
Alfa de Cronbach		0.828	0.801

Nota: Elaboración propia.

Por último, el factor que corresponde a Desarrollo profesional fue reagrupada en 2 categorías: a) autonomía, y b) desarrollo profesional. La prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach fue positiva, con valores de 0.828 y 0.801 respectivamente. En concordancia con los parámetros establecidos, todos los ítems tienen un peso factorial superior a .40 y autovalor mayor a 1.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos dan cuenta de que al analizar en conjunto las cinco dimensiones, las y los profesores tienen saberes digitales aceptables, aunque con tendencia a regular ya que, el 12,1% se encuentra en el nivel competencia baja, el 31.7% en nivel regular, 41.1% en nivel aceptable y 15.2% en nivel avanzado, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Tabla 7. Evaluación general sobre competencias digitales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos BAJO	27	12.1	12.1	12.1
REGULAR	71	31.7	31.7	43.8
ACEPTABLE	92	41.1	41.1	84.8
AVANZADO	34	15.2	15.2	100.0
Total	224	100.0	100.0	

Nota. Elaboración propia.

El análisis factorial exploratorio resalta dos aspectos, en primer lugar, unos altos niveles de fiabilidad para cada uno de los factores de acuerdo con Mateo (2004) y, en segundo término, una adecuada incorporación de los ítems del instrumento en los diferentes factores identificados en el estudio. Una vez asegurada la fiabilidad del instrumento, se pasó al análisis de las hipótesis formuladas, referidas a la posible relación entre los niveles de competencias digitales y la variable género. Para esto se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (Siegel, 1976), la cual determinó una distribución no normal de los datos, por lo que se procedió a utilizar la prueba U de Mann-Whitney (Siegel, 1976).

Tabla 8. Prueba U de Mann-Whitney (Género)

	PensCrit	Literacidad	BusqEfect	Socializacion	Creacion	Seguridad	Legalidad	EticaDig	IdentDig	ComprSocial	Autonomia	DesarrProf
U de Mann-Whitney	5883.500	5288.500	5787.500	6118.000	6180.000	5869.500	5691.000	5028.000	5706.500	5390.500	6007.000	6052.500
W de Wilcoxon	11988.500	11843.500	11892.500	12223.000	12735.000	12424.500	12246.000	11133.000	12261.500	11495.500	12562.000	12607.500
Z	-.802	-2.058	-1.000	-.314	-.186	-.827	-1.202	-2.634	-1.168	-3.110	-.546	-.451
Sig. asíntot. (bilateral)	.423	.040	.317	.753	.852	.408	.229	.008	.243	.002	.585	.652

Nota Elaboración propia.

La prueba U de Mann–Whitney (Siegel, 1976), permite aceptar H_0 , y por tanto indicar que no existen diferencias significativas entre la variable género con un riesgo alfa de $p=.05$ o inferior en los siguientes factores: PensCrit (-802), BusqEfect (-1.000), Socialización (-.314), Creación (-.186), Seguridad (-.827), Legalidad (-1.202), IdentDig (-1.168), Autonomía (.546), y DesarrProf (-.451). Asimismo, la prueba muestra que existen diferencias significativas en el cruce de la variable Género con los factores: Literacidad (-2.058), EticaDig (-2.634) y ComprSocial (-3.110). Para estos tres últimos factores se acepta H_1 con un riesgo alfa de equivocarnos de $p=.05$ o inferior.

Como se ha comentado, los resultados obtenidos en la variable de cruce género, mostraron diferencias significativas en tres factores que, en conjunto, abarcan un total de 11 ítems, que se detallan a continuación: a) *literacidad*, referente a los ítems Q11, Q12, Q13 y Q14, detallados en la Tabla 1. La evaluación para esta dimensión arroja una calificación de 88.2% para los profesores (hombres), mientras que, las profesoras (mujeres), salieron mejor evaluadas con un resultado de 84.5%; b) *Ética digital*, referente a los ítems Q39, Q41, Q44, Q45 y Q46, descritos en la Tabla 4. La evaluación para esta dimensión arroja una calificación de 90.7% para los profesores (hombres), mientras que, las profesoras (mujeres), salieron mejor evaluadas con un resultado de 94.0%; c) *Compromiso social*, referente a los ítems Q42 y Q43, descritos en la Tabla 4. La evaluación para esta dimensión arroja una calificación de 92.5% para los profesores (hombres), mientras que, las profesoras (mujeres), salieron mejor evaluadas con un resultado de 98.0%.

CONCLUSIONES

Aunque el estudio arroja diferencias significativas en tres factores (11 ítems), gratamente se observa que son en la mayoría a favor de las profesoras (mujeres), es decir, las evidencias denotan mayor apropiación y uso de las competencias digitales en docentes mujeres. Esto guarda concordancia con lo establecido en el Plan Lince de Desarrollo Institucional (2020), de la Universidad Autónoma de Occidente que, contempla conceptos como equidad, inclusión y pluralidad en todos los procesos educativos. Las evidencias permiten trazar el camino para investigaciones de mayor calado, donde se incorporen nuevos ítems, incluso algunos de corte más cualitativo, que consoliden el acceso igualitario al uso y apropiación de las TIC en la actividad docente bajo principios de equidad e inclusión.

Por otro lado, que en algunos de los factores las profesoras salgan mejor evaluadas no está relacionado, necesariamente, con políticas educativas para incorporarles, porque de acuerdo con el Modelo Para la Atención de la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES, 2021), en las universidades “persisten prácticas que vulneran los derechos e impiden el desarrollo óptimo de la personalidad; y el ámbito escolar no está ajeno a tales prácticas, entre ellas: violencia física, verbal y psicológica, acoso escolar y sexual, ciberacoso, discriminación y desigualdad de género, violación a la intimidad a través de medios electrónicos; entre otras” (p.5).

La investigación encuentra lo que, Del Campo *et al.*, (2020) denominan como los falsos indicadores de acceso y uso, partiendo de que, el análisis disciplinar de las brechas digitales y la usabilidad tecnológica no son verdaderas exploraciones que hayan incorporado la perspectiva de género, pues están más bien alineadas a discursos endocéntricos que parten de métricas que tienen por objetivo explorar cómo las mujeres se asemejan al consumo y habilidad digital de los hombres, más allá de ofrecer verdaderos mecanismos de transformación social.

En tal, el espacio universitario se puede convertir en un espacio físico y simbólico para perpetuar las brechas digitales, pero también en un lugar para generar iniciativas positivas para mejorar las condiciones humanas para todas y todos, por lo que se precisan de investigaciones más cualitativas que consideren las narrativas de las profesoras para conocer sus trayectorias, historias, determinar de qué manera se vinculan con los saberes digitales y sobre todo conocer la forma como les gustaría ser narradas dentro de este y otros tipos de investigaciones.

REFERENCIAS

- ANUIES y Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad. (2021). Modelo para la Atención de la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México. CDMX: ANUIES y RENIES.
- Arenas, M. (2011). Brecha digital de género. La mujer y las nuevas tecnologías. Universidad de Alcalá IV (2011) 97-125. <https://core.ac.uk/download/pdf/58908883.pdf>
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23 (3), 247-268.
- Cabero, J., y Palacios, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>.
- De Grande, Pablo (2014). Robert K. Merton, Erving Goffman, y el recurso del rol. Journal de Ciencias Sociales, (3), 55-65.
- Del Campo, S. D. A., Alonso, R. C., y Taboada, J. I. G. L. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(1), 34-58.
- Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M.P. (2016). Certificación de la competencia TIC del profesorado universitario: Diseño y validación de un instrumento. Revista mexicana de investigación educativa, 21(69), 527-556.
- Goffman, E. (1979). Relaciones en público. Microestudios de orden público. Madrid: Alianza Editorial.
- Gurumurthy, A. (2004). Género y TIC. Informe general. Instituto de estudios del desarrollo. ISBN 1858648408.
- Jiménez, F. (1981). Psicología social, vol. I. UNED.

- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2015). Derecho de acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación. https://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/1351/Derecho_Acceso_TIC.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Lara-Rivera, J. y Cabero-Almenara, J. (2021). Saberes digitales en el profesorado universitario. Estudio en una escuela mexicana. *RED. Revista de educación a distancia*, 21(66).
- Lara-Rivera, J. y Grijalva, A. (2018). E-ciudadanía y educación universitaria: Evaluación de saberes digitales en una IES mexicana. *Revista Eticanet*. 2, (18), pp 298-315.
- Lázaro, J. L., Usart, M., y Gisbert, M. (2019). Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 73-78. doi:10.7821/naer.2019.1.370.
- López, D., Angulo, J. y Mortis, S. (2021). Estado de la cuestión sobre ciudadanía digital. Una versión abreviada. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Puebla.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230. La Muralla.
- Martínez, K., Morales, A. y Ramírez, A. (2015). Ciudadanía digital de los profesores universitarios. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). Educación 2030. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi

Plan Lince de Desarrollo Institucional (2020). Universidad Autónoma de Occidente.
<https://uadeo.mx/plan-lince-de-desarrollo-institucional-2020-2024/>

Rodríguez-García, A., Raso, F., y Ruiz-Palmero, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la web of science. *Pixel-Bit*, 54(4), 65–81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>.

Siegel, S. (1976). Estadística no paramétrica. Trillas.

Silva, J., Lázaro, J.L., Miranda, P., Morales, M. J., Gisbert, M., Rivoir, A. (2019). La Competencia Digital Docente en Formación Inicial: Estudio a Partir de los Casos de Chile y Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 27. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 181-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2019). Educación y TIC. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_tic_20190607.pdf

Tuñón, E., y Mena, R. (2018). Género y TIC. Colección de estudios de género de la Frontera Sur. Ed. Ecosur. San Cristóbal de Las Casas.

UNESCO (2016). La Ciencia y la Cultura.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. UN ACERCAMIENTO AL ESTADO DEL ARTE EN IBEROAMÉRICA

María de la Luz Valenzuela Cervantes

María Luisa Urrea Zazueta

Universidad Autónoma de Sinaloa

INTRODUCCIÓN

La formación para la investigación contempla a una serie de elementos interrelacionados; se trata de una construcción teórica que va más allá del significado de ambos términos, por separado. De manera específica, la formación para la investigación, como lo expresa María Eugenia Guerrero-Useda (2007), se refiere al conjunto de acciones que tiene como propósito: “favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación” (p. 190).

De tal manera, cumplir con el propósito anterior implica un proceso en el que toman parte diversos actores y en el que, a través de la mediación, los formadores se encargan de facilitar el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, así como la internalización de valores; elementos necesarios para la realización de la investigación (Alfaro, 2011).

En este caso se ha retomado la temática de la formación para la investigación en el contexto de la universidad, ya que, primordialmente, son las instituciones de nivel superior las que promueven la actividad investigativa e involucran en ella a los diferentes agentes educativos que se convertirán en los profesionales que requiere la sociedad. Así, se ha considerado que la formación para la investigación puede darse de manera continua a través de los cursos regulares, pero, también de diversos programas externos no curriculares, con el apoyo de las mismas universidades y de los organismos gubernamentales.

Si bien, la formación para la investigación, como señalan Adriana Rocha y Jorge Fernández (2020), es un tema del cual empieza a hablarse desde los años noventa, y cada vez con más frecuencia en el contexto de las universidades, tras más de tres décadas de discusión hay aspectos que no han sido suficientemente abordados ni investigados con profundidad; entre dichos aspectos está la formación para investigación desde la perspectiva de género.

Con respecto a lo anterior y pese a que las mujeres han ido incursionando en los espacios formativos, aún persisten obstáculos que las limitan para seguir avanzando en su consolidación como investigadoras, por lo que es importante, reconocer dichos obstáculos. Con base en lo antes dicho, en este capítulo se presenta un análisis de las publicaciones de la última década, en el que se ha propuesto como objetivo identificar las características de los estudios realizados en relación con la formación para la investigación y la perspectiva de género, en el periodo de 2012 a 2022.

INVESTIGACIÓN Y GÉNERO

De acuerdo con la Comisión Europea (2011), la ciencia no está libre de sesgos ya que, de manera frecuente, en la investigación persisten “estereotipos de género y la menor valoración social de que son objeto las mujeres” (p. 3); de manera que, en diversos campos de la investigación, sin importar el área, las variables sexo y género, no son tomadas en cuenta, punto en el que coinciden algunas autoras como Sonia Navarro (2016) y Magali Cárdenas (2016).

Como un antecedente importante de esta problemática, se encuentran diversas investigaciones como las de Cristina Vera, 2005 y Nohemí Waksman (2005) en las que se analiza el ingreso de las mujeres a las universidades y posteriormente su inserción al campo de la investigación científica, centrandose su estudio en torno a una interrogante común: ¿Cuál ha sido, a lo largo de

la historia, el papel de la mujer en la ciencia? En este sentido, autoras como Vera (2005) destacan que, la mujer, a lo largo del siglo XX recorrió un largo y difícil camino, primero para estudiar una carrera universitaria y después para integrarse a la investigación, esto por los múltiples obstáculos que les han impedido desempeñarse en las mismas esferas que los hombres.

Por su parte, Waksman, (2005), señala que, cuando se habla de las mujeres en la ciencia, lo primero es enfatizar su escasa presencia en el desarrollo la misma, así como las fuertes diferencias entre el número de mujeres y de hombres que han destacado en la investigación científica a lo largo de la historia; la autora señala también que con el transcurso del tiempo se ha empezado a reconocer la presencia de las mujeres en el ámbito científico.

Por lo anterior, aunque la problemática de la formación para la investigación ha sido el punto de partida en este análisis se ha considerado también la categoría perspectiva de género. En este orden, se ha retomado la clasificación de la Comisión Europea (2011) en relación con los estudios que abordan la ciencia y el género; de dicha clasificación se han recuperado como puntos de análisis: primero, *la investigación sensible al género*, esto es, la cual se caracteriza porque el género está siempre presente en todas las etapas de la investigación; segundo, *la investigación unisexo*, en esta no se tiene en cuenta el género, por no considerar relevantes las posibles diferencias entre hombres y mujeres.

Con base en la anterior, en la clasificación y la temática particular de este estudio se organizaron las investigaciones que se han llevado a cabo en dos categorías principales: las que tratan la formación para la investigación con perspectiva de género y, las que abordan la misma temática, pero en la cuales está ausente la misma categoría.

AVANCES EN EL CONOCIMIENTO ACERCA DE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

De manera precisa, se llevó a cabo una revisión bibliográfica en la que se incluyeron las categorías formación para la investigación y perspectiva de género; en la búsqueda de los documentos se ha considerado el tipo de publicación: artículos, tesis, ponencias y capítulos de libro publicados en el periodo 2012-2022 en diferentes bases de datos y sitios web como Redalyc, SciELO, Dialnet, Elsevier, EBSCO, COMIE, así como los repositorios de tesis de la Universidad

Autónoma de México, de la Universidad Autónoma de Guadalajara, de universidades de países como Chile, Argentina, Colombia y España.

Posterior a la búsqueda de los documentos, la selección de los que se han incluido en este estado del arte se basó en los siguientes criterios: publicaciones en español que incluyeran la temática formación para la investigación en programas extracurriculares, de manera específica en los Veranos de la Investigación Científica, trayectorias investigativas, investigadores consolidados y perspectiva de género. Por último, las investigaciones se organizaron conforme al año y el contexto de investigación, el objetivo, la temática, el enfoque metodológico y sus resultados.

Los estudios realizados, en el periodo 2012-2022, se relacionan principalmente con la formación para la investigación en espacios tanto curriculares como no curriculares, ejemplo de ello son los programas de semilleros de investigación, los Veranos de Investigación Científica (VIC); Jóvenes hacia la Ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México; el Programa Institucional de Formación de Investigadores y el Programa de Formación de Nuevos Investigadores; por citar algunos.

En cuanto al contexto, la temática se ha abordado tanto en México, como en Colombia, Perú, Uruguay, Paraguay, Chile, Venezuela y España. En lo que respecta a los aspectos metodológicos, se identificaron estudios tanto cualitativos como cuantitativos y mixtos, con una mayor tendencia hacia lo cuantitativo. Por otra parte, se ha identificado que en las investigaciones cuya temática principal es la formación para la investigación, resaltando que, en su mayoría, no se ha considerado la perspectiva de género. De los 30 estudios analizados, en 20 de ellos la categoría género está ausente en todas las etapas de la investigación (Tabla 1).

Tabla 1. *Investigaciones acerca de la formación para la investigación en el periodo 2012-2022*

Formación para la investigación	Investigaciones con perspectiva de género 10	Trayectorias de las académicas investigadoras.
		Formación inicial en la investigación y género.
		Investigadores noveles o jóvenes investigadores.
	Investigaciones en las que está ausente la perspectiva de género 20	Trayectoria de formación en investigación. Actitud/interés hacia la investigación. Competencias/ habilidades investigativas

Nota: Elaboración propia.

Con base en estos antecedentes se ha identificado que, en relación con la formación para la investigación se han retomado diversas líneas o temáticas como son las experiencias investigativas del estudiantado: se ha indagado acerca de cuestiones específicas como las habilidades o competencias investigativas (Luis Rojas-Solís, et al, 2021), la actitud y el interés o actitud del estudiantado hacia la investigación (Mauricio Rojas y Raquel Méndez, 2017), la iniciación en la investigación, la formación de los investigadores noveles (Tomás Fontaines-Ruiz, et al, 2019); así como las trayectorias académicas e investigativas de los investigadores consolidados (Rocío Rosas, 2019; Rocío Rosas y Alma Maldonado, 2018).

En menor medida se ha investigado cómo ha sido la incursión de la mujer en la ciencia, las condiciones institucionales que influyen en la formación de los investigadores e investigadoras y las trayectorias de las investigadoras en el campo de la ciencia (Rocha y Fernández, 2020; César Guzmán, 2019).

LA AUSENCIA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN

Puede decirse que, aun cuando la mujer ha ido incursionando con mayor frecuencia en la ciencia, no son suficientes los estudios realizados en relación con la formación para la investigación, que consideren la perspectiva de género en todas las etapas. En este sentido Mayra Galindo y Sonia Herrera (2017) señalan que, en algunas investigaciones se expresa la intención de usar la categoría de género; sin embargo, ni en el desarrollo de los estudios ni escasamente en la publicación de sus resultados se hace de manera explícita.

Incluso, en uno de los estudios de González (2021), el título pareciera indicar que las participantes han sido mujeres: *Trayectorias académicas de pedagogas investigadoras en la UNAM*; sin embargo, al analizar el documento se observa que el título obedece a que la muestra estuvo integrada por mujeres, sin que haya una manifestación explícita de que así estuviese establecido en los criterios de selección, menos aún en el abordaje teórico del documento.

Con base en los antecedentes relacionados con la formación para la investigación se han llevado a cabo estudios en diversos aspectos como son las experiencias investigativas del estudiantado de licenciatura y posgrado en diferentes programas, curriculares y no curriculares, como los VIC. Además, se ha indagado acerca de cuestiones específicas como las habilidades o competencias investigativas, la actitud y el interés de los estudiantes hacia la investigación, la iniciación en la investigación, así como las trayectorias académicas e investigativas de los investigadores consolidados.

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En esta categoría se han encontrado 10 publicaciones, la cuales pueden clasificarse en dos temáticas principales: formación inicial en la investigación y género (4), y trayectorias de las académicas investigadoras (6). En una de las investigaciones más recientes, en relación con la formación inicial en la investigación, Gladys Medina (2020) se interesa por indagar acerca de la *Percepción del profesorado y el alumnado universitario de la formación temprana en investigación científica*, por lo que incluye a ambos agentes educativos, destaca que un alto porcentaje de mujeres, 60%, estudiantes universitarias, tomó parte

en un VIC en el periodo de 2016 al 2020, considerando su experiencia en la investigación como positiva.

Por otra parte, Sara González y Andrés Payá (2017), en: *Ciencia y género: investigadoras en formación a finales del franquismo*, describen cómo se fue dando la incorporación de las mujeres a la formación inicial como investigadoras en España, hecho que representó, en los setenta, un momento clave en historia de la ciencia para la mujer española. A su vez, María Martínez y Milton Hernández publicaron, en 2013, *La ciencia desde la perspectiva de género: una mirada al verano de la investigación científica*, este estudio se llevó a cabo desde una perspectiva de género.

Si bien la mayoría de los participantes fueron mujeres (68%), los resultados muestran que no existen diferencias laborales entre investigadores e investigadoras, aunque las y los participantes reconocieron que existe inequidad de género y discriminación hacia las investigadoras.

Sumado a lo anterior, Elsa Guevara, et al (2012), en su trabajo: *Las académicas como modelo para dedicarse a la investigación en estudiantes de psicología*, indagaron acerca del papel como guía o modelo de las investigadoras en psicología para que las y los jóvenes consideren en sus proyectos profesionales la carrera científica. Este estudio, de acuerdo con sus autores se realizó desde la perspectiva de género y en sus resultados destacan que las docentes han sido importantes impulsoras de la carrera científica entre las estudiantes.

A su vez, en las investigaciones que se han realizado acerca cómo han ido construyendo su trayectoria científica las investigadoras, su incursión, experiencia y obstáculos que pudieran haber encontrado, los estudios de María Luisa Urrea, et al (2022); Alma Rosa Sánchez, et al (2019); Fabiola Benítez (2018); Magali Cárdenas (2016 y 2013); se acercan a las académicas e investigadoras de diversas universidades mexicanas, como la Universidad Autónoma del Estado de México, el Instituto politécnico Nacional y la Universidad Autónoma de Sinaloa. En una investigación más, Navarro (2016) analiza el papel de la mujer en la ciencia, su contribución y los problemas que ha enfrentado para ser reconocida como investigadora.

Por último, fuera del intervalo establecido, 2012-2022, se encontró también la investigación de Rojas (2009): *Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos*, a la cual se hace referencia dado que en su estudio el investigador ha tenido en cuenta

la perspectiva de género, en los diferentes momentos de la investigación, lo cual se expresa de manera explícita en distintos apartados del documento.

En síntesis, de acuerdo con los estudios que se han recuperado para este análisis bibliográfico, las personas investigadoras se van incorporando al campo de la ciencia en diferentes momentos; dicha incursión puede darse desde la etapa de la formación inicial, a través de cursos curriculares y no curriculares de investigación; o bien, lo van haciendo en la medida que otras actividades profesionales, como la docencia, las comprometen también con la tarea investigativa, principalmente en las instituciones de educación superior.

De manera específica, en el caso de las mujeres investigadoras, como han señalado González y Payá (2017), tanto al momento de la incorporación a una formación inicial en la investigación, como al continuar una trayectoria como investigadoras suelen ser procesos complejos en los que enfrentan fuertes obstáculos.

CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto la inclusión de la perspectiva de género en los estudios desarrollados dentro de la temática de formación para la investigación se ha encontrado que, en su mayoría, de las treinta investigaciones seleccionadas en esta revisión bibliográfica, en diez de ellas se ha analizado la incursión de la mujer en la ciencia o cómo fue su consolidación en la investigación.

Lo estudios analizados evidencian la necesidad no solo de que se incorpore la categoría de género en los resultados o en título de las investigaciones que se están llevando a cabo en la temática de la formación para la investigación, sino que la perspectiva de género esté presente desde el inicio de cada estudio. A la vez, se requiere indagar de manera más significativa no solo en relación con la incursión o la trayectoria de las mujeres en la ciencia, como un dato histórico; es importante que se realicen más investigaciones con metodología feminista.

REFERENCIAS

Alfaro, J.A. (2011). Conformación de comunidades epistémicas: espacio para la Formación de investigadores educativos, ponencia presentada en el XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa en la Ciudad de México, en noviembre de 2011. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>

- Benítez, F. (2018). Ser Mujer en la Universidad: El Caso de las Docentes Investigadoras de la Universidad Autónoma del Estado de México. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de México. Repositorio institucional de la UNAM. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/99660>
- Cárdenas, M. (2013). La participación de las mujeres investigadoras en México. *Investigación administrativa*, 44 (116), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-76782015000200004&script=sci_arttext
- Cárdenas, M. (2016). Equidad de género en la investigación. Caso de la Red de Medio Ambiente del Instituto Politécnico Nacional. *Investigación administrativa*, 45 (118). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456048241004>
- Comisión Europea, Dirección General de Investigación e Innovación, (2011). *El género en la investigación: manual*, Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/23655>
- Fontaines-Ruiz, T., Casimiro, W. H., y Casimiro, C. N. (2019). Cualidades del investigador novel según el investigador experto. *Revista Conrado*, 15 (69), 110-118. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/>
- Galindo, M. y Herrera, S. L. (2017). La categoría de género en la investigación y producción de conocimiento en enfermería en Iberoamérica: aportes para el debate. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(46), 177-201. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362017000200177&lng=es&tlng=es.
- González, P. (2013). Mujeres en la ciencia. *Repositorio de la Universidad de Cantabria* <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/2943>
- González, J. C. (2021). Trayectorias académicas de pedagogas investigadoras en la UNAM. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 204-221.
- González, S. y Payá, A. Ciencia y género: investigadoras en formación a finales del franquismo. En M. J. Iglesias y I. Lozano (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29, 173-200, DOI: 10.14198/fem.2017.29.07
- Guerrero-Useda M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. Editorial Universidad Católica de Colombia. *Acta colombiana-*

- na de psicología* 10 (2), 190-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>
- Guevara, E., Medel, D., y García, C. C. (2012). Las académicas como modelo para dedicarse a la investigación en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(23), 36-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n23/a06.pdf>
- Guzmán, C. (2019) Itinerarios, incidencias y otros designios. Trayectorias científicas en México. *Ediciones Universidad*. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4598704#page=74>
- Martínez, M. J., y Hernández, M. C. (2013). La ciencia desde la perspectiva de género: una mirada al verano de la investigación científica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10). <http://dspace.uan.mx:8080/handle/123456789/874>
- Medina, G. C. (2020). Percepción del profesorado y alumnado universitario de la formación temprana en investigación científica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 1-20. Doi. 10.15517/aie.v20i3.43674
- Navarro, S. (2016). Análisis del papel de la mujer en la ciencia y su transmisión durante la Educación Primaria. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18694/TFG-O%20791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rocha, A., y Fernández, J. A. (2020). ¿Cómo se forma un investigador? Trayectoria de formación en investigación de Profesores Investigadores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista de Educación*, (21.1), 115-127. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4500
- Rojas, H. M. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1595-1618. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000300018
- Rojas, H. M., y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53-69. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/261>

- Rojas-Solís, J. L., Espinosa-Guzmán, D., Espíndola-Larios, M., y Hernández-Rosas, S. E. (2021). Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: Un análisis exploratorio. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE4). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000600001&script=sci_arttext
- Rosas, R. (2019). ¿Cómo se va construyendo el interés profesional por la investigación científica? *Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE-2019*. México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2406.pdf>
- Rosas, R., y Maldonado, A. (2018). Los aprendices de brujos o los primeros acercamientos hacia la investigación. Un estudio sobre el programa del Verano de la Investigación Científica. *Revista de la educación superior*, 47(185), 33-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.72>
- Sánchez, A. R. Solís, M. J. y Mancera, E. (2020). Entre la docencia y la investigación: significados en las trayectorias académicas de investigadoras consolidadas y de recién incorporación en la Unidades Multidisciplinarias de la UNAM. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, del 18 al 22 de noviembre de 2019. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2731.pdf>
- Urrea, M. L., Carrillo, T. del N. J., Alvarado, R. A., y Masías, E. J. (2022). Estereotipos y roles de género en la ciencia. Investigadoras de una universidad pública de Sinaloa, México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 7289-7307. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3946
- Vera, M. C. (2005). Mujeres latinoamericanas.: Su inserción en los estudios superiores y en el campo de la investigación científica. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 8(8), 49-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014263>
- Waksman, N. (2005). El papel de la mujer en la ciencia. *Ciencia UANL*, 8(1), 3-6 <https://www.redalyc.org/pdf/402/40280101.pdf>

LA AUTOPERCEPCIÓN DE LAS MUJERES EN LAS CARRERAS MASCULINAS, FEMENINAS Y MIXTAS

Reyna Pérez González

Jazmín Georgina Licona Olmos

Carlos Arturo Soto Campos

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es continuación de la investigación doctoral titulada “Modelo Sistémico para reducir la Desigualdad de Género en Instituciones de Educación Superior”, la cual es exploratoria, descriptiva y correlacional, donde se empleó el enfoque cualitativo y cuantitativo. Con base en interpretación de la información obtenida de la aplicación de un instrumento a una muestra representativa estratificada por sexo biológico de la comunidad estudiantil.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2021, al menos 2.9 millones de jóvenes en México concluyeron sus estudios de educación media superior, de los cuales solo un millón declaró haber continuado con sus estudios de universidad. De estos, 66.9% de los hombres intentó continuar sus estudios superiores, mientras que el porcentaje de mujeres fue 70.2%.

De acuerdo con De Garay y Del Valle Díaz-Muñoz (2011) la inclusión de mujeres en la educación superior es una realidad que ha cambiado de forma

significativa en los últimos años, pues como se mencionó anteriormente, su presencia es incluso mayor que la de los hombres en la actualidad, aunque todavía persisten diferencias en ciertas áreas de conocimientos y carreras, un ejemplo es el área de ingeniería, donde la matrícula de alumnos hombres es mayor a la matrícula de mujeres.

El objetivo del presente estudio es evidenciar la autopercepción que tienen las mujeres estudiantes de nivel licenciatura en modalidad presencial en Instituciones de Educación Superior en el Estado de Hidalgo, con base en la interpretación de la información obtenida de pruebas estadísticas mediante el uso del Software IBM SPSS versión 25, particularmente tablas cruzadas, para sustentar desde la aplicación de las matemáticas, argumentaciones previamente concebidas sobre la autopercepción de las mujeres en carreras estereotipadas típicamente como femeninas o masculinas con base en la prevalencia de mujeres u hombres.

Para ello se realizó una revisión bibliográfica de estudios internacionales y nacionales, posteriormente se determinó que se analizarían, los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a una muestra representativa de la comunidad estudiantil en el Instituto de Tecnológico Latinoamericano (ITLA), debido a la factibilidad de la muestra con base en sus características como una mayor participación de las mujeres en relación a las otras instituciones participantes, obteniendo resultados que sustentan que las mujeres estudiantes de carreras típicamente masculinas se consideran a sí mismas con aspectos relacionados a los hombres, tal es el caso de: la libertad, el empoderamiento, la independencia y autodeterminación.

MARCO TEÓRICO

En los aportes de Alejandra López y Güida (2014) se mencionan la concepción de lo femenino y masculino desde una lógica dualista en la que se asocia lo femenino con la pasividad y la afectividad, mientras que su “contraparte y complemento” masculino es asociado a la actividad y razón. De ahí parte la idea de la asignación de roles acorde a su sexo, en el que las mujeres son limitadas en gran medida dentro del hogar o concepciones que definían la formación femenina considerando valores morales de sumisión y supuestos principios “biológicos” que fundaban una supuesta inferioridad respecto a los varones.

Generalmente, los atributos considerados instrumentales o agentes, aquellos ideales para realizar tareas de alta complejidad de manera rápida y eficiente (ej., independiente, asertivo, decidido, autoeficaz, empoderado, orientado al logro), se asocian más a los hombres, mientras que los atributos expresivos o comunales, (ej., cariñosa, afectuosa, amable, orientada a los demás) se asocian más a las mujeres (Castillo-Mayén, Montes-Berges, 2014). Díaz, Rivera y Sánchez (2001) añaden la inteligencia y libertad dentro de los atributos instrumentales deseables para hombres y mujeres, pero que son asociados típicamente a los hombres.

La participación de mujeres en la educación superior en México, y en gran parte del mundo, sucede a finales del siglo XIX y principios del XX. Es necesario señalar que, para ese periodo de tiempo, en México se estaba definiendo una nueva nación, por lo que las estructuras de poder, que eran abiertamente masculinas, no estaban preparadas para legitimar y mucho menos oficializar la participación de las mujeres en los campos teóricos y prácticos de la ciencia. No fue hasta enero de 1886 que se graduó Margarita Chorné y Salaz, la primera mujer profesionista de México.

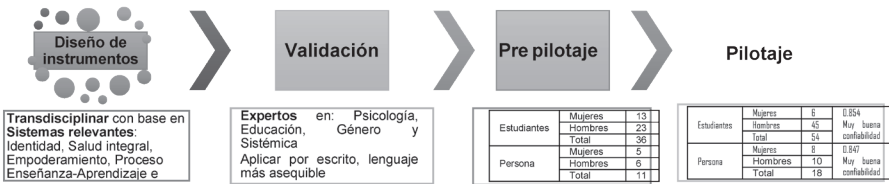
En la actualidad, la participación femenina se ha incrementado, aunque la diferencia entre los estudiantes matriculados hombres y mujeres sigue siendo muy notoria en algunas disciplinas. Josefa Mosteiro (1997) menciona la influencia de los “roles de género” y “estereotipos de género” que tiene cada sexo para la elección de su carrera, pues dentro de su investigación concluye que las mujeres tienden a permanecer en profesiones identificadas con el rol tradicional de la mujer, como es el cuidado del hogar y atención a la familia, teniendo gran participación en profesiones de Pedagogía, Psicología, Farmacia, Medicina, Psicopedagogía, Humanidades y Filología.

Josefa Mosteiro (1997) señala también que las “expectativas de autoeficacia profesional”, entendida como la habilidad para realizar con éxito una tarea o conducta, influye ampliamente en su elección de carrera, pues las mujeres se sienten más cómodas en lo que tradicionalmente están asignadas, al creer que podrían fallar en profesiones no tradicionales por una supuesta falta de habilidades que son necesarias en las mismas.

METODOLOGÍA

Como se mencionó anteriormente en este documento, el trabajo es la continuación de una investigación doctoral. Las etapas que se realizaron para el trabajo de campo se pueden observar en la figura 1, lo que requirió el diseño de instrumentos, validación multidisciplinaria, un pre-pilotaje y un pilotaje para la comprobación de su fiabilidad estadística, mediante la prueba de Alfa de Cronbach (Landerero y González, 2014).

Figura 1. *Etapas de trabajo*



Fuente: Licono-Olmos Jazmín. Elaboración propia.

Posteriormente se aplicó el instrumento a una muestra representativa de seis Instituciones de Educación Superior, estratificada por sexo y programas educativos que ofertan; sin embargo, para cuestiones del presente capítulo se determinó que se analizarían los resultados obtenidos de la encuesta aplicada en una IES privada, la cual es el Instituto de Tecnológico Latinoamericano (ITLA), por tener mayor interacción y participación por parte de sus estudiantes mujeres.

Se resalta que fue mediante un oficio de consentimiento para aplicar los instrumentos de recolección de información a la muestra aleatoria, que se formalizó la participación del Instituto en la investigación. La información recabada con el instrumento incluye diversos aspectos de los participantes como su sexo, edad, carrera, percepción de violencia de género en su Instituto, con compañeras y compañeros, la comunidad académica.

El instrumento está diseñado con las siguientes secciones: Presentación, Datos de Control y Datos de Identificación que describen el Perfil del Participante, con base en su información académica e información personal, el Contenido está conformado por cuatro secciones que son: Salud integral,

Empoderamiento, Educación y logros académicos e Ingresos y concluye con un apartado de cierre.

La información analizada en el presente documento corresponde a la sección de Salud Integral conformada por seis partes que son: perspectiva acerca de lo femenino y masculino, ambientes sanos y equitativos, lenguaje, legalidad y justicia, identificación y prevención de la violencia de género, así como de violencia laboral para el personal y por último balance escuela-trabajo-vida personal y para el instrumento de personal conciliación entre la vida académica-laboral-personal.

Específicamente, el análisis hecho se basa en el aspecto de perspectiva acerca de lo femenino y masculino cuya sección incluye aspectos para la auto-percepción, para ello el instrumento incluye una serie de 15 adjetivos de los cuales la o el estudiante participante marcaron contestando a la afirmación “Considero que yo soy:” en una escala de Likert con las opciones de “completamente, bastante, regular, poco o nada”. La muestra, cuyo tamaño se determinó con base en la consideración probabilística para una población finita (Spiegel, 2000), con una probabilidad de 95% y un error del 5%, es de 92 estudiantes, 44 mujeres y 48 hombres.

El Instituto ofrece 16 carreras, guiados de la literatura revisada respecto a las carreras consideradas femeninas, es decir, aquellas del área de pedagogía, salud y humanidades, y dependiendo del sexo con mayor presencia, se clasificó a la carrera como masculina, con mayor matrícula de hombres, femenina, con mayor matrícula de mujeres, mixta, tiene el mismo número de mujeres que de hombres.

Tabla 1. *Tipología asignada a las carreras dependiendo del sexo de sus alumnos*

Estereotipo	Carrera	Hombres	Mujeres
Masculina	Ciencias Políticas	2	1
	Contaduría	2	1
	Derecho	8	1
	Ingeniería Civil	6	2
	Ingeniería Industrial	2	1
	Ingeniería en Tec.	6	4
	Música Contemporánea	1	0
Femenina	Administración	3	6
	Arquitectura	7	9
	Diseño Gráfico	3	4
	Educación	1	5
	Mercadotecnia	1	2
	Psicología	1	2
Mixta	Relaciones Internacionales	2	3
	Logística	2	2
	Turismo	1	1

Nota: Tabla cruzada realizada a partir de la base de datos obtenida de una encuesta que se llevó a cabo en ITLA. Muestra el número de estudiantes mujeres y hombres en las carreras ofertadas dentro del Instituto para clasificarlas en masculina, femenina o mixta.

Considerando únicamente a la población de mujeres encuestadas del Instituto se realizó un análisis de tablas cruzadas respecto a si están en una carrera masculina, femenina o mixta y si el siguiente atributo instrumental: libre, decidida, independiente o empoderada les describe.

Resultados y Discusiones

Tabla 2. Número de mujeres en carreras estereotipadas (masculina, femenina o mixta) que se consideran libres Completamente, Bastante, Regular, Poco, Nada

Carrera				
	<i>Completamente</i>	<i>Bastante</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>
Masculina	6	1	2	1
	60%*	10%*	20%*	10%*
Femenina	18	7	4	2
	58%*	22.6%*	13%*	6.4%*
Mixta	1	1	1	0
	33.33%*	33.33%*	33.33%*	

Nota: Tabla cruzada realizada a partir de la base de datos obtenida de una encuesta que se llevó a cabo en ITLA.

* Porcentaje de mujeres dentro de la carrera masculina/femenina/mixta que considera completamente/bastante/regular/poco la describe el atributo “libre”.

Tabla 3. Número de mujeres en carreras estereotipadas (masculina, femenina o mixta) que se consideran decididas Completamente, Bastante, Regular, Poco, Nada

Carrera				
	<i>Completamente</i>	<i>Bastante</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>
Masculina	5	3	1	1
	50%*	30%*	10%*	10%*
Femenina	16	11	4	0
	51.62%*	35.48%*	12.9%*	
Mixta	0	3	0	0
		100%*		

Nota: Tabla cruzada realizada a partir de la base de datos obtenida de una encuesta que se llevó a cabo en ITLA.

* Porcentaje de mujeres dentro de la carrera masculina/femenina/mixta que considera completamente/bastante/regular/poco la describe el atributo “decidida”.

Tabla 4. Número de mujeres en carreras estereotipadas (masculina, femenina o mixta) que se consideran independientes Completamente, Bastante, Regular, Poco, Nada

Carrera	Completamente	Bastante	Regular	Poco
Masculina	5 50%*	2 20%*	3 30%*	0
Femenina	8 25.8%*	13 41.9%*	7 22.6%*	3 9.7%*
Mixta	1 33.33%*	1 33.33%*	1 33.33%	0

Nota: Tabla cruzada realizada a partir de la base de datos obtenida de una encuesta que se llevó a cabo en ITLA.

*Porcentaje de mujeres dentro de la carrera masculina/femenina/mixta que considera completamente/bastante/regular/poco la describe el atributo “independiente”.

Tabla 5. Número de mujeres en carreras estereotipadas (masculina, femenina o mixta) que se consideran empoderadas Completamente, Bastante, Regular, Poco, Nada

Carrera	Completamente	Bastante	Regular	Poco	Nada
Masculina	5 50%*	1 10%*	2 20%*	1 10%*	1 10%*
Femenina	11 35.48%*	10 32.25%*	9 29%*	0	1 3.27%*
Mixta	1 33.33%*	0	2 66.67%*	0	0

Nota: Tabla cruzada realizada a partir de la base de datos obtenida de una encuesta que se llevó a cabo en ITLA.

*Porcentaje de mujeres dentro de la carrera masculina/femenina/mixta que considera completamente/bastante/regular/poco la describe el atributo “empoderada”.

A partir de los resultados obtenidos y con base en la literatura revisada, se observó que al menos la mitad de las mujeres dentro de carreras consideradas masculinas, tienden a percibirse con atributos instrumentales típicamente asociadas a los hombres, como lo son: libertad, empoderamiento, independencia y decididas, en comparación con las mujeres dentro de carreras femeninas.

Cuando las mujeres comenzaron a adentrarse a la preparación profesional en México tenían una gran preferencia para el área de la medicina, pues era lo más parecido a su rol tradicional: el cuidado de la familia, lo que le permitía

desarrollar las capacidades necesarias para detectar precozmente las enfermedades y estar al tanto de los cuidados del cuerpo, agregando los “planes de modernización de la educación” de su época que se regían por dos ideas: la organización fisiológica de las féminas y su tradicional lugar en la sociedad.

Como las carreras con mayor parecido a su rol tradicional necesitan más de los atributos expresivos, las mujeres no tienden a auto percibirse con los atributos instrumentales, lo cual queda evidenciado con la investigación.

Arauz Mercado (2015) concluye que la ausencia de las mujeres en la mayor parte de las profesiones se debió a la dificultad de romper con los rígidos principios morales y jurídicos de su época, aunada a la incapacidad de superar la presión social existente a la hora de matricularse y/o permanecer involucradas en las llamadas “profesiones masculinas”.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos a través de la metodología empleada coincide con investigaciones previas. Las mujeres dentro de áreas dominadas por hombres se identifican con adjetivos a los que usualmente no se les relaciona, lo que abre la siguiente pregunta: ¿Es acaso que se adoptan estas características una vez estando en un ambiente masculinizado, es decir, con mayor presencia de hombres, o son características innatas que las guía a estar en esas áreas?

Rodríguez y Velázquez (2013) hicieron un estudio similar en las Universidades de Sevilla, España, llegando a los resultados expuestos previamente para mujeres que estudian en ingenierías al adoptar características asociadas a varones. Aunque ellas resaltan la influencia y sesgo por parte de la cultura y sociedad, que les impiden a las mujeres relacionarse con áreas que las ubiquen dentro de un margen socialmente establecido.

Los resultados evidencian cómo es que las mujeres presentan características típicamente asociadas a los hombres al estar en carreras con mayor presencia de estos últimos, que al estar en carreras con mayor presencia a sus iguales.

Retomando a Mosteiro (1997) y con base en los resultados, las mujeres dentro de las carreras estereotipadas como femeninas, no se identifican con los atributos que no son esenciales en sus carreras, es decir, los atributos instrumentales. En cambio, las mujeres en las carreras estereotipadas como

masculinas necesitan llenar las “expectativas de autoeficacia profesional” y podría ser una razón por la cual tienden a identificarse con dichos atributos.

Se pone sobre la mesa la hipotética idea de que las mujeres podrían ya tener adoptadas las características “varoniles” previo a ingresar a la universidad y que eso fue lo que les motivó en primera instancia a elegir roles diferentes a los socialmente construidos de años anteriores o tal vez tuvieron que adquirirlas conforme iban avanzando en su carrera.

REFERENCIAS

- Arauz, D. (2015). Primeras mujeres profesionales en México. En INEHRM (eds.) *Historia de las mujeres en México* (pp. 181-199). SEP.
- Castillo-Mayén, R., y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3),1044-1060. ISSN: 0212-9728. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731690027>
- De Garay, Adrián y Gabriela del Valle-Díaz-Muñoz (2011), “Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iisue/Universia, Vol. III, núm. 6, pp. 3-30, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/96>.
- Díaz Loving, R., Rivera Aragón, S., y Sánchez Aragón, R. (2001). Rasgos instrumentales(masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2),131-139. [fecha de Consulta 28 de abril de 2023]. ISSN: 0120-0534. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533202>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras oportunas de febrero de 2021: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/iooe/iooe2021_03.pdf
- Landero, R.; González, M. (2014). *Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación*. México, Trillas.

- Licona Olmos, Jazmín Georgina. (2019). *Modelo sistémico para reducir la desigualdad de género en instituciones de educación superior*. (Tesis de Doctorado en Ingeniería de Sistemas). Instituto Politécnico Nacional, Sección de Estudios de Posgrado e Investigación, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Unidad Zacatenco, México.
- López-Gómez, A., y Güida, C. (2014). Aportes de los estudios de género en la conceptualización sobre masculinidad. *Catedra Extraordinaria «Benito Juárez»*. <http://catedra-laicidad.unam.mx/detalle-multimedia/249/Aportes-de-los-estudios-de-g%C3%A9nero-en-la-conceptualizaci%C3%B3n-sobre-masculinidad>
- Mosteiro, Josefa. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: Hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 1(1): 305-315.
- Rodríguez, E. C. y Velázquez Mendoza, M. I. (2013). Desigualdades de género en las Universidades de Sevilla. Feminización y masculinización en las aulas y los departamentos un estudio comparativo entre trabajo social e ingeniería aeroespacial: un estudio comparativo entre trabajo social e ingeniería aeroespacial. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social, 53(1), 1133-6552. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904226>
- Spiegel, M., (2000). *Estadística*. Segunda ed. México: Mc Graw Hill.
- SVadmin. (2022, 27 abril). ¿Cuántas mujeres entran a la universidad en México? *Todo sobre el alumnado*. <https://unate.org/admision/cuantas-mujeres-entran-a-la-universidad-en-mexico.html>

LAS DESIGUALDADES Y REALIDADES DE GÉNERO DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR HERMENÉUTICA ICONOCLASTA

Antonio Kitaoka Vizcarra

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa Unidad Mazatlán

INTRODUCCIÓN

Se inicia esta investigación por el interés de comprender el estado de conocimientos implícitos que las estudiantes tienen con respecto a la cuestión de género; ya que es importante indagar, desde ellas mismas, sus propios significados de las desigualdades de género; por eso, la pregunta de investigación es: ¿Qué piensan las estudiantes con respecto a las desigualdades de género y si sus concepciones se contemplan en el Currículum Formal de la Nueva Escuela Mexicana?

Una hipótesis tentativa sería que, dado el carácter inclusivo, de interculturalidad crítica, de pensamiento crítico y de igualdad de género, con un marcado énfasis humanista de la Nueva Escuela Mexicana, las inquietudes de las opiniones de las estudiantes se verán consideradas en dicho Modelo educativo 2022.

1. El objetivo generales: Analizar curricular, crítica y hermenéuticamente si las teorías implícitas sobre las desigualdades de género se toman en cuenta en el Modelo Educativo 2022; y si, tanto las estudiantes

como el Modelo Educativo 2022 se basan en un sustento científico y filosófico orientado al desvelamiento de los mecanismos ideológicos de la cultura patriarcal.

Los objetivos específicos son:

2. Describir la concepción estudiantil sobre las desigualdades y realidades de género en la educación superior.
3. Estudiar comparativamente a los currículos real (Teorías Implícitas) estudiantil y al currículum formal (Modelo Educativo 2022/SEP) para estimar en ambos, su proximidad o alejamiento.
4. Desvelar si las Teorías Implícitas sobre las desigualdades y realidades de género, así como el Modelo Educativo 2022, se sustentan en teorías científicas y filosóficas que desvelen los mecanismos ideológicos de la cultura patriarcal.

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA FEMINIZACIÓN UNIVERSITARIA

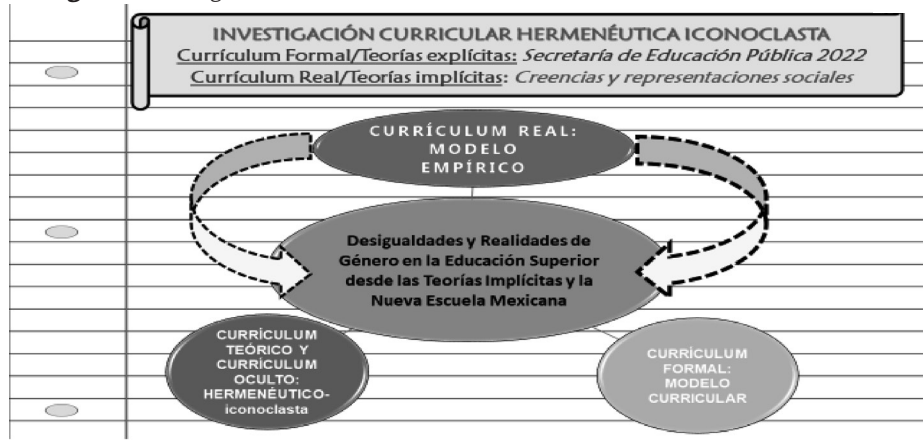
En la actualidad (2022), el fenómeno de la feminización de la matrícula en el nivel de las licenciaturas en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa es impresionante, ya que un 90% del género femenino predomina sobre el masculino; de ahí que fue evidente comprobar en los grupos de Licenciatura en Educación, tanto en uno como en el otro, la presencia de 19 mujeres y un hombre por cada grupo.

Para clavar perfectamente este cuadro estadístico en la pared de este estudio de género, nos fuimos directamente a la información del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) sobre los estados del conocimiento 2002-2011, Área 11: Investigaciones sobre la investigación educativa, donde se afirmaba que “respecto al género de los investigadores educativos, se obtuvo el dato de 97% (1,471 investigadores), de los cuales el 55% está representado por mujeres y 45% por hombres. Las mujeres vienen posicionándose en el área de la investigación educativa” (COMIE-ANUIES, 2013, p. 313).

METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN CURRICULAR HERMENÉUTICA ICONOCLASTA (ICHI)

Se propuso la ICHI como un constructo propio del autor de este trabajo donde se conjugaron las cuatro fases curriculares: Currículos Formal, Real, Teórico y Oculto, los cuales se constituyeron en el marco referencial hermenéutico desde el cual se triangularon y se analizaron las desigualdades y las realidades de género en la Educación Superior.

Figura 1. Investigación Curricular Hermenéutica Iconoclasta



Nota: Constructo teórico-metodológico del autor.

EL CURRÍCULUM REAL Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

El Currículum Real se configura con las propias palabras, las ideas y significaciones de lo que los sujetos piensan y expresan con respecto a la desigualdad de género; esta concepción émica y espontánea es considerada como las Teorías implícitas que subyacen en el repositorio cognitivo, emotivo, experiencial de las biografías personales y sociales acumuladas en el trayecto de nuestra vida cotidiana y que se constituyen en las lentes teóricas por las que concebimos e interpretamos todo lo relacionado con nuestro mundo en el que nos encontramos, pero sin tener conciencia teórico-epistémica de él. Este

estudio se efectuó a través de la metodología de la Investigación Curricular Hermenéutica Iconoclasta (ICHI).

ENTREVISTA GRUPOS DE DISCUSIÓN Y LA TEORÍA FUNDAMENTADA

En los grupos 301 y 302 de la Licenciatura en Educación, se desarrolló un trabajo de investigación de corte cualitativo sobre las desigualdades y realidades de género desde la mirada estudiantil, en donde se utilizó la técnica de la Entrevista de Grupos de Discusión, muy afín a la que sustenta Rosaline Barbour (2013), y de conformidad con la Teoría Fundamentalada (Glaser y Strauss, 1967). Ya que las respuestas llegaron al tope de la saturación teórica, porque no aportaban nada novedoso u original, esto fue un indicador de que el muestreo teórico, el método de comparación constante y la saturación teórica, cumplió su función investigativa.

CURRÍCULUM REAL/TEORÍAS IMPLÍCITAS: EDUCACIÓN INCLUSIVA SIN FRONTERAS

Estos dos fragmentos etnográficos manifiestan un pensamiento crítico, intercultural e inclusivo. En el entrevistado 1, se plantea la marginación y la estigmatización social; en el entrevistado 2, se ofrece a esta satanización inhumana, una respuesta categórica de alto nivel humanístico por parte de las estudiantes.

Algunos padres de familia juzgan erróneamente, sin conocer la calidad humana de la persona, a educadores que no se identifican con el modelo del género masculino, determinado socialmente, y creen que vamos a “enfermar” a sus niños, etc. (Entrevistado 1)

Hay personas que nacen siendo hombres y no se identifican como tal, pero deben ser tratados con respeto porque todas son iguales y cada quien es libre de ser e identificarse como quiera. (Entrevistado 2)

CURRÍCULUM FORMAL: TEORÍAS EXPLÍCITAS INSTITUCIONALES (SEP)

El currículum formal expone su postura crítica ante las exclusiones y arbitrariedades genéricas que lastiman a un sector social estigmatizado, en este caso, a un estudiante de formación inicial que realiza sus prácticas educativas en las escuelas, debido al *habitus* machista inculcado en un tiempo pedagógico prolongado de corte homofóbico, mediante la violencia simbólica del representante institucional del autoritarismo pedagógico.

En la escuela, como en la comunidad, se ejercen violencias de género contra las mujeres y en contra de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, lo cual reproduce prácticas pedagógicas desiguales y colocan a las niñas, niños y jóvenes en desventaja con respecto al ingreso y a la adaptación escolar, la apropiación de contenidos de planes de estudio normativamente masculinos, el rendimiento académico y las expectativas de futuro. Se destaca que estas prácticas afectan también a los niños, adolescentes y hombres que ven limitado su desarrollo integral por la imposición de estos mandatos de género. (SEP, 2022, pp.106-107)

CURRÍCULUM TEÓRICO/OCULTO: APARATO CRÍTICO Y HERMENÉUTICA ICONOCLASTA

Hay que deconstruir la identidad de género, pero deconstruyendo lo que la fundamenta: la política, la legitimación y poder simbólicos, la cultura, lo social; todo lo instituido, lo establecido que mantiene esta inequidad de género; esto es, desnaturalizar al género o depurarlo de sus componentes ideológicos perversos. Por eso, urge el cambio de la lógica de la identidad inamovible, prefijada, con significados ya hechos o dados como intocables a la lógica de la identificación abierta, plural, inclusiva, en constante movimiento dialéctico (Maffesoli, 2007; Bauman y May, 2009; Bourdieu, 2003) que hace líquida o débil la identidad cerrada y anquilosada a fin de reconstruirla a partir de nuevas formas de concebir al ser humano.

EL CURRÍCULUM REAL/ESTUDIANTIL CONCUERDA CON EL CURRÍCULUM FORMAL/SEP

Algunos padres de familia juzgan erróneamente, sin conocer la calidad humana de la persona, a educadores que no se identifican con el modelo del género masculino, determinado socialmente, y creen que vamos a “enfermar” a sus niños, etc. Todas estamos muy de acuerdo en que a todos y a todas se nos debe tratar de una misma manera, merecemos las mismas oportunidades. Hay personas que nacen siendo hombres y no se identifican como tal, pero deben ser tratados con respeto, porque todas y todos somos iguales y cada quien es libre de ser e identificarse como quiera.

Estos comentarios manifiestan un pensamiento no solo crítico sino inclusivo, creativo y abierto, en donde la identidad androcéntrica (El hombre es el centro) se difumina y da paso a una transformación de los esquemas tipificadores con que se imponían los roles estereotipados y estigmatizadores, los cuales marcaban a los hombres que no encajaban en el molde machista y eran juzgados, por su afinidad con mujeres, de acuerdo al arbitrario criterio asimétrico e injusto de la sociedad patriarcal. Las y los estudiantes coinciden con la visión de Maffesoli (2007) en que “muchas mujeres se dedican a funciones masculinas y los hombres ya no rechazan las funciones femeninas de lo doméstico. Se observa un vaivén constante en todas las actividades cotidianas de los modos de vida que eran exclusivas del hombre viril” (p.243).

Los términos de “hembra o macho”, “hombre o mujer”, “masculino o femenino”, según Judith Butler (2001), son conceptos que no nacen solos o en aislamiento ni se crean independientemente del contexto sociocultural en que son generados. Ergo, decir macho o hembra, hombre o mujer, masculino o femenino, son enunciaciones cargadas de marcadores sociales injustos por quienes detentan esa cultura patriarcal mantenida por el poder simbólico, económico y político. Ahí está el centro neurálgico.

EL HOMOFÓBICO OCULTA SUBLIMINALMENTE A UN MISÓGINO

Si estos grupos hegemónicos determinan que lo masculino representa al dominador y lo femenino a lo dominado; entonces, nos encontramos con una artimaña conceptual que impronta las relaciones del poder machista, dando lugar a un fetichismo androcéntrico en el que la mujer se convierte en un objeto oscuro de posesión erótica y de subyugación.

Si ser mujer implica la sumisión al dominador quien se arroga el derecho de poseerla violentamente por ser indefensa, frágil, delicada y sumisa, características endilgadas a la mujer, no porque su génesis sea así, sino que se debe a una prolongada temporalidad de inculcación de un *habitus* pedagógico del oprimido en la cultura machista; ergo, ser mujer es una afrenta, un ultraje vejatorio para el hombre. Consecuentemente, “desde esta perspectiva que vincula sexualidad y poder, la peor humillación para un hombre consiste en verse convertido en mujer” (Bourdieu, 2003, p.36).

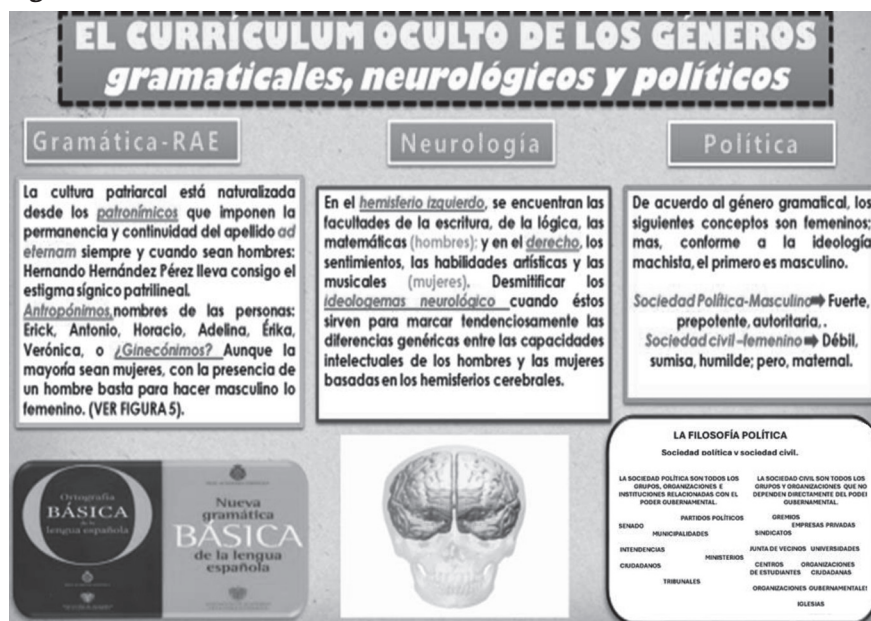
De aquí que, en todo misógino (el que odia a la mujer) también esté presente un homofóbico (el que rechaza la homosexualidad), pues su esquema tipificador con que concibe al otro ya está signado por la cotidianidad vivida en una estructura social de predominancia machista. Entonces, un misógino, con un esquema tipificador androcéntrico, aborrecerá y odiará a otro hombre que tienda a identificarse con esa tipificación identitaria femenina, lo que deviene: Homofobia. Este cuestionamiento crítico tiene que ver con lo expresado en la figura 3, en la que se plantea el pensamiento homofóbico y prejuicioso que prevalece en un gran sector de la sociedad, el cual debe de ser confrontado y debatido.

¿Ideologemas machistas impregnan los hemisferios cerebrales?

Estos esquemas tipificadores patriarcales expresados en esa visión androcéntrica que divide a los géneros atribuyéndoles el dominio del poder simbólico a los hombres es la causante de las interpretaciones sesgadas con ideologemas (ideas impuestas por un grupo hegemónico) que hacen de las diferencias físicas y fisiológicas un determinante para imponer categorías que otorgan la supremacía masculina sobre la femenina: así, las características físicas del macho y la hembra. Claro que tienen sustento científico las funciones diferenciadas

de los hemisferios derecho e izquierdo; sin embargo, se utilizan como argucia ideológica, cuya finalidad primordial es la de ejercer una arbitrariedad cultural que legitime la inequitativa visión androcéntrica.

Figura 2. Currículo Oculto (Autor-Docente)



Nota: Constructo teórico-metodológico creado por el autor.

¿Es androcéntrica la Real Academia Española?

Hasta la Real Academia Española esgrime sus argumentos patriarcales al conceptualizar como *antropónimos* los nombres propios de las personas sin distingo de género pues, etimológicamente, el primer componente del término viene del griego *άνθρωπο*, que significa: Hombre; ergo, ¿por qué no *Ginecónimos*, que es el nombre propio de las mujeres ¡no está en el diccionario!? Y qué decir de los patronímicos cuyos apellidos maternos van desapareciendo en las sucesivas generaciones. Finalizo con una anécdota o un caso de mi vida real: Llegué a mi salón de clases y me encontré a 19 mujeres, las saludé y les dije: —¡Buenas tardes, compañeras alumnas!; pero en ese instante, ingresó el único varón de ese grupo y, de acuerdo con la gramática

española, tuve que cambiar mi enunciación feminista; pues, la RAE nos dice que si hay un hombre, se masculiniza la expresión; por lo tanto, dije: ¡Buenas tardes, compañeros alumnos! No es una sátira hiperbólica, sucedió así y así se las cuento. Advierto, que esto es una reflexión metalingüística y metacultural.

LOS PRECEPTOS RELIGIOSOS OCULTAN UNA OPRESIÓN ANDROCÉNTRICA

Estas citas textuales me llevan a retrotraer retazos griegos y bíblicos que se quedaron subsumidos en el inconsciente como reliquias sacras que no deben de ser cuestionadas, pero que deben aflorar al nivel del pensamiento intercultural crítico. Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas”. Génesis 1, Versículo 26, dijo Dios: “Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; [...]”. Efesios 5: 24: “Así como la iglesia se somete a Cristo, también las esposas deben someterse a sus esposos en todo”.

CONCLUSIONES

Se encontró que las teorías implícitas o currículos reales estudiantiles que hablan sobre las desigualdades de género son congruentes con lo manifestado en el Currículum Formal/SEP; y se observó un acercamiento sustantivo con el sustento científico, filosófico, curricular y hermenéutico orientado a la emancipación crítica, intercultural e inclusiva. Se consideró relevante el recuperar los significados intrínsecos y émicos de las estudiantes al ser contrastados con el Nuevo Modelo Educativo 2022, porque se logró estimar la proximidad del currículum real extraído de las estudiantes con respecto al currículum formal de la SEP; todo esto, mediante el empleo de la Investigación Curricular Hermenéutica Iconoclasta (constructo propio).

El currículum teórico y el currículum oculto son los medios epistémico-hermenéuticos con que el autor desveló y analizó curricular, crítica y hermenéuticamente a los currículos Real (Estudiantes) y Formal (SEP). Se les denominó currículos porque se enfocan en estudiar profunda y densamente lo que dicen, tanto el currículum formal de la SEP 2022 como el currículum real, de los significados muy propios de la subjetividad de los y las estudiantes.

Concluyo con esta frase universal que va más allá de la cultura alienada de la globalización y que plantea la planetarización de la inclusividad intercultural y de la esencia fraternal genérica humana sin adjetivos ni tipificaciones a ultranza:

¿Por qué se tiene que etiquetar a las personas de masculino, femenino, homosexual, heterosexual, travesti, transexual, transgénero, dimórfico sexual, gay, Queer o LGBTTTIQ+...? Si lo que hay, es un ser humano que ama al que lo ama, de las múltiples formas de amar; y solo lo que quiere es ser feliz: NADA MÁS”. (Ma. del Refugio Flores Osuna)

REFERENCIAS

- Barbour, R. (2013). *Entrevista de Grupos de Discusión*. Morata.
- Bauman, Z. y May, T. (2009). *Pensando sociológicamente*. (2ª. ed.). Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. (3ª. ed.). Anagrama.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad*. Paidós.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- López Ruiz, M.; Sañudo Guerra, L. y Maggi Yáñez, R. E. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. ANUIES-COMIE.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias*. Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Autor.



SECCIÓN 2

REFLEXIONES DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

MUJERES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE LA INTERSECCIONALIDAD

Ana Arán Sánchez

Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”

Saucillo, Chihuahua

INTRODUCCIÓN

La realidad de las mujeres indígenas está atravesada por el género, clase y etnia (Araiza, 2006). Por otra parte, Alayza (2021) señala como las categorías más relevantes para estudiarlas son aquellas que “se relacionan directamente con la distribución de recursos vinculada a su situación socioeconómica (categoría clase-situación socioeconómica), su rol como mujeres en nuestra sociedad (categoría género-sexo) y su ubicación en la distribución racial étnica de los recursos (categoría raza-etnia)” (p. 105).

Por su parte, Largarde (1988, como se citó en Sánchez y Goldsmith, 2000), considera el fenómeno de los múltiples niveles identitarios de las féminas que pertenecen a un pueblo originario, como la causa de que sean víctimas de una triple opresión: de género (por ser mujer en una sociedad patriarcal), étnica (por pertenecer a un grupo indígena) y clasista (por ubicarse en un nivel socioeconómico inferior).

Los estudios sobre los temas de clase, etnicidad y género sobre las mujeres indígenas en México, para Sánchez y Goldsmith (2000), se dividen en dos

formas de abordar el objeto de estudio, los que analizan el género, la etnicidad y la clase de manera separada, y los que exploran la relación entre estas dimensiones. Las autoras señalan que los estudios de este último grupo son todavía escasos.

La importancia de emplear la perspectiva de género para analizar el tema indígena de acuerdo con Whittaker (2020), radica en que tiene el potencial de generar acciones transformadoras. Para De la Torre (2010), resulta esencial partir de una perspectiva de género sin dejar a un lado los elementos culturales. Finalmente, Torjer (2018) argumenta que el uso de la perspectiva de género y la teoría interseccional ofrece la oportunidad de comprender diferentes aspectos de la identidad, así como cuestiones relevantes para las comunidades indígenas, lo cual favorece un análisis sobre el poder de manera crítica.

Tomando en cuenta el breve panorama expuesto, esta investigación se centra en el análisis, desde la teoría de la interseccionalidad, de las historias de vida de estudiantes indígenas de una escuela normal rural ubicada en el norte de México, partiendo de: su condición de mujer, su pertenencia a un pueblo originario, y su nivel socioeconómico.

Conceptos clave

Interseccionalidad

Crenshaw (1995, como se citó en Expósito, 2012), destaca que las categorías de raza y género no suman desigualdades, si no que cada uno de estos aspectos *interseccionan* de distinta forma, evidenciando las estructuras de poder existentes. Así, este concepto ilustra cómo se relacionan las diferentes dimensiones de la desigualdad y de opresión en la etnia, clase social y género (Boddenberg, 2018).

El término de interseccionalidad ayuda a contrarrestar el “modelo hegemónico de *La Mujer* universal” (Viveros, 2016, p.8), favoreciendo la comprensión de las diferentes formas de ser mujer a partir de sus contextos. El propósito de este enfoque es develar diferencias y similitudes entre los grupos, para lograr las condiciones necesarias de respeto de los derechos humanos (Juárez, Raesfeld y Durán, 2021).

SER MUJER INDÍGENA

El grupo indígena Tarahumara, al que pertenecen la mayoría de las entrevistadas, se localiza en el estado de Chihuahua, en la Sierra Tarahumara, y se dedican principalmente a actividades agrícolas y ganaderas (Reyes, Cuevas y Zizaldrá, 2020); viven en ranchos, cuya población es menor a 100 personas, de hecho, son el grupo indígena que vive de manera más aislada en nuestro país, lo cual explica la falta de infraestructura en sus poblados en cuanto al agua entubada, drenaje y energía eléctrica, entre otros (Pintado, 2004).

A pesar de que esta zona serrana está habitada mayormente por individuos pertenecientes a un pueblo originario, también comparten el territorio con los que ellos denominan *mestizos*. Esta relación es tensa y forzada, debido a que se percibe una colonización continua de la cultura indígena, de su autonomía y territorios (Sandoval-Forero y Meza-Hernández, 2022).

Durán y Mendoza (2022), consideran que “el machismo y el sistema patriarcal determinan mayormente los roles de las mujeres indígenas en el ámbito familiar, social y productivo” (p.10), lo anterior se evidencia en que las mujeres indígenas suelen realizar las labores domésticas, mismas que compaginan con las agrícolas Rivas et al. (2016) De hecho, sus oportunidades de acceso a la educación o a un trabajo remunerado son escasas, y las alternativas a la maternidad casi nulas (Menkes y Stern, 2012, como se citó en Luna-Pérez et al., 2021).

En este sentido, el embarazo precoz o no planeado, ocurre con más frecuencia en sectores rurales, y, en particular, en poblaciones indígenas (Loredo-Abdalá et al, 2017). Una de sus causas, es que las mujeres pertenecientes a un pueblo originario tienen menos acceso a la salud sexual y reproductiva, por la marginación en la que viven, las barreras lingüísticas y culturales, y el inicio temprano de la maternidad y/o vida en pareja (Hernández et al., 2016).

Dado que esta investigación utiliza la teoría de la interseccionalidad para analizar las experiencias de mujeres indígenas, se abordarán sus vivencias en cuanto a la violencia de género, identidad cultural y nivel socioeconómico.

VIOLENCIA DE GÉNERO

Narváez y Jurado (2022) abogan por un estudio de la violencia de género a través del enfoque de interseccionalidad, analizando la relación entre etnicidad, género y condición social. Una vez considerado lo anterior, señalan que las mujeres provenientes de pueblos originarios son más vulnerables ante el fenómeno de la violencia “porque históricamente han padecido sometimiento, subordinación, discriminación y desigualdad sistemática en los ámbitos social, cultural, económico y político” (Juárez et al., 2021, p.2).

Tuñón et al. (2012, como se citó en Briseño-Maas y Bautista-Martínez, 2016), consideran que la etnicidad incrementa la violencia, por lo que las mujeres indígenas son más propensas a ser víctimas. Esto se debe al trato asimétrico que reciben, lo cual limita derechos, como es el acceso a la educación. Alayza (2021) concuerda, señalando que “la relación entre analfabetismo, acceso a educación superior y ser mujer indígena evidencian una clara situación de desventaja” (p.104).

IDENTIDAD CULTURAL

Es “el conjunto de referencias culturales por el cual una persona o un grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido” (Ruíz, 2007, p.44). De este concepto, se deriva el término derecho a la identidad cultural (DIC), es decir, el derecho de los pueblos indígenas a pertenecer a una cultura y ser reconocido por ello, así como a conservarla y no ser asimilado, de manera involuntaria, por otra cultura (Ruíz, 2007). Dentro de la identidad cultural, está la lengua, celebraciones tradiciones y atuendo. Reyes et al. (2020), consideran que la vestimenta tradicional de los indígenas es una expresión externa de la identidad cultural que los caracteriza.

Sin embargo, Pérez y Escalona (2016) advierten que “la indumentaria tradicional que portan las mujeres les cierra las puertas a diario. Lo vistoso de sus vestidos con estampados y colores las limita socialmente” (p. 148). En la misma línea, De la Torre (2010) explica que la sociedad cuestiona y menosprecia a la mujer indígena cuando las ven vestidas con sus atuendos típicos. Lo anterior es un ejemplo de la frecuente violación al derecho de identidad cultural de los indígenas, llegando a la penalización de sus prácticas culturales (Sierra, 2004).

NIVEL SOCIOECONÓMICO

Araiza (2006) destaca el fenómeno de la feminización de la pobreza, debido a que las mujeres indígenas realizan las actividades tradicionalmente atribuidas a su género además de tareas adicionales fuera de la casa, como la elaboración y venta de artesanías o el trabajo en el campo. La paradoja está en que, a pesar de llevar a cabo una doble jornada, muchas de ellas padecen pobreza y marginación (Ruíz, 2006).

Barrera (2018), denuncia que, a pesar de las diferentes políticas económicas implementadas en México para combatir la pobreza de las féminas y favorecer su empoderamiento, estas no han logrado erradicar este mal. Esto debido a que los programas oficiales para erradicar la pobreza perpetúan los estereotipos de género, ya que la mayoría de estas propuestas intensifican las actividades que realizan las mujeres, dentro y fuera del hogar, (Pineda, Vizcarra y Lutz, 2006).

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación, se enmarca en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. Merino (1995, como se citó en González, 2003), menciona que este paradigma tiene una perspectiva holística y es sensible hacia el contexto. Es por ello que, desde este modelo de estudio, los investigadores consideran que la realidad es dinámica, múltiple y holística (Walker, 2022).

Así mismo, el enfoque cualitativo busca transformar una realidad contextualizada en lugar de generalizar teorías (González, 2003). Consecuentemente, se eligió el método biográfico narrativo, debido a que “permite la revalorización de unos sujetos sociales postergados y desvalorizados” (Pujadas, 2000, p.129), a través de la narración de sus historias de vida, que buscan captar cómo las personas dan sentido y significados a su existencia a través de un análisis interpretativo (Sanz, 2005).

POBLACIÓN

En la tabla 1, se detalla información respecto a las informantes clave en esta investigación, las cuales fueron seleccionadas a través de una muestra por conveniencia de una población de 40 estudiantes de pueblos originarios que cursaban sus estudios en la institución en el año en el que se llevó a cabo

el estudio (2022), de acuerdo con su disponibilidad de tiempo. Para proteger su privacidad, se emplean seudónimos.

Tabla 1. *Informantes clave*

<i>Seudónimos</i>	<i>Grupo indígena</i>	<i>Estado de procedencia</i>
Sara	Tarahumara	Chihuahua
Ramona	Tarahumara	Chihuahua
Nadia	Tarahumara	Chihuahua
Abigail	Tepehuán del norte	Chihuahua
Susana	Tarahumara	Chihuahua
Alejandra	Mixteco	Oaxaca

Nota: Elaboración propia en base a los datos proporcionados por las entrevistadas.

CONTEXTO

La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM), se ubica en la ciudad de Saucillo, Chihuahua. Fue fundada en 1931 y funciona como internado exclusivo para mujeres de bajos recursos, ofreciendo la licenciatura en educación preescolar o en educación primaria. La matrícula actual es de alrededor de 400 estudiantes, en su mayoría procedentes de los estados de Chihuahua y Durango. Cuentan con servicio de comedor, así como asistencia médica y psicológica, también reciben cada año una dotación de material didáctico, así como uniforme escolar.

Las Escuelas Normales Rurales se organizan en cinco ejes: el académico, producción agropecuaria, cultural, deportivo y político. Este último a cargo de la FECSUM (Federación de Estudiantes Campesinos de México), en el cual se trabaja por analizar los procesos sociales, económicos y políticos del país (Coll, 2015), a través de diversas actividades como encuentros, círculos de estudios y manifestaciones.

Desde el año 2017, en la ENRRFM se implementó una política de acción afirmativa, la cual determinó que se reserven veinte espacios para alumnado de nuevo ingreso que pertenezca a un pueblo originario. Lo anterior con el propósito de que las futuras maestras ejerzan la docencia en el contexto indígena, para contribuir a la preservación de sus respectivas lenguas maternas

(Arán-Sánchez y Ríos-Cepeda, 2022). La mayoría de ellas pertenecen a los grupos indígenas tarahumara y tepehuán del norte, del estado de Chihuahua, y Tepehuán del sur, originarias de Durango.

INSTRUMENTO

En concordancia con el método biográfico narrativo, se empleó como instrumento la entrevista a profundidad, ya que favorece que los sujetos entrevistados hablen desde su propia perspectiva (Villareal-Puga y Cid, 2022), a través de una conversación personal extensa (Varguillas y Ribot de Flores, 2007). Se delimitó un guion con temas como: relación de pareja y maternidad, identidad cultural y problemáticas relacionadas con los recursos económicos.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez transcritas las entrevistas, se siguieron los pasos establecidos por Strauss y Corbin (2022) para su análisis. Se describieron los relatos de las informantes y clasificaron de acuerdo con categorías de análisis. Después, los hallazgos se vincularon con los conceptos teóricos. A continuación, se presentan narrativas de las entrevistadas de acuerdo con las categorías género-sexo, raza-etnia y clase-situación socioeconómica (Alayza, 2021).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS GÉNERO-SEXO

Durante el primer año de la licenciatura, después de las vacaciones de invierno durante las cuales las estudiantes vuelven a sus hogares, Abigail no regresó a la institución. Unos meses después volvió, pero para pedir una baja temporal: tenía pareja y estaba embarazada. El trámite de baja temporal ofrece a las alumnas la opción de pausar sus estudios, mismos que deben retomar un año después. Pasado ese lapso, y ya siendo madre, Abigail retornó a la institución. Sin embargo, cada periodo vacacional, alargaba la estancia en su comunidad. Esta situación afectó de manera negativa su desempeño académico y puso en peligro su permanencia en la institución, debido a las faltas en las actividades del eje político y cultural.

Al preguntarle la razón de sus ausencias, expresa que su esposo no está de acuerdo con que deje a su hija encargada con familiares para que ella continúe con sus estudios, y cada vez que regresa a su comunidad, discuten por ello. Su familia se encuentra en una comunidad diferente a en la que vive su esposo, y ella confiesa que incluso ha llegado a mentirle, diciéndole que se encuentra con su familia y su hija cuando realmente está en la escuela normal. Aquí cobra relevancia la afirmación de Tuñón et al, (2012) citados en Briseño-Maas y Bautista-Martínez (2016), respecto a que las mujeres indígenas son más propensas a ser víctimas de violencia ejercida por su pareja debido a su condición étnica, y cómo esto afecta su derecho a la educación.

En el caso de Susana, ella ya era madre cuando entró a la Normal. Dado que ingresó cuando las clases se llevaban de manera virtual por la pandemia del COVID-19, compaginaba sus estudios con el cuidado de su hijo. Una vez que se retomaron las clases presenciales, tuvo que trasladarse a la institución y al ser madre soltera, no contaba con apoyo para la crianza de su niño. Finalmente, abandonó sus estudios y regresó a su comunidad. Actualmente trabaja en el campo, y se lleva a su hijo consigo, además de encargarse de las labores domésticas, en concordancia con lo expresado por Rivas et al, (2016).

RAZA-ETNIA

Sara y Ramona, son dos hermanas tarahumaras de una rancharía ubicada en la Sierra Tarahumara, la cual carece de electricidad y drenaje. Es una comunidad pequeña, en la que las familias se conocen de manera muy cercana. Hasta el día en el que realizaron su examen de ingreso a la universidad, Sara y Ramona no habían salido de su comunidad.

En la Escuela Normal, uno de los aspectos que les ha resultado más complejo ha sido el proceso de socialización. Como parte del eje político de la institución, las estudiantes acuden de manera frecuente a marchas y comisiones (Coll, 2015). Para ello se trasladan a su destino a través del *ride*, pidiendo a los automovilistas y conductores de camiones que las acerquen lo más posible a su destino final.

Para Sara y Rosa, acostumbradas hasta los dieciocho años a relacionarse, en lengua indígena, únicamente con las familias que habitan en su comunidad, hablar con extraños y en español, entra en conflicto con las enseñanzas transmitidas por su padre sobre no relacionarse con personas ajenas a las de

su pueblo. A lo largo de su estancia en la institución, se ha observado la dificultad que tienen para iniciar conversaciones y hacer contacto visual incluso con docentes y compañeras.

Al explorar de manera superficial de este fenómeno, se podría considerar que son víctimas del ejercicio de poder de su figura paterna, quien les niega el derecho de relacionarse libremente. Sin embargo, al considerar no solo su género sino también su etnicidad, se puede comprender que su comportamiento se debe a pautas culturales que se desarrollan en sus comunidades de origen, debido a que viven en pequeños ranchos aislados (Pintado, 2004). Así mismo, la exploración desde su contexto socio histórico, añade el elemento de la tensa relación con las personas no indígenas, dada la herencia de la conquista y colonización (Sandoval-Forero y Meza-Hernández, 2022).

Por otro lado, Nadia está acostumbrada a utilizar diariamente el traje tradicional rarámuri, mismo que confecciona de acuerdo con las enseñanzas de las mujeres de su familia; al ingresar al nivel universitario, tuvo que adaptarse a la vestimenta. Las alumnas de la institución deben utilizar el uniforme deportivo todos los lunes para la sesión de activación física, al igual que para eventos institucionales. Ella manifiesta que se siente más cómoda utilizando su falda, y que el pantalón deportivo le resulta ajeno. Además, su vestimenta tradicional representa su identidad cultural, motivo de orgullo. Sin embargo, considera que debe hacer ciertas concesiones para adaptarse a la normativa de la institución, y que el uso del uniforme deportivo no atenta en contra de su derecho a la identidad cultural (Ruíz, 2007).

Si este aspecto sobre el uso de la falda se analizara de manera aislada, se podría afirmar que Nadia es obligada a utilizar determinada ropa como una forma de dominación de la estructura social patriarcal del grupo cultural al que pertenece, negándole la posibilidad de vestirse libremente. Sin embargo, la teoría de la interseccionalidad resalta la necesidad de comprender las diferentes formas de ser mujer a partir de sus contextos (Viveros, 2016).

Una situación en la que sí se sintió discriminada por su condición étnica, fue cuando una docente de la escuela le prohibió usar su falda y blusa tradicional en la jornada de prácticas. Ella expresa que es su derecho vestirse como se sienta más cómoda, y que fue víctima de una conducta discriminatoria por parte de la maestra. Esto ilustra la violación del derecho a la identidad cultural de las que son víctimas las personas indígenas (Sierra, 2004), y muestra como su indumentaria se convierte en un obstáculo que limita su desarrollo social (Pérez y Escalona, 2016).

CLASE-SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

La familia de Alejandra es mixteca, migraron desde Oaxaca hasta Chihuahua cuando era pequeña. Alejandra va cada fin de semana con ellos para trabajar en el campo junto con su madre, padre, hermanas y hermano, en la pisca del producto agrícola que se recolecte según la temporada, regresando el domingo a la institución

El que Alejandra estudie en la escuela normal, si bien es una oportunidad a largo plazo para que la situación socioeconómica familiar mejore, no implica que deje de aportar a la economía del hogar. Además, desde que ella vive fuera de casa, tuvo que dejar de ayudar a cuidar a sus sobrinos mientras su hermana mayor y sus padres se dedicaban a las tareas agrícolas, lo cual disminuyó el ingreso familiar. La situación de Alejandra ejemplifica la feminización de la pobreza (Araiza, 2006), ya que se encarga de tareas atribuidas a su género, además de actividades fuera del hogar: el trabajo en el campo y sus estudios de licenciatura.

CONCLUSIONES

Los testimonios de vida de las alumnas indígenas normalistas entrevistadas, muestran las diferentes identidades que convergen en ellas y cómo cada una de ellas interactúan entre sí. De esta forma, se destaca que este tipo de estudios permiten develar temas que resultan esenciales para este colectivo de mujeres, favoreciendo un análisis crítico de las estructuras de poder y los sistemas que las oprimen. Además, el retomar sus experiencias y conocer cómo las viven, proporciona información valiosa, tanto a nivel micro, con intervenciones situadas que generen acciones transformadoras, como a nivel macro, en cuanto al diseño e implementación de programas y políticas públicas.

En el caso de estas jóvenes, se evidencia que su condición de mujer, pertenencia a un pueblo originario y estrato social, genera deficiencias en cuanto al acceso a la salud sexual reproductiva, favoreciendo los embarazos no deseados. El género, aunado a su origen étnico, las hace más propensas a ser víctimas de violencia por parte de su pareja, lo cual se manifiesta en la presión por dejar los estudios universitarios para dedicarse a la crianza de los hijos.

También, la pertenencia a un pueblo originario implica desarrollar habilidades de adaptación para realizar acciones que están en contra posición a las

pautas culturales fomentadas en sus comunidades, y en ocasiones ser víctimas de conductas discriminatorias debido a elementos esenciales de su identidad cultural como la vestimenta.

Así, se observa que las jóvenes indígenas están en constante negociación de aspectos de su identidad cultural y origen indígena, con las normas de la institución de nivel superior en la que se desarrollan; en un proceso en el que exploran sus límites en cuanto a los aspectos que están dispuestos a incorporar y los que van en contra de su cosmovisión.

Además, el hecho de ser mujer y pertenecer a un nivel socioeconómico bajo, aunque sean estudiantes universitarias, implica que realicen labores asociadas a los roles de su género, además de generar ingreso económico con el trabajo en el campo. Aunque logran acceder a la educación superior, a través de políticas de acción afirmativa como la implementada en la institución de este estudio, su poder adquisitivo y origen humilde continúa siendo el mismo mientras son estudiantes.

La investigación acerca de los pueblos originarios es un ámbito de estudio por sí solo, independiente de las investigaciones culturales, aunque se considera que es una temática de reciente interés y desarrollo (Torjer, 2018). En este sentido, el análisis interseccional ayuda a comprender cómo convergen diversas identidades, especialmente en lo que se refiere a oportunidades y derechos (Juárez, et al, 2021). Además, favorece el surgimiento de lo que Boddenberg (2018) denomina como *resistencia interseccional*, lo cual se traduce en la lucha por los derechos de las mujeres y de los pueblos indígenas.

Como futuras líneas de investigación, se plantea la necesidad de explorar las diferencias entre las mujeres de un mismo grupo cultural, ya que puede encontrarse una diversidad de identidades indígenas, de acuerdo con el género, clase, profesión, edad y religión (Torjer, 2018); asimismo, analizar cómo estos aspectos interactúan con la identidad de mujer universitaria. En este sentido, Juárez et al, (2021) resaltan la necesidad de la investigación con enfoque interseccional en las mujeres indígenas, para poder diseñar e implementar intervenciones de acuerdo con su cultura y con perspectiva de género.

REFERENCIAS

- Alayza, A. (2021). El aporte de la interseccionalidad a una política pública que responda a las necesidades de las mujeres indígenas. *Politai: Revista de Ciencia Política*, 22, 89-119. <https://doi.org/10.18800/politai.202101.006>
- Araiza, A. (2006). Las mujeres indígenas en México: un análisis desde la perspectiva de género. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 8, <https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/56017>
- Arán-Sánchez, A. y Ríos-Cepeda, V.L. (2022). La inclusión de alumnas de pueblos originarios en una escuela normal rural: ejemplo de una acción afirmativa. *Ra Ximhai*, 18(5), 203-218. <https://doi.org/10.35197/rx.18.05.2022.10.aa>
- Barrera, M.A. (2018). Pobreza extrema de mujeres indígenas en México. Estudio de caso para la zona maya de Quintana Roo. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.5377/rci.v22i1.6559>
- Briseño-Maas, M.L. y Bautista-Martínez, E. (2016). La violencia hacia las mujeres en Oaxaca. En los caminos de la desigualdad y la pobreza. *Revista LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 2, 15-27. <http://dx.doi.org/110.29043/liminar.v14i2.457>
- Boddenberg, S. (2018). Mujeres indígenas y afrodescendientes, interseccionalidad y feminismo decolonial en América Latina. *Revista Búsquedas Políticas Universidad Alberto Hurtado*, 1. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/25827>
- Caudillo-Ortega, L., Hernández-Ramos, M.T. y Flores-Arias, M.L. (2017). Análisis de los determinantes sociales de la violencia de género. *Ra Ximhai*, 13(2), 87-96. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46154510007.pdf>
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, 189, 83-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32533819012>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103 <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>

- De la Torre, A. (2010). ¿Qué significa ser mujer indígena en la contemporaneidad? *Mester*, 39, 1-25. <https://escholarship.org/uc/item/9m93c0fs>
- Durán, R.E. y Mendoza, S. (2022). Violencia de género desde la mirada de las niñas indígenas de Acaxochitlán. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1), 9-23. <https://doi.org/10.21500/22563202.5598>
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>
- Hernández, M.F., Meneses, E. y Sánchez, M. (2016). Mujeres indígenas y su acceso a los derechos sexuales y reproductivos, 2009 y 2014. En Consejo Nacional de Población (Ed.), *Situación demográfica de México 2016* (pp.57-89). CNP.
- Juárez, M., Raesfled, L.J. y Durán, R.E. (2021). Diagnóstico interseccional de violencia hacia mujeres indígenas. *Revista Estudios Feministas, Florianópolis*, 29(1), 1-11. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n163207>
- Loredo-Abdalá, A. et al, (2017). Embarazo adolescente: sus causas y repercusiones en la diada. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 223-229. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71939>
- Luna-Pérez, J. et al. (2021). Matrimonio forzado y embarazo adolescente en indígenas en Amatenango del Valle, Chiapas. Una mirada desde las relaciones de género y el cambio reproductivo. *Papeles de Población*, 26(106), 35-73. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2020.106.30>
- Narváez, J.H. y Jurado, C. (2022). Representaciones sociales y violencia de género: caso resguardo indígena Cañamomo, Lomaprieta, Riosucio, Caldas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(1), 349-370. <https://doi.org/10.21501/22161201.3621>

- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis, Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003>
- Pérez, M.E. y Escalona, M.I. (2016). Mujeres indígenas, gobierno y comunidad: El caso de mujeres tarahumaras en Ciudad Juárez, Chihuahua. *Nóesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25, 129-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2016.12.9>
- Pineda, S., Vizcarra, I. y Lutz, B. (2006). Gobernabilidad y pobreza: proyectos productivos para mujeres indígenas mazahuas del Estado de México. *Indiana*, 23, 283-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=247018073012>
- Pineda, S. (2022). La mujer indígena: ante la pobreza. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 9(28), 252-264. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502807>
- Pintado, A.P. (2004). *Tarahumaras*. CDI.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>
- Reyes, B., Cuevas, T. y Zizaldrá, I. (2020). Aproximación al patrimonio cultural: Atuendo y cambios en los Rarámuris de Chihuahua, México. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 10, 29-45. <https://doi.org/10.24197/jstr.2.2020.29-45>
- Rivas, M.G., Nazar, A., Estrada, E.J., Zapata, E. y Mariaca, R. (2016). Violencia, anti-concepción y embarazo no deseado. Mujeres indígenas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Estudios demográficos y urbanos*, 24(3), 615-651. <https://doi.org/10.24201/edu.v24i3.1330>
- Ruíz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales: una mirada desde el sistema interamericano. *Sur-Revista Internacional de Derechos Humanos*, 5, 46-69. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332007000100007
- Sánchez, M.J. y Goldsmith, M. (2000). Reflexiones en torno a la identidad étnica y genérica. Estudios sobre las mujeres indígenas en México. *Política y Cultura*, 15, 61-88.: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701404>

- Sandoval-Forero, E.A. y Meza-Hernández, M.E. (2022). La interculturalidad en la etnorregión Yoreme Mayo de Sinaloa. *Papeles de Población*, 19(7), 193-204. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000300011
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57, 99-115. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Sierra, M.T. (2004). Diálogos y prácticas interculturales: derechos humanos, derechos de las mujeres y políticas de identidad. *Desacatos*, 15-16, 126-147. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n15-16/n15-16a8.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Torjer, A. (2018). This word is (not?) very exciting: considering intersectionality in indigenous studies. *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 26(3), 182-196. <http://dx.doi.org/10.1080/08038740.2018.1493534>
- Varguillas, C.S. y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102313>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Villareal-Puga, J. y Cid, M. (2022). Aplicación de entrevistas semiestructuradas durante la pandemia. *Revista Científica Hallazgos*, 7(1), 52-60. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>
- Walker, J. (2022). Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y socio crítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34 (2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>
- Whittaker, C. (2020). Felt power: Can Mexican indigenous women finally be powerful? *Feminist Anthropology*, 1(2), 288-303. <https://doi.org/10.1002/fea2.12016>

RESPUESTAS INSTITUCIONALES A LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO ENTRE 2018 Y 2020 EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Daniel Reyes Lara

Universidad de Guadalajara

Berenice Cárdenas Torres

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141

Felicitas Valdivia Alatorre

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141

INTRODUCCIÓN

Este capítulo expone los resultados de un análisis crítico de cambios institucionales ocurridos entre diciembre del 2018 y diciembre del 2020 en la Universidad de Guadalajara (UdeG) en el contexto de las demandas y cuestionamientos de las universitarias ante casos de acoso, hostigamiento y violencias denunciados en los últimos años: la creación de la Defensoría de los Derechos Universitario (DDU) y la actualización del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025 (en adelante PDI).

Mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se visibilizan los límites de la perspectiva de la planeación estratégica del desarrollo institucional para la erradicación de las violencias de género y la transversalización de la perspectiva de género (PEG), así como el poco reconocimiento del carácter estructural y sistémico de las desigualdades de género. Además, se señalan algunos

elementos críticos sobre el alcance de la DDU en su actividad de promoción de los Derechos Humanos y atención de la violencia.¹

Por último, se presentan una serie de cuestionamientos y propuestas de mejora. El trabajo argumenta a favor de la transversalización de una PEG no binaria como herramienta fundamental para lograr la erradicación de las violencias de género en las IES contemporáneas.

Las Instituciones de Educación Superior no son lugares libres de violencia

En mayo del 2018 una profesora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) presentó una denuncia por hostigamiento sexual en contra del entonces Coordinador de la licenciatura en Antropología de ese Centro Universitario. El caso sentó precedente en la lucha para sancionar a los universitarios que cometen acoso u hostigamiento sexual dentro de la UdeG (Partida, 2018). Lo que estuvo normalizado durante años empezó a cuestionarse a través del señalamiento y la denuncia de estudiantes y docentes.² Sin embargo, este es uno más de los centenares de episodios de violencias que ocurren en las IES de todo el mundo y que han comenzado a salir a la luz en los años recientes (Biglia y Cagliero, 2019).

Diversas investigaciones dan cuenta de esta problemática desde hace varias décadas. En México sobresalen las investigaciones realizadas por Marúm (2014), Palomar (2011), Mingo (2013), Mingo y Moreno (2014, 2017), Bermúdez (2014), Buquet, et al. (2013), Buquet (2016), Echeverría, et al. (2017), Magaña y Florido (2018), Cortázar (2019) y Evangelista (2019). En

1 El trabajo se realizó entre septiembre del 2020 y diciembre del 2021 y se optó por delimitar el análisis al periodo de diciembre del 2018 y diciembre del 2020, por ello los cambios más recientes como la actualización al reglamento de la DDU, la creación de la Unidad de Igualdad en febrero del 2021 y la aprobación del Protocolo para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género en marzo del 2022, entre otros, no fueron considerados en esta fase del proceso.

2 El portal de ZonaDocs realiza un seguimiento de los casos, eventos, manifestaciones y denuncias relacionadas con las violencias de género en la UdeG, entre las que destaca la investigación periodística de Torres y Cárdenas (7 de enero de 2020) quienes visibilizan la poca difusión del protocolo existente, su poca efectividad, el carácter revictimizante y poco empático del proceso de denuncia, la sensación de inseguridad y vulnerabilidad percibida por parte del estudiantado, así como su desconfianza hacia la eficacia de la DDU y el protocolo vigente en ese entonces.

todas ellas se da cuenta de cómo los casos de violencia física y de acoso sexual son cometidos por alumnos, docentes o autoridades; así como de violencias sutiles y normalizadas, gracias a la complicidad o negligencia de autoridades de todos los ámbitos.

Resalta la persistencia del silencio ante casos de violencia y la obstaculización de las prácticas de denuncia, con normas no escritas que impiden el reconocimiento de la violencia de género como un problema sistémico que afecta significativamente la experiencia de las universitarias (Mingo y Moreno, 2014).

Otros estudios realizados por académicas e investigadoras feministas que experimentan la situación desde “la barriga del monstruo”³ enfocan la manera en que las IES pretenden atender y prevenir las violencias de género. Podemos distinguir los que se concentran en identificar los avances en materia de igualdad y/o de incorporación de la PEG, de aquellos que analizan los vacíos y problemas de violencia que se siguen reproduciendo a pesar de la existencia de medidas, protocolos y centros especializados en la atención y prevención de las violencias.

Entre los primeros podemos señalar los estudios de Buquet (2016), Palomar (2011), Magaña y Florido (2018); representan diagnósticos actualizados sobre la situación del orden de género⁴ en las universidades estudiadas; entre los segundos, ubicamos los estudios del proyecto SeGReVUni URV⁵ (19 y 30 de abril de 2021) los cuales subrayan el hecho de que hasta ahora, las acciones institucionales han sido insuficientes para garantizar derechos fundamentales como el derecho a vivir sin violencia y el derecho a una educación en igualdad de oportunidades.

En el contexto de este estudio, destaca la investigación sobre la cultura institucional de género en la UdeG realizado por Palomar (2011) donde describe la situación paradójica en la que, si bien las autoridades reconocen a una

3 Con esta metáfora Donna Haraway (1991) alude la crítica como una mirada situada que emerge desde prácticas y discursos imbuidos en las luchas de la cotidianidad.

4 El orden de género es un tipo de organización social que produce de manera sistemática relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres en el que convergen todas las dimensiones de la vida humana a través de interacciones muy complejas (Buquet, 2016).

5 En las Jornadas “Aprendamos juntas: Respuestas a las violencias sexuales y de género en universidades Catalanas y Mexicanas” se presentaron avances de la investigación “SeGReVUni”, que tiene por objetivo visibilizar la complejidad y los matices de la violencia sexual y de género (SGRV en sus siglas en inglés) en las universidades.

comunidad de expertas en estudios de género que lograron identificar el trasfondo sexista y discriminatorio naturalizado en sus prácticas institucionales, también existe un discurso oficial destinado a difundir y promover propuestas que no logran traducirse en cambios significativos en la vida cotidiana de los espacios universitarios.

Magaña y Florido (2018) encontraron que las actividades de promoción de la igualdad de género en la UdeG se realizan de manera dispersa, no hay acciones que contrarresten actos de discriminación ni medidas de discriminación positiva para poblaciones en situación de desventaja y finalmente, la normativa universitaria no incluye la PEG. Por su parte, Cortázar (2019) visibiliza que, si bien el acoso y el hostigamiento en esta universidad son experimentados como problemas graves por parte del estudiantado, no existen mecanismos para la denuncia y/o la reparación.

Bonet señala que investigar la violencia de género desde las universidades tiene sus límites y destaca que es necesario reconocer que ha sido el movimiento feminista, sus movilizaciones, manifestaciones, etc., lo que ha hecho avanzar las actuaciones respecto a la violencia, porque sin esto, por sí mismas muchas administraciones no habrían actuado sobre esta cuestión (SeGREVUni URV, 19 abril de 2021).

Incorporar la PEG y responder a las demandas de los movimientos feministas en las prácticas universitarias desde una visión institucional supone una labor bastante compleja, lo cual lleva al siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son los alcances y los límites de la perspectiva desde la que se plantean las principales respuestas institucionales de la UdeG para prevenir, atender y erradicar las violencias de género?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

La investigación se enmarca en el punto de vista construccionista y la epistemología del conocimiento situado, reconociendo que es parcial y tiene un interés político. Se apoya en la conceptualización foucaultiana del poder para detectar las posiciones estratégicas de la clase dominante y los efectos que producen en la cultura institucional de género.

La psicología social crítica aporta elementos de inteligibilidad de la violencia que destacan las influencias que ejercen el contexto histórico, el marco interpretativo político-ideológico y el contexto social. Pero no es suficiente

con incorporar el elemento del contexto social y el carácter relacional de las violencias, sino que también es importante visibilizar la imposible neutralidad –tanto de las explicaciones sobre la violencia como de las respuestas para intentar solucionarla– ante el orden social establecido, pues de acuerdo con Stainton-Rogers et al. (1995) las teorías convencionales “cumplen un papel reforzador del status quo a través de un discurso ideológico que muestra dos caras según convenga” (citado en Doménech e Íñiguez, 2002, p. 5). En ese sentido, se retoma el paradigma de las violencias de género, entendido como una perspectiva psicosocial crítica, construida desde las luchas feministas y la reflexión académica sobre el fenómeno de la violencia de género.

Paradigma de las violencias de género

El fenómeno de las violencias de género es complejo y se enraíza en las bases heteropatriarcales del sistema social en el que vivimos, por lo que no es fácil la identificación del mismo y de sus causas (Biglia y Jiménez, 2015). Por ello, el análisis de las respuestas hacia las violencias de género en las IES requiere el reconocimiento del carácter instituido, objetivado y estructurado de la desigual distribución de las posiciones de poder que ocupan las mujeres y los hombres en las instituciones universitarias, que tiene por base una cultura sexo-normativa de carácter binario y heterosexista.

Así, la relación entre las desigualdades sociales de mujeres y personas LGBTQ+ con las violencias de género y sexuales, es que la condición de desigualdad forma parte del orden de género en disputa que podríamos reconocer como violencia de género instituida, que al mismo tiempo es el contexto que favorece actos de violencias de género y sexuales, donde el acoso y hostigamiento sexual serían un caso entre otros.

Desde el paradigma de las violencias de género⁶, que tienen su origen “en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que esta conlleva ... A causa de esto, afectan principalmente y con más fuerza los cuerpos de las mujeres y de las personas no normativas” (Biglia y Jiménez, 2015, p. 29).

6 La expresión incluye claramente la violencia hacia las mujeres, pero además permite denunciar que el género en sí mismo se configura como violencia en cuanto fuerza a asumir roles basados en la visión binaria, sexista y estereotipada (Biglia y Jiménez, 2015, p.28).

Además las autoras señalan que la socialización de género con base en roles y estereotipos tradicionales tiene relación con el desarrollo de tolerancia a las violencias de género (Biglia y Jiménez, 2015), un tipo de socialización que se sigue reproduciendo en IES. Por estas razones, resulta imprescindible hacer explícito que la posición política que orienta el análisis tiene el interés de proponer lecturas feministas y no binarias como una estrategia que podría incidir en el orden establecido. Una de las consecuencias de este punto de vista sería poner de manifiesto la relación de poder que se establece entre quienes crean y/o aplican la normativa para juzgar, y quienes son juzgados.

Es desde este marco conceptual y analítico que se busca visibilizar hasta qué punto los instrumentos de planeación y reglamentación de las acciones para prevenir, atender y erradicar la violencia permiten la identificación de las diferentes expresiones de las violencias relacionadas con el género, intentando superar tanto la mirada pretendidamente neutral, como las definiciones selectivas de la violencia.

Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Metodológicamente, la investigación se realizó a través del ACD, herramienta teórico-política en la que se toma una posición explícita para evidenciar cómo se produce y reproduce el poder y el abuso de poder en el texto y el habla en contextos sociales y políticos (Van-Dijk, 2017). Este tipo de análisis implica adoptar una perspectiva tridimensional propuesta por Fairclough (1992) a partir de la cual en el discurso se distingue la dimensión textual, discursiva y social de esta práctica.

Se utilizó un diseño de investigación cualitativo y exploratorio con el objetivo general de problematizar las potencialidades y los límites de las respuestas institucionales para la prevención, atención y sanción de los actos de violencia de género y sexuales en la Red Universitaria. Se buscó identificar la manera en que se reproduce y mantiene la desigualdad de género en el discurso oficial de la UdeG a partir del análisis de políticas que intentan dar respuesta a los efectos más nefastos de la cultura institucional de género (Palomar, 2011).

Para esta fase de la investigación, se tomó como unidad del análisis textual el documento oficial del PDI 2019-2025. El análisis se basó en la revisión del documento identificando las referencias a género, equidad, igualdad, violencia y derechos humanos. Se realizó la lectura sistemática, la selección

de fragmentos discursivos, la selección léxica y la identificación de estrategias discursivas particulares.

Siguiendo con Van Dijk (2017), identificar las estructuras discursivas jerarquizadas e interdependientes, que van desde los niveles básicos de análisis lingüístico hasta las superestructuras textuales, permite evidenciar algunas de las estrategias discursivas utilizadas por los “productores de textos” al referirse o no a la cuestión de las violencias de género, y para identificar qué argumentos se emplean desde el discurso oficial de la institución al justificar y legitimar su actuación: se trata de evidenciar las ideologías que subyacen a los textos, entendidas como el “conjunto de creencias fácticas y evaluativas —o sea, el conocimiento y las opiniones— de un grupo” (Van Dijk, 1998, como se citó en Soler, 2011, p.80).

En ese sentido, el análisis se apoya en trabajos como los de Ararat (2010) y Varela (2008, como se citó en Ararat, 2010) quienes sostienen que “el discurso gerencial dominante se apoya en la convicción de que el *management* es instrumental y técnico, para usarlo de forma indiferenciada en cualquier tipo de organización” (p. 31). Esto permite señalar la “contradicción entre el discurso teórico [que profesa un discurso inclusivo] y el práctico [basado en la exclusión y desigualdad a través de estrategias discursivas] que dan soporte a la enseñanza del emprendimiento” (Ararat, 2010, p. 6).

Aunado a ello, se retoma la propuesta de Sandra Soler (2011) sobre saturación positiva de los conceptos, estrategia discursiva que se define por:

presentar los conceptos de manera compleja, relacionándolos con infinidad de aspectos, todos positivos, que lo satura al adjudicar una enorme cantidad de propiedades y funciones de diverso orden, hasta convertirlo casi en panacea o solución a todos los problemas, individuales y sociales. Al utilizar este procedimiento, se vuelve complicado cuestionarlo y resulta casi imposible refutarlo. (Soler, 2011, p. 81)

ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS OFICIALES EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Marúm (2014) señala que “las políticas de equidad de género en el país, en Jalisco, al igual que en la Universidad de Guadalajara son escasas y no buscan impactar ni el poder ni el presupuesto” (p. 97), lo que se traduce en poco impacto en la docencia, la investigación y las prácticas cotidianas. En la UdeG, tanto la numeralia institucional⁷ como el Diagnóstico Institucional participativo de Género⁸, permiten identificar que todavía se mantienen las desigualdades de género a nivel estructural señaladas por los estudios de Palomar (2004, 2011), formando parte del contexto que impide el acceso a una vida libre de violencias en la universidad.

A mediados del 2018, la Administración General de la UdeG realizó una serie de cambios en la estructura administrativa que tuvieron como telón de fondo la realidad de las violencias de género denunciada por diferentes personas y grupos del ámbito social, cultural e institucional. Por un lado, el hecho de que el estado mexicano asumiera una serie de acuerdos y compromisos a nivel internacional ha significado una presión para que las IES realicen las acciones pertinentes para armonizar su normativa con el marco jurídico y programático logrado en materia de atención a la violencia en contra de las mujeres.

Por otra parte, los esfuerzos de organización y lucha feminista de diversos colectivos generados por las dinámicas propias de la vida universitaria han demandado procesos de acompañamiento basados en la PEG para la impartición de justicia y reparación del daño, en la medida de sus atribuciones. Esto se ha fortalecido, además, con el trabajo de las redes de académicas feministas que han demandado la transversalización de la PEG⁹.

7 https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/Numeralia/30_de_abril_2021.pdf

8 Realizado en el marco del Programa para el fortalecimiento a la excelencia educativa (PRO-FEXCE 2020-2021) https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/autoevaluacin_universidad_de_guadalajara_profexce_2020-2021_ok.pdf

9 Por ejemplo, la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior - Caminos para la Igualdad de Género (RENIES) y sus mecanismos para evaluar los avances de la incorporación de esta perspectiva como el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES).

En ese sentido, tanto la creación de la DDU como la actualización del PDI, se pueden interpretar como respuestas institucionales. Al identificar las estrategias discursivas que se usan en el PDI, el análisis crítico permitió identificar elementos que son clave para cuestionar los alcances de las acciones y políticas que pretenden actuar ante las violencias de género en la institución: la continuidad del discurso gerencial, la poca relevancia del carácter estructural de las desigualdades de género, la generalidad de la política de inclusión que no permite enfocar la cuestión de las violencias de género de modo más específico, la falta de planes de acción adecuados para favorecer la equidad de género y los limitados instrumentos para medir el avance de la atención de las violencias por parte de la DDU.

En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis del corpus textual y se exponen algunos de los fragmentos del análisis del texto con los que se señalan tales elementos.

Límites de la perspectiva del PDI para la erradicación de las violencias de género

La actualización del PDI realizada en 2019 supuso una respuesta institucional a las problemáticas señaladas por las manifestaciones de las feministas universitarias a partir del análisis del plan anterior y de la detección de áreas de oportunidad:

El trabajo de actualización del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2025, Visión 2030, está sustentado en diversos procesos, talleres y una consulta en línea en la que participaron miembros de la comunidad universitaria, descritos en el apartado sobre la metodología utilizada para su elaboración, por lo que además de cumplir con criterios y compromisos institucionales, permite atender las áreas de oportunidad detectadas en el plan anterior (PDI 2014-2030), así como las problemáticas y propuestas identificadas por la comunidad universitaria. (PDI 2019-2025, p. 16)

En este caso, la planeación estratégica está explícitamente orientada por las tendencias de la globalización, el desarrollo económico y la competitividad (PDI 2019-2025, p.50). Si bien se puede identificar la continuidad en cuanto a los criterios de la planeación estratégica es importante señalar el desplazamiento hacia una práctica aún más alineada con el discurso de las políticas empresariales con herramientas como la metodología basada en el marco lógico (MML)

lo que consolida la tendencia neoliberal de los modelos gerenciales iniciada en los 90. Al respecto, es relevante destacar las características ideológicas del discurso gerencial señaladas por estudios previos (Ararat, 2010).

Además, en ambos planes es posible observar algunas continuidades significativas respecto a la poca relevancia que se le da a las relaciones entre las desigualdades de género, la cultura de género instituida, el no reconocimiento de las personas con identidad y preferencias no normativas y la manera en que estas condiciones estructurales impiden el acceso a una vida libre de violencias en el entorno universitario.

En la revisión y evaluación del PDI 2014-2030, se señala que, aunque se avanzó en las estrategias i y ii del objetivo 17,¹⁰ la promoción de la equidad de género se mantuvo rezagada como área de oportunidad por lo que se enuncian cuatro propuestas:

i. Incluir en la currícula contenidos orientados a la formación en derechos humanos, inclusión, accesibilidad, valores éticos, el respeto a la equidad de género y la formación para el desarrollo sustentable.

ii. Mayor rigor académico en los esquemas de selección y evaluación del personal académico investigador, de manera que se garantice la no restricción en cuestiones de género y que solo los candidatos con los mejores méritos se incorporen a la Universidad.

iii. Promover una mayor participación de los sectores público y privado en los temas de equidad de género.

iv. Promover la adecuada representación de género en los órganos de gobierno universitarios. (PDI 2019-2025, p. 52)

Estas propuestas, son el antecedente de la Política Transversal de Inclusión; sin embargo, es necesario identificar en qué medida, dichas observaciones se tradujeron o no en objetivos, acciones y/o indicadores de resultados y no solamente, en una ‘declaración categórica’.¹¹ Para Lyons (1981 como se citó en Villegas 2009) aseverar es manifestar un contenido proposicional y a su vez una determinada actitud ante el mismo, en el sentido de que el hablante se compromete a actuar conforme a él independientemente de que el contenido sea en efecto verdadero o falso.

10 Con la creación del Programa de Universidad Incluyente y la creación de la DDU

11 Una declaración categórica no implica una estrategia de cortesía comunicativa, por cuanto enfatiza el valor de verdad de la proposición. Puede decirse que persiguen que el receptor acepte sin cuestionamientos lo que se dice, por lo que muchas de estas declaraciones son de carácter retórico al enfatizar el valor de verdad o al fingirlo (Villegas, 2009).

Si las políticas transversales no se traducen en objetivos, planes de acción, indicadores de resultados (IDR); estamos ante diferentes niveles de principios que intentan legitimar una serie de medidas que pueden o no realizarse. Por ello, debemos analizar la manera en que se establece la articulación de la Política Transversal de Inclusión, con objetivos, estrategias o indicadores de resultados, que permitan medir las propuestas señaladas por el área de oportunidad identificada (equidad de género) en el proceso de revisión del plan anterior.

La revisión de la Misión y Visión al 2030 permitió proponer elementos que aseguran su vigencia y pertinencia ante el entorno global, los retos que éste representa para el futuro de la Universidad y la definición de nueve elementos transversales que permitirán atender desde todos los ámbitos posibles los temas relevantes que quedaban fuera o con poco impulso en la versión anterior, tales como una política de inclusión para garantizar el desarrollo de todos los miembros de la comunidad universitaria (PDI 2019-2025, p.16).

A pesar del reconocimiento de un contexto en el que se mantienen las desigualdades entre los sexos, y de asumir el compromiso con la eliminación de la disparidad de género en el diagnóstico del que se parte en el documento, no existen planes de acción para ello al interior de la propia institución. Nos encontramos ante una estrategia discursiva de saturación positiva (Soler, 2011).

Al respecto, el avance de la transversalización de una política resulta significativo, incluso se señala que tales políticas deberían orientar su desempeño en temas críticos. Sin embargo, aunque la equidad ya se señala de manera general como una política transversal de inclusión, las “cuestiones de género” quedaron contenidas en esta política. Es decir, nuevamente se hace sin un reconocimiento explícito de la problemática de las desigualdades de género en la estructura administrativa universitaria, las cuales formarían parte de una violencia de género institucional que no está siendo reconocida, y mucho menos se reconoce la existencia de una cultura institucional de género androcéntrica y sexista.

Identificar la diversidad para promover la inclusión y la equidad en todas las actividades y espacios universitarios y garantizar el desarrollo de todos los miembros de la comunidad universitaria, sobre todo de quienes, por razones económicas, con alguna discapacidad, origen étnico, lengua o nacionalidad, género o preferencias sexuales, o cualquier otra causa, han sido vulnerados. (PDI 2019-2025, p. 71).

En la política transversal de la inclusión no se genera, de manera explícita, una política de transversalización de la PEG, estamos ante una *estrategia discursiva de generalización* que Ararat (2010), refiere como poner en relieve ciertos hechos que se susitan en grupos minoritarios generalizadolos en las comunidades.

Además, el propósito enunciado se presenta como un principio, un deber ser, o una declaración categórica (Villegas, 2009, p. 285), pues no establece un plan de acción, unas definiciones concretas con las cuales medir la manera en que se va a lograr dicho propósito. Aparentemente, el lugar que ocupan las políticas transversales es prioritario, pues el término de transversalidad nos indica que son lineamientos que aplican a todos los ámbitos de la vida universitaria; sin embargo, esto no se convierte en un plan de acción concreto, sino que queda subsumido en las lógicas de la Metodología del Marco Lógico, que –en este caso–, da prioridad a los “Propósitos Sustantivos”. (PDI 2019-2025, p. 113)

Para ejemplificar la falta de un plan de acción para cumplir el propósito de la política transversal, es necesario analizar la MIR en relación con el propósito sustantivo de docencia e innovación académica (anexo 1, págs. 6 y 7), donde se detalla el listado de indicadores, organizados por el propósito general y tres temáticas. De los 20 IDR, en 13 de ellos se establece relación con la política transversal de inclusión y equidad. De los 13 IDR que guardan relación con la política transversal de inclusión, solo son señalados como relacionados con (lo mismo pasa con las otras políticas transversales -como si fuera lo mismo, que lograr la equidad y la inclusión), pero no se menciona nada sobre cómo se pretende hacer realidad dicho lineamiento.

Al respecto, en cuanto al primer IDR de este propósito se mide la cantidad de planes actualizados (1.0.1 Porcentaje de planes de estudio de pregrado, revisados y/o actualizados por año). Sin embargo, no se señala explícitamente si de este indicador se espera, por ejemplo, la generación de programas académicos bajo la PEG (lo que impactaría tanto en el nivel de concientización universitaria sobre las violencias de género, como en su prevención). Tampoco se menciona cómo es que la revisión y actualización de programas puede impactar a la equidad y la inclusión, pues como se señaló más arriba, el propósito de esta política transversal es declarado de manera genérica, y por lo tanto no tiene una ruta que nos señale si se habla de programas para personas con discapacidad visual o con dificultades económicas, etcétera.

Otro de los ordenamientos jerárquicos que llama la atención, tiene que ver con el lugar que ocupa la DDU en el PDI, pues el único momento en el que se convierte en sujeto responsable de la generación de una actividad evaluable, es en relación con el 4° propósito sustantivo, la Difusión de la Cultura, la cual se describe en el plan como:

Elemento de la formación humanista (que) desarrolla en los sujetos capacidades de pensamiento, juicio y expresión, construyendo las condiciones necesarias para que la evolución del ecosistema universitario se consolide de forma equilibrada y contribuya al bienestar social. Fortalece la identidad y el orgullo universitario a través de una formación integral que incorpore las diversas expresiones del arte, la cultura, la ciencia y el deporte. Además, promueve una cultura de gestión institucional que permita la proyección del patrimonio universitario, la eficiencia en el uso de los recursos, así como la transparencia y la rendición de cuentas. (PDI 2019-2025, p. 104)

De donde se desprende el objetivo general de:

Incrementar el acceso y la práctica de la comunidad universitaria de actividades artísticas y culturales, y aplicar en la gestión institucional la cultura de la eficiencia, la transparencia y rendición de cuentas, así como el respeto de los derechos humanos. (PDI 2019-2025, p. 104)

Este objetivo, en su temática 3 *Cultura Institucional* se determina la vigilancia de las buenas prácticas institucionales en torno a la calidad, transparencia y rendición de cuentas, austeridad, inclusión, igualdad de género y equidad que fortalezcan la identidad universitaria. Y tiene como objetivo Incorporar a las prácticas institucionales la gobernanza, la cultura de la paz, el respeto a los derechos humanos y el fortalecimiento de la transparencia y la rendición de cuentas. Evaluar el cumplimiento de este objetivo tiene como base 7 IDR, es necesario destacar que solamente dos están directamente relacionados con la promoción de los derechos humanos y la igualdad de género.¹²

12 Estudiantes que participan en cursos, talleres y actividades que promueven la cultura de paz, el respeto a los derechos humanos y el pensamiento crítico...Número de actividades extracurriculares que promueven la cultura de la paz y la defensa de los Derechos Universitarios en la Red Universitaria. (PDI 2019-2025, p. 107)

Uno de estos indicadores solo va dirigido al estudiantado, que, si bien es necesario y relevante, no considera a la totalidad de la población como beneficiaria de tales actividades. En cuanto al otro indicador la DDU es sujeto obligado de generar la información en el que la medición se establece, al ser el único indicador obligatorio para la DDU, no aporta elementos para evaluar el resto de las funciones de esta instancia asignadas en el Reglamento.¹³

CONCLUSIONES

En síntesis, el análisis permite destacar la continuidad del discurso gerencial como fundamento de la planeación estratégica que reproduce su relación de contradicción teórico-práctica: en teoría es inclusivo, se basa en la igualdad y oportunidad para todos, en la práctica se basa en la exclusión (competitividad) y es utilizado por grupos privilegiados y/o dominantes.

Además, identifica el poco reconocimiento del carácter estructural de las desigualdades de género y la falta de acciones para transformarlas. Por otra parte, visibiliza que, con respecto al plan anterior, la equidad de género se desdibuja, pues la política transversal de inclusión reproduce una visión neutral de las desigualdades, lo que implica el riesgo de que sea de carácter declarativo/retórico, al carecer de vías específicas para lograrla.

Finalmente, señala que en el PDI el alcance de la DDU queda circunscrito al ámbito de Difusión de la Cultura, y se limita a la rendición de cuentas sobre el número de actividades que promueven la cultura de paz y los derechos humanos de forma extracurricular, lo que significa pocas posibilidades de evaluar los avances cualitativos y el impacto real en materia de transformación de la cultura de género instituida. Es decir, se detecta la necesidad de hacer explícito el compromiso de la DDU con los derechos humanos de las mujeres y personas sexo-disidentes.

De acuerdo con el análisis expuesto, es posible hacer algunos cuestionamientos y propuestas para fortalecer y mejorar las estrategias de atención, prevención y erradicación de las violencias de género.

¹³ Nuevamente aparece como 'área de oportunidad' la construcción de Indicadores de Resultados que le permitan a la comunidad universitaria las actividades de la DDU en tanto la relevante labor que tiene a su cargo.

a) Incorporar la psicología comunitaria y la evaluación cualitativa como herramientas de transformación ante la gubernamentalidad neoliberal.

A finales de los 90, Slaughter y Leslie visibilizaron el capitalismo académico como una tendencia que intensifica las lógicas de la competitividad. La UdeG tiene varias décadas reproduciendo el discurso de las universidades empresa de manera abierta, pues forma parte del sustento desde el cual se proponen los Planes de Desarrollo. Ante ese contexto, se cuestiona si la planeación estratégica de la universidad debe reducirse a los elementos ideológicos de ese modelo y su vertiente más tecnocrática con una estrategia de gestión basada en resultados, y sus repercusiones, tanto en las actividades sustanciales de la universidad, como en los modos en que se pretende atender y resolver las violencias de género.

Si bien cabe aceptar las bondades de evaluar los avances a partir de datos cuantitativos que permiten dimensionar los problemas que tenemos enfrente, falta reconocer que ésta puede resultar insuficiente para erradicar las violencias ya que puede ser usada para mostrar que se está haciendo algo, sin decir nada ni de cómo se está haciendo, ni de su efectividad para resolver las violencias de género.

Introducir herramientas cualitativas desde una perspectiva interseccional permitirá una evaluación más integral de la utilidad de las políticas orientadas a la prevención, atención, reparación, sanción y erradicación de las violencias de género de manera focalizada. Finalmente, incorporar la psicología social comunitaria y procesos formativos orientados a construir colectivamente soluciones basadas en la experiencia de las universitarias.

b) Fortalecer una ética feminista en la Defensoría.

En relación con la labor de la DDU, es importante considerar que ante las violencias de género y sexuales es necesario que los derechos humanos se apliquen desde una perspectiva crítica, con los aportes del pensamiento feminista, de la PEG no binaria y de la interculturalidad. Los tratamientos unidimensionales de los derechos humanos excluyen a quienes no encajan dentro de las representaciones dominantes. Por ello, se propone visibilizar tanto las distintas heterogeneidades de las categorías identitarias, como su acceso desigual al poder.

Aún si se lograra atender todos los casos de violencias de género y la reparación de sus daños, será necesario reconocer la multiplicidad de experiencias diferenciadas de las mujeres y personas no normativas con planes de acción y medidas específicamente orientadas a equilibrar las condiciones de desigualdad internas. El PDI debe reconocer la situación de desventaja que viven las mujeres o personas no normativas e incorporar explícitamente perspectivas que han sido históricamente excluidas, como la PEG o la interculturalidad crítica. Esto aporta a la transformación simbólica e imaginaria del sistema sexo-genérico tradicional.

Es en el nivel de la comunidad universitaria e institucional donde hacen falta las políticas, las mediciones y las herramientas cualitativas, para conocer las situaciones específicas y planear las transformaciones necesarias. Tanto para atender las causas estructurales de las violencias de género, como para perfeccionar los instrumentos de atención y acompañamiento de casos de acoso, hostigamiento y/o violencias sexuales. En ese sentido, es importante diseñar programas específicos para transformar la cultura de género instituida que consideren transversalmente la recomposición estructural de todo el personal académico y administrativo.

En febrero del 2021 se anunció la implementación de otras medidas en el avance de una cultura de paz, la erradicación de las violencias de género, y de sus causas estructurales. Será objeto de otro análisis ver cuáles son los alcances de estas nuevas medidas en la erradicación de las violencias de género.

REFERENCIAS

- Arámbula Maravilla, E.; González Gómez, D. M. y Sahagún López, V. M. (2021). Un acercamiento al marco normativo y acciones en la Universidad de Guadalajara. En: D. Haro y M. Cervantes (Eds.). *Aproximación a los Derechos Universitarios*. (pp. 377-409). Universidad de Guadalajara. https://ddu.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/aproximacion_a_los_derechos_humanos_universitarios_ebook.pdf
- Ararat, J. A. (2010). La ideología del emprendimiento. Una mirada desde el análisis crítico del discurso. *AD-minister*, (17), 5-33. <https://www.redalyc.org/pdf/3223/322327248001.pdf>
- Bermúdez-Urbina, F. (2014) “Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra”. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. *Península*, 9(2), 15-40. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/45717>
- Buquet, A. Cooper, J. Mingo Caballero, A. y Moreno Esparza, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/intrusas-en-la-universidad.pdf>
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas (Col)*, (44), 27-43. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818003.pdf>
- Biglia, B. y Jiménez, E. (2015). Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención. Guía de apoyo para la formación de profesionales. *Publications URV*. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2016/06/J>
- Biglia, B. y Cagliero, S. (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. *Revista Española de Ciencia Política*, (50), 141-170. <https://doi.org/10.21308/recp.50.06>
- Cortázar, F. J. (2019). Acoso y hostigamiento de género de la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La Ventana*, (50), 175-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88460080008>

- Domenech i Argemí, M. e Íñiguez Rueda, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital* (2), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.54>
- Echeverría Echeverría, R.; Paredes Guerrero, L; Diódora Kantún Chin, M.D., Batún Cutz, J. L., y Carrillo Trujillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002>
- Evangelista García, A. (2019). Normalización de la violencia de género como obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, (51), 85-97. 10.30578/nomadas.n51a5
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra, 1995.
- Magaña García, C. y Florido Alejo, Á. (2018). Desafíos en la elaboración de una política institucional con igualdad de género en la Universidad de Guadalajara: ¿desde arriba o desde abajo? *Contextualizaciones latinoamericanas*, 10 (18), 1-12.
- Marúm Espinosa, E. (2014). Dos escenarios para la Gobernanza y la Gestión educativa. La Universidad de Guadalajara ante el Nuevo Modelo Educativo. En: R. Medina y M. P. Pereira (Coords.). *La Universidad de Guadalajara ante los retos del Siglo XXI. Análisis y propuestas críticas para su renovación* (pp. 93-113). Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/84635324-La-universidad-de-guadalajara-ante-los-retos-del-siglo-xxi-analisis-y-propuestas-criticas-para-su-renovacion.html>
- Mingo, A. (2013). Cuatro grados bajo cero. Mujeres en la universidad. En C. Agoff, I. Casique y R. Castro (Coords.). *Visibles en todas partes. Estudios sobre violencia contra las mujeres en múltiples ámbitos*, (pp. 103-118). Porrúa-UNAM. https://www.researchgate.net/publication/274636250_V
- Mingo, A. y Moreno, H. (2014). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155.

- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35(105), 571-595. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>
- Palomar-Verea, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales. https://www.researchgate.net/publication/312213196_La_cultura_institucional_de_genero_en_la_Universidad_de_Guadalajara
- Partida, J. C. (18 de julio de 2018). Se protege a funcionario de la UdeG involucrado en acoso sexual: Cladem. *La jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/07/18/estados/028n1est>
- PDI 2019-2025 visión 3030, Universidad de Guadalajara. <https://www.udg.mx/es/PDI>
- PDI 2014-2030, Universidad de Guadalajara. https://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2013-2014/2014-03-24%2000%3A00%3A00/pdi_2030_21marzo14.pdf
- Stainton-Rogers, R. S., & Kitzinger, C. (1995). A decalogue of human rights: What happens when you let the people speak. *Social Science Information*, 34(1), 87-106.
- SeGrEUni URV. (19 abril de 2021). *Respuestas políticas de las universidades: análisis y recomendaciones* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=B6ONolrKOVk>
- SeGrEUni URV. (19 abril de 2021). *Sensibilización e intervención: aprendizajes de campañas oficiales y activismo* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=W9wA0bAUeWI>
- SeGrEUni URV. (30 abril de 2021). *Ficciones y fricciones en las respuestas institucionales en la violencia de género* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=W9wA0bAUeWI>
- Soler Castillo, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24, (1), 75-105. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29254/36089>

- Souza, D. (8 de mayo 2019) Cuando las víctimas de acoso gritan, la Universidad y el Estado callan. *Zona Docs Periodismo en resistencia*. <https://www.zonadocs.mx/2019/05/08/cuando-las-victimas-de-acoso-gritan-la-universidad-y-el-estado-callan/>
- Torres, A. y Cárdenas, A. S. (7 de enero 2020) Ineficiente aplicación del protocolo contra acoso y hostigamiento en la UdeG. *Zona Docs Periodismo en resistencia*. <https://www.zonadocs.mx/2020/01/07/ineficiente-aplicacion-del-protocolo-contra-acoso-y-hostigamiento-en-la-udeg/>
- Torres, A. (16 de abril 2020). ZonaDocs Radio: ¿Qué tipo universidad habla de prestigio si no cuida a sus alumnas? El acoso y el hostigamiento sexual en la UdeG. *Zona Docs Periodismo en resistencia*. <https://www.zonadocs.mx/2020/04/16/zonadocs-radio-que-tipo-universidad-habla-de-prestigio-si-no-cuida-a-sus-alumnas-el-acoso-y-el-hostigamiento-sexual-en-la-udeg/>
- Van-Dijk, T. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Villegas Santana, C. A. (2009). Enunciados declarativos y pragmagramática. *Letras*, 51, (79), 261-319. <https://ve.scielo.org/pdf/l/v51n79/art09.pdf>
- Zona Docs (04 de marzo de 2020). Con cacerolazo estudiantes del CUCSH llaman a romper las ataduras de la violencia machista. *Zona Docs Periodismo en resistencia*. <https://www.zonadocs.mx/2020/03/04/con-cacerolazo-estudiantes-del-cucsh-llaman-a-romper-las-ataduras-de-la-violencia-machista/>

EL DESPERTAR DE LA CONCIENCIA FEMINISTA EN JÓVENES UNIVERSITARIAS. VAIVENES Y DESAFÍOS

Shaila Yolosúchilt Ruiz Soto

María Francisca Sánchez Bernal

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

Los hallazgos que se presentan a continuación se desprenden de la tesis para la obtención de grado de una de las autoras como Doctora en Desarrollo Humano, que lleva como título: “Análisis del desarrollo de conciencia feminista en mujeres activistas en Guadalajara, México”. Una de las aportaciones centrales de esta investigación refiere que el despertar de esta conciencia sucede sobre todo en el espacio universitario, donde las jóvenes experimentan diversas vivencias que las hacen cuestionarse, reflexionar y posicionarse acerca del ser mujeres en una cultura patriarcal. Desde esta mirada, el objetivo del trabajo será describir las experiencias de universitarias jóvenes, en sus desafíos, conflictos internos y externos, rupturas, confrontaciones y sueños que acompañan este proceso.

El problema de investigación partió de comprender que el desarrollo humano de las mujeres es mucho más complejo y lleno de obstáculos en una sociedad patriarcal como es la mexicana, lo cual complica que tengan vidas dignas y plenas. Las mujeres de todos los tiempos han resistido y generado

procesos para liberarse de las opresiones, violencias y estereotipos, lo anterior, ha implicado tomar conciencia de una serie de elementos que, en primera instancia, cuestionen y desnaturalicen lo que han construido como una verdad. Así, este trabajo cuestiona las visiones de crecimiento personal de las mujeres como procesos ajenos a la reivindicación de sus derechos en el espacio privado y público.

Al realizar la investigación comenzó a ser evidente que las entrevistadas que tenían entre 20 y 30 años, relataban que su proceso de desarrollo de conciencia feminista había iniciado en la universidad, particularmente por ciertas profesoras que contaban con esa formación y compartían esa perspectiva de forma transversal en sus clases, sin que necesariamente la materia estuviera enfocada a esos contenidos, esto activó en las jóvenes la curiosidad y la semilla de la conciencia social, ambiental y feminista. El proceso de desarrollo de conciencia feminista inicia con ese contacto que posibilita adentrarse a los feminismos, ya sea por medio de lecturas, pláticas, otras clases, etc.

Oralia Gómez-Ramírez y Luz Reyes (2008), María Fernanda González (2019) y Araceli Mingo (2020) a través de los resultados de sus trabajos, aportan reflexiones que concuerdan con estos primeros hallazgos acerca de que el espacio universitario es un ambiente donde las jóvenes han podido construir y reflexionar acerca de situaciones vividas de malestar, inconformidad, conflicto respecto a su condición de ser mujer en mundo de desigualdad, exclusión y violencia. Analizan diferentes perspectivas sobre la incursión en el activismo feministas y el impacto y cambio que suceden en las jóvenes que participan en estas investigaciones.

Uno de los supuestos de la investigación fue que muchas mujeres encuentran en los feminismos pistas para crear vidas más satisfactorias o libres de violencias para ellas y su entorno, pero este proceso no es sencillo porque implica realizar una desprogramación de toda la aculturación recibida, por lo que es un ir y venir entre el desaprender y reaprender. Para analizar cómo es este proceso en las mujeres, elegimos utilizar el concepto acuñado por Gerda Lerner como conciencia feminista, asumiendo que esta conciencia es la que posibilita a las mujeres identificar los cerrojos y posteriormente encontrar las llaves, es decir, entrar en un proceso de deconstrucción que se vuelve de crecimiento personal.

DESPERTAR DE LA CONCIENCIA FEMINISTA. ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La conciencia feminista implica un proceso de cambio de creencias, por así decirlo, pasar de la identificación con lo dictado por la cultura patriarcal, para transitar hacia referentes hechos por mujeres para mujeres. Como comenta Engracia Martín (2021) ha sido necesario hacer una recuperación de la historia y las aportaciones de los movimientos de mujeres que cuestionan las estructuras que sostienen la desigualdad. "En ese proceso de toma de conciencia, se hace imprescindible la decodificación de los paradigmas dominantes que configuran y materializan las relaciones sociales de injusticia para poder resignificarlas y, paralelamente, la acción colectiva que impulse cambios sociales" (p.130).

Gerda Lerner (2019) afirma que el proceso de conciencia feminista consiste en los siguientes momentos:

- (1) la toma de conciencia de las mujeres de que pertenecen a un grupo subordinado y por ello han sufrido agravios; (2) el reconocimiento de que su condición de subordinación no es natural, pero es socialmente determinada; (3) el desarrollo de un sentido de hermandad/sororidad; (4) la definición autónoma de las mujeres de sus metas y estrategias para cambiar su condición; y (5) el desarrollo de una visión alternativa de futuro. (p. 274)

De la conciencia feminista se desprende recuperar la voz, nombrar las experiencias y ponerse en el centro de su vida, para algunas mujeres se vuelve el camino de regreso a sí mismas, donde aprenden a quererse, cuidarse y poco a poco se sueltan las limitaciones impuestas por la lógica patriarcal.

Este último elemento parece más complicado de lograr, ya que implica romper con años de condicionamiento de ser para otros y comenzar a plantearse la vida en términos de ser para sí, anteponiendo sus deseos y necesidades en una cultura que refuerza constantemente el sacrificio, multiplicidad de roles, inercias y postergación de la propia vida de las mujeres, siempre a favor de otros. En términos de Coral Herrera (2021) es cuando las mujeres comprenden que no han nacido para servir, vigilar, castigar, controlar, aguantar y sufrir, también se rompe con la dicotomía de mujeres buenas y malas, siendo buenas las que reproducen el rol femenino tradicional y malas las que no siguen ese guion.

Al no seguir el guion, se pone enfrente la necesidad de crear uno nuevo alejado de los mandatos sociales y las expectativas tradicionales, esto no es un proceso sencillo, ya que los referentes con los que se cuenta son los antiguos, el crear otros nuevos ha sido labor de otras mujeres que antecedieron en estos procesos, pero también cada mujer inaugura su propio mapa.

El proceso de desarrollo de la conciencia feminista probablemente nunca termina, está siempre activo, y conforme se va avanzando se profundiza la conciencia. Esta toma de conciencia se da en lo personal pero también con otras, las cuales pueden motivar el inicio que sucede cuando las mujeres se adentran a algún feminismo o a tener contacto con mujeres que ya tienen conciencia feminista y adoptarlo como parte de su vida, en el cual se observarán cambios a nivel de pensamientos, emociones y comportamientos y cada mujer tiene una forma propia de vivirlo.

En la literatura revisada acerca de la experiencia de mujeres jóvenes activistas universitarias resaltan algunas vertientes de análisis relevante para este trabajo, Blanes Paola, Monsó Camila y Nocetti Rodrigou Maite (2016) en las experiencias biográficas que analizaron, encuentran que para muchas jóvenes la universidad es un espacio potenciador que les permite identificar las violencias y comienzan a resignificar la propia historia identificando que el enojo es una emoción que habilita el reconocimiento de derechos y la exigencia de los mismos, posteriormente se presentan otras emociones culturalmente etiquetadas como más agradables.

Y por eso sufrí un montón en ese proceso en el que uno se desarma también y se vuelve a armar como mujer (...) Cuando una se reconoce una misma, es lindo. Ahora puedo decir que es lindo, pero a la vez es doloroso (...) En su narrativa, destaca un "antes" y "después" en su configuración subjetiva y en su comprensión de la realidad, a partir de la participación en un espacio feminista en el ámbito estudiantil. (pp.4-6)

Por otro lado, Oralía Gómez-Ramírez y Luz Verónica Reyes (2008) hacen una descripción de relatos de jóvenes que se asumen como feministas y narran su experiencia de saberse, aceptarse y asumirse como tal, lo cual es conflictivo, doloroso y una confrontación consigo mismas ya que se dan cuenta de las marginaciones, exclusiones, opresión que se vive en el espacio y en las relaciones cotidianas. Estas autoras y Araceli Mingo (2020) confirman también que

los espacios académicos en la universidad son los primeros acercamientos al feminismo que viven las jóvenes al integrarse a cursos, talleres y la lectura de autoras feministas, a las discusiones en el aula, al contacto con docentes feministas y las reivindicaciones y luchas que se viven en los espacios universitarios.

Siguiendo la investigación con activistas argentinas, María Fernanda González, (2019) hace un análisis sobre la literatura que describe quienes son las activistas y cómo se convierten en tal; afirma que son las experiencias disruptivas en diferentes momentos de su vida, las que tuvieron peso para su integración en el activismo. Este proceso tiene una vertiente transformadora bidireccional, tanto las mujeres cambian como cambian su mundo.

En ese sentido, Mingo (2020) confirma en su estudio con jóvenes universitarias, que el feminismo se convirtió en un camino para superar obstáculos que las atrapaban y que les hacían sentir enojo, aburrimiento y diferentes emociones que pudieron ser explicadas desde esta perspectiva y en compañía de otras mujeres y que además no tenían que ver con un asunto personal, sino con un sistema de relaciones opresivo. Por otro lado, Marcela Lagarde (2006) señala que al igual que otros espacios, el universitario no tiene una formación en pensamiento feminista, y es correcto, pero existen mujeres que encarnan el feminismo y logran transmitir o contagiar esa posición teórica, política y de vida. Y lo que vemos es que esto enciende en muchas jóvenes un proceso de reeducación que va más allá de la currícula formal.

NARRATIVAS EN FEMENINO. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La metodología del trabajo es de tipo cualitativo debido a que las personas dan significado a las experiencias que conforman su historia y, por lo tanto, las narrativas que surgen al centrar la atención en ciertos procesos, los fenómenos sociales que engloban distintas historias y subjetividades no están separados de las personas que las viven y las validan, aunque no sea en el sentido tradicional, de validación, si no que dan cuenta de su existencia. La investigación se hizo desde un enfoque biográfico narrativo.

La narración de las participantes estuvo en el centro de la investigación y se plantea como ejercicio emancipador, el uso de su voz para nombrar sus experiencias, exponer los significados que les atribuyen y relacionarlo con los condicionamientos culturales, asimismo recuperar su experiencia biográfica como protagonistas. Esto, en una sociedad patriarcal, es un acto

de recuperación y de visibilización en contexto donde históricamente se ha silenciado a las mujeres o se ha patologizado sus sentires. La narrativa además ha permitido entender el significado personal a eventos que son de carácter político o socio cultural, estás voces nos hablan de forma situada y en interacción social (Mingo, 2020).

El muestreo fue a conveniencia, la convocatoria fue presentada en una asamblea de una colectiva relevante en la ciudad de Guadalajara, que contaba con más de 10 años de trabajo en la promoción y defensa de los derechos humanos de las mujeres, se invitó a todas las mujeres que se conectaron a esa reunión (ya que fue virtual), explicando los objetivos y planteamientos de la investigación, de las cuales 12 eligieron participar y finalmente dos de ellas no pudieron continuar con la investigación. Se llevaron a cabo 10 entrevistas a profundidad y semiestructuradas para poder guiar el acercamiento, pero sin limitar la narración.

Para la mayoría de las entrevistadas el punto de quiebre o detonante se encuentra en la etapa del inicio de la adultez en la universidad, existe algún evento o relación que cataliza lo que ya venían sintiendo o pensando previamente en su vida, pero sin poder nombrarlo y sin saber que ya existía todo un cuerpo teórico y un movimiento que ya había explicado sus sentipensares, al descubrir esto, se hace eco y entendimiento en otras mujeres, ya sea de forma presencial o a través de los textos.

DESPERTAR FEMINISTA EN JÓVENES UNIVERSITARIAS

Para mostrar cómo sucede este proceso de conciencia feministas en las jóvenes seguiremos la propuesta de los diferentes momentos donde va apareciendo este despertar y también cuáles son estos vaivenes en su experiencia cotidiana.

1. La experiencia que narran las jóvenes respecto al primer momento de toma de conciencia de las mujeres de que pertenecen a un grupo subordinado y por ello han sufrido violencias, señalan lo siguiente:

a partir de que nombro el feminismo y denuncié pues las violencias eh patriarcales (E3).

muchas veces parece que es algo, de que saliste a la calle y un desconocido te violentó, pero muchos casos donde esa violencia sexual se dio también en el hogar (E4).

Por otro lado, en estas voces se identifica el reconocimiento de que su condición de subordinación no es natural, sino socialmente determinado:

conocer esa historia que no te cuentan y que es la historia de las mujeres (E2).

continúo cuestionándome cosas que tienen que ver con esos roles o esos estereotipos de género (E1).

hace un par de años no cuestionaba el casarme y tener hijos y lo daba por hecho (E6).

En estas narrativas las jóvenes tocan con aspectos de su historia que puede ser explicado desde una mirada crítica; identificando y nombrando las violencias que las atraviesan se comienzan a generar tensiones y rupturas con las personas que no lo ven así; el recordar tienen otro significado desde esta experiencia y además es transformador de sí misma y la denuncia es un acto que transforma también su entorno más inmediato (González, 2019).

2. En este otro momento sobre el desarrollo de un sentido de sororidad, comentan:

con las compañeras creo que también ha sido un proceso el saberme que yo puedo aportar algo, ahora sí [...] voy expresando más mis puntos de vistas y mis inquietudes en colectivo (E1).

el último 8M antes de pandemia, pues como que hubo una unión de mujeres más allá del organizativo y las colectivas (E7).

Como afirma (Mingo, 2020), en estos grupos que ella describe como de autoconciencia, sus integrantes viven un espacio de seguridad y contención, les permite expresarse y elaborar experiencias que habían sido evaluadas o juzgadas desde la esfera de lo íntimo, de la soledad. Para esta autora este sentido de sororidad le da un sentido político a la experiencia personal.

3. En este tercer momento acerca de la definición autónoma de metas y estrategias para cambiar su condición dicen:

somos “machistas en rehabilitación”, estamos como trabajando. . . se visibiliza esta parte de que el trabajo no está terminado y que, si es muy importante lo que hemos hecho, es muy valioso para nosotras y para otras, pero eso continúa (E5).

La definición de metas y estrategias para modificar la condición es una etapa más avanzada en la toma de conciencia feminista, puesto que requiere que las jóvenes pasen del darse cuenta a planificar acciones que aporten a la transformación individual y colectiva.

4. Acerca del proceso de desarrollo de una visión alternativa de futuro las jóvenes hablan de lo siguiente:

siento que no puedo construir desde la heterosexualidad y como un proyecto de vida tampoco. Entonces ya llevo tiempo más como pensando que mi proyecto de vida a futuro va a ser más bien con compañeras (E4)... dejar de estar para los otros y, y emprender el camino de regreso a mí (E7)... me he podido sensibilizar, por ejemplo: a la opresión de animales... a la defensa de los territorios o sea también pues creo pues muy importante (E5).

En las entrevistas estuvo cada participante en el centro de sus narrativas y se planteó como ejercicio emancipador, el uso de su voz para nombrar sus experiencias, exponer los significados que les atribuyen y relacionarlo con los condicionamientos culturales, hizo posible a las mujeres experimentarse como protagonistas de su historia.

La narración muestra cómo relatos que estaban anclados en los mandatos tradicionales cambian en la propia narrativa, la cual sirve como ejercicio de resignificación para experimentar nuevas posibilidades de existencia para las mujeres. Las narrativas son en sí mismas unidades de observación, conocimiento y oportunidad de reelaboración.

CONCLUSIONES

En el acercamiento a las narrativas de las mujeres que participaron en esta investigación se observa cómo va sucediendo el despertar de la conciencia feministas como un proceso complejo no lineal, profundamente reflexivo con muchas tensiones y conflictos que van transformando la percepción de sí misma y de sus relaciones. Observamos en el análisis que algunos temas son coincidentes y se repiten en las entrevistas:

- Reconocimiento de que las experiencias vividas eran compartidas por otras mujeres.
- Se fortalece la identificación de las violencias, machismos cotidianos e inercias sociales.
- Se generan cambios internos que impactan la forma de relacionarse y esto genera resistencias.
- Se cuestiona y reflexiona sobre los estereotipos de género que han encarnado.
- La toma de conciencia también permite que se habilite un camino de autoconocimiento.

El paso por la educación superior es uno de los espacios donde se detona esta conciencia feminista a partir del acercamiento con la literatura feminista, con la participación en la vida universitaria, con la influencia de profesoras y sobre todo con el diálogo permanente entre mujeres en espacios de contención, de apoyo y sororidad. En esta experiencia universitaria se distinguen dos posturas previas, las que coincidían aún sin información ni formación con el feminismo y las que tenían una perspectiva en contra y abiertamente machista debido a la desinformación.

La propuesta de Gerda Lerner sobre el proceso de conciencia feminista ha sido pertinente para acercarse a la experiencia que viven las jóvenes en sus luchas internas, en sus desafíos, en sus conflictos y sobre todo en las transformaciones que van sucediendo en este despertar; este proceso de crecimiento personal es también la semilla de procesos de cambio colectivos.

REFERENCIAS

- Blanes, P., Monsó, C.; & Rodigou N. (2016). Las emociones en los procesos de apropiación subjetiva del derecho a vivir una vida sin violencias: narrativas de jóvenes universitarias de Córdoba. IV Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 13, 14 y 15 de abril de 2016, Ensenada, Argentina. En: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9964/ev.9964.pdf
- Gómez-Ramírez, Oralia y Reyes, Luz Verónica (2008). Las jóvenes y el feminismo: ¿Indiferencia o compromiso? *Estudios Feministas*, 16 (2), 387-408. <https://www.scielo.br/j/ref/a/3w6VfC8s4wf3S7pKpVcwnys/?format=pdf&lang=>
- González, María Fernanda. (2019). Narrativas de mujeres activistas: participación y transformación entre lo personal y lo político. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 277-291. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7949>
- Herrera, Coral (2021). *El contrato amoroso. Herramientas para mujeres que negocian en la pareja*. Catarata.
- Lagarde, Marcela (2006). Aculturación feminista. *Ediciones de las mujeres. Isis Internacional*. No. 27. México. <http://porelpanylasrosas.weebly.com/libros/aculturacion-feminista-marcela-lagarde>
- Lerner, Gerda (2019). *La creación de la conciencia feminista. Desde la edad media hasta 1870*. Katakarak.
- Martín, Engracia M. (2021). Conocimiento histórico y conciencia feminista: el lugar de las mujeres en la historia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 125-138. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.4.19107>
- Mingo, Araceli. (2020). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles educativos*, 42(167), 10-30. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.167.59063>

LAS MUJERES EN LAS UNIVERSIDADES: SU DEFINITIVA IRRUPCIÓN EN LA SUDAMÉRICA DEL SIGLO XIX

Estefanía Pomajambo Figueroa

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)

INTRODUCCIÓN

El ingreso notorio de las mujeres a las universidades a nivel mundial se produjo en el siglo XIX, a consecuencia de los cambios sociales, políticos y tecnológicos que se produjeron en Europa y que afectaron a sus regiones colonizadas. En referencia a América del Sur, se ha hecho un análisis comparativo de cómo ingresaron las mujeres durante el primer siglo de independencia española. Para ello, se han revisado estudios históricos sobre Perú, Chile y Argentina. Estos evidenciaron políticas públicas que afectaban la presencia de mujeres en universidades a favor o en contra de ellas: para mantener carreras como masculinas o femeninas, fomentar el acceso o prohibición legal y social, para culminar los estudios con títulos universitarios. También, mostraron la lucha frente a ello de posiciones sociales liberales y conservadoras. Esto ocurrió en medio de conflictos políticos y sociales propios de países ubicados en la zona periférica del mundo, del proceso de fundación y transformación de universidades sudamericanas bajo un contexto de reciente independencia, de la importación de docentes extranjeras/os provenientes

mayormente del norte global, y del establecimiento de una jerarquía de conocimientos con el objetivo de fortalecer a cada país. Se concluye que, según la procedencia socioeconómica de las mujeres, sus redes de apoyo y el interés del Estado nacional, pudieron acceder a estudios universitarios específicos bajo condiciones limitadas por su género.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE NUEVOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN SUDAMÉRICA

A partir de la Independencia de Estados Unidos (1776), de la Revolución Francesa (1789) y de la Revolución Industrial desde Inglaterra, se produjo una transformación de la monarquía española. Esto permitió un ambiente intercontinental de difusión de las ideas de la Ilustración y de modelos educativos científicos en sus colonias. En América del Sur, fue más perceptible a partir de la independencia, porque los nuevos países optaron por formar profesionales locales que pudieran dirigir y ejecutar el desarrollo nacional según el modelo eurocéntrico. Sin embargo, en lo referente a las universidades, Tamayo (Perú, 1978) y Sol Serrano (Chile, 1994) explican que, al inicio de las independencias, los procedimientos universitarios se reducían solo a emitir grados y títulos, no a enseñar ni mucho menos a investigar. Frente a ello, cada país adoptó diferentes posibilidades, usando modelos europeos y estadounidenses como referentes. Dos de ellos fueron bastante difundidos. Uno fue el alemán, que estableció el modelo de universidad docente con espacios para la investigación científica. Un segundo modelo fue el francés, que separaba la universidad docente de los centros de investigación, ya que contaba con mayores fondos económicos para generar espacios separados.

En función de estos modelos, cada país los adaptó a sus políticas públicas y a sus posibilidades. En el caso chileno, Serrano explica que los educadores Andrés Bello, Ignacio Domeyko, Juan Egaña y Manuel Montt recibieron la influencia de la ilustración escocesa, del modelo universitario alemán y del liberalismo doctrinario francés. Esto les permitió establecer una forma de universidad en Chile que fomentara la investigación local a través de la adaptación del conocimiento científico producido en el Norte Global. En este país, adaptaron el modelo alemán. En el caso argentino, el modelo educativo estuvo muy vinculado con la inmigración norteamericana y europea. El Estado llevó a educadoras norteamericanas no católicas para educar, en centros escolares,

a mujeres como profesoras de nivel primario (Romero, 2012). Asimismo, los inmigrantes europeos con títulos universitarios revalidaron sus documentos para ejercer en Argentina (Palermo, 2005; Cowen, 2008). El tercer grupo fue la población inmigrante a quienes no pudo ofrecer trabajo. Para ella, el Estado brindó educación popular en todo el país desde 1862 (Romero, 2012). Finalmente, en el caso peruano, también se constituyeron escuelas normales para hombres y mujeres. Sin embargo, en el nivel universitario, no hubo una política pública específica, aunque, en algunos casos, sí hubo intervención de logias masónicas nacionales vinculadas a la masonería inglesa para que las mujeres pudieran estudiar (Chocano, 2010).

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA PARA MUJERES SUDAMERICANAS: EL APORTE DESDE LA OBSTETRICIA

La educación terciaria de las mujeres durante el siglo XIX se produjo en un contexto de niveles de estudios y bajo intervención de grupos de poder. Los estudios universitarios se dividían en dos niveles: menores y superiores (Valladares-Chamorro, 2012). Los estudios menores constituían un nivel técnico, por lo que se consideraban de un menor estatus social. Estos eran Obstetricia o Partería, Odontología y Farmacéutica, para los cuales no se requería estudios de bachillerato o de Humanidades (Chile), o solo se pedía saber leer y escribir (Perú). En cambio, los estudios superiores eran Medicina, Derecho, Filosofía, y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (Palermo, 2005), tenían más prestigio y, por tanto, hubo mayor resistencia por parte del entorno masculino para que las mujeres ingresaran.

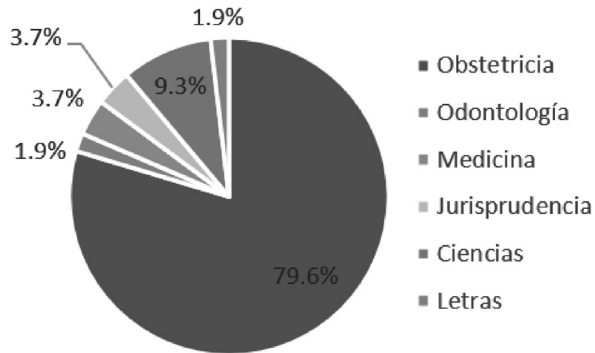
Para que las mujeres pudieran acceder a cualquiera de esos niveles, se manifestaron dos tipos de reformas en los países de Perú, Chile y Argentina: desde arriba y desde abajo (Serrano, 1999, citado por Sánchez-Manríquez, 2006). Las *reformas desde arriba* fueron las ejecutadas y promovidas por los gobiernos, mientras que las *reformas desde abajo* fueron impulsadas por la población, en especial, por grupos de mujeres intelectuales y de estratos socioeconómicos medio y alto. Al aplicar el primer tipo de reformas, los gobiernos de Perú y Chile no buscaron garantizar una educación secundaria igualitaria para las mujeres, su titulación y el ejercicio laboral libre. En cambio, en Argentina, las políticas públicas de eliminación de indígenas, repoblamiento con inmigración europea e inversión de capital extranjero en infraestructura vial y agrícola

permitieron que llegaran mujeres tituladas que convalidaron sus diplomas en las universidades de Buenos Aires y de Córdoba.

La intervención estatal transformó el acceso de las mujeres a uno o más estudios universitarios. Un ejemplo fundamental fue la política pública de profesionalización en los servicios de salud con conocimientos científicos traídos desde Europa. Para esta decisión, se estableció un sistema educativo que cambiara el conocimiento del personal de atención a embarazos. Es decir, las matronas con conocimiento ancestral y sin educación formal debían convertirse en obstetrices con conocimiento occidental.

En Perú, el gobierno implementó en 1824 estudios formales de Obstetricia dirigidos solo a mujeres, con entrega de títulos otorgados por la Facultad de Medicina de San Fernando, parte de la Universidad San Marcos de Lima, desde 1860 (Garfías-Dávila, 2009; Quiroz-Pérez, 2012). Por falta de registros, solo se han podido identificar 8 nombres de tituladas, aunque sí se han encontrado los nombres de 35 peruanas matriculadas entre 1885 y 1899 (García-Calderón, 1888, 1890, 1896-1902). Esto contrasta con las únicas 11 mujeres encontradas en los registros de la Universidad San Marcos, que siguieron las carreras o se titularon en Odontología, Medicina, Jurisprudencia, Ciencias (naturales o exactas) y Letras (Álvarez-Carrasco, 2017; Campos-Arenas, 2012; Denegri, 2004; García-Calderón, 1888, 1890, 1896-1902; Mannarelli, 2018; Muñoz, 2018). Álvarez-Carrasco señala un total de 80 *obstetrices* tituladas por la Universidad de San Marcos de Lima *entre 1860 y 1876*.

De la misma manera, Quiroz-Pérez (2012) señala que, entre 1826 y 1902, se profesionalizaron más de 260 obstetrices peruanas. Si se pudiera diferenciar ambas cantidades de los nombres encontrados en los Anales de la Universidad San Marcos, además de separar a quienes estudiaron antes de 1860 y entre 1900 y 1902, es posible que el porcentaje pudiera ser mucho mayor con respecto a las mujeres que estudiaron otras carreras. Cabe decir que estas últimas estudiaron bajo permisos especiales, es decir, sin una ley que les permitiera acceder al ejercicio de su derecho a la educación.

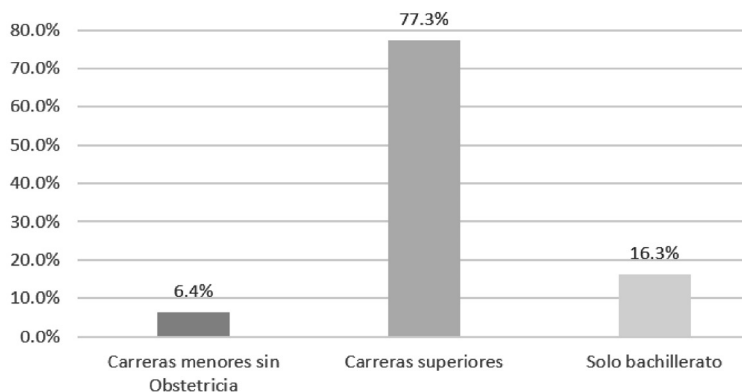
Figura 1. Porcentaje de mujeres peruanas ingresantes y/o tituladas universitarias – siglo XIX

Lo explicado se observa en el gráfico separado por carreras. Se ha identificado que 4 de cada 5 ingresantes o tituladas a nivel universitario en el siglo XIX provenían de la carrera de Obstetricia.

En el caso chileno, hubo doble intervención estatal: en la creación de los estudios de Obstetricia y en la promulgación del decreto Amunátegui en 1877 (Archivo Nacional de Chile, s.f.). Obstetricia se enseñó a mujeres a partir de 1834 por motivos similares a Perú, y pasó a ser de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile desde 1842 (Cerde-Muñoz, 2020). Los textos revisados no señalan cuántas habrían recibido título universitario, pero hubo de 200 a 300 mujeres que estudiaron durante el siglo XIX (Cerde-Muñoz, 2020; Stiven y Fernandois, 2014). De ellas, las cuatro promociones entre 1836 y 1850 tuvieron un promedio de 40 egresadas cada una.

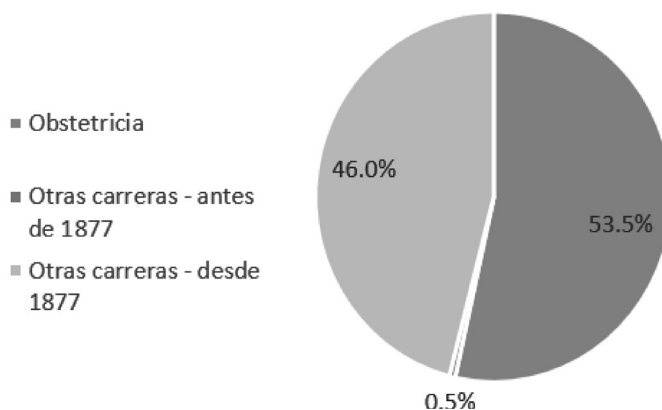
De forma conservadora, se ha considerado la cantidad total de 200 mujeres con título universitario en Obstetricia. En lo referente a otras carreras, hasta antes de 1877 solo se ha encontrado registro de dos mujeres, ubicadas en las carreras de Filosofía (un año cursado) y de Dibujo y Pintura (Guerín de Elgueta, 1928; Berríos et al., 2009). En cambio, después de 1877, hubo 13 carreras que recibieron mujeres, 11 en carreras menores y 133 en las superiores. Adicionalmente, un grupo de 28 mujeres aparecen registradas en el Bachillerato de Filosofía y Humanidades, requisito para estudiar carreras universitarias superiores, pero no se ha identificado su posterior ingreso o titulación en alguna profesión (Barros Arana, 1887 a 1899). Esto hace un total de 172 mujeres.

Figura 2. Porcentaje de mujeres chilenas ingresantes y/o tituladas universitarias, por tipo de estudios, después del decreto Amunátegui – siglo XIX



La figura 2 nos muestra que 3 de cada 4 mujeres estudiaron una carrera universitaria superior después de 1877, sin tomar en cuenta a las inscritas en Obstetricia. Si se junta a todas las que estudiaron durante el siglo XIX, se cuenta con el siguiente desagregado:

Figura 3. Porcentaje de mujeres chilenas ingresantes y/o tituladas universitarias, antes y después del decreto Amunátegui – siglo XIX



En la figura 3 se observa la cantidad de inscritas en la carrera de Obstetricia no representa un gran número en comparación con otras carreras, como fue en

el caso peruano. También, se observa que casi la mitad de inscritas y/o tituladas lo fueron en el periodo posterior a la promulgación del decreto Amunátegui.

Finalmente, en el caso argentino, el Estado mantuvo una restricción de acceso a las mujeres a los estudios secundarios, en comparación con los hombres. La consecuencia, la falta de una certificación secundaria suficiente limitó el ingreso universitario de ellas a solo las carreras menores (Cowen, 2008), salvo algunas excepciones. Asimismo, se mantuvo la idea de que solo debían acceder a estudios relacionados al cuidado, como parte de la naturaleza femenina, mayormente al campo de la salud (Antúnez, 2020). Un ejemplo de ello, y como parte de la política pública generalizada en la región, se creó la primera Escuela de Parteras de Buenos Aires en 1824, dirigida a mujeres con estudios primarios, la cual pasó a ser parte de la Facultad de Medicina de la UBA desde 1862 (Acerbi-Cremades, 2013).

Para el caso de la Universidad de Córdoba, esta se creó recién en 1884. Con la intención de resumir información de ambas universidades, solo se ha ubicado registro de cantidad o nombres de mujeres inscritas o graduadas en las escuelas de parteras de lo investigado por Cortés y Freytes (2015) con respecto a la Universidad de Córdoba. Por tanto, no se pudo establecer cuántas habrían estudiado desde la vinculación de ambas escuelas de partería a las universidades. Al juntar esta información con los nombres de las profesionales que revalidaron sus diplomas extranjeros, se ha podido ubicar un total de 40 mujeres, las cuales estudiaron una de las siguientes cuatro carreras: Partería, Farmacia, Odontología y Medicina. Esto se indica en la tabla 1.

Tabla 1. *Mujeres con título universitario en Argentina – Siglo XIX*

Carrera (origen de diploma)	N
Partería (Argentina)	17
Farmacia (Argentina)	3
Odontología (Argentina)	5
Medicina (Argentina)	3
Partera (revalidación)	10
Medicina (revalidación)	2
Total	40

Elaboración propia a partir de las fuentes.

Si se separa a las universitarias por origen del título universitario, se ha obtenido en una universidad argentina o que lo revalidaron al migrar a Argentina, en cruce con el tipo de carrera estudiada, quedan los siguientes gráficos porcentuales:

Figura 4. *Porcentaje de mujeres en Argentina tituladas universitarias, o con revalidación de diploma – siglo XIX*

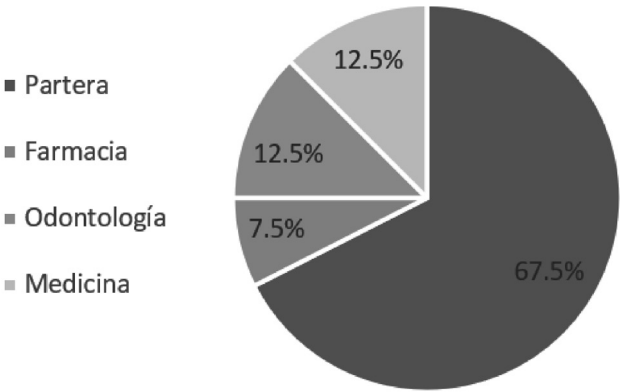
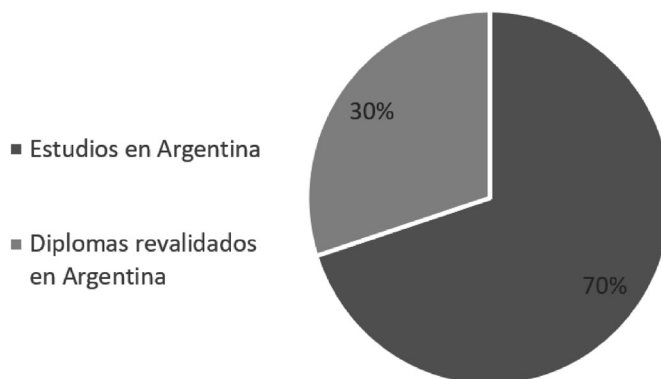


Figura 5. *Porcentaje de mujeres en Argentina tituladas universitarias, por lugar de titulación – siglo XIX*



De la figura 5, se desprende que una de cada tres mujeres tituladas había estudiado en el extranjero, lo cual significa un notorio aporte a la visibilización de profesionales en la época. Además, al igual que en Perú, son las parteras profesionales las que vuelven a ocupar el mayor porcentaje, pues corresponde a dos de cada tres mujeres. Otro punto importante es que solo hay registro de universitarias en Medicina en lo que se refiere a estudios superiores, que es un pequeño porcentaje del total.

CONCLUSIONES

Con relación a los tres países estudiados, las mujeres del siglo XIX pudieron acceder a estudios en Farmacia, Medicina, Odontología, Jurisprudencia, Letras, Ciencias, Agronomía, Profesorado y Arte. En términos regionales, el principal número fue en Partería u Obstetricia.

Se ha identificado cantidades de mujeres en carreras o etapas universitarias, pero los datos no están separados por fechas o años. Esto sería necesario para entender saber con precisión cuántas más tuvieron acceso al estudio universitario. Las reformas desde arriba sirvieron para que las mujeres accedan a títulos universitarios en Obstetricia y a ser visibles como profesionales, aunque sea en carreras relacionadas al cuidado.

En el caso chileno, la ley Amunátegui logró una considerable presencia de mujeres en diversos estudios superiores. Junto con otras formalizaciones lega-

les necesarias, ayudaron a un incremento sustancial en la presencia de mujeres. Las reformas desde abajo ayudaron, en esta primera etapa regional, al acceso a estudios universitarios menores y, en algunos casos, también a superiores. Principalmente, pudieron hacerlo a los que no se consideraban fundamentales para el desarrollo social y que fueran réplica de las labores de cuidado.

El interés de los nuevos Estados latinoamericanos por cumplir con procedimientos científicos e higiénicos establecidos en Europa sirvieron como ventana para que se pensara en las mujeres como seres capaces de estudiar. Otras relaciones con el mundo europeo, como las logias masónicas peruanas y la política pública argentina de inmigración, permitieron que algunas mujeres pudieran ser reconocidas como universitarias con estudios superiores.

REFERENCIAS

- Acerbi-Cremades, N. (2013). Recordando la desaparición de una escuela (comparación entre Bs. As. y Córdoba). *Revista de Salud Pública*, 17(1), 70-74. <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v17.n1.6825>
- Álvarez-Carrasco, R. (2017). Camilo Segura y la refundación de la Maternidad de Lima. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 30(1), 35-42. <https://doi.org/10.36393/spmi.v30i1.91>
- Antúñez, C. (2020). Notas en torno al papel de las primeras graduadas y docentes en la universidad argentina. *Campo Universitario, revista de Educación Superior*, 1(1), 34-36. <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/download/13/21/55>
- Archivo Nacional de Chile (s.f.). *Decreto Amunátegui: mujeres a la universidad*. <https://www.archivonacional.gob.cl/decreto-amunategui-mujeres-la-universidad>
- Barros Arana, D. (1887 a 1899). *Anales de la Universidad de Chile* (72 a 102). <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/index>
- Berrios, P., Cancino, E., Guerrero, C., Parra, I., Santibáñez, K., y Vargas, N. (2009). *Del taller a las aulas. La institución moderna del arte en Chile (1797-1910)*. https://arteuchile.uchile.cl/descargas/publicaciones/teoria/2009/del_taller_a_las_aulas.pdf

- Campos-Arenas, A. (2012). La educación universitaria de la mujer. *Revista Educación* (18), 91-101. <https://doi.org/10.33539/educacion.2012.n18.1010>
- Cerda-Muñoz, L. (2020). Formación profesional de la matrona/matrón en Chile: años de historia. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 85(2), 115-122. https://sochog.cl/wp-content/uploads/2020/05/TO_01.pdf
- Chocano, M. (2010). Lima masónica: las logias simbólicas y su progreso en el medio urbano a fines del siglo XIX. *Revista de Indias*, 2010, LXX(249), 409-444. <https://doi.org/10.3989/revindias.2010.013>
- Cortés, N., & Freytes, A. (2015). Índice de las primeras mujeres egresadas en la Universidad Nacional de Córdoba 1884-1950. *Córdoba: Editorial de la UNC*.
- Cowen, P. (2008). El caso Verónica Pascal. Medicina y Mala Praxis en la Buenos Aires Rivadaviana. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99449>
- Denegri, F. (2004). *El abanico y la cigarrera: la primera generación de mujeres ilustradas en el Perú*. IEP y Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- García-Calderón, F. (1888, 1890, 1896-1902). *Anales de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima Tomos XIV, XVI, XX - XXIX*. Universidad Mayor de San Marcos de Lima. <https://repositorio.unmsm.edu.pe/handle/UNMSM/441>
- Garfías-Dávila, M. (2009). *La formación de la universidad moderna en el Perú. San Marcos, 1850-1919*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales). <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2136/Garfias>
- Guerín de Elgueta, S. (1928). *Actividades femeninas en Chile: obra publicada con motivo del cincuentenario del decreto que concedió a la mujer chilena el derecho de validar sus exámenes secundarios*. Imprenta y Litografía La ilustración. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-126684.html>
- Mannarelli, M. (2018). Las mujeres en la universidad (1874-1908): Permisos y sexos confundidos. En S. Carrillo y R. Cuenca (Ed.), *Vidas desiguales: Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (pp. 17-58). IEP.

- Muñoz, F. (2018). Margarita Práxedes Muñoz: la primera bachillera en Ciencias del Perú (1848-1909). En S. Carrillo y R. Cuenca (Ed.), *Vidas desiguales: Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (pp. 59-88). IEP.
- Palermo, A. (2005). Mujeres Profesionales que Ejercieron en Argentina en el Siglo XIX. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(38), 59-79. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503803.pdf>
- Quiroz-Pérez, L. (2012). De la comadrona a la obstetriz. Nacimiento y apogeo de la profesión de partera titulada en el Perú del siglo XIX. *Dynamis* 32(2), 415-437. <http://dx.doi.org/10.4321/S0211-95362012000200007>
- Romero, L. (2012). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Manríquez, K. (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877. *Historia*, 2(39), 497-529. <http://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/16663/13601>
- Serrano, S. (1994). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria.
- Stuven, A. y Fernandois, J. (2014). *Historia de las mujeres en Chile. Tomo 2*. Editorial Taurus. <https://bit.ly/38If53i>
- Tamayo-Herrera, J. (1978). *Historia social del Cuzco Republicano*.
- Valladares-Chamorro, O. (2012). La incursión de las mujeres a los estudios universitarios en el Perú: 1875-1908. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija (CIAN)*, 15(1), 105-123. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/download/1544/758>

ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES FAMILIARES QUE ENFRENTAN LAS Y LOS INVESTIGADORES DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES MEXICANAS DURANTE EL COVID EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Juan Antonio Centeno Quevedo

Teresa de Jesús Guzmán Acuña

Josefina Guzmán Acuña

Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

En contraste con lo que existía antes del 2020, una serie de situaciones son la causa de que las condiciones académicas ahora sean diferentes. Las políticas públicas se encuentran en proceso de redefinición y hay surgimiento de marcos normativos; la contingencia por el COVID-19 impactó en la forma en la que se ofrecen los servicios educativos; hay adaptación de las instituciones, en sus modalidades de enseñanza, las clases debieron continuar bajo un esquema de presencialidad restringida (Marmolejo, 2020).

Alvarado-Peña et al. (2021 citado en OEI, 2022) sostiene que, a pesar del cierre preventivo, los centros de investigación continuaron la producción de conocimiento a través de medios de telecomunicación y el desbloqueo de muchas editoriales para acceder a publicaciones vía electrónica, como así también para ampliar los vínculos entre los diversos centros e institutos de investigación a nivel internacional

La producción del conocimiento no solo depende de la formación académica y profesional de las y los investigadores, sino del contexto general en el

cual desarrollan su trabajo de investigación; adicional al contexto generado por la agenda de políticas públicas, hay una reconfiguración de la profesión académica influida por cuatro dimensiones: género, edad de ingreso al trabajo, composición de la planta según grado académico y nivel de escolaridad de los investigadores y sus familias de origen (Galaz y Gil Antón, 2009).

El problema es que se han generado condiciones atípicas en las Instituciones de Educación Superior (IES) que influyen en el trabajo de las y los investigadores; quienes se enfrentaron a situaciones que no habían afrontado con anterioridad desde las políticas públicas, el aspecto institucional, por supuesto el aspecto familiar.

En lo particular, el personal de investigación enfrenta contagios o incluso defunciones de familiares y/o colegas por el COVID-19, el trabajo en casa puso de manifiesto desigualdades sociales; las y los académicos e investigadores debieron desarrollar habilidades para el trabajo a distancia, manifestando diferencias en el conocimiento, equipamiento o conectividad; han tenido que adaptar sus formas de trabajo a una nueva realidad (Castañeda, 2021).

Por lo anterior se establece como objetivo de la investigación: Analizar la percepción de las y los investigadores de las Universidades Públicas Estatales mexicanas en cuanto a las condiciones familiares que enfrentan en la producción del conocimiento durante el COVID-19 con un enfoque de género.

DESARROLLO

Es innegable el papel que la investigación científica ha ejercido en la toma de decisiones políticas durante esta pandemia; hoy a nivel internacional existe un incremento en el volumen de investigaciones realizadas durante la pandemia. Pero esta producción trae consigo algunos riesgos en la realidad actual.

En el aspecto familiar, las y los investigadores enfrentan también una superposición de actividades, tiempos y espacios; hoy la población de profesionales de la investigación debe atender diversas reuniones, en ocasiones al mismo tiempo y cumplir con las necesidades del hogar y, son las mujeres, quienes asumen en mayor medida el trabajo del cuidado y la atención del hogar, lo que también influye en su capacidad de producir conocimiento (Castañeda, 2021). A este respecto, Moreno (2021) plantea que el aislamiento ha hecho tangible esta distribución de los roles en la familia, hay una idea arraigada de la división sexual del trabajo; en palabras más simples, las labores masculini-

zadas y feminizadas. Es común que en una clase virtual se vean hijos cruzando la cámara o mujeres atendiendo actividades del hogar mientras toman clase, esto ha hecho revalorar la importancia de un espacio como la universidad y ha manifestado diferencia de condiciones.

Frederickson (2020, citado en Villafuerte, 2020) analizó los estudios de arXiv publicados entre el 15 de marzo y el 15 de abril en 2019 y en 2020. El número de mujeres que escribieron *preprints* creció un 2,7% entre 2019 y 2020, pero el número de autores masculinos aumentó un 6,4% durante ese período. El aumento de la autoría de hombres de los *preprints* de bioRxiv también superó al de la autoría femenina, aunque por un margen menor (Viglione, 2020). Las mujeres están publicando menos *preprints* y comienzan menos proyectos de investigación que sus pares masculinos durante la pandemia en todas las disciplinas, la tasa de publicación de mujeres ha crecido menos en relación con la de los hombres en medio de la pandemia.

En el caso de los servidores bioRxiv, los hombres han incrementado su producción en un 26% mientras que las mujeres lo han hecho en un 24.2%, evidenciando que aún existen brechas por motivos de género. No significa que el género sea el motivo *per se*, sino que las condiciones que enfrentaron las y los investigadores pueden afectar la capacidad de producción.

Con lo anterior se puede observar que las mujeres han producido menos que sus colegas hombres, la hipótesis general es que tienen, desde su familia una mayor responsabilidad en el cuidado de los hijos. Es más común que las mujeres se ocupen de familiares enfermos. Estos efectos probablemente se exacerban en regiones donde las familias en promedio tienen más hijos que sus contrapartes con menor natalidad (Viglione, 2020).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) existen 12.4 millones de mujeres ocupadas, 2.9 millones tuvieron que ausentarse temporalmente de sus trabajos o perdieron sus empleos durante la contingencia sanitaria. De ellas solo el 40.5% recibió su salario completo; 46.9% lo recibió de forma parcial y 12.6% no recibió ningún ingreso. Para muchas mujeres esta brecha de desigualdad va más allá del salario.

De acuerdo con el Observatorio de Género y COVID-19 en México (2020), las mujeres y niñas responsables del cuidado al interior de los hogares, se encargan de la atención de personas enfermas por COVID-19 o bien, del cuidado de las niñas y los niños derivado del cierre de escuelas y centros de trabajo.

En un contexto regular, las mujeres dedican un promedio de 28.8 horas a la semana al trabajo de cuidados, mientras que los hombres dedican 12.4 horas. Las personas de 60 años y más, las y los enfermos y quienes tienen alguna discapacidad son a quienes más tiempo de cuidados se les brinda, al igual que a los integrantes del hogar de 0 a 14 años. Esto sin contar las más de ocho horas laborales por trabajo remunerado que desempeñan en diferentes sectores (Amilpas, 2020).

De acuerdo con el trabajo de Muric, Lerman y Ferrara (2020), otro estudio reciente, realizado en Argentina por el Observatorio de Tendencias Sociales y Empresariales de la Universidad Siglo 21, ha señalado que las mujeres se encuentran más agotadas, apáticas y presentan mayores niveles de ansiedad, somatización y depresión que los hombres. Según este mismo estudio, las personas encuestadas señalaron haber tenido una baja considerable en la productividad laboral. Sin embargo, esta diferencia se acrecentó entre personas con o sin hijos; En el caso de las mujeres las bajas en la productividad fueron mayores, pues las mujeres con hijos representan un 62.4% y un 18.6% para mujeres sin hijos.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de tipo descriptivo que pretende caracterizar el fenómeno de las condiciones que enfrentan las y los investigadores durante la pandemia COVID-19. Para ello, el enfoque de investigación es cuantitativo, no experimental y en cuanto al marco temporal, se trata de una investigación transversal, que se centra en un solo momento del tiempo. Para el levantamiento de información se utilizó un cuestionario digital auto aplicada a través de la plataforma electrónica Google Forms, mismo que fue enviado vía correo electrónico de manera aleatoria a las y los investigadores de las UPES mexicanas.

Los sujetos de estudio son investigadores hombres y mujeres adscritos a Universidades Públicas Estatales Mexicanas que componen un universo de estudio de 12,482 investigadores, adscritos a una de las 35 Universidades Públicas Estatales y que pertenecen a un cuerpo académico reconocido por PRODEP (2021). Para este estudio se determinó una muestra para una población de 10,576 correspondientes a 21 UPES, con un error máximo del 4.81% y una confianza del 96% calculando tamaño muestral de 444 sujetos a encuestar.

Para el análisis de información se utilizó el análisis de frecuencias y el cálculo de porcentajes, lo que permite explicar de manera clara las respuestas recibidas en la recolección de información. En una primera instancia se cuenta con información de las características de las y los investigadores de las Universidades Públicas Estatales Mexicanas. En un segundo momento, se plantearon 9 afirmaciones, a las cuales debían contestar en escala de likert si estaban totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con las mismas.

RESULTADOS

Las características de las y los investigadores encuestados corresponden a: el 52.93% son mujeres, 46.17% hombres y 0.90% No binario; el 65.99% se encuentra en un rango de edad entre 40 y 59 años, 22.75% tiene 60 años o más y solamente 11.26% tiene 39 años o menos. El estado civil que predomina es casado (a) con 65.54% y soltero (a) con 20.50% y en proporciones similares encontramos que el 78.15% de las y los investigadores tienen hijos. En lo que respecta al número de hijos, el 55.63% manifiestan tener entre 1 y 2 hijos como el número más común; un aspecto adicional es que el 26.80%, manifiesta que tiene adultos mayores u otras personas que requieran cuidados especiales a su cargo.

Con respecto al tamaño del núcleo familiar, encontramos que en el 51.58% de los casos, en el hogar viven entre 3 y 4 personas y en el 33.33% viven entre 1 y 2 personas; esta información nos muestra una radiografía general de la composición de las familias de nuestros sujetos de estudio. Se plantearon una serie de afirmaciones que en su conjunto miden las afectaciones en el aspecto familiar. El conjunto de afirmaciones permite calcular la dimensión familiar y como fue afectada (Tabla 1).

Tabla 1. *Afirmaciones para medir la dimensión familiar*

	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Neutral	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
a. Su situación familiar afecta su productividad académica (en términos cuantitativos) durante la pandemia.	19.82%	28.60%	11.71%	19.14%	20.72%
b. El trabajo en casa (Home Office) aumenta los conflictos en la familia.	9.68%	19.14%	20.50%	24.55%	26.13%
c. Su estado de salud emocional durante el confinamiento afecta su productividad académica.	20.50%	30.18%	12.16%	17.57%	19.59%
d. Su estado de salud física afecta su productividad académica durante la pandemia.	22.52%	27.48%	12.39%	18.47%	19.14%
e. El trabajo en casa (Home Office) aumenta sus horas de trabajo durante la pandemia.	52.70%	26.58%	7.43%	8.11%	5.18%
f. Las condiciones domésticas y familiares presentadas durante la pandemia le han obligado a posponer su trabajo académico	23.65%	31.08%	12.39%	16.89%	15.99%
g. Trabajando en casa le es imposible investigar por hacerse cargo de algún familiar (padres, hijos o personas enfermas)	12.84%	21.17%	19.37%	22.07%	24.55%
h. Usted no cuenta con disponibilidad de espacio físico adecuado para realizar su quehacer académico desde casa.	8.56%	12.61%	9.01%	29.28%	40.54%
Afectación en la dimensión familiar	21.28%	24.61%	13.12%	19.51%	21.48%

Nota: Elaboración propia con datos de la investigación.

El 48.42% considera que su situación familiar afecta la productividad académica y también hay un 39.86% que considera que eso no sucede; acerca de si el trabajo en casa aumenta los conflictos en la familia el 50.68% están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, aunque aún hay un 28.82% que están de acuerdo y totalmente de acuerdo; en la afirmación, su estado de salud física afecta su productividad académica, el 50% está de acuerdo y el 37.61% en desacuerdo.

Una afirmación que destacó es que el trabajo en casa (Home Office) aumentó sus horas de trabajo durante la pandemia, a lo cual el 79.28% consideran que es cierto y solamente el 13.29% creen que no es así; respecto a si las

condiciones domésticas y familiares presentadas durante la pandemia le han obligado a posponer su trabajo académico, el 54.73% creen que sí y el 32.88% que no es así. En la afirmación Trabajando en casa le es imposible investigar, por hacerse cargo de algún familiar, el 46.62% están en desacuerdo mientras que el 34.01% están de acuerdo.

De lo anterior, el 69.82% menciona que sí cuenta con disponibilidad de espacio físico adecuado para realizar su quehacer académico desde casa, siendo solamente el 21.17% quienes manifiestan que no es así. En un análisis adicional a la información contenida en la tabla 1, se compararon las principales afectaciones con diferencias de género y se encontró que las mujeres con 28.74% son quienes perciben una mayor afectación por las condiciones familiares frente al 22.94% de los hombres; por el contrario, 17.74% de mujeres son quienes creen que no hay afectación negativa frente al 16.64% de hombres.

En el análisis realizado a la información recopilada, podemos establecer que de cada 10 investigadores hombres y mujeres:

- 4.8 consideran que su situación familiar Si afecta su productividad académica
- 5 creen que el trabajo en casa No aumenta los conflictos en la familia.
- 5 afirman que su estado de salud emocional durante el confinamiento Si afecta su productividad académica.
- 5 creen que su estado de salud física Si afecta su productividad académica durante la pandemia.
- 7.9 dicen que el trabajo en casa (Home Office) Si aumenta sus horas de trabajo durante la pandemia.
- 5.4 afirman que las condiciones domésticas y familiares presentadas durante la pandemia Si le han obligado a posponer su trabajo académico.
- 4.6 consideran que trabajando en casa Si le es imposible investigar, no influye el hacerse cargo de algún familiar (padres, hijos o personas enfermas).
- 6.9 creen que Si cuentan con disponibilidad de espacio físico adecuado para realizar su quehacer académico desde casa.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo de analizar la percepción de las y los investigadores de las Universidades Públicas Estatales (UPES) mexicanas en cuanto a las condiciones familiares que enfrentan en la producción del conocimiento, se encuentra que la pandemia de COVID-19 ha afectado significativamente en las condiciones de vida diaria.

Se puede afirmar que el 45.89% de las y los investigadores están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las afectaciones en la familia tienen un impacto negativo en su trabajo de investigación. Es común que estos efectos se deben a las responsabilidades familiares como cuidar niños o adultos mayores, reduciendo el tiempo y la energía disponibles para la investigación, generando estrés y ansiedad como condiciones adicionales. Además, la pandemia del COVID-19 llevó a un aumento en la cantidad de tiempo que las y los investigadores pasaron en casa, lo que originó mayores demandas familiares afectando las capacidades de concentración en el trabajo investigativo.

Es importante considerar que las afectaciones de la familia en la producción académica en las UPES mexicanas se presentan en 4.5 de cada 10 investigadores, lo que representa una proporción importante; sin embargo, son las mujeres quienes manifiestan ser más afectadas respecto de los hombres por las condiciones familiares en un entorno negativo. Tomando en cuenta que las mujeres investigadoras enfrentaron desafíos en cuanto a su salud emocional durante el confinamiento, lo que afectó su productividad académica, debido a la sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados.

Por tanto, es importante que las Instituciones de Educación Superior sean conscientes de estas desigualdades y se tomen medidas para abordarlas. Esto puede incluir la implementación de políticas de género, la creación de programas de apoyo para las mujeres y la promoción de entornos académicos inclusivos para las y los investigadores.

La pandemia ha llevado a cambios significativos en la dinámica laboral de las y los investigadores, incluyendo la transición al trabajo remoto, la cancelación de eventos académicos y la interrupción de los proyectos de investigación. Estos cambios han afectado la productividad y han generado incertidumbre en torno a la estabilidad laboral.

Por lo tanto, es necesario abordar estas condiciones para garantizar la continuidad de la producción del conocimiento en las Universidades Públicas

Estatales mexicanas, así como implementar acciones que apoyen el bienestar emocional y familiar de las y los investigadores. Es de reconocer la resiliencia y la capacidad de adaptación que han manifestado, lo que ha llevado a la adopción de nuevas formas de colaboración y trabajo colegiado. Falta todavía ver qué es lo que sigue en la producción de conocimiento y las y los investigadores en la post pandemia del COVID-19.

REFERENCIAS

- Amilpas, M. (2020). Mujeres, trabajo de cuidados y sobreexplotación desigualdades de género en México durante la pandemia por COVID-19. *ESPACIO I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(25), 99-117. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a06>
- Castañeda, P. (2021). Las mujeres en la educación Superior [Ponente]. *XV Curso Interinstitucional Educación Superior y Género*, PUEES UNAM.
- Galaz, J. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 21. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). Perspectiva en cifras COVID-19. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/covid/>
- Marmolejo, F. (2020, septiembre 24). La presencialidad restringida [Webinar]. XVIII Asamblea General Virtual de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES).
- Moreno, H. (2021). Recorrido histórico de las mujeres en la educación Superior [Ponente]. *XV Curso Interinstitucional Educación Superior y Género*, PUEES UNAM.
- Muric, G., Lerman, K. y Ferrara, E. (2020). Gender disparity in the authorship of biomedical research publications during the COVID-19 pandemic. *Journal of Medical Internet Research*, 23(4), 1-14. <https://arxiv.org/abs/2006.06142>
- Observatorio de Género y COVID-19 en México (2020). *Cuidados*. <https://observatoriogeneroycovid19.mx/tema/trabajo-de-cuidados/>

- OEI (2022). Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022>
- PRODEP, (2021). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP. Catálogo de Cuerpos Académicos. Página institucional. <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>
- Viglione, G. (2020). Are women publishing less during the pandemic? Here's what the data say. *Nature*, 581(7809), 365-366. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-01294-9>
- Villafuerte, P. (2020). Infodemia: exceso de publicaciones de investigación supone un riesgo para la credibilidad científica. *Observatorio de Innovación Educativa*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/infomedia-preprints-investigacion-cientifica-pandemia>

REVISIÓN DEL ESTADO DE ARTE DEL LIDERAZGO FEMENINO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Samantha Yadira Niebla Moreno
Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

Universidad Autónoma de Sinaloa

INTRODUCCIÓN

En las organizaciones escolares quien dirige es el responsable de planear, organizar, ejecutar y controlar los recursos y tareas que conllevan la gestión escolar. En esta posición, las oportunidades de las mujeres se ven limitadas si se trata de dirigir instituciones educativas, si bien se puede considerar que ha existido un cambio de escenario en las oportunidades de incorporación de las mujeres a este sector de la fuerza laboral, su inserción en puestos directivos todavía está lejos de la igualdad en los roles de liderazgo entre hombres y mujeres.

Díez et al. (2003), recuperan de diversos autores (Apellániz, 1997; Coronel et al, 1999; Santos Guerra, 2000), que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres las dota de un estilo diferente de liderazgo al de los hombres. Sally Helgsen (1995) explica que tener un ritmo de trabajo más apacible, contar con habilidades que permiten una planificación del trabajo y al mismo tiempo contar con la capacidad de equilibrarlo con otros asuntos, disponer de habilidades de gestión del estrés, ser accesible a los demás, mantener una actitud de compromiso y colaboración, crear clima de relaciones positivas y

de mutuo apoyo, comunicarse asertivamente, crear redes de flujo y manejo de la información y reflexionar sobre la intensidad del trabajo, son rasgos del liderazgo femenino. La autora concluye que, a diferencia de los hombres, las mujeres son más constantes no perdiendo de vista la perspectiva a largo plazo.

No obstante, Díez et al. (2003) señalan que los liderazgos que ejercen las mujeres en la sociedad contemporánea han sido más duros e implacables que los hombres. Esto debido a las formas de organización social donde las mujeres que acceden al poder han tenido que socializarse y mimetizarse desde la cultura machista, empleando los mismos métodos que sus competidores hombres, de lo contrario no hubieran sido admitidas.

Ante la falta de acceso de las mujeres a los primeros niveles de poder en las universidades mexicanas, Lourdes Pacheco (2019) coordina una obra que analiza a las mujeres que ocupan el cargo de rectoras en 36 universidades públicas autónomas, donde solo se encontraban 6 al frente estas instituciones, lo que representa un acceso reciente y tardío de las mujeres en estos puestos.

Atendiendo a lo anterior, se presenta esta investigación con una metodología de tipo documental con publicaciones obtenidas de diversas bases de datos y repositorios. Estas investigaciones analizan el ejercicio del liderazgo académico femenino, sus diversas dimensiones, estilos y dificultades. Se muestra los antecedentes y bases teóricas para el estudio de liderazgos femeninos en las Instituciones de Educación Superior en Sinaloa, como parte de un estudio de la configuración y reconfiguración del liderazgo académico femenino.

LIDERAZGO FEMENINO Y ACADÉMICO. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL

Misael Aguilera y Ariela Reyes (2011) conceptualizan el liderazgo femenino desde la perspectiva de género, donde la presencia de mujeres en puestos de decisión constituye un reto social que enfrenta desafíos de carácter transversal en la sociedad. Señalan diferencias en el estilo de liderazgo de las mujeres con respecto a los hombres, el de ellas es más participativo y democrático, mientras que el de ellos regularmente es autocrático, establecen que las mujeres suelen ejercer un liderazgo transformador, inspirando a sus seguidores a trascender sus propios intereses por el bien de la organización. Y aseguran que si bien, la participación de las mujeres en las instituciones ha incrementado, en los puestos más estratégicos donde se toman las decisiones este aumento ha sido lento.

Andrea Carrasco y Diego Barraza (2021) definen el liderazgo escolar desde diversos autores (Leithwood, 2009; Montecinos y Cortés, 2015; Bolívar, 2019; Llorent-Bedmar, Covano y Navarro, 2017; y Bendikson, Robinson y Hattie 2012), como característico de las instituciones educativas y con la tarea de influir y movilizar a otros para alcanzar metas compartidas al interior de las escuelas. Asimismo, establecen que el liderazgo pedagógico como aquel que promueve una cultura colaborativa, minimizar las suposiciones individualistas en las prácticas de enseñanza y garantizar que las decisiones referentes a la gestión estén siempre orientadas en la enseñanza y el aprendizaje.

EL ESTADO DEL ARTE DEL LIDERAZGO FEMENINO ACADÉMICO

El plano internacional

Como parte de la búsqueda documental del liderazgo académico femenino se exploran aquellas investigaciones, artículos y tratados que abonan, en la construcción de teoría y modelos de liderazgos femeninos adecuados para las Instituciones de Educación Superior (IES), los cuales se presentan a continuación desde el orden internacional, nacional y local para el estado de Sinaloa.

En el plano internacional se encuentra la investigación de Marita Sánchez y Julián López (2008) *Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias*, que tiene como objetivo discutir los estilos de liderazgo y las redes de poder desplegados por las mujeres que gobiernan unidades organizativas universitarias en España. Es un estudio de carácter descriptivo a partir de un cuestionario diseñado para recoger datos de mujeres directivas en universidades, sobre su perfil profesional, roles desempeñados, estilos de liderazgo, problemas y necesidades formativas percibidos por ellas, así como su contribución a la construcción de la cultura de sus unidades académicas.

Se seleccionaron 136 directivas en un muestro aleatorio, contrastando algunos de los aspectos con las respuestas a otro, diseñados *ad hoc*, dirigidos a las personas que trabajaban en las unidades a cargo de las participantes en el estudio. En la segunda fase de la investigación, se seleccionaron ocho casos, para su estudio en profundidad.

En este trabajo de Sánchez y López (2008) se realiza una revisión de la literatura existente sobre el acceso de las mujeres a los puestos de dirección en diferentes ámbitos profesionales y contextos sociales, políticos y culturales,

la cual permite identificar dos grandes tipos de barreras, las externas o contextuales (salario desigual, falta de mentoría y modelos de liderazgo femenino, además de políticas de discriminación positiva sin seguimiento efectivo) y las culturales o socializadas, basadas en mitos estereotipos, tradiciones y creencias, que a pesar de los esfuerzos siguen conduciendo a la segregación y la desigualdad.

Los resultados sostienen que nuevas formas de liderazgo se desprenden en el modo que las mujeres ejercen el poder, contribuyendo así al desarrollo y la mejora de las organizaciones de educación superior, además una de las dimensiones hacia la que se orienta la investigación es la diferencia en el modo que un cargo de gestión repercute en la vida profesional y personal de hombres y mujeres.

También en España, Mercedes Cuevas, Marina García y Yasmine Luielmi (2014), presentan su trabajo *Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo* el cual muestra, por un lado, las barreras para una igualdad estadística y por otro, indaga las características del liderazgo femenino considerándolo un valor añadido para las organizaciones educativas y promotor importante cambios sociales.

Se trata de una investigación cualitativa y bibliográfica que revisa los fundamentos teóricos y legales de la igualdad, buscando la participación en esferas de poder y el acceso a puestos de máxima responsabilidad que hasta ahora han estado vetados para las mujeres explora el papel de la mujer en la sociedad del conocimiento resaltando la incorporación masiva al mundo laboral de la mujer a partir de la mitad del siglo pasado esta revisión conduce a la diferenciación del liderazgo del hombre y de la mujer encontrando factores importantes, hasta llegar al liderazgo femenino en centros escolares universitarios y su identificación con el liderazgo transformacional.

Los resultados muestran que el futuro de las organizaciones está marcado por el capital intelectual tanto de los hombres como de las mujeres; es decir, sus capacidades y sus esfuerzos combinados. Además, reconocen que el grado de participación de las mujeres en las sociedades del conocimiento será un indicador esencial que permitirá determinar las posibilidades como sociedad de tener éxito ante los cambios económicos y políticos del mundo moderno.

Con David Zuluaga y Bibiana Moncayo (2014) en *Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración*, realizado en Colombia, se presenta una investigación que tiene el propósito el explorar desde una

perspectiva global los avances alcanzados en estudios sobre el acceso de mujeres a cargos de administración educativa.

Esta revisión bibliográfica y sistemática incluye trabajos de tipo empírico y teóricos desde los criterios temáticos: a) nociones conceptuales sobre el género, b) estudios organizacionales en la administración educativa y c) perspectivas del liderazgo en la educación, desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que permite abordar el problema de manera holística, procurando un análisis desde diferentes contextos y situaciones. Se reflexiona acerca de los obstáculos internos que pretenden perpetuar el orden tradicionalista, confinando a las mujeres al espacio privado y de cuidados; y los externos por razón de sexo que desestiman y discriminan la participación de la mujer, como el hostigamiento, la diferencia salarial, la obstaculización de ascenso, falta de mentoría y de modelos femeninos.

Como conclusión se encuentran tres grandes categorías de estudio: barreras para el ascenso profesional femenino, estrategias de las mujeres para acceder a cargos de liderazgo y estilos de liderazgo de las directivas educativas que orientan análisis de la situación femenina en el liderazgo de la educación superior, encontrando también que las nociones más recientes del liderazgo esbozan modelos respecto a la participación femenina, las cuales desarrollan propuestas de liderazgo creativas adaptadas a los contextos, en la que integran una visión a largo plazo.

Otro trabajo de estos mismos autores Bibiana Moncayo y David Zuluaga (2015) titulado *Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia*, busca conocer las variables culturales y las barreras internas que encuentran las mujeres académicas vinculadas a IES para acceder a cargos de dirección y de poder en Colombia. Para el estudio se realizó una revisión bibliográfica de investigaciones de reflexión teórico prácticas en áreas como el comportamiento organizacional, el liderazgo educativo y los estudios de género. Se muestran las discrepancias entre el género y el liderazgo y las posibilidades de acceso femenino a cargos de dirección y liderazgo en el contexto educativo, así como las políticas de igualdad de género que reconocen las desventajas de la carrera femenina.

Los resultados profundizan en cuatro componentes de análisis asociados: el rol social de la maternidad, la doble jornada laboral, la ausencia de modelos de liderazgo femenino y el eufemismo de la igualdad. En conclusión, se propone un entendimiento complejo sobre una problemática, que tiene sus raíces en la

socialización del género y su paridad en la construcción cultural, donde el liderazgo se define como un proceso de transformación simbólica que estructura el pensamiento y da como resultado una naturalización en el uso del poder.

El escenario nacional mexicano

Al pasar al plano nacional se identifica el trabajo de Carmen Jiménez (2014), quien realiza una investigación titulada *Liderazgo femenino en la gestión de la educación superior: entre limitaciones, exclusiones y rechazos. Un estudio con perspectiva de género*. En este trabajo se busca determinar las barreras a las que se enfrentan las mujeres en la educación superior para acceder a los cargos de liderazgo y gestión en comparación con sus homólogos hombres, lo anterior desde un enfoque cualitativo, donde participaron 15 directivas de universidades mexicanas.

En su revisión teórica la autora explora el feminismo como el camino y movimiento más exitoso en la búsqueda de la igualdad de oportunidades y señala que si bien es cierto, las mujeres en las IES han empezado a ocupar un mayor número de cargos directivos, poseen escalas más bajas de jerarquía y por lo tanto menos responsabilidades y visibilidad. A partir de estas consideraciones explora los elementos que explican la ausencia de las mujeres en cargos de poder, señalando diferentes clasificaciones; entre ellas las barreras visibles (falta de apoyo con servicios infantiles), invisibles (prejuicios y estereotipos) e inconscientes (expectativas propias de las mujeres sobre su desempeño).

Mediante el método de estudios de caso o multicasco de tipo explicativo, concluyen que las barreras sociales, personales y organizacionales, son las que principalmente se encuentran las mujeres para acceder a cargo de dirección y liderazgo.

Bertha Garza (2017) lleva a cabo un estudio que titula *Mujeres y liderazgo: desafíos para acceder a puestos directivos en educación superior*, el cual consiste en una revisión teórica de los modelos y estilos de liderazgo, así como los desafíos y orientaciones para promover el liderazgo femenino y establecer los perfiles en educación superior y el estilo de liderazgo que las distingue para ocupar puestos directivos.

Como parte de la base teórica la autora explora la teoría de las representaciones sociales, para explicar la realidad del pensamiento social, la cual constituye una forma de ver algunos sucesos o conceptos y concebir teorías implícitas

para establecer afirmaciones sobre individuos o la vida cotidiana. Por ello, esta teoría permite ver los sucesos, desafíos o retos que ha llevado a las mujeres a romper con paradigmas tradicionales y hacerse partícipe en puestos de alta dirección de las IES y en la política y así potenciar su liderazgo.

Como conclusión se destaca que el perfil de las mujeres líderes debe estar configurado por sus formas de actuación y enfocado a buscar construir aspiraciones comunes, liderar la comunidad educativa hacia un proyecto propio, desarrollando una nueva cultura, mediante un liderazgo adecuado y una gestión moderna contextualizada, que responda a los nuevos valores organizacionales y que facilite el logro de objetivos.

Por otra parte, Lucelly Burgos y María Osorio (2018) realizan la investigación *Participación de las mujeres en la educación superior en Yucatán, México*, cuyo objetivo es mostrar los avances en la participación de la mujer en la educación superior en el estado de Yucatán, esto mediante un estudio descriptivo de corte cuantitativo.

Para las autoras, la perspectiva de género es el planteamiento teórico que permite investigar, comprender y explicar la forma como interactúan hombres y mujeres en un espacio económico, político, cultural y social determinado. Señalan que con este marco teórico y de esta interacción se pueden observar relaciones como las siguientes: inequidad, desigualdad, discriminación o no respeto de los derechos humanos, las cuales históricamente han afectado a las mujeres.

También exponen la importancia de las políticas de género y educación, al explicar que México se ha adherido a los principales instrumentos que abriguen los derechos de las mujeres, y que han dado pauta para la elaboración de políticas nacionales de igualdad entre mujeres y hombres. Se concluye que la inclusión de la mujer en la educación superior ha avanzado de manera significativa en los últimos años; sin embargo, continúa limitándose a las ciencias sociales, rezagando su participación en las carreras STEAM, esto relacionado a los estereotipos y roles de género preestablecidos culturalmente en México.

Estudios locales. Caso Universidad Autónoma de Sinaloa

En el plano local se encuentra Ayde Peraza (2013), con la tesis doctoral, *Género y cultura institucional: el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, en la que analiza las prácticas, estructuras y acciones que favorecen u obstaculizan llevar a efecto la equidad de género en la UAS, mediante un estudio con

enfoque mixto. Se utiliza la encuesta como primera técnica y, posteriormente la observación participante desde un método etnográfico.

Su revisión teórica la elabora a través de la cultura institucional, primero desde el contexto de la UAS, haciendo un análisis de la perspectiva de género y después desde la praxis universitaria con un enfoque de género tanto en la educación como en el desarrollo de la vida universitaria.

Los resultados de la investigación muestran que en el periodo 2011-2012, se hace presente la segregación de las mujeres en los puestos de estructura alta donde solo ocupan el 25% estos cargos, lo que tiene un impacto económico debido a que los niveles de percepción más altos están ocupados en su mayoría por los hombres. La autora manifiesta que esto puede ser explicado en cierta medida por los usos de tiempo en la relación familia-trabajo, donde las mujeres dedican mucho de su tiempo a labores del hogar y cuidado lo cual ha aplazado su desarrollo profesional.

En este mismo contexto, se ubica la tesis de maestría de Samantha Niebla (2017) *El liderazgo femenino y su impacto en el clima escolar en una unidad organizacional del nivel bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, cuyo objetivo fue explorar y describir el liderazgo directivo femenino y el clima organizacional en una preparatoria de la UAS. Es un estudio de enfoque mixto, correlacional transaccional, para el cual se administraron dos instrumentos, uno sobre la percepción del liderazgo aplicado a la directora con la intención de medir la autopercepción sobre su gestión, y otro de clima organizacional donde participó el profesorado para valorar su percepción respecto al liderazgo femenino de la directora y diagnosticar el clima organizacional.

Esta tesis recupera un marco teórico para la organización escolar desde la sociología de la educación, donde se establece a la escuela como un sistema sociotécnico, y desde el feminismo respecto al liderazgo de la mujer. Los resultados identifican contradicciones; por un lado, la directora se percibe relacionada, mientras que los docentes la perciben orientada a dirigir. Por otra parte, se encontró que el clima organizacional no es óptimo. Los resultados son sugerentes para que se brinden mayores oportunidades a las mujeres en puestos de dirección, pero con la libertad para que desarrollen sus características.

Las anteriores investigaciones permiten un acercamiento a través de diversos planteamientos teóricos y de resultados empíricos, que muestran los elementos de la conformación y construcción del liderazgo femenino en el ámbito académico. La tabla 1 muestra un resumen del análisis de los documentos antes expuestos.

Tabla 1. *Resumen de los estudios analizados*

Autor	Título	Aportaciones principales
Marita Sánchez y Julián López (2008)	Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias.	Vislumbran nuevas formas de liderazgo cuando las mujeres ejercen el poder, observando una tendencia con una orientación que contribuye en el desarrollo y mejoramiento de las organizaciones de educación superior.
Mercedes Cuevas, Marina García y Yasmine Luielmi (2014)	Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo.	El futuro de las organizaciones requiere los esfuerzos combinados de hombres y mujeres. La participación femenina es un indicador esencial que muestra éxito ante los cambios económicos y políticos del mundo moderno.
David Zuluaga y Bibiana Moncayo (2014)	Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración.	Muestra tres grandes categorías de estudio que orientan el análisis de la situación de los liderazgos de las mujeres en las IES las cuales son: las barreras para el ascenso profesional femenino, estrategias de las mujeres para acceder a cargos de liderazgo y estilos de liderazgo de las directivas. Así mismo, establecen las mujeres tienen a ejercer liderazgos más creativos adaptados a los contextos, integrando visión a largo plazo.
Bibiana Moncayo y David Zuluaga (2015)	Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia.	Evidencia las desventajas en las posibilidades de acceso femenino a cargos de dirección y liderazgo en donde existen cuatro componentes fundamentales: el rol social de la maternidad, la doble jornada laboral, la ausencia de modelos de liderazgo femenino y el eufemismo de la igualdad. Componentes que se enraízan en la socialización del género, y su construcción cultural, definiendo el liderazgo como un proceso de transformación simbólica que estructura el pensamiento y da como resultado una naturalización en el uso del poder.
Carmen Jiménez (2014)	Liderazgo femenino en la gestión de la educación superior: entre limitaciones, exclusiones y rechazos.	Mediante una postura feminista explora la ausencia de las mujeres en cargos de poder, muestra que las barreras sociales, personales y organizacionales, son las que principalmente se encuentran las mujeres para acceder a cargos de dirección y liderazgo.

Continuación. **Tabla 1.** *Resumen de los estudios analizados*

Bertha Garza (2017)	Mujeres y liderazgo: desafíos para acceder a puestos directivos en educación superior.	A través de la teoría de las representaciones sociales muestra los desafíos y retos encontrados por las mujeres para hacerse participe en puestos de alta dirección de las IES y en la política. Establece que el perfil de liderazgo de las mujeres debe orientarse a una gestión moderna y contextualizada.
Lucelly Burgos y María Osorio (2018)	Participación de las mujeres en la educación superior en Yucatán, México.	Desde la perspectiva de género, observa cómo se establecen relaciones de inequidad, desigualdad, discriminación o no respeto de los derechos humanos, que históricamente han afectado a las mujeres. Muestra la importancia de políticas de género y educación, que permitan incluir a la mujer en la educación superior en campos donde está rezagada.
Ayde Peraza (2013)	Género y cultura institucional: el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa.	Manifiesta que la segregación hacia las mujeres de los puestos más altos de la estructura las pone en desventaja no solamente en cuanto a su representación, donde solo ocupan en 25% de estos cargos, también tiene un impacto económico, de desarrollo profesional y en el uso del tiempo.
Samantha Niebla (2017)	El liderazgo femenino y su impacto en el clima escolar en una unidad organizacional del nivel bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa.	Explora y describe el liderazgo directivo femenino y el clima organizacional, en el bachillerato universitario, donde se observan resultados contradictorios en cuanto al estilo de liderazgo en la unidad académica en cuestión, donde la líder se percibe relacionada mientras los docentes la perciben orientada a dirigir, lo cual en suma con otros factores establece un clima no óptimo.

Nota: Elaboración propia.

Se puede observar en la Tabla 1 una tendencia en los liderazgos femeninos hacia un liderazgo con enfoque en el modelo transformacional el cual es innovador y estimula e integra características que lo diferencian de los liderazgos masculinos, características que dan origen a una configuración y reconfiguración la posición de poder de las mujeres dentro de las organizaciones escolares.

CONCLUSIONES

La revisión del estado del arte sobre la participación de las mujeres en puestos de liderazgo académico da cuenta de los pocos espacios en estos puestos de alto nivel que son ocupados por mujeres, coartando la oportunidad de ejercer un liderazgo femenino que manifiesta tendencias propias. Las oportunidades que proporciona la gestión de las instituciones académicas con perspectiva de género han permitido llegar a determinados hallazgos que a modo de conclusión permiten entender de una mejor manera el camino que mujeres tienen que recorrer en la búsqueda de una ventana de oportunidades donde el ejercicio del poder y la autoridad se les sea permitido.

Uno de los principales obstáculos que configuran los liderazgos femeninos, es el confinamiento a puestos asociados a roles impuestos a las mujeres, relacionados con el cuidado de los otros. Siendo esto una barrera para una reconfiguración del liderazgo académico de las mujeres en las instituciones de educación superior.

Al explorar los componentes teóricos y conceptuales de los trabajos expuestos, se alude continuamente al estilo de liderazgo situacional y transformacional como uno asociado a las mujeres, atendiendo que estos estilos puede adaptarse a la madurez del grupo de trabajo y a la situación que se presente, teniendo como atributos de las mujeres líderes la participación en colaboración para la planificación de su trabajo y un estilo democrático permanente, características según la teoría del liderazgo femenino.

Otra posición que se destaca en la revisión de la literatura es la construcción del liderazgo femenino desde una corriente feminista buscando la inclusión de las mujeres en todas las esferas ya que, históricamente los espacios de liderazgo académicos han sido espacios laborales conformados y configurados desde la lógica masculina; por lo tanto, es necesario realizar aportes que brinden elementos conceptuales y metodológicos que permitan romper con esquemas tradicionalistas para iniciar una reconfiguración de estos, dando paso al rompimiento de las barreras educativas, sociales y culturales desde la perspectiva de género.

Finalmente, entender cómo ha sido el tránsito de las mujeres hacia la ocupación de puestos de liderazgo en altas esferas es de gran importancia, ya que permite la construcción de un camino para otras mujeres en la búsqueda de la justicia social. Así este capítulo da cuenta del estado del conocimiento y

muestra temáticas que deben ser abordadas con la finalidad de profundizar en el análisis de los liderazgos de las mujeres y construir nuevos conocimientos en cuento al tema. A su vez, establece bases conceptuales que permitirán formular explicaciones sobre los liderazgos femeninos.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. y Reyes, A. (2011). *Liderazgo femenino, sus competencias y desempeño*, [Memoria para optar a título de ingeniero comercial], Universidad Del Bio, Facultad De Ciencias Empresariales, Departamento De Administración y Auditoria Ingeniería Comercia. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1584/1/Aguilera_Rivas_Masiel.pdf
- Burgos, L. y Osorio, M. (2018). Participación de las mujeres en la educación superior en Yucatán, México, *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 24(2), 185-206.
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino. *Revista Investigación*, 26(90), 887-910.
- Cuevas, M., García, M. y Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 79-92. <http://hdl.handle.net/10481/42941>
- Díez, E., Valle, R., Terrón, E. y Centeno, B. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* 33(3), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3333944>
- Garza, B. (20 al 24 de noviembre de 2017). *Mujeres y liderazgo: desafíos para acceder a puestos directivos en educación superior*, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2555.pdf>
- Helgsen, Sally (1995). *The female advantage: Women's ways of leadership*. Toronto.
- Jiménez, C. (2014). *Liderazgo femenino en la gestión de la educación superior: entre limitaciones, exclusiones y rechazos. Un estudio con perspectiva de género*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trabeventos/ev.9985/ev.9985.pdf>

- Moncayo, B. y Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Revista pensamiento y gestión*, 39. 142-177. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.38.7703>
- Niebla, S. (2017). *El liderazgo femenino y su impacto en el clima escolar en una unidad organizacional del nivel bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Pacheco, L. (31 de julio, 1, 2 y 3 de agosto 2019). *¿Por qué las mujeres no son rectoras en México?* X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Políticas (ALACIP), Monterrey, México. <https://alacip.org/cong19/441-pacheco-19.pdf>
- Peraza, A. (2013). *Género y cultura institucional: el caso de la Universidad Autónoma De Sinaloa*, [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa]. <https://fts.uas.edu.mx/wp-content/uploads/2020/05/AYDE-PERAZA-ESCOBOSA.pdf>
- Sánchez, M., y López, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias. *Revista española de pedagogía*, Año LXVI(240), 345-364.
- Zuluaga, D. y Moncayo, B. (2014). Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración. *Revista Suma de Negocios*, 5(11), 86-95 <https://bit.ly/3VehAlj>

POLÍTICAS PÚBLICAS DE TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTRATEGIA CHILENA EN CIENCIA, TECNOLOGÍA, CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN

Rebeca del Pino Peña

Wendolin Suárez Amaya

Universidad Pedagógica Nacional

Elizabeth Troncoso Ahués

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

INTRODUCCIÓN

La transversalización de la perspectiva de género busca garantizar la igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos humanos de todas las personas, sin importar su género o identidad de género. Hoy a la educación superior se le demanda este enfoque, lo que implica incorporar esta perspectiva en todas sus áreas, incluidas la gestión institucional y la generación y aplicación del conocimiento. Este desafío demanda una revisión de las políticas públicas en la materia que contribuyan al fortalecimiento de prácticas que eviten perpetuar estereotipos y discriminación de género, y adoptar medidas para promover la inclusión y la diversidad.

El presente capítulo analiza el avance de políticas públicas que, en distintos niveles y ámbitos, han emergido para posicionar la transversalización de la perspectiva de género, enfatizando lo propio en las instituciones de educación superior. Luego se revisa cómo este enfoque se ha promovido en el contexto de Chile. Se describen finalmente estrategias que este país ha impulsado para fomentar la igualdad de género en ciencia, tecnología, conocimiento e

innovación, áreas fundamentales para el desarrollo económico, inclusivo y sostenible de un país, y que pueden ser herramientas que sirvan de matriz o caso comparado para que en otras latitudes se avance hacia sociedades más justas y democráticas.

DESARROLLO, GÉNERO, MUJERES Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Los estudios de género cuestionan el argumento histórico ancestral de la subordinación de las mujeres, el cual ha sido un planteamiento determinante del discurso patriarcal de superioridad de los hombres para justificar la desigualdad social entre ambos sexos. Dado que, según Lamas (2000) esto legitima una relación de dominación masculina fundamentada en una construcción social biologizada.

Por ello, el análisis de la reproducción y reforzamiento de los patrones socioculturales de desigualdad entre el colectivo femenino y masculino se constituye en un soporte fundamental de la teoría y la praxis desde la perspectiva de género, lo que hace necesario impulsar rumbos de acción que coadyuven al establecimiento y promoción de este derecho del ser humano en las mujeres.

Cabe mencionar que la lucha por la incorporación del enfoque de género en la agenda pública internacional cobró mayor relevancia a partir de la IV Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing, realizada en China en 1995 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), donde se sentaron las bases para la planeación y puesta en marcha de Mecanismos de Adelanto de la Mujer para la búsqueda y promoción de la igualdad de género en el plano mundial.

De tal forma que, a partir de la promulgación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, diversos actores sociales como movimientos feministas, organismos internacionales, gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y la Academia, han sumado esfuerzos para emprender una serie de políticas públicas y acciones afirmativas con enfoque de género, tendientes a buscar que las mujeres cuenten con una mejora en la igualdad de condiciones y oportunidades.

En el caminar de esta tarea, en el 2010 se crea la ONU Mujeres para el logro de la igualdad y el empoderamiento femenino en el mundo a través de la estrategia de transversalización de la perspectiva de género, denominada en inglés *Gender Mainstreaming* (ONU Mujeres, 2017), la cual se constituye en una sólida herramienta para el diseño e implementación de políticas públicas con este enfoque.

En el caso de Latinoamérica, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe ha realizado una destacada labor para la planeación, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de políticas públicas de igualdad de género en la región, mediante la promoción de marcos normativos al respecto, así como con la creación de organismos comprometidos a favor de la causa de las mujeres, entre otras medidas.

Sobre ese punto, Benavente y Valdés (2014) documentaron una serie de iniciativas de la administración pública con enfoque de género implementadas por los gobiernos de Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México y Uruguay centradas en la promoción de la igualdad salarial, el combate a la violencia de género en contra de la mujer, el acceso a la participación política y el establecimiento de un presupuesto público destinado para la atención de este desafío.

Posteriormente con el correr de los años, y en línea con la estrategia de la transversalidad de género en esta región, el Programa Interamericano sobre la Promoción de los Derechos Humanos de la Mujer y la Equidad e Igualdad de Género incorpora en el 2020 la perspectiva de género en todas las entidades y organismos interamericanos, con la creación de políticas públicas, estrategias y propuestas para fomentar los derechos de las mujeres y la igualdad de género en su vida integral, además de su participación en todos los ámbitos del devenir de la humanidad.

De igual forma cabe mencionar que en los Objetivos de Desarrollo del Milenio para el 2030, el planteamiento del objetivo 5 de igualdad de género abona significativamente para el logro de esta meta en Latinoamérica, al enfatizar la importancia de emprender acciones afirmativas para la conquista de ese derecho fundamental en las mujeres, para que puedan contar con un trabajo digno, ocupar puestos de liderazgo en la dimensión política, social y laboral, además de tener un acceso igualitario a todos los servicios sanitarios y niveles educativos (ONU Mujeres, 2017).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En aras del desarrollo sostenible mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) ha promovido la transversalización de la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior (IES) en busca de “una educación inclusiva, de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2016, p.3) con el apoyo del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), para contribuir a la mejora de la educación superior en la región.

De tal forma que, como parte de las prioridades temáticas del bienio 2020-2021 del IESALC, se encuentra el abordaje de la equidad y la inclusión en la educación superior para la generación de conocimiento e información sobre políticas públicas y mecanismos que optimicen los procesos de equidad e inclusión en las IES.

Bajo esa óptica, la desigualdad de género continúa siendo un problema universal en la educación superior (UNESCO/IESALC, 2021) a pesar de que en los últimos años se presentó un incremento en la presencia de las mujeres en este nivel educativo, lo cual no es una evidencia suficiente de su integración a la vida institucional universitaria en igualdad de circunstancias por la cultura institucional androcéntrica presente en las IES desde su origen hasta la actualidad. Situación que demanda un mayor empuje de todos los actores sociales educativos involucrados al respecto para contrarrestar esta condición que afecta principalmente a la comunidad femenina, así como a otros agentes educativos vulnerables que han sido discriminados también en las IES.

Por ello como se destaca en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 2019), resulta preponderante fortalecer la participación y promoción del acceso de las mujeres a este nivel educativo. Mediante un proceso de renovación institucional en el que se emprenda el establecimiento de un sistema equitativo, no discriminatorio y sustentado en el principio del mérito, así como en la eliminación de todos los estereotipos de género, la inclusión de la perspectiva de género, el reconocimiento de las contribuciones femeninas en las disciplinas subrepresentadas

en la matrícula, el incremento de la cooperación activa de ellas en la toma de decisiones académicas, además del fomento de estudios de género, y de la mujer, que estratégicamente ayuden a la transformación de la educación superior.

En este contexto, Buquet (2011) subraya que la meta fundamental de la transversalización de la perspectiva de género como estrategia institucional en las IES, consiste en revertir la situación de desventaja de las mujeres y poblaciones susceptibles de discriminación. Este enfoque requiere ser incluido desde el diseño, instrumentación, monitoreo y evaluación de todas las políticas y programas en cada uno de los ámbitos universitarios, a fin de garantizar la igualdad y/o equidad mediante una serie de acciones afirmativas como respuesta al rezago que las IES presentan en su implementación, a pesar de las contribuciones que éstas han brindado en esta línea de investigación.

Zaremborg (2013) sostiene que, para la gestión de la transversalización de las políticas de género en las IES, se requiere crear una unidad especializada para su planeación, diseño, ejecución y seguimiento, además de contar con un liderazgo fuerte, personal profesionalizado y recursos materiales para su institucionalización, mediante una normatividad acorde a los lineamientos internacionales actuales.

Por lo tanto, el estudio de la categoría de género se erige en un campo de investigación científica para la intervención en la praxis educativa de la transversalización de la perspectiva de género en las IES, en aras de aterrizar la institucionalización de las políticas públicas orientadas en aras de una cultura universitaria de igualdad de género.

POLÍTICAS PÚBLICAS CHILENAS PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La transversalización del enfoque de género forma parte de los procesos de reformas que han experimentado las IES, cambios que han incidido en dispositivos educativos, sistemas, estructuras y procedimientos (Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019). También se busca que los procesos de toma de decisiones públicas tengan un enfoque de género (Cifuentes y Guerra, 2021). Esta nueva forma de gestionar las universidades tiene su marco de referencia en acuerdos internacionales en la materia y la presión de los grupos feministas a escala

global. En lo que concierne a la realidad chilena contemporánea, ha tenido como principal punto de inflexión las movilizaciones encabezadas por este colectivo para visibilizar los casos de acoso y la discriminación por razones de género al interior de las IES.

Iniciativas desde el Ministerio de Educación (MINEDUC)

El antecedente desde el punto de vista formal remite a la creación de la Unidad de Equidad de Género, y la formulación del Plan Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, documento que tiene entre sus principales líneas de acción el fortalecimiento de competencias, vía capacitación a los actores del sistema educativo; difusión, sensibilización e información en todas los niveles educativos; producción de conocimientos y herramientas para aplicar el enfoque de género en programas de estudio, planes de formación, materiales pedagógicos, e instrumentos de gestión; y articulación de actores para potenciar capacidades de acción y promover medidas (MINEDUC, 2015).

Del mismo modo, en el año 2018 el referido Ministerio inició un catastro sobre la existencia de protocolos contra el abuso y acoso sexual en las IES, el cual arrojó que solo 52 de las 149 entidades sondeadas contaban con protocolos en esta materia (33 universidades, 12 institutos profesionales y 7 centros de formación técnica). Estos datos revelaron la imperiosa necesidad de que estas instituciones contaran con un protocolo dirigido a promover relaciones respetuosas e igualitarias, y también, medidas para la prevención del acoso, la recepción de denuncias, el desarrollo de investigaciones, la definición de sanciones y los mecanismos de reparación a víctimas (MINEDUC, 2018a). Con la promulgación en ese mismo año de la Ley 21094 sobre universidades estatales, se incluyen como principios la equidad de género, la no discriminación, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito y la inclusión, y con ello se establece un compromiso vinculante para guiar su quehacer y fundamentar el cumplimiento de su misión y sus funciones.

El informe de brechas preparado en el año 2020 presenta datos desagregados por género que dan cuenta de la participación de mujeres en indicadores relativos a matrícula, rendimiento, trayectoria y participación académica, el cual revela que para el año 2018, la tasa de cobertura neta en educación superior alcanzó un 46% para las mujeres y 39% para hombres. A pesar de estos datos, conviene precisar que aún es evidente que es mayor la concentración de

matrícula femenina de pregrado en determinadas áreas, como en educación (57%) y salud (55%), en contraposición de las carreras del área tecnológica con un 34%. De manera similar ocurre con las académicas que representan el 44,5% (MINEDUC, 2020).

Otra iniciativa por recalcar es la promulgación en 2021 de la Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, cuyo objetivo es promover políticas integrales orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior.

Iniciativas desde las instituciones de educación superior chilenas

A tono con los cambios que se estaban gestando en la sociedad chilena, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) crea la Comisión de Género, con la finalidad de promover el fortalecimiento de la transversalización de género en las universidades integrantes a través de elaboración de propuestas, evaluación y seguimiento de políticas y planes de igualdad de género en las universidades de todas las regiones del país, en coordinación con otros organismos del Estado y en vinculación con redes internacionales de educación superior en el ámbito de las políticas de igualdad de género (CRUCH, 2022a).

En respuesta a esta realidad, este Consejo lanzó en 2022 el modelo caleidoscopio para abordar la problemática de violencia de género, sus causas y limitaciones a lo interno de las instituciones. En ese mismo año, formula lineamientos para la institucionalización de políticas de igualdad de género en sus universidades a partir de fortalecer la institucionalidad de género en la estructura universitaria; incorporar el enfoque de género en los instrumentos de Gestión Estratégica Institucional; realizar diagnósticos e informes de brechas de género; incorporar los principios y valores de la igualdad de género y la inclusión en la normativa y documentación institucional; impulsar la transformación de la cultura institucional hacia la igualdad de género, la no discriminación y los valores del respeto y la tolerancia; establecer medidas para conciliación del desempeño laboral de funcionarias y académicas con el desarrollo de la vida personal, familiar y social; y establecer procedimientos con enfoque de género en el reclutamiento y selección de cargos administrativos y académicos.

Sobre las bases de estas iniciativas, mandató a las universidades del Estado a contar con una política de género a septiembre de 2022. Sin embargo, hoy los procesos de aseguramiento de la calidad de las universidades chilenas exigen la existencia de este marco normativo como criterio exigible en las evaluaciones que conduce la Comisión Nacional de Acreditación.

Adicional a ello, el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) ha desarrollado diversos diagnósticos y estudios macro, meso y micro que reafirman el impacto de las desigualdades en la trayectoria académica, entre los que destaca el informe el cual evidencia la persistencia de desigualdad y percepciones estereotipadas, de hombres y mujeres, siendo la más visible la sobrerrepresentación masculina (60%) en espacios de decisión estratégica y en la cúspide de la carrera académica (CUECH, 2022). Lo antes señalado junto con la política de género promovida por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, constituyen los pilares sobre los cuales se pone de manifiesto el compromiso de las IES chilenas con la transversalización de la perspectiva de género. En este sentido, la realización de diagnósticos de relaciones de género y de protocolos para la erradicación de la violencia representan los principales hitos que orientan la transversalización de género a partir de lo cual surge una efervescencia para su institucionalización, lo cual toma expresión en normativas y políticas.

ESTRATEGIA CHILENA PARA EL FOMENTO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN CIENCIA, TECNOLOGÍA, CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN

Chile ha priorizado los desafíos en igualdad de género en las áreas de investigación, innovación y emprendimiento tecnológico, fundamentales para el desarrollo económico, inclusivo y sostenible de un país, al alero del funcionamiento desde 2019 de su Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MINCIENCIA). En efecto, una de las funciones de este organismo es promover la perspectiva de género y la participación equitativa de mujeres y hombres en las actividades de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (CTCI) por su valor intrínseco, lo que se plasma en la respectiva Política Nacional y su Plan de Acción (MINCIENCIA, 2020).

La Política Nacional de CTCI busca fortalecer el ecosistema y las capacidades de anticipación y respuesta a desafíos económicos, sociales y ambientales de Chile, y también potenciar los vínculos con la ciudadanía. Para ello define cuatro ejes de acción: Vinculación, Futuro, Fortalecimiento y Capacidades. Los dos últimos acogen la perspectiva de género para construir espacios y vínculos virtuosos y diversos entre la investigación de excelencia, la tecnología y la innovación, aportando valor en beneficio de nuestra sociedad. Considera además la creación de entornos habilitantes para maximizar el aporte del ecosistema nacional CTCI al desarrollo de Chile (MINCIENCIA, 2020, sección Política Nacional). A la vez, su Plan de Acción agrupa distintas iniciativas, con medidas y plazos para su cumplimiento, y metas e indicadores para su evaluación.

La perspectiva de género se considera en el eje Fortalecimiento de la Investigación y Desarrollo (I+D), particularmente en los lineamientos sobre su Circulación y Contribución a través de la iniciativa de apoyo al mejoramiento institucional con el instrumento de Innovación en Educación Superior (InES) en Género. El eje Capacidades aborda lo propio en sus áreas de Gobernanza Inteligente y Entorno Habilitante. La primera asume el Observatorio CTCI como herramienta de información de datos nacionales fehacientes y de alto estándar para la toma de decisiones en políticas públicas y con perspectiva transversal de género. El segundo caso relevó la Política Nacional de Igualdad de Género en CTCI como marco para construir un sistema de creación, aplicación, transferencia y difusión del conocimiento sin brechas de género (MINCIENCIA, 2020, sección Plan de Acción).

En el año 2021 se promulgó la Política Nacional de Igualdad de Género en CTCI centrada en cuatro objetivos: 1) Niñez inclusiva y con habilidades para el futuro; 2) Sistemas CTCI robustos e inclusivos; 3) Estado promotor de la igualdad de género en CTCI con datos e instrumentos *ad-hoc*; y 4) CTCI para minimizar brechas de género (MINCIENCIA, s.f.). Este marco ha propiciado la construcción de espacios transformadores en el ecosistema nacional y la remoción paulatina de barreras que impiden la participación y el desarrollo de mujeres en estas áreas. Esto se ha plasmado en diversos instrumentos concursables de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), dependiente del Ministerio en cuestión, destacando:

Instrumentos Promotores de la Paridad de Género en los Equipos Humanos o del Liderazgo de Mujeres en Proyectos de I+D

Promueven la equidad de género en los grupos de investigación y/o la dirección de mujeres de estos proyectos. El primer caso sirve como criterio de desempate ante propuestas con igual puntaje final de evaluación, mientras que el segundo puede significar una bonificación adicional a dicho puntaje. Ejemplos son los concursos IDeA I+D 2023 (i.e., financia proyectos de I+D aplicada para desarrollar tecnologías con impacto productivo, económico o social) (ANID, s.f.a) y Proyectos de Exploración (i.e., financia proyectos de investigación científico-tecnológica disruptivos y con alta incertidumbre y potencial transformador) (ANID, s.f.b).

Instrumentos con Paridad de Género en las Tasas de Adjudicación de Becas para Formación Cuaternaria

Basan la selección de becadas(os) en una distribución equitativa entre mujeres y hombres con puntajes de corte diferenciados, sin dejar de valorar la excelencia académica y otros criterios. Ejemplos son los concursos de incremento del capital humano avanzado para el desarrollo de la ciencia y la tecnología de Chile, como las becas de Magíster y de Doctorado Nacional 2023 (ANID, s.f.c).

Instrumento para Reducir Brechas de Género en Investigación, Desarrollo, Innovación y Emprendimiento (I+D+i+e) en Instituciones de Educación Superior

Busca construir capacidades en las IES chilenas para implementar planes de desarrollo que reduzcan las brechas de género en I+D+i+e de base científica tecnológica. Un ejemplo es el concurso InES Género que apunta a resultados como: 1) elaboración e implementación de políticas institucionales de igualdad de género; 2) aplicación de buenas prácticas en la institución y unidades académicas; 3) mayor participación y promoción de mujeres en actividades de I+D+i+e en cargos de liderazgo; 4) sensibilización en igualdad de género en I+D+i+e; 5) generación de investigaciones con perspectiva de género; 6)

mayor progreso en la carrera científica de investigadoras; y 7) disposición de estadísticas públicas y desagregadas con enfoque de género de las instituciones (ANID, s.f.d).

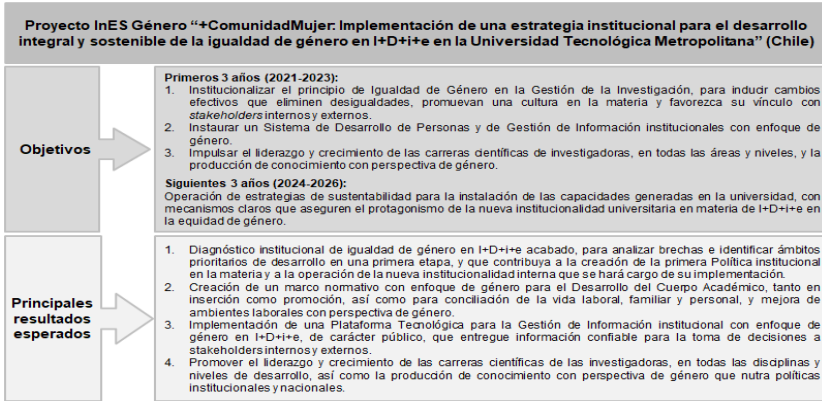
Dado el alcance de la transversalidad de acciones institucionales del instrumento InES Género, merece presentarse un caso aplicado de esta iniciativa en una universidad del área tecnológica. Dicha situación concurre en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), entidad estatal creada en 1993 y ubicada en Santiago de Chile, cuya misión declarada en su Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 apunta a formar personas integrales, en el ámbito preferentemente tecnológico y con un fuerte sentido de responsabilidad social, contribuyendo así al desarrollo de la sociedad (UTEM, 2023). En efecto, esta Universidad focaliza su quehacer en carreras de áreas STEM (*Science, Technology, Engineering & Mathematics*) que representaron el 60% de su matrícula de pregrado en 2022, las que para el mismo año concentraron solo el 21% de la matrícula de mujeres en Chile según lo informa el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, s.f.).

En el 2021, la institución formuló y adjudicó el proyecto InES Género “+ComunidadMujer: Implementación de una estrategia institucional para el desarrollo integral y sostenible de la igualdad de género en I+D+i+e en la Universidad Tecnológica Metropolitana”, cuyo objetivo es aplicar un Plan de Acción para reducir brechas de género en la comunidad académica y en los procesos de generación, desarrollo y aplicación del conocimiento (UTEM, 2021a).

Este proyecto se sustentó en evidencia institucional que visibilizó serias diferencias; por ejemplo, en la distribución de mujeres dentro del personal académico, jerarquías académicas y cargos directivos. También en la cuantía de producción académica desarrollada por investigadoras, lo que se opone a uno de los objetivos estratégicos de la universidad de potenciar la investigación, el emprendimiento y la innovación de base científico-tecnológica y que se declaró en su primera Política de I+D+i y Creación del 2015 (UTEM, 2021b). Esta, si bien incorporó distintos temas en sus ámbitos de acción para ese momento, no sumó principios de equidad de género en ellos.

El proyecto asumió un Plan de Desarrollo Estratégico para sus 3 años de ejecución con financiamiento, y luego 3 años sin financiamiento, cuyos objetivos y resultados esperados se muestran a continuación.

Figura 1. *Objetivos y resultados esperados proyecto InES Género UTEM*



Este caso plasma una estrategia de transversalización para inducir la equidad de género en la actividad académica y científica de una universidad, espacio donde las mujeres se han enfrentado a desigualdades diagnosticadas, como identifica en Chile el Observatorio del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (OBSERVA, 2020).

REFLEXIONES FINALES

La lucha por alcanzar la igualdad de género en la agenda pública latinoamericana ha implicado el despliegue de una serie de políticas públicas y estrategias asociadas que revelan un importante esfuerzo por institucionalizar la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior. No obstante, aún restan desafíos para reducir las brechas existentes entre mujeres y hombres en la academia, con mayor énfasis en las áreas de ciencia, tecnología, conocimiento e innovación, lo que coadyuvaría al progreso de la humanidad.

Es de esperar que este tipo de iniciativas, como es el caso de las estrategias chilenas, cuyos resultados nos mantienen expectantes hoy, sirvan de matriz o caso comparado para que en otras latitudes se avance en la construcción de espacios justos e igualitarios en oportunidades y tratos, sin discriminación por género, y que además promuevan el incremento de investigación científica de calidad con perspectiva de género para apoyar las transformaciones de la educación superior y de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. (s.f.a). *Concurso IDeA I+D 2023*. <https://www.anid.cl/concursos/concurso/?id=1511>
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. (s.f.b). *Concurso de Proyectos de Exploración 2022*. <https://www.anid.cl/concursos/concurso/?id=1253>
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. (s.f.c). *Subdirección de Capital Humano. Instrumentos (Concursos) Becas en Chile*. <https://www.anid.cl/capital-humano/>
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. (s.f.d). *Concurso InES Género 2022*. <https://www.anid.cl/concursos/concurso/?id=1145>
- Benavente, M. C. y Valdés, A. (2014). *Políticas públicas para la igualdad de género. Un aporte a la autonomía de las mujeres*. ONU/CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37226-politicas-publicas-la-igualdad-genero-un-aporte-la-autonomia-mujeres>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. [número especial] *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2011/e>
- Cifuentes, P. y Guerra, P. (2021). Transversalización del enfoque de género en la legislación. Aspectos teóricos y compromisos internacionales. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/30359/1/BCN_Transversalizacio_n_de_ge_nero_en_la_legislacio_n_Final.pdf
- Comisión Interamericana de Mujeres. (2020). *Programa Interamericano sobre la Promoción de los Derechos Humanos de la Mujer y la Equidad e Igualdad de Género*. <https://www.oas.org/es/cim/docs/PIA-ES.pdf>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2019). *Modelo caleidoscopio*. <https://www.consejoderectores.cl/publicaciones/libros/>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2022a). *Comisión de Igualdad de Género. Misión*. <https://www.consejoderectores.cl/comisiones-cruch/comision-de-igualdad-de-genero/>

- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2022). Lineamientos para establecer una política de igualdad género en las universidades del Consejo de Rectoras y Rectores (CRUCH). <https://www.consejoderectores.cl/publicaciones/documentos/>
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (2022). Tendencia de brechas de las 18 universidades del CUECH. <https://genero.uestatales.cl/reel/tendencias-de-brechas-en-las-18-universidades-del-cuech/>
- Incháustegui, T. (1999). La institucionalización del enfoque de género en las políticas públicas. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 10, 84-123. <https://doi.org/10.32870/lv.v1i10.429>
- Lamas, M. (2000). La antropología feminista y la categoría género. En: Lamas M (Ed.) *El género. La construcción cultural de la diferencia*. Miguel. Angol Porrúa estudios de género. Serie. PUEG.
- Ley 21094 sobre universidades estatales. 05 de mayo de 2018. <https://bcn.cl/2s0n6>
- Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. 30 de agosto de 2021. <https://bcn.cl/2rhez>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/Car-tillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2018a). Protocolos contra el acoso sexual en educación superior. Sugerencias para su elaboración. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/protocolo-c-cambios-spag.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Brechas de género en educación superior 2020. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16821/Brechas%20Genero%20EdSup_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>

- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2020). Política Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, y Plan de Acción de la Política Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. <https://www.minciencia.gob.cl/politicactci/>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (s.f.). Política Nacional de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. <https://www.minciencia.gob.cl/genero/>
- Observatorio del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2020). Primera Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. https://www.minciencia.gob.cl/uploads/filer_public/9a/c4/9ac46c03-ecb0-473c-a070-34e3f6488df5/radiografiagenero_2022.pdf
- ONU Mujeres. (2017). Transversalización de género en los objetivos de desarrollo sostenible - Agenda 2030. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2018/1/50969%20%20UN%20WOMEN%20Gender%20perspective%20on%20SDG%20Item%202webcompressed.pdf>
- Servicio de Información de Educación Superior. (s.f.). Informes Matrícula en Educación Superior en Chile. Matrícula 2022 Pregrado y Posgrado. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2019). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113, <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO/IESALC. (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183>

Universidad Tecnológica Metropolitana. (2021a). Proyectos de Desarrollo. Desarrollo de Capacidades Institucionales para la Igualdad de Género en el ámbito de la I+D+i+e en Instituciones de Educación Superior InES Género 2021 (INGE210029). <https://investigacion.utem.cl/documentos/proyectos-de-desarrollo/>

Universidad Tecnológica Metropolitana. (2021b). Política de I+D+i y Creación. <https://investigacion.utem.cl/quienes-somos/politica-de-idi-y-creacion/>

Universidad Tecnológica Metropolitana. (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. <https://www.utem.cl/universidad/calidad/pde-2016-2020/>

Zaremborg, G. (2013). *El género en las políticas públicas. Redes, reglas y recursos*. FLACSO México.

LAS MUJERES EN LOS DOCTORADOS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO Y SINALOA. ¿QUÉ HA PASADO EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS?

Emily Jhoana Masias Otero

María Luisa Urrea Zazueta

Universidad Autónoma de Sinaloa

INTRODUCCIÓN

La educación superior (ES) a nivel mundial está adecuándose a las circunstancias sociales y los contextos históricos. Desde finales del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia Mundial de Educación Superior reconoce la labor esencial y privilegiada que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES), en los ámbitos sociales, de investigación y formación.

Pese a lo anterior, las mujeres parecen no tener las mismas condiciones que los hombres sobre todo en el acceso a los doctorados, ya que su presencia es menor en ese nivel (UNESCO, 2015); lo anterior, lleva a cuestionar: cómo se presenta este fenómeno en Latinoamérica si las mujeres tienen mayor presencia en el área educativa. (UNESCO, 2020); qué ha ocurrido y cómo ha cambiado este panorama en los últimos diez años tanto en México como en Sinaloa con respecto a la presencia de las mujeres en los doctorados de educación. Considerando matrícula, número de egresadas y graduadas, el objetivo principal de este estudio es describir la evolución que ha tenido la participación de las mujeres en programas de doctorado en educación en el período comprendido del 2011-2021.

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ESPACIOS DE EQUIDAD DE GÉNERO

Las IES tradicionalmente tienen tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura (Arechavala, 2011; Avilés, 2009; Fabre, 2005; González y Ochoa, 2016; Guzmán, 2014, como citó García-Arce et. al, 2021), a través de ellas se mide su impacto social, también, el desarrollo de propuestas que son eje rector de los principios institucionales que convierten a las IES en agentes de cambio (García-Arce et. al, 2021).

Por lo anterior, las Instituciones de Educación Superior requieren la incorporación de la equidad de género desde un enfoque institucional, con relación a ello, algunas IES han incorporado una filosofía institucional que les ha llevado a crear campañas, programas y políticas internas que permitan la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres y, en tanto, la equidad en materia educativa con la perspectiva de género (Ordorika, 2015).

Para Cory Duarte y Viviana Rodríguez (2019) la incorporación de una categoría de género permite y potencia la transformación de las relaciones sociales, la incorporación de las diversidades, cambios socio simbólicos y esfuerzos tanto teóricos como políticos al interior de las IES. Incorporar de manera transversal en las diferentes asignaturas la igualdad de género posibilita que las y los futuros profesionales puedan abordar estos temas y, además, crear ambientes de respeto (Mayorga, 2018).

Las IES cumplen con un rol social importante, tal cual resalta Cristina Palomar (2005): “Las instituciones de educación superior, como cualquier otra institución social, producen y reproducen su propia cultura específica (p. 28)”, en consecuencia, la adquisición de este enfoque de género en la cultura académica se vuelve una oportunidad para convertirse en un espacio de equidad y de cambio que aporte a la sociedad.

POLÍTICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO EN PROGRAMAS DE POSGRADO

Desde la década de los setenta a nivel mundial se ha destacado la inclusión de la mujer en ámbitos donde históricamente había sido relegada. En este marco, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) celebra la Conferencia Mundial sobre la Mujer, destacando el documento clave para políticas de

igualdad de género titulado *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, el cual abarca 12 esferas relevantes para la mujer, una de las cuales es educación.

En México tras estas conferencias se crea el Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo y el Movimiento Amplio de Mujeres, con esos antecedentes, en 2001 nace el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) cuya misión es coordinar el cumplimiento de la política nacional de igualdad y erradicación de la violencia contra las mujeres. Años antes, la UNESCO (1998) presenta como objetivo de los programas de posgrado la promoción del acceso y el fortalecimiento de la participación de las mujeres.

Desde el INMUJERES se crea la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género, que se une a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) buscando la incorporación de la perspectiva de género con la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género (Palomar, 2005). Se conforma la Red Nacional de IES: Caminos para la equidad de género (RENIES-Equidad) la cual busca promover cambios estructurales y políticas que favorezcan la equidad de género a través de la Declaratoria Nacional para la Equidad de Género en IES.

Estas redes contribuyen a que las IES cumplan con los compromisos de promoción de la igualdad de género y que se refleje en los programas de licenciaturas y posgrados. Para Ordorika (2015), “Las acciones asumidas por las IES y la ANUIES hacen realidad demandas históricas que muchas mujeres y agrupamientos en favor de la equidad han venido enarbolando en los campus a lo largo y ancho del país desde hace décadas” (p.12).

MUJERES EN DOCTORADOS, RETOS ANTE LA AGENDA 2030

Desde el 2016, el índice global de la brecha de género indica la cantidad de años que hacen falta para alcanzar la paridad de género a nivel global. En el 2022 esta cifra ascendía a 132 años, siendo que las proyecciones esperaban una diferencia de cien años para el 2020 (*World Economic Forum*, 2022). Esto deja claro que aún se necesitan esfuerzos conjuntos y metas comunes para acortar cada vez más estas diferencias.

Con miras de enfrentar este y otros retos mundiales, el 2015, la ONU plantea 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) para la mejora de la vida de todas las personas en igualdad, afines a la Agenda 2030. Cada país adopta y adecua los ODS a sus propios objetivos como nación. Al estar relacionados

entre sí los ODS, al hablar de las mujeres en doctorado se hace referencia tanto al objetivo 4: Educación de calidad como al 5: Igualdad de Género.

México les da seguimiento a través de una comisión para el cumplimiento de la Agenda 2030 y un comité técnico especializado de los ODS. Para los objetivos 4 y 5, se coordina y trabaja con entidades como la Secretaría de Educación, el INMUJERES, el Consejo y el Nacional de Ciencia y Tecnología. A las IES se les incluye como apoyo, proponiéndoles sumar el liderazgo social a sus funciones sustantivas, lo cual asegura un compromiso y colaboración con la sociedad (García-Arce et. al, 2021).

Por otra parte, los doctorados para María Moreno (2011) son el nivel deseable, si bien no el único, donde se forma a las y los investigadores. Destaca la importancia de este paso previo a la incorporación del trabajo académico y de investigación. Sin embargo, a nivel mundial *ellas* solo representan el 1% del total estudiantil en los doctorados (UNESCO, 2020), por lo que, no llama la atención que las mujeres sean solo el 28.4% del total de investigadores en el mundo (UNESCO, 2015).

Sin duda, en los doctorados, la participación femenina sigue siendo un tema pendiente tanto en México como en el mundo, por ello la necesidad que desde las IES y las políticas públicas trabajen en conjunto para avanzar hacia la paridad de género como un asunto primordial; aunque con los años se han ido ganando espacios para la participación de las mujeres en estos escenarios, siguen siendo minoritaria su presencia en los programas del posgrado.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo exploratorio-descriptivo, presenta información referente a la participación de las mujeres en los doctorados de educación en Sinaloa y en México, durante un período de diez años, 2011 al 2021, con respecto al número de matriculadas, egresadas y graduadas. Se realiza este tipo de investigación al ser un tema particular y poco abordado; cabe aclarar que este trabajo, forma parte de una investigación más amplia que indaga sobre la formación de investigadores y su contribución en la producción del conocimiento en el área educativa en el estado de Sinaloa, México.

La investigación documental se realizó con la consulta en bases de datos correspondiente a los anuarios proporcionados por la ANUIES en su página web, los cuales son de libre acceso. Para ello, se dividió el trabajo en dos etapas:

la primera consistió en descargar la data de los diversos períodos comprendidos entre el año 2011 y el 2021; y la segunda, con el filtrado de la información correspondiente a las mujeres matriculadas, egresadas y graduadas en México y Sinaloa durante esa década.

La población de interés fueron las y los estudiantes de los doctorados en educación, matriculados, egresados y graduados en México y Sinaloa durante el período 2011-2021, y se hace un análisis de las mujeres de manera puntual.

LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN DOCTORADOS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO Y SINALOA

El procedimiento que se llevó a cabo consistió en filtrar la información de los anuarios de ANUIES y registrar solo los datos correspondientes a los doctorados en educación en México y en Sinaloa, haciendo una segregación de la población femenina y masculina. De la información obtenida a nivel nacional puede observarse en la tabla 1 la matrícula, número de las y los egresados y graduados provenientes de IES afiliadas y no a la ANUIES, tanto públicas como privadas, de programas escolarizados y no escolarizados en la República mexicana.

Tabla 1. *Matrícula, egresados y graduados de doctorados en educación de México*

Ciclo	Matrícula			Egresados			Graduados		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
2011-2012	3,052	4,074	7,126	540	657	1,197	291	397	688
2012-2013	3,170	4,207	7,377	860	1,108	1,968	444	476	920
2013-2014	3,883	5,269	9,152	956	1,257	2,213	477	597	1,074
2014-2015	4,086	5,749	9,835	1,272	1,573	2,845	667	840	1,507
2015-2016	3,690	5,269	8,959	1,304	1,715	3,019	622	859	1,481
2016-2017	3,417	5,134	8,551	1,412	2,109	3,521	665	932	1,597
2017-2018	4,162	6,026	10,188	1,334	2,046	3,380	686	1,035	1,721
2018-2019	4,715	7,328	12,043	1,539	2,370	3,909	1,012	1,512	2,524
2019-2020	8,518	5,610	14,128	2,714	1,624	4,338	1,765	1,093	2,858
2020-2021	9,049	5,605	14,654	2,749	1,757	4,506	1,789	1,164	2,953

Nota: elaboración propia con base en ANUIES. Período 2011-2021.

Bajo el mismo proceso, se presentan las cifras de Sinaloa con respecto a la matrícula y número de las y los egresados y graduados provenientes de doctorados en educación, así se obtuvo los resultados presentados en la tabla 2.

Tabla 2. *Matrícula, egresados y graduados de doctorados en Sinaloa*

Ciclo	Matrícula			Egresados			Graduados		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
2011-2012	273	410	683	61	75	136	23	20	43
2012-2013	245	332	577	66	104	170	10	7	17
2013-2014	263	355	618	116	138	254	14	28	42
2014-2015	179	219	398	71	110	181	33	62	95
2015-2016	189	270	459	69	78	147	33	41	74
2016-2017	144	195	339	66	70	136	39	33	72
2017-2018	173	255	428	47	82	129	28	33	61
2018-2019	238	352	590	102	141	243	71	101	172
2019-2020	486	297	783	196	130	326	170	128	298
2020-2021	381	164	545	166	89	255	116	70	186

Nota: elaboración propia con base en ANUIES.

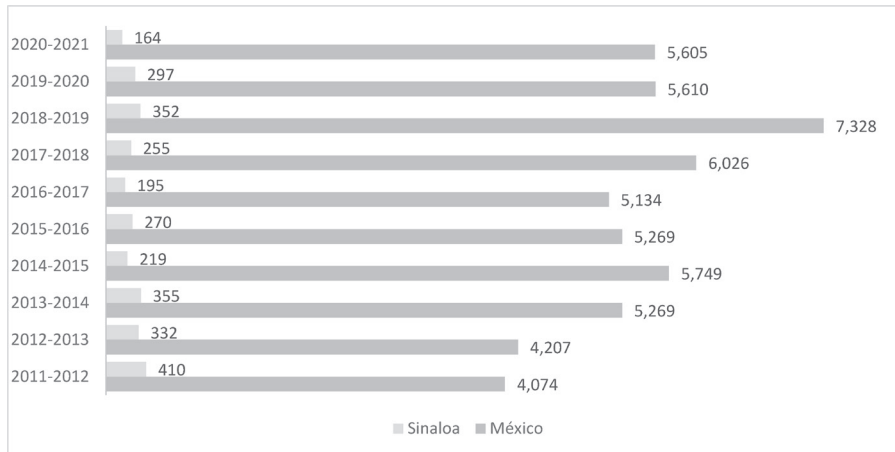
Partiendo de la pregunta principal que guía esta investigación y con el propósito de describir cuál ha sido la evolución en diez años, se dividieron los resultados en tres partes: matrícula de las mujeres, número de egresadas y número de graduadas, de los doctorados de educación durante el período

2011-2021 tanto en México como en Sinaloa. A continuación, la descripción de los hallazgos encontrados en la exploración de la data.

MUJERES MATRICULADAS EN DOCTORADOS EN EDUCACIÓN DURANTE EL PERÍODO 2011-2021

Tras obtener los datos generales se explora lo que ha sucedido con las mujeres en México y en Sinaloa, con respecto a la matrícula durante el período 2011-2021, figura 1. A continuación se describen a detalle los puntos relevantes obtenidos de esta comparativa.

Figura 1. *Matrícula de mujeres en Doctorados en Educación de México y Sinaloa*



Nota: elaboración propia con base en ANUIES. Período 2011-2021.

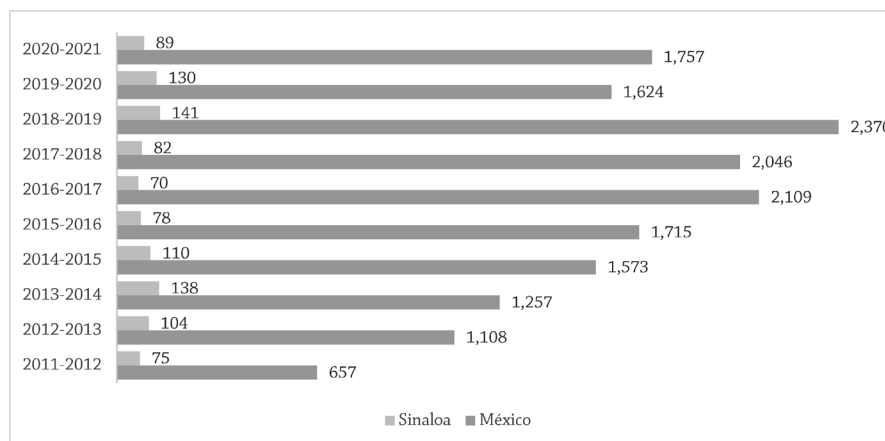
En México, en diez años se obtuvo un aumento de 1 531 mujeres matriculadas, lo cual representó un crecimiento del 27.3%. Mientras que, en Sinaloa disminuyó notablemente en ese mismo período, ya que para el 2021 las mujeres matriculadas son solo el 40% de las que se matricularon el 2011.

En cuanto a los hallazgos se tiene que, a pesar de ser un campo del conocimiento con matrícula feminizada, llama la atención que en Sinaloa la cantidad de mujeres matriculadas en doctorados en educación se vio reducida con los años, contrario a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y al empoderamiento de las mujeres esperado para el 2030.

MUJERES EGRESADAS EN DOCTORADOS EN EDUCACIÓN DURANTE EL PERÍODO 2011-2021

Esta exploración de datos busca dar cuenta de la cantidad de mujeres egresadas en doctorados de educación tanto en México como en el estado de Sinaloa. Al igual que con el punto anterior, se trabaja con el período 2011 al 2021, figura 2. A continuación, mayores detalles de lo obtenido.

Figura 2. *Mujeres Egresadas de Doctorados en Educación de México y Sinaloa*



Nota: elaboración propia con base en ANUIES. Período 2011-2021.

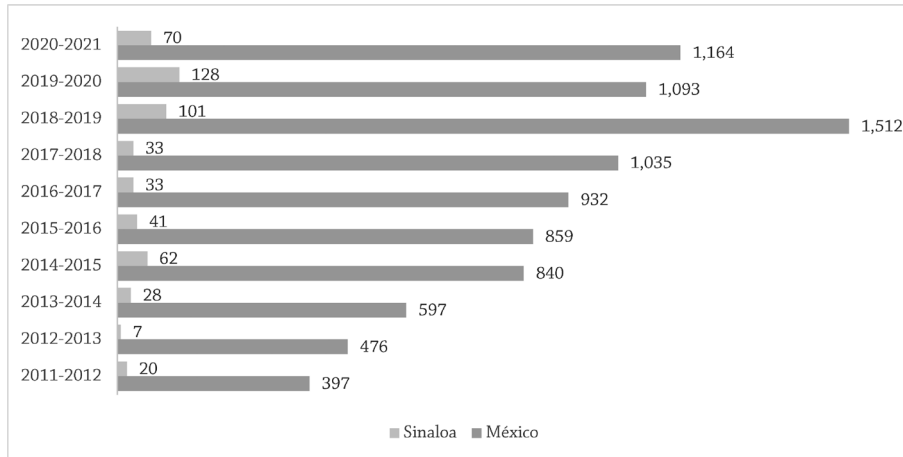
Si se compara el año 2011 con el 2021, en México se presenta un crecimiento casi un 268%; sin embargo, si se atiende a los detalles, la máxima cantidad de egresadas se alcanzó el 2019 con un total de 2 109 egresadas. Mientras que, Sinaloa muestra un ligero aumento de 14 egresadas, sin un crecimiento continuo durante los años, por lo que el año 2021 está lejos de tener la mayor cantidad de mujeres que egresan de doctorados.

De lo anterior, llama la atención la diferencia entre el aumento a nivel nacional y el poco crecimiento a nivel estatal. Además del retroceso ocurrido para el año 2020, lo cual podría relacionarse con el inicio de la pandemia COVID-19, pero para conocer de manera puntual las causas, se requiere de estudios que profundicen en ese tema.

MUJERES GRADUADAS EN DOCTORADOS EN EDUCACIÓN DURANTE EL PERÍODO 2011-2021

Por último, se explora la data relacionada a las graduadas de doctorados en educación durante el período 2011-2021 en México y en Sinaloa (figura 3); en tal, México aparece en franco crecimiento hasta el año 2019, luego desciende un 27.7%. Tras este dato atípico, se tienen 71 mujeres más el 2021 que en el 2020. Vale destacar que el número de graduadas es lo único que a nivel nacional presenta una tendencia clara al aumento. En Sinaloa, el crecimiento es heterogéneo, comparándose el 2011 con el 2021 aumenta un 350%; sin embargo, el 2020 tuvo 58 egresadas más que en el 2021.

Figura 3. *Mujeres Graduadas en Doctorados en Educación de México y Sinaloa*



Nota: elaboración propia con base en ANUIES. Período 2011-2021.

De los hallazgos, se resalta que los doctorados en educación son los únicos con un crecimiento continuo a nivel nacional. En Sinaloa, llama la atención el avance casi aleatorio a través de los años, además del salto en cuanto a graduadas en el año 2020, a diferencia de las egresadas. Pareciera ser que la contingencia por coronavirus favoreció a este grupo de mujeres, pero ese sería otro trabajo para analizar a profundidad.

CONCLUSIONES

La desigualdad de género, para Karla Mayorga (2018), crea desventajas en cuando al acceso a la educación, siendo así un obstáculo para el desarrollo de muchas mujeres, por ello, es necesario tener políticas con un enfoque de género, sobre todo como señalan Judith Zubieta-García y Patricia Marrero-Narváez (2005) cuando la historia de la educación es distinta para hombres y para mujeres.

Cuando se habla de la participación de las mujeres en la ES, si bien a nivel mundial aumentan la matrícula y cobertura, es importante conocer qué ha pasado a nivel nacional y local, es así que, tras presentar los resultados, se determina que, del 2011 al 2021, las mujeres han ido ganando espacios a nivel nacional, pero no en Sinaloa, en especial cuando se trata de matrícula. También resaltan los datos de los años en pandemia, los cuales pueden tener alguna correlación, pero, eso es tema de una investigación más profunda y detallada.

Por lo tanto, se puede afirmar que, en México, la lucha por la equidad de género sigue en pie, y que a pesar de posicionar a la educación como un área *feminizada*, incluso allí, no se ha alcanzado una promoción igualitaria, sobre todo en Sinaloa. Es por ello la importancia de ahondar más en el tema y no dar por sentado que las mujeres ya tienen un acceso asegurado, menos en la Educación Superior y de manera específica en los programas de doctorado, donde se forman a las y los investigadores educativos.

El principal problema de inequidad en el acceso y permanencia en la educación superior recae en manos de las IES (Mayorga, 2018), por ello se debe poner atención a las condiciones existentes y los esfuerzos en conjunto con el Estado, para ampliar la matrícula y coordinar esfuerzos para la permanencia de las mujeres y el acceso a la academia en igualdad de condiciones, promoviendo la participación de las mujeres en ciencia e investigación. Se recomienda, partiendo de esta data, un acercamiento cualitativo con las mujeres en el área de educación que han cursado un doctorado para conocer, a través de sus discursos, cuáles son los avatares por los que han transitado en su formación en la investigación.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2022). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Duarte, C., y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena / Policies of gender equality in Chilean higher education. Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión. En *Ciencias Sociales* (19), 41-72.
- García-Arce, J. G., Pérez-Ramírez, C. A., y Gutiérrez, B. E. (2021). Objetivos de Desarrollo Sustentable y funciones sustantivas en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 21(3), 1-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48160>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (30 de diciembre de 2021). Los primeros pasos del Inmujeres. Periódico Milenio. Suplemento TODAS., pág. 6. <https://www.gob.mx/inmujeres/es/articulos/los-primeros-pasos-del-inmujeres?idiom=es>
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, 137-144.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de educación superior*, 40 (158), 59-78.
- ONU MUJERES. (s/f). Conferencias mundiales sobre la mujer. ONU MUJERES: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17.
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. La ventana. *Revista de estudios de género*, 3(21), 7-43.

- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113, 9(2), 97-113.
- UNESCO. (2015). Informe Sobre Ciencia: Hacia 2030 de la UNESCO. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2018). Informe de la UNESCO sobre la ciencia. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2020). Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina. Ediciones UNESCO.
- World Economic Forum. (2022). Global Gender Gap Report 2022. INSIGHT REPORT JULY 2022. *World Economic Forum*.
- Zubieta-García, J. y Marrero-Narváez, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.

**VISIBILIZANDO LOS TIPOS Y MODALIDADES DE LAS
VIOLENCIAS DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR, DESDE UNA VISIÓN FEMINISTA.
ESTUDIO DE 10 UNIDADES ACADÉMICAS
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA**

Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez

Lydia Ojeda Esquerro

María Fernanda Nieve López

Universidad Autónoma de Sinaloa

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de investigación del proyecto PROFAPI¹ 2022 “Desarticulando las violencias de género en la Universidad Autónoma de Sinaloa”², el cual se llevó a cabo en coordinación con el Centro de políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Los resultados describen las prevalencias de violencias de género en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). La violencia de género es un problema de seguridad universitaria, y un problema de derechos humanos de las niñas, adolescentes y mujeres que requiere ser analizado desde la teoría de género y feminista. El abordaje metodológico es cuantitativo el cual permite realizar una aproximación en cifras estadísticas la magnitud del problema. La pregunta de investigación planteada en el proyecto fue ¿Cuáles son las prevalencias de violencia de género vividas por la población laboral, académica y estudiantil en la Universidad Autónoma de Sinaloa?

1 Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI).

2 Proyecto PRONACE CONACYT Desarticulando las Violencias de Género y Juveniles en las Instituciones de Educación Superior, segunda etapa, 2023.

En este sentido es de suma importancia reflexionar sobre los problemas emergentes que limitan el acceso al ejercicio pleno de los derechos humanos. Actualmente se fortalece una agenda de trabajo en las Instituciones de Educación Superior en adelante (IES) que tiene un posicionamiento político y científico para fortalecer que se garanticen espacios seguros para las mujeres en los espacios universitarios y en todas las etapas de la trayectoria universitaria.

Uno de los propósitos de este capítulo es ofrecer un panorama sobre el contexto y las vivencias de los tipos y modalidades de violencias de género en las instituciones de educación superior. En la primera parte se aborda el concepto de violencias de género y el marco jurídico del estado de Sinaloa que se ha incorporado con directrices para la prevención, atención y sanción, esto desde el abordaje feminista. En el segundo apartado se muestran los hallazgos encontrados en la investigación aplicada a la población laboral, administrativa y estudiantil desagregada por sexo.

APORTACIÓN TEÓRICA DEL FEMINISMO A LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO

El feminismo ha sido una teoría y corriente política que ha contribuido a visibilizar una serie de violaciones a los derechos humanos contra las mujeres en todos los espacios institucionales, incluidas las Universidades y evidenciar que estos tienen en su forma de organización colectiva condiciones de desigualdad en contra de las mujeres que se manifiestan en situaciones de violencias por razones de género.

Una vez que se nombran las violencias en la década de los setenta, diversos grupos feministas empiezan a construir un bagaje específico sobre los derechos humanos de las niñas, adolescentes y mujeres que analiza las dinámicas sociales fuera y dentro de las instituciones de educación superior. Este recorrido empieza con la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW, 1979). Esta convención habla de discriminación, ahora el debate actual menciona a esta como una forma de violencia. La CEDAW define la discriminación contra la mujer como [...] 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.

A partir de esta década inicia un abordaje internacional sobre las violencias de género, en el marco de la primera conferencia mundial realizada en México en 1975. La violencia de género contra las mujeres es un hecho universal que atraviesa el desarrollo de las culturas, religiones, sistemas sociales y políticos, economías y demás. Su origen histórico se encuentra en la familia cuya jefatura ejerce el padre quien institucionaliza el dominio masculino (Facio y Fries, 2005), tomando el poder sobre las mujeres por razones de inferioridad biológica. Para Mead (como se citó en Molina, 2010), todas las sociedades se organizan de forma patriarcal. Esto ha limitado el derecho humano a la igualdad entre el hombre y la mujer. Por lo mencionado anteriormente es necesario analizar las instituciones de educación superior.

Uno de los logros más importantes del feminismo es crear un cuerpo de leyes específico para normar las violencias. Este bagaje jurídico se conforma con una serie de instrumentos de protección de los derechos humanos de las mujeres que están plasmados en las siguientes convenciones y tratados internacionales, nacionales y locales, entre los que se encuentran la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW (ONU, 1981) y la convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belém do Pará" (OEA, 1994), la declaración y plataforma de acción de Beijín (1995), la ley de igualdad entre mujeres y hombres (2006), y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007).

Dentro de esa agenda internacional, se ha creado una directriz jurídica que conceptualiza los tipos y modalidades de las violencias de género. Para la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención de "Belem do Para (1994)" en el artículo primero conceptualiza la violencia contra las mujeres, como lo siguiente:

Para los efectos de esta Convención debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. (p.3)

De acuerdo con la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre para el Estado de Sinaloa (2007) existen tipos y modalidades de violencia contra las niñas y mujeres en todos los ámbitos, sociales, institucionales, políticos, y

universitarios, además su incremento habla de la estructura patriarcal en alianza con otros factores como la falta de justicia, permisibilidad social, impunidad y falta de aplicación del marco jurídico internacional de los derechos humanos de las mujeres. La Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia en el artículo 11° define los tipos y modalidades de violencia los cuales son los siguientes:

- La violencia psicológica.
- La violencia física.
- La violencia patrimonial.
- Violencia económica.
- La violencia sexual.

Cualesquiera otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres.

Las modalidades de violencia se encuentran reguladas del artículo 14° al 24° bis de la mencionada Ley.

- Violencia familiar.
- Violencia Laboral y Docente.
- Violencia en la Comunidad.
- Violencia Institucional.
- La violencia política contra las mujeres en razón de género.
- Violencia digita y mediática.
- Violencia feminicida.

El marco jurídico describe todas las formas y modalidades de violencia por razones de género, y da la pauta para generar acciones de prevención, atención, sanción y erradicación. Se han creado instancias a nivel nacional, estatal y municipal. También las Universidades han creado programas, unidades y protocolos para su atención.

VIOLENCIAS DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir de la década de los noventa el feminismo académico empieza a realizar investigaciones para analizar los escenarios de violencias dentro de las instituciones de educación superior. De esta forma se empieza a posicionar en el debate político los tipos y modalidades de violencias, interpelando las dinámicas como conductas legitimadas y permitidas en toda la historia y vida de las instituciones educativas.

Guerrero Ortiz (2014) afirma que las instituciones de Educación Superior (IES) tienen un papel trascendental en la formación de presentes y futuras generaciones con una visión integral basada en la reflexión, además de ser productoras de conocimiento, lo que el feminismo menciona que es androcéntrico y patriarcal. De tal manera, el compromiso de las instituciones de educación superior no solo es producir conocimiento libre de sexismos e igualitario, sino además garantizar espacios seguros y libres de violencia, en las aulas, los laboratorios, los estacionamientos, espacios laborales, etc.

Las IES son un núcleo social que genera conocimiento pero que además reproduce esquemas de violencias por razones de género. Producto de ello cada vez existe preocupación de estudiar lo que sucede al interior de las mismas para buscar su erradicación. En ese sentido Aracely Mingo (2020), da a conocer el trabajo realizado por estudiantes feministas que denunciaron la violencia machista ocurrida en diversos espacios de la Universidad Nacional Autónoma de México, mostrando un hartazgo de la violencia machista que ha estado presente en toda la historia de las universidades públicas del país. Estas denuncias se han manifestado a través de los tendedores, protestas marchas, mítines, entre otras.

Mingo, en otro estudio (2016) analiza la discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades con el objetivo de indagar las formas particulares que adoptan las relaciones de género dentro de la comunidad estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México. A la vez es una estructura que se expresa en toda la sociedad como un constructo interiorizado que está presente en los espacios académicos, limitando escenarios igualitarios.

Cerna (2020) sostiene que las organizaciones de feministas jóvenes forman parte de los procesos de transformación en el ámbito de la educación superior, en lo que denominó el doble anclaje de los procesos de institucionalización

de la perspectiva de género en las universidades, las cuales están utilizando herramientas distintas para evidenciar un problema viejo que requiere ser atendido de manera urgente.

Actualmente existen protocolos, rutas de atención y reglamentos para su prevención y atención atendiendo al marco jurídico que postula que las universidades deben de ser espacios seguros y libres de violencia. De acuerdo con la Ley General de Educación Superior en su artículo 7 menciona que la educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en el combate de todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La Universidad Autónoma de Sinaloa tiene un papel importante en la investigación y la generación de conocimiento en el Estado de Sinaloa. Cuenta con diversos centros de investigación que contribuyen al avance de la ciencia y la tecnología. El Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres es una unidad académica que promueve la investigación sobre los estudios de género para transformar el conocimiento.

Además de su enfoque académico, la universidad busca fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes a través de la generación de políticas para la prevención, atención y sanción de las violencias por razones de género. De acuerdo con cifras institucionales, para el ciclo escolar 2021-2022, la matrícula estudiantil es la siguiente:

Tabla 1. *Matrícula escolar por nivel educativo, Universidad Autónoma de Sinaloa*

Nivel	Hombres	Mujeres	Total	Porcentaje
Enseñanzas especiales	8,704	11,255	19,959	12.43
Bachillerato	27,905	32,482	60,387	37.61
Técnico Superior Universitario	248	273	521	0.32
Licenciatura	33,495	41,065	74,560	46.44
Especialidad	2,081	2,058	4,139	2.57
Maestría	265	336	601	0.37
Doctorado	194	167	361	0.22
Total	72,892	87,636	160,528	100.0

Nota: UAS. Informe de Labores. Anuario Estadístico 2021-2022.

El personal académico, administrativo y de confianza se representa de acuerdo con la descrito en la tabla 2.

Tabla 2. *Personal Docente, Administrativo y de Confianza por género, Universidad Autónoma de Sinaloa*

Tipo de personal	Hombres	Mujeres	Total
Administrativo	1,823	1,993	3,816
Académico	2,836	2,398	5,234
Confianza	2,012	1,756	3,768
Total	6,671	6,147	12,818

Nota: Dirección de Informática. Universidad Autónoma de Sinaloa
Ciclo escolar 2021-2022.

Explorar el panorama de prevalencia de la violencia existente en la Universidad Autónoma de Sinaloa, es necesario para diseñar políticas que impulsen el acceso y permanencia en condiciones de igualdad de género y políticas para prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias de género, con el objetivo de construir una universidad libre de violencia, incluyente, democrática y justa.

METODOLOGÍA DE ESTUDIO

Una de las actividades centrales del proyecto fue analizar las prevalencias de los tipos y modalidades de violencias en el contexto universitario en el 2021. A través de un método cuantitativo y la técnica de encuesta que se aplicó en 10 unidades académicas donde participó personal administrativo, académico y la población estudiantil,

La aplicación de la encuesta se realizó de manera aleatoria. La muestra no fue representativa para el total de la universidad, ya que de manera aleatoria se envió a las unidades académicas que estuvieron dispuestas. Sin embargo, esta muestra presenta parámetros relevantes para la visibilidad del problema.

Tabla 3. *Unidades Académicas de la UAS participantes en el estudio*

Escuela de Derecho Guasave
Facultad de Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas
Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas
Preparatoria Angostura
Preparatoria La Cruz
Preparatoria La Cruz Ext. Jacola
Preparatoria La Cruz Ext. Laguna de Canachi
Preparatoria La Cruz Ext. Potrerillos
Preparatoria La Cruz Ext. Saladito

Nota: Elaboración propia.

Conocer cómo está distribuida la población por grupos desagregados por sexo es necesario para los estudios que se abordan desde la teoría de género y feminista para medir además el avance en la participación de las mujeres en los puestos de tomas de decisión para el logro de la igualdad sustantiva y escenarios libres de violencias.

Se procesaron 2003 encuestas, 1307 mujeres, 689 hombres y 7 personas que se identifican con la variante otro(a), respecto a la población estudiantil. Las encuestas se diseñaron en Google formulario y se procesaron en el programa estadístico SPSS versión 20 en español.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN. VIOLENCIA CONTRA LAS ESTUDIANTES

Estudiar la violencia de género parte de la necesidad de incorporar la visión de las víctimas en los reglamentos, protocolos y acciones de atención, para modificar los discursos en torno a la justicia, y la garantía en la reparación del daño integral. No obstante, el nombrarla empieza a generar cambios estructurales.

Para Olamendi (2016) el reconocimiento de esta violencia como la expresión más cruda de la discriminación es muy reciente, y esto ha sido posible gracias a la acción de las organizaciones de mujeres para traerlo a la mesa de discusión política en la esfera internacional.

Si bien, los testimonios de violencia suelen tener diferencias entre alumnas, docentes y administrativas, todas estas se pueden presentar en distintos tiempos, modalidades como violencia digital y tipos y modalidades de violencia como psicológica, física, sexual, económica, patrimonial y discriminación por motivos sexo/género.

Para un resultado integral, se analizó cada categoría de violencia para describir su prevalencia en los espacios universitarios. Los resultados describen en gráficos el análisis de las prevalencias por tipos y modalidades de violencia. En la tabla 4 se describe la población de las 10 escuelas que participaron en la encuesta desagregado por sexo.

Tabla 4. *Población estudiantil por sexo y unidad académica de la UAS 2021*

Unidad Académica	Sexo			Total
	Mujer	Hombre	Otro (a)	
Escuela de Derecho Guasave	56.9	42.9	0.2	100.0
Facultad de Ciencias de la Educación	87.3	12.2	0.4	100.0
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	76.4	23.3	0.4	100.0
Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas	65.5	34.1	0.4	100.0
Preparatoria Angostura	63.0	36.5	0.5	100.0
Preparatoria La Cruz	57.0	42.2	0.8	100.0
Preparatoria La Cruz Ext. Jacola	63.0	37.0	0.0	100.0
Preparatoria La Cruz Ext. Laguna de Canachi	44.4	55.6	0.0	100.0
Preparatoria La Cruz Ext. Potrerillos	62.1	37.9	0.0	100.0
Preparatoria La Cruz Ext. Saladito	65.4	34.6	0.0	100.0
Total	65.3	34.4	0.3	100.0

Nota: Elaboración Propia.

De acuerdo con los datos recopilados ambos sexos manifiestan haber vivido situaciones de violencia; sin embargo, las mujeres son las que tienen prevalencias más altas, mayor impacto negativo, con costo social y educativo. Por tipo de violencia las mujeres han vivido la sexual un 26.7%, psicológica 28.2%, física el 12.4%, económica el 9.0%, y la digital en un 7.0%.

Tabla 5. *Prevalencia de violencia en la población estudiantil de la UAS (%) 2021*

Tipo de violencia	Mujeres	Hombres	Otro o diverso	Total
Prevalencia de algún tipo de violencia	40.9	38.5	42.9	40.1
Violencia Sexual	26.7	16.7	42.9	23.3
Violencia Psicológica	28.2	23.8	42.9	26.7
Violencia Física	12.4	17.6	42.9	14.3
Violencia Económica	9.0	9.9	14.3	9.6
Violencia Digital	7.0	7.0	14.3	7.0

Nota: Elaboración Propia.

Como se puede observar en la Tabla 5 el 40.9% de las estudiantes y el 38.5% de los estudiantes manifiestan vivir alguna conducta de violencias. Por lo que esto muestra un problema universitario que requiere políticas de prevención atención y sanción para abonarle a la erradicación de todos los tipos de violencias por razones de género.

La Universidad Autónoma de Sinaloa ha ratificado 98 comités de igualdad de género, por lo que es necesario fortalecer el trabajo de las comisiones en las escuelas donde salen los parámetros de violencias más altos. Y de esta forma se continúa fortaleciendo todas las acciones transversales que está realizando el Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres para prevenir, atender y sancionar todas las conductas de violencia de índole sexual y otros tipos de violencias.

Desarticular las violencias en el ámbito académico pondera la necesidad en primer momento de conocer sus manifestaciones para posterior incorporar la visión de género en las funciones sustantivas de la institución

La Universidad Autónoma ha emitido el posicionamiento de cero tolerancias a las violencias ponderando la aplicación del reglamento para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia sexual (2022). Cada vez se plantean movimientos que piden acciones integrales reparadores y alineados al acceso a la justicia.

María Luisa Peñaranda (2019) reflexiona sobre las luchas feministas por el derecho de las mujeres a una vida libre de acoso sexual. Álvarez y Armas (2019) evidencian el ejercicio de poder las prácticas y discursos institucionales que menoscaban el derecho a la educación y a todos los demás derechos humanos.

Violencia contra la población laboral y administrativa

Las violencias por razones de género son dinámicas que se han encontrado presentes en toda la historia universitaria de las instituciones de educación superior, esta la viven por condiciones de género en mayor medida las mujeres. La violencia no es excluyente de un grupo de población, esta la viven en todas las etapas de la vida y en todos sus roles. Esto implica la necesidad de estudios desagregados por grupos de población para realizar propuestas diferenciadas por los escenarios y vivencias distintas.

Los hallazgos encontrados muestran condiciones de desigualdad de género, que no han sido erradicadas en las instituciones científicas, esto muy semejante a las universidades mexicanas.

Para el caso de la población laboral se aplicaron 178 cuestionarios, 105 mujeres y 73 hombres. De acuerdo con los datos obtenidos es importante relacionar la violencia por razones de género contra las mujeres en los espacios académicos, y como en mayor medida las mujeres deciden manifestar lo que viven al concientizar que se limita su desarrollo profesional, así como su trayectoria académica, y una vida libre de violencia.

La violencia contra las mujeres académicas y administrativas es una problemática latente la cual requiere una necesidad y urgencia, dado su incremento en las instituciones de educación superior, como se aprecia a continuación:

Tabla 6. *Población académica y administrativa por sexo y unidad académica de la UAS 2021*

Unidad Académica	Sexo		Total
		Hombre	
Escuela de Derecho Guasave		34.5	100.0
Facultad de Ciencias de la Educación		50.0	100.0
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas		36.8	100.0
Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas		35.7	100.0
Preparatoria Angostura		37.5	100.0
Preparatoria La Cruz		50.0	100.0
Preparatoria La Cruz Ext. Jacola		50.0	100.0
Preparatoria La Cruz Ext. Laguna de Canachi		14.3	100.0
Preparatoria La Cruz Ext. Potrerillos		42.9	100.0
Preparatoria La Cruz Ext. Saladito		100.0	100.0
Total		41.0	100.0

Nota: Elaboración Propia.

El análisis obtenido da un reflejo de las experiencias de docentes, administrativas y respecto a situaciones de violencia. Lo cual permite tener aportaciones y constatar la urgencia de acciones institucionales con perspectiva de género y derechos humanos. Además, refleja el aumento de una problemática que ocupa ser atendida. Son las mujeres las que manifiestan haber sentido y percibido mayores conductas de violencia por razones de género en su contra.

Tabla 7. *Prevalencia de violencia en la población académica y administrativa de la UAS (%) 2021*

Tipos de violencia	Mujeres	Hombres	Total
Prevalencia de algún tipo de violencia	35.2	21.9	29.8
Violencia Sexual	11.4	6.8	9.6
Violencia Psicológica	27.6	17.8	23.6
Violencia Física	2.9	1.4	2.2
Violencia Económica	10.5	1.4	6.7
Violencia Digital	4.8	5.5	5.1

Nota: Elaboración Propia.

De acuerdo con las prevalencias, por encima del 30% en la prevalencia general³ en el caso de las mujeres, no tiene relación con las quejas por denuncia que llegan a ser formalizadas. Esto requiere de acciones para promover la credibilidad en las rutas de atención. Respecto a la falta de denuncias, Magali, Barreto (2017) analiza la violencia de género en el contexto universitario y la estudia a partir de la sociología de la negación para comprender las fases de silencio personal, social e institucional, hasta la lucha por el reconocimiento. Además, menciona de las problemáticas para acceder a la justicia por las que transitan las mujeres afectadas por las violencias de género hasta llegar a presentar sus quejas ante instancias judiciales y universitarias.

Lo mencionado visibiliza las afectaciones sociales e institucionales para evidenciar lo que ha ocurrido en toda la historia. Esto tiene significado al seguir a Lozano (2019), la cual hace un análisis universidades sistematizan las prácticas de violencia contra las mujeres, específicamente el hostigamiento y el acoso sexual dirigido a estudiantes y profesoras. Esto, porque es un problema político que busca respuestas institucionales de prevención, atención y sanción.

3 La prevalencia general es la sumatoria del total de violencias por razones de género.

La reflexión que se presenta evidencia la necesidad de fortalecer los protocolos de actuación para prevenir, atender y sancionar las diversas formas de violencias que ocurren en las instituciones de Educación Superior. Así como la pertinencia de seguir indagando e investigando lo que ocurre y limita el acceso, trayectoria y culminación de una manera digna para las adolescentes y mujeres.

En ese sentido, la Universidad Autónoma de Sinaloa se ha dado a la tarea de estudiar a las violencias por razones de género como una categoría política y descriptiva que emana de una necesidad de modificar las relaciones humanas que menoscaban el ejercicio pleno de los derechos humanos de las niñas, adolescentes y mujeres en el entorno educativo. Esto se ha realizado incorporando nuevas metodologías que logren profundizar en la problemática, como la teoría feminista, la cual no solo logra desmontar y cuestionar el sistema patriarcal sino además transformarlo. Pensando que los estudios de posgrado sean un incipiente para fomentar el pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

La información recabada en la encuesta permite apreciar las maneras en que todos los tipos de violencia por razones de género están presentes en la Institución, tanto en el personal administrativo y académico, como en el estudiantil. Existe una reproducción lacerante de las conductas que reproducen los diferentes tipos y modalidades de violencias por razones de género, las cuales, en muchas ocasiones, existen prácticas neutralizantes y legitimadas donde coloquen en mayor desigualdad a las personas que son víctimas.

Asimismo, se presenta un proceso de cambio en las percepciones de mujeres y hombres, pues cada vez se hace más frecuente nombrar a la violencia, la discriminación y la desigualdad que se presentan en los recintos universitarios. El hecho de que en las distintas unidades académicas las personas señalan que viven situaciones de violencia por razón de género, habla de un proceso de desnaturalización.

Las y los integrantes de la comunidad universitaria son actores(as) que desarticulan las diferentes formas de violencia, al hacer visible las conductas que generan ambientes de trabajo desiguales y un clima laboral desfavorable. Por ello, la Universidad Autónoma de Sinaloa propicia este tipo de investigaciones y acepta la existencia del problema dentro de las Unidades académicas, lo que coloca a la institución con una visión distinta, al ser una Institución

democrática y que busca la justicia social y una de las acciones es promover estas acciones desde los Comités de Igualdad de Género de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(240), 147-175.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388>
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261-286. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n2/0188-2503-rms-79-02-00262.pdf>
- CEDAW, U. (1979). Convention on the elimination of all forms of discrimination against women. *Retrieved April, 20, 2006*.
- Cerva Cerna, D. (2020). La protesta feminista en México. La misoginia en el discurso institucional y en las redes sociodigitales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(240), 177-205.
- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981). ONU.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf
- Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Declaración política y documentos resultados de Beijing+5. (1995). Reimpreso por ONU Mujeres en 2014. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>
- Facio, A., & Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado.
- Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Sinaloa. (2007). Congreso del estado de Sinaloa. Última reforma 2022. D.O. No. 619*1 <https://www.congresosinaloa.gob.mx/leyes-estatales/>

- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2006). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última reforma 2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Molina, Y., (2010) *Teoría de Género. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. www.eu-med.net/rev/cccss/10/
- Mingo A. (2020). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles educativos*, 42(167), 10-30. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59063>
- Mingo, A. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(18), 24-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100024&lng=es&tlng=es.
- Mingo, A. (2020). Juntas nos quitamos el miedo. Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 11(31), 3-23. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.703>
- Moreno H y Mingo A. (2019). Temor, desprecio y deseo como figuras del sexismo en la universidad. *Nómadas* (51), 13-29. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a1>
- Olamendi P. (2016). *Feminicidio en México*. INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Feminicidio-en-Mexico-2017.pdf
- Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belém do Pará. Medio. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Rodríguez M. (2019). Fraternidad y luchas feministas contra el acoso sexual en la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (51), 49-65. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a3>
- Reglamento para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia sexual (2022). Universidad Autónoma de Sinaloa.

APUNTES PARA LA HISTORIA DEL MAGISTERIO FEMENINO EN SINALOA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SINALOA 1947-1963

Marcela Camarena Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

INTRODUCCIÓN

En 1947 fue decretada la segunda Ley Orgánica de la Universidad de Sinaloa vigente por dieciséis años, la cual suprimía a la Escuela Normal del organigrama derivado de la creación de la Escuela Normal Urbana Vespertina (Zepeda, 2021). En 1950 la Universidad de Sinaloa publicó un Anuario en el que incluyó dicha ley, los reglamentos vigentes en ese ciclo escolar, las y los miembros del Consejo Universitario, el personal directivo, administrativo y docente, los planes de estudio, las y los alumnos inscritos en ese ciclo, el cuadro de honor y las y los egresados de 1873 a 1950. El periodo de 1947 a 1963 coincide con la diversificación de la oferta educativa en esa Universidad, lo que supuso la ampliación de oportunidades para que un mayor número de mujeres se integrara a la planta docente y al estudiantado y con un incremento en la diferencia proporcional entre hombres y mujeres.

Este texto resume la tesis de maestría de la autora (Camarena, 2006); su planteamiento principal es que existen distinciones en la educación, una de ellas originada en el sexo; pretende analizar las características que asumió la

educación profesional de las mujeres sinaloenses entre 1947 y 1963; encontrar las razones y circunstancias a que obedeció en razón de las orientaciones para su formación profesional en la Universidad de Sinaloa; y analizar las características de las mujeres que optaron por una profesión en función del lugar de procedencia, nivel educativo de las y los progenitores, nacionalidad y ubicación en la escala social. La identificación de estos términos cuantitativos ayuda a explicar el proceso y permite el análisis cualitativo de las formas por medio de las cuales las mujeres garantizaron su permanencia en las aulas.

Finalmente, dos hipótesis explican tentativamente el problema, la formación de mujeres profesionistas en el período fue resultado del proceso de crecimiento urbano y económico que vivió Sinaloa y repercutió en el tipo de educación profesional, oferta educativa y perfil de las y los estudiantes; y, si bien la separación de la Escuela Normal de la Universidad de Sinaloa ocasionó una profunda disminución del alumnado femenino, la creación y modificación de la oferta educativa incrementó el número de las estudiantes.

DESARROLLO

De la lectura del Anuario (Universidad de Sinaloa, 1950, pp. 13-28) se desprende que el catálogo de docentes incluía a trece maestras, caracterizadas por su desempeño en áreas del conocimiento consideradas propias a su sexo y por su exigua participación en la toma de decisiones de la institución; que el personal docente estaba constituido por 76 profesores; que los profesores varones eran más y estaban mejor ubicados que las profesoras, ocupaban prácticamente todos los puestos directivos, impartían más asignaturas que ellas y se localizaban en todas las escuelas y facultades, mientras que ellas solo en la mitad.

Sumado a lo anterior se contó con un reducido número de mujeres docentes, aun en las profesiones feminizadas; y que tres de ellas se desempeñaban en la Escuela Normal, las Profas. Emilia Obeso, Agustina Achoy y Velina León de Medina, cuya permanencia en la lista de personal docente y participación en el Consejo Universitario obedeció al compromiso de la Universidad a mantener abiertos sus cursos hasta que egresara la totalidad de las y los estudiantes inscritos (en el ciclo escolar 1950-1951 cursaban sus estudios en la Universidad de Sinaloa once estudiantes de la Escuela Normal, entre ellos, cuatro mujeres).

La segregación de las mujeres de las posiciones de poder se evidencia en la inclusión de las profesoras Emilia Obeso y Agustina Achoy en el Consejo Universitario compuesto por quince personas, en una época en la que los cargos de decisión, entre ellos las direcciones de las escuelas y facultades, la sociedad de profesores y la federación de estudiantes eran dirigidas por varones, se sustentó en su rol de directoras de la Escuela Normal, conforme lo establecía la Ley Orgánica, la cual no prohibía ni restringía el acceso a esos cargos, pero probablemente el predominio de valores, costumbres y estereotipos actuaban para interiorizar en las mujeres su desinterés por incursionar en los espacios públicos donde se desarrolla la política formal y se toman decisiones, y es posible que en la práctica funcionaran mecanismos de exclusión que garantizaran y justificaran su ausencia y que lo que se expresaba como “igualdad formal de oportunidades” en realidad ayudara a legitimizar el orden establecido.

Haraway coincide con que en “las descripciones dominantes” se desconocen los procesos mediante los cuales “las opciones de vida de las mujeres llegaron a ser tan restringidas” (2012, p. 47); y Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron 1981 señalan que la igualdad formal beneficia a los grupos privilegiados pues encarna en sí misma las diferencias sociales (1981, pp. 202-203). Así, la Ley Orgánica (Universidad de Sinaloa, 1950, pp. 32-33) en su artículo nueve establecía que el Consejo Universitario se integraba por el rector, el secretario general, un representante del Gobernador, los directores de las Escuelas, Facultades y del Instituto, un representante alumno por cada Escuela o Facultad y los presidentes de la Federación de Estudiantes Universitarios y la Sociedad de Profesores. El uso de “humanos genéricos” significa hombres, “muy rara vez” representa los intereses y preocupaciones de las mujeres y, generalmente, sí personifica los contrarios a ellas (Haraway, cit. por Harding, 2012, p. 46 y Harding, 2012, p. 46).

Una mujer formó parte del personal directivo y administrativo, la profesora Carolina Bazúa Arredondo, docente en la sección de Educación Física, considerada un espacio masculino, lo que probablemente se explica en la atención de las alumnas, el desarrollo de un programa acorde al ejercicio de deportes considerados propios a ellas y en evitar la interacción con varones.

La ausencia de las mujeres del Cuadro de Honor, según la información contenida en el anuario, puede atribuirse a la tradición de presentar exámenes orales cuando entre las mujeres el silencio era considerado una virtud. Lo que permite inferir que obtuvieron menores notas respecto a compañeros

con conocimientos similares debido a la percepción social, como señalaron Bourdieu y Passeron (1981, pp. 193-194, 219) donde más se pone de manifiesto el sesgo de clase es en las pruebas en las que el corrector tiene que recurrir a los criterios implícitos y difusos... de calificar... formular juicios... pertrechados de los criterios... de la percepción social.

Asimismo, la Universidad de Sinaloa estipulaba en su reglamento que las y los profesores podían recibir tres tipos de distinciones relacionadas con su desempeño como docentes, de las y los diecinueve laureados entre diciembre de 1955 y diciembre de 1962, cuatro fueron mujeres. En 1955. Enriqueta Pérez Inda recibió el premio "Epitacio Osuna", mención honorífica por diez años de servicio docente que en 1956 fue otorgado a la Profa. Francisca Núñez Zepeda; y las profesoras. Agustina Achoy y Emilia Obeso recibieron en 1955 el grado de Doctor "Ex Oficio", otorgado a docentes con varios años de buenos servicios (Universidad de Sinaloa, 1950, p. 73; Fernández, 1979).

En resumen, la organización del sistema escolar evidenciaba la de la sociedad, la mayoría de las y los maestros universitarios eran varones, no hubo mujeres ocupando la rectoría y fueron contadas las que desempeñaron cargos directivos y las que recibieron distinciones o reconocimientos. La universidad era para ellas un mundo inhabitado, sin reconocimiento de los otros (Pulecio, 2011).

Asimismo, a excepción de Graciela Sotelo, quien impartió la cátedra de Física con Laboratorio I, las maestras estaban dedicadas a materias consideradas apropiadas para la mujer, docencia, labores domésticas, idiomas, música, secretariado; y solo la profesora. Agustina Achoy, directora de la Escuela Normal Urbana Vespertina y en su momento miembro del Consejo Universitario, y la profesora. Carolina Bazúa, única mujer que formaba parte de la Sección de Educación Física, fueron responsables de cursos no pertenecientes al tronco común. Sin embargo, la profesora. Achoy impartía la materia de Psicología en el quinto año de humanidades, asignatura apegada al perfil feminizado al relacionarse con el cuidado de la salud; y de la Profa. Bazúa, quien impartía Educación Física y Premilitar (Universidad de Sinaloa, 1950, pp. 21-28 y 73), puede inferirse que, al haber dos maestros de esa materia, se encargara de las alumnas.

Del Anuario se observa que las profesoras representaban el 17.1% del profesorado, daban clases en la mitad de las escuelas o facultades y el 76.9% impartía una materia (el 60.3% de los hombres impartían dos o más asignaturas);

representaban el 0% en las facultades de Ciencias Físico Matemáticas, Derecho y Ciencias Sociales y Ciencias Químico-Biológicas; el 16.6% en la facultad de Comercio y Administración, el 42.8% en la Escuela Normal y el 20.9% en la Escuela Preparatoria. En los cargos directivos, las mujeres representaron el 7.1% de las y los miembros del Consejo Universitario y el 6.6% del personal directivo y administrativo. Esta segregación que ubica a los hombres en los puestos directivos y de decisión, incluso en las áreas mayoritariamente femeninas tales como la docencia, continúa en la actualidad y no es privativa del estado de Sinaloa, sino que es observable a nivel mundial (Apple, 1997).

En el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa se resguardan los libros de inscripción correspondientes al período de 1947-1963 y por ellos es posible conocer, de cada estudiante, su nombre, ocupación (la mayor parte se registraron como estudiantes), edad, escuela, ciclo escolar, matrícula, año que cursa y domicilio; así como nombre, nacionalidad y ocupación de la madre y padre, entre otros.

Dicha información permitió observar que poco a poco aumentó el número de mujeres que se inscribían en la Universidad de Sinaloa; que la mayoría de ellas eran vecinas del centro de la ciudad; el incremento real de su número a lo largo del período; que su elección de carrera se concentró en profesiones feminizadas, acordes con el estereotipo de la mujer esposa y madre; la mayor participación en las aulas universitarias de mujeres jóvenes pertenecientes a familias dedicadas a actividades propias del mundo urbano; que proporcionalmente el número de alumnas con madres profesionistas era mayor que el de sus compañeros en esa situación; que la mayoría de las estudiantes pertenecían a la clase media; y la incursión de pioneras en las carreras de economía y derecho, en ocasiones con una alumna por generación; entre otros.

Así como que las jóvenes de más recursos y de clase media eligieron, en mayor medida, por el método de eliminación de opciones. La oferta educativa no era muy grande y se reducía aún más debido a que algunas escuelas, entre ellas ciencias fisicomatemáticas y agricultura no eran consideradas apropiadas para las mujeres. Lo que podría explicarse como violencia de género y que, por lo tanto, se daría por sentado y se vigilaría (Butler, 1999, pp. 23-24).

Mientras que las de menos recursos optaron en muchos casos por carreras cortas que les permitieran un rápido acceso al mundo laboral y desempeñar actividades remuneradas económicamente al mismo tiempo que estudiaban, los horarios de clases estaban diseñados para permitírselos y las y los maestros las exhortaban a que lo hicieran, tuvieran o no necesidad económica.

CONCLUSIONES

El estudio completo se divide en tres capítulos. El primero aborda la educación de las mujeres en la historia de México y el contexto que rodeó a las estudiantes de la Universidad de Sinaloa entre 1947 y 1963 y se basa principalmente en información bibliográfica; el segundo proporciona datos sobre las variables principales de las alumnas y parte de la investigación realizada en el libro de inscripciones CU 97 1947-1963; y el tercero presenta la percepción de algunas alumnas con respecto a su paso por la Universidad con el objetivo de comprender los datos duros extraídos del archivo, para su realización se utilizaron entrevistas confrontadas con información bibliográfica.

En el primer capítulo se plantea que la incursión de las mujeres de Sinaloa al mundo laboral fue acompañada de su paso por las aulas, que conforme transcurrió el tiempo fue haciéndose necesaria la profesionalización de su trabajo, que las mujeres de clase baja continuaron realizando labores relacionadas con las tareas domésticas mientras que las de clase media buscaron capacitarse para llenar el vacío que dejaban los varones en su ascenso y para lograrlo prolongaron su permanencia en el sistema educativo. Aunque, probablemente por presiones sociales, la mayoría optó por profesiones que no rompían con el estereotipo de los roles sociales y se inscribieron en carreras destinadas al cuidado de los enfermos (como enfermería o química), a la educación de los niños (como preceptoras o maestras) y a la asistencia administrativa y comercial, entre otras.

En el capítulo dos se señala que el desarrollo agrícola aceleró el crecimiento económico y requirió de todas las mujeres que estuvieran dispuestas a pagar el precio de desarrollarse académica y profesionalmente, es decir, a pasar un mayor tiempo en las aulas, postergar el matrimonio y la maternidad, e incorporarse a dos ámbitos tradicionalmente considerados masculinos: la universidad y el trabajo directivo; que poco a poco fue aumentando el número de mujeres que se inscribían en la Universidad de Sinaloa y creciendo y modificándose la oferta educativa a fin de adaptarse al crecimiento económico; que los cambios en la oferta educativa y el aumento de población estimularon el ingreso de estudiantes; que entre las mujeres el incremento estuvo ligado a la modificación de la oferta educativa, es decir, a la creación de las carreras de economía y enfermería y al aumento gradual de estudiantes en las carreras socialmente aceptadas como femeninas, ciencias químico-biológicas,

contabilidad y administración y derecho y ciencias sociales, mientras que entre los hombres, además del incremento gradual en la inscripción, a la creación de las carreras de economía e ingeniero agrónomo.

El capítulo tres presenta los recuerdos de alumnas de esos años. En general, las familias de las estudiantes de clase media, quienes constituían la mayoría de las alumnas, consideraron a la educación como herramienta de ascenso social, aunque gran parte de ellas señaló que ésta solo las ayudó a mantener el mismo nivel de vida. En las de la clase media alta, la opinión familiar oscilaba entre considerar que ésta retrasaba el matrimonio y la maternidad (las mejores opciones para cualquier mujer) y la indiferencia; mientras que frente al estudio de los hijos era diferente y había un acuerdo generalizado en considerarla crucial para su vida futura. Para las estudiantes de clase media, el principal impulso para cursar una carrera universitaria provino de sus hogares, por lo que en las familias con varias hijas la mayoría, e incluso la totalidad de ellas optaron por la formación profesional. Los casos en los que solo una de las hermanas asistió a los cursos universitarios no fueron la generalidad durante el período.

En lo que respecta a la carrera a elegir (la oferta educativa de la universidad no era muy grande), las mujeres eligieron mayoritariamente carreras consideradas apropiadas para las mujeres incluida Derecho; y decidieron, en la mayoría de los casos, entre Contabilidad y administración y Ciencias químico-biológicas, pues la enseñanza normal ya no se impartía en esa institución y enfermería y economía no existían en los primeros ocho años de este estudio.

Las entrevistadas coincidieron en el ambiente de respeto y cordialidad que existía entre las y los docentes, compañeros y personal de la universidad hacia ellas; en que cuando alguna rompía con los patrones sociales, al continuar estudiando tras haber contraído matrimonio, la reacción podía ser muy diferente; y en que lo mismo se aplicaba al mundo laboral, es decir, el trabajo de las solteras era bien visto e incluso elogiado, el de las viudas sin riqueza económica era aceptado, pero el de una mujer casada podía interpretarse como inconformidad con el sueldo del esposo o como una situación económica verdaderamente desfavorable.

Finalmente, el número de alumnas de la Universidad de Sinaloa constituía solo una pequeña parte de las mujeres y a pesar de su incremento real, su porcentaje con respecto al de los varones disminuyó en el periodo de estudio. Con el paso del tiempo, la universidad fue adaptando su oferta a las necesidades y al crecimiento económico de la región; y la sociedad fue acostumbrándose a

un mayor número de mujeres en la Universidad y los trabajos, replanteando lo posible y lo real (Butler, 1999).

La decisión de unas cuantas de romper con los roles asignados a la mujer tuvo eco y fue el inicio de un largo proceso de disminución de la brecha entre hombres y mujeres que aún hoy continúa y cuyo estudio es imprescindible para orientar las políticas educativas y la lucha por revertir la situación de la mujer, pues si bien sus posibilidades laborales y desarrollo personal se incrementan a medida que aumenta su escolaridad, se está aún muy lejos de una sociedad equitativa e igualitaria para hombres y mujeres.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1997). *Maestros y textos Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós.
- Beltrán, D. (2020). La formación de profesores en el estado de Sinaloa: 1874-1984. *Debates por la Historia*, 8(2), 201-226. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655769221007/html/>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, LAIA Colección Papel 451.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Camarena, M. (2006). *La formación profesional de las mujeres sinaloenses, 1947-1963* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa). <https://www.yumpu.com/es/document/read/14150366/universidad-autonoma-de-sinaloa-facultad-de-historia-maestria-en-/80>
- Fernández, R. (1979). Doctores Honoris Causa y Ex Oficio. *Presagio Revista de Sinaloa Edición especial Homenaje al magisterio sinaloense*, (23), 34-38.
- Harding, S. (2012), ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coord.). *Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 39-66). UNAM.

- Pulecio, J. (2011). Judith Butler: Una filosofía para habitar el mundo. *Universitas Philosophica*, (57), 61-85. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vni-philosophica/article/view/10869>
- Universidad de Sinaloa. (1950). *Anuario 1950-1951*. Universidad de Sinaloa.
- Universidad de Sinaloa. (1947-1963). *Libro de inscripción CU 97 1947-1963*. Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa (AHUAS).
- Zepeda, R., Rivera, S. y Zepeda, A. (2021). *La memoria histórica de la Escuela Normal de Sinaloa a través de sus actores*. <https://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto3429585.PDF>

CURRÍCULO OCULTO Y PRÁCTICAS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. VOCES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES PARA MEJORAR LA INTERACCIÓN ESCOLAR

Gizelle Guadalupe Macías González

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria está caracterizada por incluir prácticas educativas vinculadas directamente al ejercicio de la profesión, que se supeditan a desarrollar competencias, habilidades y conocimientos relacionados completamente con la carrera que se estudia, es decir con un currículo formal. Así que la docencia y la tradición educativa se suelen enfocar en esta adquisición de habilidades profesionales, por lo que no queda mucho tiempo para contemplar algunas interacciones sociales que forman parte o experimenta el estudiantado universitario en su itinerario escolar, siendo que estas relaciones pueden ser significativas en esta etapa de formación y ciertamente, puede incluir elementos arraigados a la práctica y a la estructura escolar (Santos, 1996).

Incluso los impactos de estas prácticas en el alumnado pueden ser mayores que las del currículo formal (Patiño, 2020); es decir, se puede pasar por alto, la existencia de valores, creencias normas y rituales que constituyen la cultura escolar y determinan un currículo no explícito (Santos, 1996) que involucra no solo al profesorado, sino también a todos los elementos del sistema. Sin embargo, la mayoría de las veces estas acciones pertenecen al plano de lo inconsciente, pudiéndose transmitir sin tener percepción de ello y estando presentes en los aspectos de la vida escolar (Acevedo, 2010).

Estos elementos relacionados con la acción educativa, la transmisión de valores, actitudes y conocimientos, incluyendo a su vez, el currículo oculto, pueden ser la alternativa para lograr la equidad de género) y ser un catalizador para visibilizar a las mujeres desde el punto de vista educativo (Prince, 2021). Así pues, en los sistemas educativos aparecen diversos retos a superar, como lo es el currículo oculto de género, que atraviesa las áreas y espacios universitarios (Piedra, 2022). No obstante, la opción para eliminarlo es lograr un modelo pedagógico coeducativo de fomento de participación igualitaria y de transformación de prácticas e ideas relativas a la inclusión, visibilización y trato equitativo de mujeres y hombres.

Por lo que, en el presente capítulo, se da cuenta de una indagación a una de las varias posibilidades de acercarse a este objeto, teniendo como fin mostrar las opiniones y trayectorias del estudiantado de nivel superior, ante las prácticas educativas de género para mejorar la interacción escolar. Estas expresiones se recabaron a través de sus respuestas estudiantiles capturadas en un cuestionario aplicado en línea. Dichas voces representan la esencia del documento. A su vez, se integra la interpretación ante la presencia de estas frases emitidas por estudiantes, tratando de dar cuenta de una clasificación de estas expresiones universitarias ante las prácticas de género y la interacción escolar con el fin de transitar por acciones discriminatorias vividas, así como por las sugerencias señaladas por el alumnado.

Valorando que la actividad docente de facilitar el aprendizaje debe contribuir a formar el estudiantado desde una pedagogía crítica, al asumir el conocimiento y a vivir más plenamente (Hooks, 1994), la autora trata de encauzar las acciones, basada en una educación-pedagogía feminista, en pos de una conciencia, conocimiento y pensamiento crítico, ofrecido en las clases, debiendo completar estos modos de ser y de vivir fuera del aula. Es decir, una educación basada en la pedagogía crítica que busque transformar la conciencia, y brindar al estudiantado modos de conocimiento que les permitan conocerse mejor y vivir más plenamente (Hooks, 1994).

Por lo que, en adelante, se desglosa el concepto del currículo oculto de género (Maceira, 2005) y el acercamiento a estas prácticas e interacciones educativas señalando el procedimiento metodológico para la recogida de la información. Posteriormente en el apartado de resultados se muestran las voces estudiantiles universitarias y el análisis practicado bajo el enfoque de un análisis de contenido e interpretativo, llevado a cabo mediante una acción

de codificación basada en una perspectiva de epistemología feminista. En la discusión se mencionan las reflexiones sobre los análisis de estas voces estudiantiles frente a las cuestiones sobre las prácticas universitarias de interacción de género y las interpretaciones de la autora.

La intención del escrito es realizar un acercamiento a identificar los aportes estudiantiles que se realizan sobre las prácticas universitarias de interacción escolar de género y la necesidad de crear conciencia, de que el personal docente y administrativo en primer lugar –desde el enfoque del alumnado- debe cuidar las acciones que se dan entorno a la cotidianidad de las prácticas en la educación superior. Así también se mencionan las limitaciones que se tuvo en la investigación y las posibilidades de ampliar y reflexionar sobre prácticas de interacción de género y de educación en ámbitos distintos al plantel escolar como alternativas precautorias.

DESARROLLO

1. El currículum oculto de género y la pedagogía feminista

El acercamiento a las voces de las y los estudiantes sobre las prácticas de interacción escolar de género, se ha realizado a partir de indagar en lo invisible, en lo que no se señala de manera cotidiana. El currículum oculto representa las experiencias que se generan en el contexto escolar y en otros entornos vinculados a la enseñanza, que no están de manera evidente y que impactan en el proceso de aprendizaje. Maceira (2005) integra en el concepto de currículum oculto los valores, actitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, significados y supuestos y que no solamente se encuentran en el proceso de aprendizaje, sino también en las relaciones de poder, comunicación, interacción, lineamientos y ambientes entorno las instituciones escolares.

Desde la pedagogía crítica, el término de currículum oculto considera el rol de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales en un mundo hegemónico donde el saber lo ostenta el grupo dominante; y es en las instituciones educativas en las que se muestra la naturalización de las asimetrías de género. El currículum oculto se traduce en formas de discriminación, sexismo, exclusión e invisibilización (Guevara, Rosado y García, 2017). En los espacios educativos se presentan los regímenes de género a través de tratos diferenciados entre mujeres y hombres, lenguajes, metáforas,

imágenes y reconocimientos que son instituidos (Mingo, 2006). Estudios sobre las experiencias del estudiantado de diversos niveles educativos (Piedra, 2022; Patiño, 2020 y Acevedo, 2010) como el de secundaria (Pérez y Heredia, 2020) dejan ver estas exploraciones sobre el currículo oculto en estereotipos de género, con prejuicios, ideologías y autodeterminaciones de la juventud.

En las universidades, como en cualquier institución educativa prevalece un currículo oculto de género, que para Maceira (2005) integra valoraciones, códigos, ideas, supuestos, discursos, creencias, mitos, conceptos, relaciones y roles, por ejemplo, que están presentes tanto en los recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que son transmitidas en la interacción escolar y refuerzan la discriminación femenina de una forma poco visible. Las implicaciones de este currículo oculto de género tienen incidencia en ciertas condiciones que afectan roles, expectativas e interacciones entre profesorado y alumnado, señalando estructuras, pensamientos e interpretaciones de las relaciones sociales de la relación educativa distintas entre el conocimiento y los hombres y las mujeres, definiendo la valoración de las relaciones sociales para cada género.

Por otro lado, las concepciones sobre género por parte del estudiantado evocan a una cultura de género predominante que proviene del proceso de socialización de cada estudiante con base a una pertenencia familiar (Aragón-Macías, De Guadalupe y Tarango, 2023); sin embargo, la población universitaria va desarrollando sus propios conceptos respecto al género. A su vez, el reconocimiento a las personas como estudiantes desde su diversidad, diferencia y conciencia política, demanda una educación no sexista.

Es decir, una educación donde se identifique como problema la discriminación, segregación y desigualdad, relacionadas al sexo biológico, identidad de género u orientación sexual (Undurraga, 2023). Es por ello que a través de considerar una pedagogía feminista se develan los conceptos de diferencia, autoridad, de privilegio -docente por transmitir el conocimiento- y, conforme lo señala Hooks en Undurraga (2023) la combinación de experiencia (prácticas sociales) y conocimiento se construye un conocimiento más rico.

Además, se llegaría al reconocimiento de la multiplicidad de experiencia desde donde se construye conocimiento (Smith, 1991) legitimando y autorizando a su vez las voces y experiencias disidentes en un ambiente politizado del aula, donde las voces son múltiples y se empodera al estudiantado como sujetos/as con voces (Undurraga, 2023). La diferencia lleva a considerar

el proceso de la separación, delimitando prácticas discriminatorias hacia la otredad, marcando la inclusión, y la exclusión (Maceira, 2005).

Sin embargo, a la par de las particularidades del orden de género, aparecen otras acciones en la interacción educativa que se entrelazan en ambientes violentos. La violencia es uno de los elementos del currículo oculto presente en las interacciones personales, que dentro del modelo patriarcal impone modelos socioculturales. El lenguaje en el entorno escolar, el acoso, la agresión y hostigamiento sexual contra las mujeres, también es común en las organizaciones, así como la homofobia y el hostigamiento a hombres que no tienen suficiencia masculina. Así entonces, en el currículo oculto de las instituciones educativas permanecen discriminaciones de género y expresiones de violencia que se entrelazan y que son llevadas a cabo por la comunidad educativa. Por lo que estudiar el currículo oculto de género, -las pautas y formas- sería una alternativa para superar el sexismo en la educación superior (Maceira, 2005).

2. Apartado metodológico

Se planteó un estudio exploratorio para conocer la trayectoria y opinión del estudiantado universitario acerca de las prácticas educativas de género para mejorar la interacción escolar. Por lo que se invitó a participar a dos grupos de estudiantes, uno que recién ingresaba al cursar el primer semestre y otro que estaba próximo a egresar -que se encontraba en el séptimo semestre-. Dichos grupos universitarios pertenecían a la carrera de contaduría pública y a la de negocios internacionales de una institución de educación superior pública ubicada en Los Altos Sur de Jalisco, México.

A su vez, se diseñó un cuestionario para recabar información del estudiantado sobre la experiencia de interacción escolar de género en la universidad y en las instituciones escolares en las que hubiese cursado sus estudios; sobre las prácticas universitarias de género y sus lineamientos, la violencia presentada y las maneras de evitarla. El cuestionario tuvo solo dos secciones, la primera con estos cuatro aspectos: vivencia presentada, vivencia directa, percepciones y sugerencias con 7 ítems (dos con respuestas dicotómicas: sí y no, y cinco con respuestas abiertas) y la segunda con 4 ítems de tipo sociodemográfico: edad, semestre, carrera e identificación (nominales y de escalas de respuestas).

El acercamiento a la información se justifica desde una metodología de la investigación con perspectiva de género feminista (Castañeda, 2008), al considerarse una indagación situada en la trayectoria de estudiantes, para identificar de manera descriptiva la caracterización de la propia práctica docente de la autora. Fue a través de un instrumento mediador, que se pretendió cuidar la identidad o lograr que el estudiantado se sintiera con libertad para expresar dichas experiencias.

Así que se solicitó al estudiantado ingresar a un formulario en línea para contestar a las preguntas sobre las prácticas de género a partir de sus interacciones escolares y las posibilidades de mejora a acciones de violencia y discriminación. Obteniendo la respuesta de mujeres y hombres, siendo sesenta y tres estudiantes que contaban en su mayoría (96.8%) con 18 a 22 años.

Posteriormente se acopiaron los datos de las respuestas abiertas en un documento de Excel y se realizó un análisis de contenido en un primer momento con varios ejercicios de codificación y en un segundo momento se realizó una acción interpretativa de las respuestas emitidas por el estudiantado a través de una categorización (Saldaña, 2009). Después de estas abstracciones de la información recabada se realizaron un par de tablas para mostrar los resultados y a su vez se realizan las reflexiones sobre las mismas en el apartado de discusión.

3. RESULTADOS

Universitarios y universitarias que se encontraban inscritos en el ciclo 2021-B registrados/as en el 1er. Semestre de la licenciatura en contaduría pública y en el séptimo. semestre de la licenciatura de Negocios internacionales de una institución de educación superior pública, expresaron sus siguientes respuestas sobre su interacción escolar.

3.1 Trayectoria en ámbitos educativos y prácticas de interacción de género vinculadas a violencia y discriminación

La mitad (50.8%) de las y los universitarios señalaron que durante su trayectoria educativa han presenciado alguna experiencia de violencia o discriminación física o verbal que le ha pasado a alguna persona por ser hombre o mujer en una institución escolar.

Sobre la entidad educativa en la que presenciaron o vivieron la experiencia de violencia o discriminación física o verbal, este porcentaje de estudiantes expresaron que sucedió en el nivel de educación básica (primaria 12.7%, y secundaria 17.5%), media superior (15.9%) o superior (4.7%).

3.2 Experiencia personal de interacción de género con violencia o discriminación

Una cuarta parte (27%) del estudiantado, dio cuenta que de manera personal le ha tocado una experiencia directa de violencia o discriminación física o verbal por ser hombre o mujer estudiante. Las y los estudiantes que respondieron haber sido afectados/as de manera directa por prácticas de violencia o discriminatorias señalaron que no fue en su estadía universitaria. Por lo que el nivel educativo de la institución donde la o él estudiante tuvo la experiencia directa de violencia o discriminación física o verbal por ser hombre o mujer estudiante fue en su etapa de formación primaria (12.7%), secundaria (9.5%) y preparatoria (4.8%).

Las situaciones de violencia de género que treinta y tres estudiantes enunciaron que les ha tocado experimentar en su vida diaria escolar señalan en general cuatro prácticas (primera y segunda columna): la discriminación, el *bullying*, la violencia y el acoso, que se desglosan en la tabla 1. Así también se enmarcan sus expresiones en algunas asociaciones que se realizaron en la codificación desglosando estas prácticas, al señalar las personas y los roles que desempeñaban, así como los entornos en los que se presentaron.

La discriminación es la práctica de interacción escolar que muestra más frecuencia, algunos señalamientos la relacionan con la incapacidad de las mujeres, el machismo y la homofobia. A su vez la discriminación se asocia a las mujeres en un 84%, a las personas homosexuales en un 1%, así como a las preferencias y a la preferencia masculina. Algunas de estas prácticas se han dado en la educación primaria, secundaria y preparatoria y una en específico, en actividades deportivas.

Luego aparece la práctica de la violencia, es aquí donde se expresa que es de hombres hacia mujeres: de docentes varones a mujeres estudiantes, a mujeres no guapas o de buen físico, a mujeres con faldas, así como de este tipo de expresiones de lenguaje verbal entre estudiantes y de docentes hacia estudiantes embarazadas. El lugar que se marca donde se presenció fue la universidad, el transporte universitario y la escuela.

Otra práctica es el *bullying*, señalado como burla y crítica. Algunas expresiones que se asociaron a este fueron los señalamientos sobre los defectos de las personas, sobre las personas homosexuales y hacia una niña “fea”. Se marcó un entorno escolar y fue la primaria. La cuarta práctica fue el acoso. En esta también se especifica las personas: hacia mujeres, de docentes varones a mujeres estudiantes, entre pares y de preferencias docentes. Se señala la preparatoria y la clase de educación física como los entornos donde sucedió.

Tabla 1. Frecuencia de interacciones estudiantiles de universitarios/as vinculadas a la violencia de género

Prácticas vividas	Persona - rol jugado	Lugar
Acoso (3)	De docente a mujeres estudiantes (1)	Preparatoria - clase de educación física (1)
	Entre pares y preferencia docente (1)	
	A mujeres (1)	
Bullying (3)		
	Bullying-burla (1)	
	Bullying-crítica (1)	
Discriminación (13)	Mujer (3)	
	Mujer con menos valor (1)	
	Mujer débil(1)	
	Mujer débil y estereotipos (1)	
	Mujer incorrecta (1)	
	Mujer sin voz (1)	
	Mujer y vestimenta (2)	
	Mujeres y preferencia masculina (1)	
	Por preferencias (1)	
	Homosexuales (1)	
	Homosexuales (1)	
	Mujer (1)	
	Mujer débil (3)	
Discriminación-homofobia (1)		
Discriminación-incapacidad (4)		
Discriminación-machismo (1)		
Violencia (5)	De docente a mujeres estudiantes (1)	
	Mujeres no guapas ni con buen físico (1)	
	Mujeres y faldas (1)	Escuela (1)
	Verbal de hombres a mujeres, entre estudiantes y de docentes a estudiantes embarazadas (1)	Universidad (1)
		En transporte universitario (1)

Nota: Resultados de aplicación del instrumento de recogida de información (2021). Se integran solamente las expresiones libres del estudiantado que hicieron referencia a una persona en específico, su rol desempeñado y la institución o el entorno.

3.3 Interacciones universitarias de género identificadas por discriminación y violencia

El tipo de prácticas o interacciones educativas de género antidemocráticas, sexistas, homofóbicas o clasistas, que se pueden dar en la universidad conforme la opinión de estudiantes, se identifican en la tabla 2. En esta ocasión hubo un acopio de opiniones más abultado que las prácticas vividas, siendo cuarenta y seis estudiantes quienes participaron y señalaron varias especificaciones.

Tabla 2. Frecuencia de interacciones educativas de género señaladas como antidemocráticas, sexistas, homofóbicas o clasistas, que se pueden dar en la universidad conforme la opinión de las y los universitarios

Prácticas que se pueden dar	Tipo	Personas-roles-características
Discriminación (28)	Clase social (1)	
	Clase y género (1)	
	Deporte (1)	
	Forma específica de ser (1)	Incapacidad personal (1)
	Género (1)	
	Género, identidad y clase social (1)	
	Homosexual (1)	De docentes (1)
	Homosexual (3)	
	Piel y clase-situación económica (1)	
	Por gustos personales (2)	
	Ser hombre (1)	
	Ser mujer (3)	
	Ser mujer estudiante y débil (1)	
	Ser mujer u hombre (2)	
	Ser mujer y/o homosexual (1)	Estereotipo de mujeres y homosexuales (1)

Continuación. **Tabla 2.** *Frecuencia de interacciones educativas de género señaladas como antidemocráticas, sexistas, homofóbicas o clasistas, que se pueden dar en la universidad conforme la opinión de las y los universitarios*

	Ser mujer, ser hombre y estudiante (1)	Preferencia de alumnado y privilegiar mujeres (1)
		Preferencias de alumnado (3)
	Sexo, preferencias sexuales y clase (1)	Preferencias de alumnado (1)
Discriminación rechazo (1)		
Discriminación y Acoso (1)	Género y entorno social (1)	
Discriminación y Bullying (1)	Por ser diferente (1)	Entre alumnado (1)
Discriminación-Desprecio (1)	Lugar de origen, ser mujer u hombre (1)	Preferencias de alumnado de sexo contrario (1)
Discriminación-lenguaje violento (3)	Aspecto físico de hombres y mujeres (1)	De docentes hacia calificación académica (1)
	Homosexual (1)	
	Ser mujer u hombre (1)	Al comparar estereotipos (1)
Discriminación-violencia (1)		Exclusión (1)
Falta de respeto a la diferencia (1)		
Machismo (1)		
Protección a violentos/as, machismo y misoginia (1)	Mujeres fértiles y homosexuales (1)	Lenguaje violento (1)

Continuación. **Tabla 2.** *Frecuencia de interacciones educativas de género señaladas como antidemocráticas, sexistas, homofóbicas o clasistas, que se pueden dar en la universidad conforme la opinión de las y los universitarios*

Violencia (6)	Apariencia personal (1)	Lenguaje docente violento (1)
	Estereotipo de mujeres (1)	Lenguaje docente (1)
	Estudiantes (1)	Lenguaje docente (1)
	Mujer estudiante (1)	Lenguaje docente (1)
	Por gustos personales y vestimenta (1)	Lenguaje violento (1)
		Lenguaje violento (1)
Violencia y represalias (1)	Orientación, recursos bajos y creencias (1)	De docentes a estudiantes (1)

Nota: Resultados de aplicación del instrumento de recogida de información (2021). Se integran solamente las expresiones libres del estudiantado que señalaron prácticas, tipo y participantes.

Treinta y seis estudiantes marcaron la discriminación, siete la violencia, uno/a el machismo, otro/a la protección a violentadores/as y el último la falta de respeto. Sin embargo, hubo acotaciones definiendo estas cinco prácticas, donde se señalaron los tipos que se pueden presentar y también en algunas las personas, roles o características, que se pueden involucrar como las siguientes.

Los tipos de discriminación se relacionan a la clase social, al género, a la condición deportiva, a la forma específica de ser, a la identidad, al ser homosexual, al color de piel, a la situación económica, a los gustos personales, al ser mujer, mujer estudiante y débil, hombre, mujer u hombre, mujer u homosexual, mujer u hombre y estudiante al sexo, a las preferencias sexuales, al entorno social, por ser diferente, al lugar de origen, al aspecto físico, a las mujeres fértiles, a la apariencia personal, a los estereotipos de mujeres, a los estudiantes, a las mujeres estudiantes, a la vestimenta, a la orientación, a los recursos bajos y a las creencias.

Las opiniones estudiantiles hacen hincapié en que estas interacciones se presentan en el personal docente, en preferencias de alumnado por mujeres, por sexo contrario, y en repercusiones de calificación académica y exclusión, sin embargo, pocas señalan que son entre el alumnado. La violencia se asocia con lenguaje docente violento y de docentes a estudiantes.

3.4 Sugerencias de interacciones universitarias de género para evitar la discriminación y violencia

Por último, desde las voces estudiantiles se proponen sugerencias de prácticas que se pueden dar en las instituciones de educación superior para evitar la violencia y la discriminación. En esta ocasión se tuvo participación de casi la totalidad de estudiantes, teniendo sesenta registros de respuestas, señalándose diez prácticas sugeridas en la tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia de interacciones-prácticas de género sugeridas por el estudiantado para evitar la discriminación y violencia en la universidad

Prácticas sugeridas	Objetivo	Persona y rol
Actuar (7)	Apertura de	
pensamiento (1)	Igualdad (1)	
	Igualdad y justicia (2)	
	Mentalidad abierta (1)	
	Respeto siempre (1)	
	Tolerancia y comprensión (1)	
	Actuar fuerte contra acciones (1)	
	Actuar: Atender el tema (1)	Autoridades (1)
	Actuar:	
Fomentar (4)	Diversidad y respeto (1)	
	Igualdad (1)	Sociedad (1)
	Respeto (1)	
	Respeto-Evitar agresividad(1)	Estudiantes (1)
	Actuar:	
Mejorar(1)	Repercusiones (1)	
	Actuar:	

Continuación. **Tabla 3.** *Frecuencia de interacciones-prácticas de género sugeridas por el estudiantado para evitar la discriminación y violencia en la universidad*

Normalizar (1)	Participación femenina (1)		
Apoyar (1)		Personas afectadas (1)	Docentes y autoridades (1)
Atender el tema (2)		En las clases (1)	
Denunciar (1)			
Detectar (1)		Sentimientos discriminatorios en lo individual (1)	Alumnado (1)
Educación (4)		Educación en el hogar y escuela (1)	
		Lenguaje no violento (1)	Profesorado (1)
		Hogar (1)	
		Para evitar discriminación (1)	
	Educación y sancionar (1)	Violencia de género (1)	Profesorado (1)
	Educación: Charlas (1)		
	Educación: Charlas y apoyo psicológico (1)		
	Educación: Conferencias (1)	Violencia (1)	
	Educación: Conformar (1)	Equipos Mixtos (1)	
	Educación: Crear conciencia (2)	Diversidad y respeto (1)	Alumnado (1)
	Educación: Crear conciencia y castigar (1)		Estudiantes y personas agresoras (1)
	Educación: Crear conciencia, detener y sancionar (1)		Docentes, trabajadores/as y alumnado (1)
	Educación: Cursos-pláticas y actuar (2)	Certidumbre de procesos y consecuencias (1)	
		Igualdad de género (1)	
	Educación: Integrar (1)		Alumnado (1)

Continuación. **Tabla 3.** *Frecuencia de interacciones-prácticas de género sugeridas por el estudiantado para evitar la discriminación y violencia en la universidad*

Implementar (4)	Educación: Pláticas (5)	En el hogar (1)	
		Escolares (1)	Entre estudiantes (1)
		Género y respeto (1)	
	Educación: Pláticas y conferencias (1)	Educación en el hogar (1)	
	Educación: Talleres(3)	Igualdad e individualidad (1)	
		Salud mental e inclusión (1)	Profesorado (1)
		Salud mental e inclusión por sexo, género y aspecto físico (1)	Profesorado y alumnado (1)
	Educación: Talleres, conferencias y sanciones (1)		
	Educación: Temas (1)	Respeto (1)	
		Normas (1)	Alumnado (1)
Informar (1)		Reglamento y normas de comportamiento (1)	
		Comités de atención y sanción (1)	
	Implementar y Sancionar (1)	Respeto (1)	
		Sin censurar (1)	
Otorgar confianza (1)	Informar para evitar (1)	Prácticas discriminatorias académicas (1)	Alumnado y profesorado (1)
			De autoridad a alumnado (1)
	Sancionar (5)	Conductas (1)	Alumnos y docentes que acosen alumnas

(1) Nota: *Resultados de aplicación del instrumento de recogida de información (2021). Se integran solamente las expresiones libres del estudiantado sobre prácticas, objetivos y participantes.*

Una práctica sugerida fue el actuar con siete registros, además de actuar con otras implicaciones (8): fomentando y con un registro actuar fuerte contra las acciones, actuar en mejora, actuar normalizando y actuar atendiendo la temática. Las actuaciones se sugerían como aperturas de pensamiento, igualdad, justicia, mentalidad abierta, respeto, tolerancia, comprensión, evitar agresividad, repercusiones y normalizando la participación femenina. Esta práctica de actuar señaló el involucramiento de autoridades, sociedad y estudiantes. La segunda práctica indicada fue la de apoyar a personas afectadas, por parte de docentes y autoridades. La tercera atender el tema en las clases. La cuarta denunciar. La quinta detectar sentimientos de discriminación del alumnado en lo individual.

La sexta práctica y la más frecuente, implicó educar (4) en el hogar, escuela, en el lenguaje no violento, en la violencia de género y para evitar la discriminación. Mientras que el educar también se relacionó con varios puntos (23): educar y sancionar la violencia de género del profesorado, educar a través de charlas, de apoyo psicológico, en conferencias sobre violencia, conformando equipos mixtos, creando conciencia de la diversidad y el respeto al alumnado, además de castigar a personas agresoras, docentes, trabajadores/as y alumnado, educar actuando con certidumbre en procesos y sus consecuencias, considerando la igualdad de género. Educar en la integración del alumnado, en pláticas en el hogar, la escuela, el género y el respeto entre estudiantes. Educar con pláticas y conferencias, desde el hogar. Educar en talleres sobre igualdad, individualidad, salud mental e inclusión por sexo y por aspecto físico, vinculando a profesorado y alumnado. Además de educar con temas como el respeto.

La séptima práctica propuesta consiste en implementar (4) normas en el alumnado, en el reglamento, en normas de comportamiento, en comités de atención, así como implementar y sancionar (1) las cuestiones vinculadas al respeto. La octava acción sugerida fue la de informar (1), sin censura e informar para evitar (1) prácticas entre alumnado y profesorado.

La novena práctica sugerida fue la de otorgar la confianza (1) de autoridades a alumnado. La décima y última, sancionar (5) conductas de alumnos y docentes que acosen a alumnas.

Discusión

Un primer acercamiento al indagar sobre el currículo oculto de género de la práctica docente de la autora se presenta a través del presente análisis acerca de las voces de la totalidad de estudiantes de dos grupos. Tras una trayectoria docente de más dos décadas y un acercamiento a los estudios de género y la perspectiva feminista se muestran las siguientes reflexiones.

Se decide implementar un formulario en línea para que estudiantes respondan en lo individual sus apreciaciones sobre interacciones de género que han presentado en su trayectoria escolar. Era finales de 2021, la época que se realizaba la educación virtual por pandemia y estaba a punto de terminar, los estudiantes pudieron responder desde el entorno donde tomaban las clases, mayormente sus hogares o sus espacios laborales, algunas/os ingresaban a primer semestre y otros/as estaban por egresar de la universidad. De acuerdo con sus voces, la mitad había presenciado una interacción de género escolar identificando violencia y discriminación y una cuarta parte la había vivido a través de discriminación a las mujeres en su mayoría, *bullying*, violencia o acoso.

- Algunas interpretaciones sobre estos acercamientos muestran que la totalidad de alumnado identifica en la interacción escolar la discriminación por algún aspecto físico, biológico o social. La violencia, la falta de respeto, el machismo y la protección a personas violentas como acciones que se pueden presentar en la universidad. A decir del alumnado el personal docente es el más proclive a implementar estas prácticas, por preferencias, privilegios que tenga o al aplicar represalias académicas o utilizar lenguaje violento.
- Otra cuestión es que a pesar de que no se señala un lenguaje masculino al preguntar, el estudiantado identifica prácticamente en su totalidad una imagen de un varón docente, puesto que así lo dejan ver en sus expresiones. Además de que contestan prácticamente que las interacciones escolares las presentan siempre hacia las estudiantes mujeres en su mayoría y solo un par de estudiantes opinan hacia per-

sonas homosexuales. A pesar de que la autora como profesora mujer fue quien solicitó su respuesta al cuestionario, no se identifica como personal docente por parte del alumnado.

- Las voces estudiantiles señalan cuáles serían sus sugerencias para evitar estas prácticas. Así también por el tipo de comentarios, se identifica que vuelven a dirigirse hacia el profesorado, dejando ver que lo asocian como docentes varones a quienes proponen recibir talleres. Sobre las sugerencias proponen en mayor medida educar al estudiantado y al profesorado, acercamientos educativos como charlas, apoyo psicológico, talleres, dinámicas y sanciones.
- No obstante, también suman a otro tipo de personal nombrándolo: autoridades, sociedad y personas agresoras, viéndolas como parte del entorno educativo. Otra acción muy evocada como sugerencia es el actuar en el tema, contra acciones de injusticia, cuidando el respeto, la igualdad y justicia y normalizando la participación femenina.
- Reflexionar que desde la voz estudiantil se nos dice que las interacciones de género que se reflejan en el currículo oculto en la universidad provienen de la acción docente lleva a detenerse en la formación del profesorado y en mejorar definitivamente en nuestro actuar. Sin embargo, en los varones es donde se lleva la mayor tarea.

Vale la pena comentar que se visualizan en estos resultados que las interacciones de género se trasladan a los sistemas familiares y organizacionales de donde provienen o en el que se desenvuelve el alumnado, por lo que no son exclusivas del entorno escolar (Santos, 1996; Acevedo, 2010, Prince, 2021) y que las acciones de mejora causarían un efecto multiplicador de beneficio al contexto y a la sociedad.

CONCLUSIONES

Se presentan los hallazgos del estudio en relación con las preguntas y objetivos del mismo. También se deberá incluir una reflexión sobre la relevancia, identificación general de las trayectorias y opiniones del estudiantado de nivel superior, ante las prácticas educativas de género para mejorar la interacción escolar.

A través de un acercamiento simple, se identificaron las voces del estudiantado de nivel superior acerca de sus prácticas de interacción de género. Este tipo de estudio pareciera que pudo brindar seguridad de la información obtenida al ofrecer respeto a la emisión de opiniones y trato confidencial de respuestas tratando de profundizar en temas como el currículo oculto de género. La pedagogía feminista se vale de estos acercamientos para lograr una reflexión de las pautas y formas que se deben seguir para superar una educación no sexista y por tanto a un conocimiento construido con el estudiantado y legitimado.

La discriminación hacia las mujeres es la práctica más frecuente que se presenta en la institución en estudio, así como también, emerge la necesidad de que el personal docente actúe desde una pedagogía crítica, mejorando totalmente sus expresiones y propiciando esa participación en base a respeto y justicia. A su vez, la formación educativa del estudiantado y comunidad educativa en base a atender y apoyar las interacciones de género positivas, a través de talleres, pláticas, talleres y a la par de lineamientos que garanticen la vigilancia de estas acciones posibilitarán una educación plena y una transformación de impacto al entorno social.

REFERENCIAS

- Acevedo H., E. J. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, pp. 1-7.
- Aragón-Macías, L., De Guadalupe, A. y Tarango J. (2023). Cultura de género en instituciones de educación superior: percepción del personal docente. *Revista de Estudios de Género: La ventana*, 21, 108-145. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7549>.
- Castañeda, M. P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Colección Diversidad feminista. CEIIHC-UNAM.
- Guevara, E., Rosado A. M. y García, A. (2017). La educación científica de estudiantes universitarias y el currículum oculto de género. En *XIV Congreso nacional de investigación educativa*, COMIE. Hernández-Ramírez, R.M., Santos-López, A., Cabrera-Castro, M. (2022). Perspectiva de género y currículum oculto en

- la formación de estudiantes en Historia de la UAEM. *Revista RedCA*, Vol. 4, Núm. 12, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 207-226.
- Hooks, B. (1994). *Pedagogías transgresoras*. Traducción: Gabi Herczeg. Bocuavulvaria ediciones.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género: La ventana*, 21, 187-226. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100187.
- Mingo, A. (2016). Pasen a borrar el pizarrón. Mujeres en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 45 (178), pp. 1-15.
- Patiño, A. E. (2020). El Currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Acción y Reflexión Educativa*, 45.
- Pérez, P. B. y Heredia N.G. (2020). El currículo oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, Granada, España. Época II Vol. 20, pp. 211-241.
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones* 101, 2, pp. 1-23, DOI 10.15517/rr.v101i2.45869.
- Prince T., A. C., (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina. *Revista Estilos de Aprendizaje*, Vol. 14, pp. 5-19.
- Santos G., M. A. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, pp. 14-27.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Smith, D. (1991). Writing women's experience into social science. *Feminism & Psychology*, 1 (1), 155-169.
- Undurraga, J. (2023). Educación no sexista en ciencias sociales. Experiencias de docentes universitarias chilenas. *Revista de Estudios de Género: La ventana*, 57 (Enero-Junio), 146-176 <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7538>.

SESGOS DE GÉNERO EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS UNIVERSIDADES, PERCEPCIONES DE LAS ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

Teresa de Jesús Villaseñor Leal

Silvia Evelyn Ward Bringas

Carmen Beatriz Audelo López

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se exponen resultados de un estudio descriptivo sobre las académicas de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), el cual constituye la primera fase de una investigación más amplia titulada “*Las académicas de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Visibilidad, segregación horizontal y vertical*”. Los hallazgos provienen de la principal fuente de información: fueron las académicas mismas; cuya exposición se organiza de la forma siguiente: se parte de un planteamiento sucinto, de la naturaleza e importancia de las investigaciones sobre las mujeres en educación superior desde la perspectiva de género feminista; a partir de ese referente, se enuncia el problema y se presenta la pregunta orientadora: percepciones de las profesoras sobre los sesgos de género en su vida laboral y personal; posteriormente, se señalan las razones para el abordaje de esta temática, justificación, y la estrategia de estudio seguida.

Se trabajó con un diseño de carácter mixto, la información se recuperó mediante un cuestionario digital enviado al universo de académicas de la institución y la tasa de respuesta obtenida fue de 86.4 por ciento. Cabe señalar, que solo se presentan los resultados correspondientes a tres de las dimensiones en estudio: información personal y formación, desarrollo profesional y liderazgo. Finalmente, se anotan un conjunto de reflexiones, a manera de conclusiones.

LOS ESTUDIOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA FEMINISTA

Los estudios feministas tienen como supuesto de partida, sostienen Ana Gabriela Buquet Corleto, Helena López y Hortensia Moreno (2020), el que toda experiencia humana está atravesada por el género; esto es, que los binarios, hombre/mujer, femenino/masculino fundamentan, implícitamente, el orden simbólico del mundo en la mayoría de las sociedades. Se inscriben, principalmente, en la vertiente crítica de las Ciencias Sociales.

Más puntualmente, las investigaciones feministas sobre la educación superior, que datan de los años setenta en las universidades públicas de EE. UU. y de Europa, buscan generar conocimiento que dé cuenta de las desigualdades que provoca la forma como se distribuye el poder material y simbólico entre mujeres y hombres en la enseñanza superior, (De Barbieri, 2002, como se cita en Buquet, 2020). Su relevancia radica, en el desarrollo de modelos teórico-metodológicos para hacer visibles y comprender los sesgos de género y, con ello, contribuir a la intervención crítica ante éstos, los cuales desde los setenta han sustentado a la investigación y docencia, para abonar a la construcción de instituciones y sociedades más igualitarias.

La UPES es una institución de educación superior orientada a la formación de profesionales de la educación y, por ende, es una universidad altamente feminizada, tanto su matrícula como su planta académica. Para su funcionamiento, se organiza en tres Unidades Académicas, cuyas sedes se ubican en las principales ciudades de Sinaloa México, y en once subsedes ubicadas en el mismo número de municipios cuyos contextos son significativamente diversos. De lo anterior, es factible inferir las asimetrías entre las académicas y los planteles; de tamaño, infraestructura física e informática, de niveles

formativos, de ambientes y culturas institucionales, de contextos, de bienes culturales locales y estilos de vida de profesoras y profesores.

En virtud de lo anterior y con base en la categoría analítica de interseccionalidad, que de acuerdo con Kimberlé Crenshaw, citada por La Barbera (2016) es clave para dar cuenta de dichas desigualdades, se decidió que el universo de estudio se constituyera por el total de académicas de la UPES que voluntariamente decidieran participar, previa presentación virtual del proyecto, en tiempos de pandemia.

La postura epistémica adoptada es la perspectiva de género feminista, la cual recupera al género como categoría analítica, pero que, apuesta por un análisis más complejo, situado. La premisa de trabajo es la siguiente: las académicas son un universo heterogéneo, resultante de la interseccionalidad; consecuentemente, debe de ser concebido como un universo heterogéneo, para poder conocer y comprender sus circunstancias y percepciones, también, diversas.

En concordancia con lo anterior, el objetivo general del estudio es generar conocimiento empírico que dé cuenta de las circunstancias y percepciones de las académicas, para derivar pautas que sustenten el diseño políticas y acciones orientadas a la construcción de una cultura y vida institucional de equidad sustantiva. Esto es, conocer quiénes son las académicas, sus formas de inserción y trayectorias institucionales, delinear su visibilidad en la investigación y docencia, entre otros. Pero, sobre todo, conocer e interpretar, para comprender, sus percepciones sobre los sesgos de género prevalecientes en la institución y cómo impactan en su vida profesional y personal. La indagación gira en torno a si advierten o no las distintas formas de desigualdades, entre ellas las de género.

SESGOS DE GÉNERO, PERCEPCIONES DE LAS ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA. UN ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO

En las IES mexicanas, en tanto espacios laborales, persiste la discriminación por razones de género. Al analizar la segregación sexual de las ocupaciones Papadópulos y Radakovich (2006), recuperan el planteamiento de Milman y Townsley (1994, p. 11) respecto a que esta debe ser entendida como: una forma de “desigualdad persistente y sistemática, adentrada tan profundamente en

la vida social que en rigor no resulta necesario un acto voluntario de discriminación para mantener la desigualdad de género".

Indagar cómo se despliegan y reproducen las distintas formas de desigualdades, entre ellas las de género, el nivel de conciencia que sobre ésta tienen las académicas de la UPES, es relevante en virtud de lo siguiente: si entre su planta académica prevalece una cultura patriarcal, si ésta no posee una conciencia de género y ve como natural las desigualdades en razón de género, la reproducción de dicha cultura entre los profesionales de la educación será reforzada; con ello, la educación inclusiva y la cultura de igualdad institucional genérica se volverán una realidad.

Aunado a ello, se abonaría a la reducción de los sesgos de desigualdad, planteada por la CEDAW (2018) en la Agenda 2030, cuyos objetivos de desarrollo sostenible 4 y 5, refieren a la garantía a una educación de calidad y la igualdad de género, para asegurar los derechos de mujeres y hombres en el camino de la igualdad sustantiva y de oportunidades dentro del orden académico y social.

ESTRATEGIA DE ESTUDIO

¿Perciben las profesoras de la UPES la existencia de sesgos de género en su quehacer académico, específicamente cuáles? es la pregunta que orienta el estudio.

Se trabaja con un diseño mixto con la característica de igualdad de estatus; tanto la fase descriptiva como la cualitativa cobran la misma relevancia (Onwuegbuzie y Leech, 2006). Es una investigación de carácter transversal, la información de ambas fases se recaba en una sola ocasión. Aunque utilizando instrumentos diversos: cuestionario digital, tipología, entrevistas, grupos de diálogo, principalmente.

Los resultados de la fase descriptiva nos proporcionan características de las profesoras y sus percepciones sobre sesgos de género en la institución. A partir de esa información se construirá una tipología de profesoras, para asegurar su representación en la fase cualitativa. Pues, asumimos, desde la interseccionalidad, que sus experiencias e historia de vida condicionan sus percepciones o no sobre las desigualdades de género.

También, se relativizó la naturaleza y alcances del estudio, particularmente de la fase interpretativa. Reconocer a las mujeres como sujetas del conocimiento y definir la problemática a estudiar "desde la perspectiva de las experiencias

femeninas” y emplear estas experiencias “como un indicador significativo de la ‘realidad’ contra la cual se deben contrastar las hipótesis”, como plantea Sandra Harding (1998, p. 21), nuestro planteamiento inicial se fortaleció teóricamente; a la vez que, esclareció la relevancia de identificar los aspectos, ejes, sobre las que girará el diálogo orientado a comprender las ideas que sustentan las percepciones que declaran las profesoras.

LAS ACADÉMICAS DE LA UPES Y SUS PERCEPCIONES DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO ENTRE EL PROFESORADO

¿Quiénes son las académicas de la UPES? Ser mujer no es un universal radical dadas las diferencias intragenéricas, derivadas de la interseccionalidad, que dan lugar al plural mujeres, aunque no signifique que sean diametralmente opuestas sino inherentes. Así, saber quiénes son, qué formación tienen, qué circunstancias familiares y laborales enfrentan –sus rasgos socio demográficos– aporta a su mejor comprensión como sujetas, con vidas personales y laborales diversas y de sus percepciones sobre los sesgos de género.

Para tales efectos, en este trabajo se utiliza la información correspondiente a la dimensión A del cuestionario aplicado, *Información personal y formación profesional*. En principio, se encontró que el universo de estudio se conforma por adultas jóvenes e intermedias. Pues, casi el 25% de ellas tiene entre 33 y 41 años, el 25.7% entre 51 y 59 años, el 7% es mayor a 60 años, el segmento más joven, de 24 a 32 años, concentra al 11.4% del total. Así, la edad de las participantes oscila entre los 24 y 68 años. La distribución etaria por Unidades Académicas indica que el mayor porcentaje de las académicas más jóvenes están adscritas a la Unidad Los Mochis, en menor medida a la Unidad Mazatlán; mientras que, las de mayor edad tienden a concentrarse en la Unidad Culiacán.

La edad fue considerada importante para identificar las etapas biológicas y académicas de las sujetas. Una lectura agregada de los datos indica que, un poco más de la mitad de las profesoras tiene entre 33 y 50 años, lo que da cuenta de la disponibilidad de una planta de académicas en condiciones de producir intelectualmente además de que no son novatas, por lo menos hace 10 años egresaron de la licenciatura.

Interesó también indagar la condición de pareja, el estado civil, ya que es indiscutible que es una variable que impacta en la trayectoria académico laboral de las personas y particularmente de las mujeres, dada la división sexual del

trabajo imperante; trabajo reproductivo como responsabilidad de la mujer. En este caso, el 66.7% de las profesoras vive en pareja, en su mayoría casadas y un porcentaje muy menor en concubinato; el resto son solteras, divorciadas, separadas, viudas u otro.

Dado lo anterior, es factible inferir que, la mayoría cumple con una doble jornada, la del trabajo reproductivo o invisible y la del trabajo productivo, la corresponsabilidad en el trabajo reproductivo es muy incipiente. Por lo que, es factible suponer que éstas pudieran encontrarse en situación de *piso pegajoso*, metáfora que alude a las barreras culturales que se asocian a la creencia de que las mujeres pertenecen a los espacios privados, al sentimiento de culpa que genera en ellas no cumplir a cabalidad con los estereotipos sociales asignados, en este caso los de una mujer que vive en pareja. O bien, que enfrenten la ambivalencia, la tensión permanente entre otorgar prioridad a las responsabilidades laborales o a las del mundo privado.

Las circunstancias de vida de esas profesoras se vuelven más complejas si las relacionamos con la condición laboral de su pareja. Al respecto se encontró que, apenas el 43.2% de las parejas trabajan de tiempo completo, un 36.5% a tiempo parcial y 16.5% no trabaja. Ello, convierte a la mayoría de las profesoras, 56.8%, en proveedoras importantes o únicas del sostenimiento familiar. En su mayoría, las parejas trabajan en otra institución o área: únicamente el 2.9% labora en la UPES, un 7.6% en la misma área que la académica y un 33.3% en otra institución; un 16.2% de las académicas no señalaron en donde trabaja su pareja. Es de destacar que, solo el 10% de las académicas tienen como pareja a otro académico. Habría que preguntarnos acerca de sus efectos en el empoderamiento y de qué forma.

Asociado a lo anterior, está el número de personas con las que habitan. Aunque el 5.7% de las profesoras viven solas se encontró que un 1% vive hasta con otras 11 personas. El 9.5% vive con una persona, un 16.2% con dos personas, el 22.9% con tres personas, el 22.9% con cuatro personas, el 14.3% con cinco personas, el 4.8% con seis personas, el 1% con siete personas, el 1.9% con ocho personas. Por Unidades Académicas el comportamiento, en este renglón es el siguiente: en la Unidad Culiacán la proporción es de 6.7%, indica que dos personas viven con las académicas; en la Unidad Los Mochis ese porcentaje es de 16.2%, las académicas viven con tres personas; mientras que, en la Unidad Mazatlán, el 8.6% vive con cuatro personas.

¿Con quiénes viven las profesoras? Si bien, el 56.2% no vive con infantes el 43.9% sí: 24.8% con un infante; 12.4% con dos infantes y 6.7% con tres infantes. La mitad de las profesoras no viven con ningún joven y, quienes lo hacen habitan con uno a cuatro jóvenes. Con respecto a los adultos mayores, se encontró que los mayores porcentajes, del número de adultos que viven con las académicas, se concentran de cero a dos; aunque, el 10% de las académicas viven con cuatro o siete adultos. Lo que indica que un porcentaje importante de profesoras son cuidadoras, tienen que conciliar los trabajos de crianza o cuidado de adultos mayores con su trabajo profesional, lo que sin dudas provoca tensiones entre las responsabilidades reproductivas y productivas, y las pone en desventaja de frente a sus colegas hombres en términos de disponibilidad de tiempo para la investigación y/o formación.

DESARROLLO PROFESIONAL Y PARTICIPACIÓN. LO QUE NO EXPRESAN LAS ACADÉMICAS DE LA UPES.

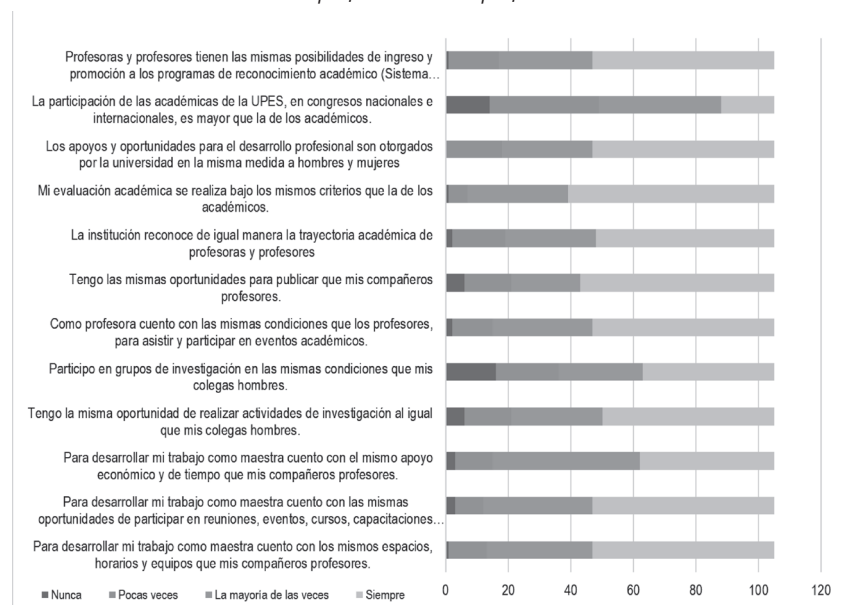
Las académicas, expresaron que su desarrollo profesional y participación en la institución se dan en condiciones de igualdad que sus pares hombres. Diversos estudios -sobre la profesión académica-, dan cuenta del proceso de reconfiguración en las últimas décadas, identifican como rol ocupacional la responsabilidad directa de los procesos formativos orientados a la obtención de los certificados que otorgan las instituciones de educación superior —que sirven a sus poseedores como moneda dentro del mercado laboral y credencial de ingreso al grupo de las y los profesionistas— y realizan las tareas de investigación para desarrollar el conocimiento en los distintos campos del saber especializado que cultivan dichas organizaciones (Grediaga, 2002).

Los resultados sobre el desarrollo profesional de las académicas de la UPES, -entendida a partir de los factores que posibilitan, o que impiden, el progreso en el ejercicio de la profesión-, indican que del universo de informantes, el 60.9% consideran que siempre cuentan con los mismos espacios, horarios y equipos; así como, con las mismas oportunidades de participar en reuniones, eventos, cursos y capacitaciones que los docentes hombres; es decir, señalan que no existen diferencias para su práctica docente. Solo el 5.1% de las académicas refieren que nunca acceden en condiciones de igualdad a la práctica docente.

Hay que destacar, que en lo que respecta a las oportunidades institucionales para participar en investigaciones, que el 88.2% de las académicas reconocen la existencia, pero el 16.8% señalan que pocas veces o nunca la institución brinda iguales oportunidades que a sus compañeros. Situación que, contrasta, cuando se cuestiona sobre si participan o no en grupos de investigación en condiciones de igualdad, el 72.4% afirman que sí, mientras que el 27.8% que pocas veces o nunca.

Es relevante que las académicas validen las dinámicas institucionales en lo relativo a su desempeño profesional, al expresar un grado de satisfacción; sin embargo, al referirse a su participación en dichas actividades, para fortalecer el desarrollo profesional, el nivel de aceptación dista mucho de lo que expresan al reconocimiento institucional. Es decir, el orden de género, de subordinación, subyace en el colectivo de las académicas, resultado de los andamiajes contruidos en la vida cotidiana de las universidades, también presentes en la UPES.

Al interrogarlas sobre las condiciones para asistir y participar en eventos académicos, el 94.5% de las informantes considera que existen condiciones institucionales para asistir, en tanto 10.5% expresan que pocas veces o nunca; situación que contrasta al cuestionarles si la participación de las académicas en eventos académicos es mayor que la de sus compañeros hombres, el 60.9% señalan que siempre o la mayoría de las veces, mientras que el resto expresa que nunca o pocas veces; esto es, reconocen abrumadoramente condiciones formales de igualdad, pero no así en lo que respecta a si lo hacen o no; lo que nos lleva a fundar que las desigualdades de las que dan cuenta consciente o inconsciente es resultado de su condición de mujer, y de los roles de género que les atraviesan.

Gráfica 1. *Dimensión desarrollo profesional de las profesoras de la UPES*

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con Pavas y otros (2019), los techos de cristal, labores del hogar, familia, empoderamiento, liderazgo, estigmas y reacciones de la sociedad, explican la influencia y las repercusiones que tienen en las académicas los factores internos y externos. Asimismo, señalan que tanto en los ámbitos laboral, educativo y familiar favorecen la presencia de los techos de cristal para las mujeres, por lo que plantean la importancia de movilizarse para hacer visible las brechas de género en los espacios educativos para eliminarlas. Es preciso señalar la paradoja de las respuestas dadas por las académicas; por un lado, se reconocen las desigualdades de género, pero, a la vez, se niegan los sesgos de género en las dinámicas laborales y profesionales.

LIDERAZGO Y PODER DE LAS ACADÉMICAS EN LA UPES

El liderazgo de las mujeres ha sido estudiado desde los ochenta, principalmente desde el enfoque cuantitativo, y da cuenta de las diferencias en el liderazgo de mujeres y de hombres. Entre los primeros reportes se encuentra el de Eagly y Johnson (1990), quienes realizaron revisiones sistemáticas de

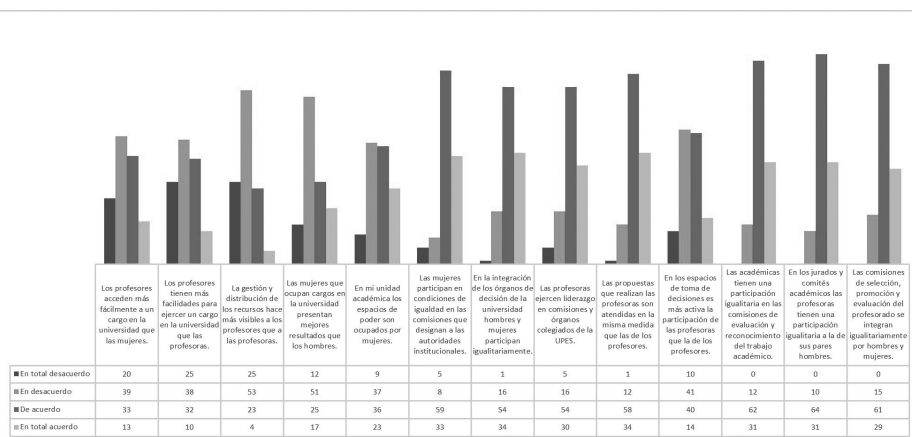
estudios sobre liderazgo y género en los noventa, desde el surgimiento del líder, evaluaciones de los líderes, motivación para dirigir organizaciones jerárquicas y la eficacia de los líderes.

Con base en ciertas características Blázquez (2005) estableció el modelo masculino y el modelo femenino de liderazgo; en la medida que fueron aumentando los estudios sobre las mujeres en espacios de poder se empezó a cuestionar estas posturas señalando la importancia del contexto, no solo son las características personales de las y los líderes, es importante considerar el contexto y la cultura donde se ejerce el liderazgo (Gillies, 2013). En este sentido, es importante considerar el contexto feminizado de las académicas de la UPES y sus implicaciones en su visibilidad.

La dimensión poder y liderazgo la exploramos a través de 14 ítems, los primeros seis en relación con el acceso, visibilidad, gestión y ocupación de cargos en la universidad; los ítems 7, 8, 9, 10 y 11 se refieren a la participación igualitaria de las académicas en diversos espacios de la universidad; mientras que las afirmaciones 12, 13 y 14 hacen alusión a la integración igualitaria en comisiones.

Las respuestas de las académicas, relativas a la participación igualitaria en las comisiones de evaluación, comités académicos y comisiones de trabajo, indican que la inmensa mayoría, aproximadamente el 90%, considera que institucionalmente existen condiciones de igualdad en la participación, es decir, expresan su aprobación (en promedio 62 de 105) o en total de acuerdo (30 de 105). Le siguen con un porcentaje similar, pero en diferente distribución, los ítems sobre las condiciones de igualdad en la participación, en la integración de órganos de decisión, así como en el liderazgo de las mujeres y la consideración de sus propuestas en estos espacios, pues en promedio 57 de 105 académicas señalan estar de acuerdo y 33 de 105 en total acuerdo.

Respecto a los espacios de poder ocupados por mujeres en las Unidades de la UPES, 46 de 105 académicas manifiestan desacuerdo y 59 están de acuerdo. Con relación a la participación más activa de las mujeres en los espacios de toma de decisiones, 54 de 105 manifiestan estar de acuerdo y las restantes 51 indicaron no estar de acuerdo con esto.

Gráfica 2. Dimensión poder y liderazgo de profesoras de la UPES

Elaboración propia.

El ítem de mayor desacuerdo es el referente a la gestión y distribución de los recursos para hacer más visibles a los profesores que a las profesoras; seguido de la afirmación sobre que las mujeres que ocupan cargos en la universidad presentan mejores resultados que los hombres. Finalmente, en los ítems relativos a que los profesores tienen mayor acceso y facilidad para ocupar un cargo en la universidad, más de la mitad de las profesoras manifiestan desacuerdo.

Por lo anterior, se puede afirmar que las respuestas de las académicas de la UPES no perciben desigualdad en el acceso, participación y gestión en cargos entre hombres y mujeres en la universidad; sin embargo, la mitad de ellas manifiesta que las mujeres no presentan mejores resultados y no son más activas en la toma de decisiones que los hombres, en los cargos de poder, lo que puede estar indicando la existencia de *paredes de hormigón*, *laberintos de cristal* y tal vez un *suelo pegajoso* para el liderazgo y, cuando asumen el poder mimetizan el ejercicio de poder masculino.

REFLEXIONES FINALES

De lo anterior, es factible esbozar las conclusiones siguientes: primera, se caracterizó las circunstancias de las académicas en la institución según su antigüedad laboral, tipos de contratación, formas de inserción, trayectorias laborales y académicas, tomando en cuenta el perfil socioprofesional, esto a partir de la construcción de una tipología.

A partir de los resultados logrados en la fase cuantitativa, donde se consideraron los aspectos señalados anteriormente, es que se construyó la tipología de las académicas la cual da cuenta de la existencia de 3 tipos. En primer lugar, se caracterizó a las académicas tipo 1, que es la que aglutina a la mayoría de las sujetas participantes, situación que es coincidente en las 3 unidades de la UPES, es decir, el promedio el 80% del universo de las profesoras se encuentran en ese grupo, lo anterior permite identificar la precariedad en cuanto a su condición laboral en la institución.

Tabla 1. *Describe las características del tipo 1 de profesoras*

Tipología	Características
Tipo 1	Honorarios Se ubican en sedes, subsedes y extensiones. Casadas o en pareja. La mayoría refiere tener infantes a su cuidado Licenciatura y Maestría Docencia UA LM 79% UA M 79% UA C 82%

Nota: Elaboración propia.

En el tipo 2 encontramos similitudes en el universo de las participantes en las unidades Mazatlán y Los Mochis con una presencia cerca de un 20%, lo que no sucede en el caso de las académicas de la unidad Culiacán donde este grupo representa el 7% de la totalidad de encuestadas; también se identifica

que algunas han logrado académicamente el grado máximo, que desempeñan tareas de docencia, investigación y gestión, lo anterior no se ha traducido en una mejora de su condición laboral y trayectoria en la UPES. En lo que respecta al tipo 3, en este grupo podemos considerar a las académicas consolidadas, y que de acuerdo al universo participante pertenecen a la Unidad Culiacán representando un 11%, en esta tipología se advierten mayormente las brechas de desigualdad de las profesoras.

Respecto a las tareas de cuidado que realizan como parte de su rol de género, encontramos coincidencias en las pertenecientes a los grupos 1 y 2, lo que se explica ya que al ser aún noveles, las tareas de cuidado se centran en infantes, por su etapa de crianza biológica, a diferencia de las académicas consolidadas que conforman al grupo 3 que el cuidado está orientado hacia personas adultas, en los 3 grupos el cuidado de las y los otros forma parte importante de las dinámicas cotidianas que realizan, es decir, en las horas que destinan al trabajo doméstico y cuidado, lo anterior se da en razón de su condición de género, que impacta en su trayectoria profesional.

Tabla 2. *Describe las características del tipo 2 de profesoras*

Tipología	Características
Tipo 2	Asignatura A o B y/o Medio tiempo. Se ubican en sedes, subsedes y extensiones. Casadas o en pareja. La mayoría refiere tener infantes a su cuidado. Licenciatura, Maestría, Doctorado. Docencia, Docencia-gestión, Docencia-investigación. UA LM 19% UA M 21% UA C 7%

Nota: Elaboración propia.

Tabla 3. Describe las características del tipo 3 de profesoras

Tipología	Características
Tipo 3	Tiempo Completo Se ubican en sedes. Casadas o en pareja. La mayoría refiere no tener infantes, pero sí que tienen bajo su cuidado a adultos. Maestría y Doctorado Docencia, Docencia-gestión, Docencia-investigación. UA LM 2% UA M 0% UA C 11%

Nota: Elaboración propia.

Una segunda conclusión, es que las académicas no identifiquen y no se cuestionan ante las desigualdades de género que experimentan en la UPES, lo que obedece a que no tienen una conciencia de género, es decir, no distinguen las múltiples desigualdades que les atraviesan y que se reproducen como parte de la vida cotidiana en la universidad, la existencia de una *ceguera de género*.

REFERENCIAS

- Buquet Corleto, A. G., López González de Orduña, H., & Moreno Esparza, H. (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM. *Perfiles Educativos*, XLII (167), 178-196.
- Blázquez, B. (2005). *Liderazgo político y género: análisis del caso andaluz desde otra perspectiva*. VII Congreso Español de Ciencia política y de la Administración: Democracia y Buen Gobierno. Universidad de Jaén.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, CEDAW: <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/nov-2018/11/cedaw-act-2018>

- Eagly, A. y Johnson, B. (1990). "Género y estilo de liderazgo: Un metaanálisis". *Psychological Bulletin* 108, 233-256.
- Gillies, D. (2013). *Educational Leadership and Michel Foucault*. Londres: Routledge.
- Grediaga, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11).
- Harding, S. (1998). *Women's perspective as a radical critique of sociology*. Sociological inquiry.
- La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un "concepto viajero": orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina* 4. UNAM. N° 8.105-122.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). *The Validity Issue in Mxed Research*. Research in the schools.
- Pavas, C., Colorado, K., Mochizuki, S., Ramos, B., & Cervera, C. (2019). Académicas en cima: una revisión desde el techo de cristal en la educación superior. *UG Veranos de la Ciencia*. Vol. 5. 1-10.
- Papadópulos, J. y Radakovich, R. (2006). Educación superior y género en América Latina y el Caribe. En Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (Ed.), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de educación superior*, pp. 117-128.

**DIÁLOGO REFLEXIVO SOBRE LAS IDENTIDADES
Y LA DIVERSIDAD SEXUAL.
ACCIONES DE INCLUSIÓN Y VIOLENCIAS
ESTRUCTURALES EN LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Claudia María Ramos Santana,
José Federico Corona Silva
Noé Tranquilino Rodríguez Jiménez**

Universidad de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se busca como objetivo el análisis del “I Foro de identidades y diversidad sexual, de Instituciones de Educación Superior”, en el marco de la Feria Internacional del Libro (FIL) de Guadalajara celebrado el año 2021. Construido como un punto de reunión entre diferentes actores académicos miembros del colectivo LGBT+ para el diálogo de sus experiencias siendo parte de instituciones de educación superior (IES). Este análisis se hace con el fin de identificar los temas centrales que permitirán darle un sentido a la experiencia de este diálogo y plantear las necesidades de la población LGBT+ académica frente a sus instituciones de educación superior de las que son parte.

Para hacer esto se inicia puntualizando los antecedentes institucionales que dieron lugar a este encuentro, para posteriormente describir el desarrollo del evento a ser analizado. En la metodología se describe el instrumento bajo el cual el foro fue estructurado y se define como una variante del “equipo reflexivo”. Es a partir de esto que se muestran los resultados, sintetizados en la representación gráfica de una red temática y las tablas de temas

correspondientes. Se discute que las IES no son ajenas a las críticas que surgen de los participantes del foro. Esto, pues las necesidades de la población LGBT+ dentro de las IES se encuentran de forma transversal acompañadas por una desigualdad frente a otros grupos, que les expone a diferentes riesgos. Se concluye que, aunque se reconocen los avances en la protección de derechos por parte de las IES, la experiencia académica de les personas LGBT+ se torna ambivalente al ser posicionados entre las narrativas para una igualdad de derechos de las IES y las violencias estructurales que siguen sufriendo dentro de estas instituciones.

Siguiendo la propuesta surgida a partir del foro, este trabajo se escribe utilizando el género neutro en el uso de pronombres cuando esto sea pertinente.

ANTECEDENTES INSTITUCIONALES DEL FORO DE IDENTIDADES Y DIVERSIDAD SEXUAL

Las Instituciones de Educación Superior (IES), deben ser espacios inclusivos y seguros para las personas que conforman sus comunidades, sin distinción por identidad u orientación sexual, género, origen, edad u otras características que nos enriquecen en la diversidad.

La identidad y orientación sexual, así como la diversidad sexo-génerica, son temáticas que se repiten constantemente en los espacios cotidianos, de ahí la importancia para este equipo de trabajo de fomentar espacios de diálogo y estudio.

Ante lo anterior, en el año 2020, en el Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara, se gesta el Semillero de estudios de género, con la idea además de sensibilizar sobre dichas temáticas y compilar las experiencias en torno al género que viven integrantes de la comunidad y su región.

Para el estudio y desarrollo de las actividades de dichas temáticas, se asignan plazas dentro de las prácticas profesionales de psicología social, con la participación de Andrea Cárdenas Rosas como practicante. Así se inicia como taller de orientación, principalmente dirigido a estudiantes; donde se logra identificar conductas de riesgo y la revisión de antecedentes de violencia entre las estudiantes. Tarea que posteriormente continúa entre otros estudiantes Tranquilino Rodríguez, para el trabajo sobre masculinidades.

Después de la aceptación de los talleres de sensibilización por parte de la comunidad universitaria, el Mtro. Luis Alejandro León Dávila, secretario administrativo del CUValles; propone que la temática se lleve a un evento en la Feria Internacional del Libro (FIL) de Guadalajara, como un espacio de intercambio de ideas y celebración de la diversidad cultural. Enseguida el Semillero presenta la propuesta al Departamento de Ciencias del Comportamiento a cargo de la Mtra. Diana Ortiz, y a su vez a la Dra. Luz Elena Ramírez Flores, como directora de la División de Estudios de la Salud, que depende de la Secretaría Académica del Centro y con el apoyo de las Coordinaciones de Extensión y de Tecnologías del Aprendizaje del CUValles, se inician los preparativos.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DEL EVENTO

La actividad se denominó I Foro de identidades y diversidad sexual. Se efectuó el 29 de noviembre, en área nacional de la FIL y participaron alrededor de 250 personas en formato presencial, y otras más en la conexión virtual por medio de la página del CUValles, misma que todavía puede consultarse en línea (CUValles, 2021).

Como panelistas se invitó al Dr. Martín Mora Martínez, al Mtro. Sergio Omar Salazar Robles, a las Licenciadas Erika Jazmín Venadero Moreno y Renata Ruiz, y a la estudiante Astrid Aitana Denisse Tenorio González, con la moderación de la Mtra. Claudia María Ramos Santana; quienes son docentes y estudiantes de diversas instituciones de educación superior, públicas y privadas de Jalisco, y en el caso del Dr. Mora de Barcelona, con antecedentes de trabajo en la Universidad de Guadalajara. Las reseñas curriculares se encuentran disponibles en la página de la FIL (FIL, 2021).

Consideramos prudente también exponer que otras personas fueron convocadas al evento, pero con las limitaciones sanitarias y de logística que el recinto requería, pues estaba terminando la etapa de confinamiento por SARS-COV 2; tanto en la promoción como en el presidium la presencia fue limitante, pero no así en el desarrollo de la actividad, donde además se contó con representantes de organizaciones de la sociedad civil, activistas de la comunidad LGBT+ tanto de la Región Valles de Jalisco como de otras del estado de Jalisco. Adicionalmente advertimos que después de las solicitudes gestadas en el panel, se utiliza el lenguaje neutro.

En el evento se presentaron experiencias de vida y/o de trabajo sobre identidades y orientaciones de género y sexuales, desde el punto de vista académico, personal y profesional. La dinámica se desarrolló en un formato derivado del equipo reflexivo (Andersen, 1987) con base en la teoría sistémica, propuesto por la Psic. Renata Ruiz (integrante del panel), y aceptada por el resto de las participantes; en donde se llegó a las siguientes conclusiones temáticas:

- a) Imagen vestuario-aceptación corporal.
- b) Derecho a nombrar y ser nombrados fuera de la heteronormatividad.
- c) Creación de espacios seguros. Propuestas de herramientas.
- d) Ejercicio de autoridad de profesores en relación con estudiantes.
- e) Cobertura y ruralidad de las orientaciones diversas.
- f) Resistencias y protocolos de atención. Sanciones y redes sociales digitales.
- g) Patologización de las diversidades sexuales.

La participación del público fue activa, ya que las más de 240 personas presentes en el auditorio, pudieron emitir un voto (levantando su mano), para elegir las temáticas de mayor interés para continuar el diálogo (las tres primeras que se presentan en el listado -a,b y c-); también hicieron preguntas y propuestas para que el panel concluyera con recomendaciones hacia las instituciones.

Adicionalmente en formato virtual se tuvieron 613 reproducciones orgánicas (sin pago de publicidad), con impacto a 1,600 personas aproximadamente, de acuerdo a la información proporcionada por la transmisión vía Facebook Live del CUValles, al día 07 de diciembre del 2022. Además de tres entrevistas para programas de la Red Radio Universidad de Guadalajara: “Como en Feria”, “Noticiero en Ciudad Guzmán” y “Estatua de sal” en Lagos de Moreno. Mismos que pueden consultarse en formato virtual en las referencias. Las siguientes fotografías muestran evidencias del evento:

Figura 1. *Cartel promocional del evento*



Figura 2. *Público asistente al evento*



METODOLOGÍA

Para la realización de este foro, se tomó como base teórica para la intervención el llamado “equipo reflexivo” elaborado por Tom Andersen (1987, 2011). Esta modalidad de intervención se elaboró originalmente como una forma de trabajo dentro de la psicoterapia familiar en donde se busca tener un diálogo más horizontal de respeto entre la familia que consulta y el equipo terapéutico; tanto el que trabajaba directamente con la familia como quienes están observando la intervención terapéutica bajo una posición de escucha.

En la forma original de intervención existe un momento en donde la familia y le consultante hablan sobre la situación que los reúne, les terapeutas escuchan, cuestionan e intervienen y la familia habla, pregunta, siente, piensa y hace. En un momento posterior el equipo que ha estado observando silenciosamente se dirige a la familia y al terapeuta para darle una retroalimentación sobre lo que se ha observado, sentido y percibido. Estas intervenciones deben ser hechas desde una postura de respeto y pertinentes al tema en cuestión. Posteriormente se regresa la atención a la familia y a le terapeuta que les acompaña para hablar de estas observaciones.

El objetivo de esta intervención es fomentar un diálogo que enriquezca la conversación sobre el tema. Asimismo, que abra posibilidades a través de la acción reflexiva en el movimiento del diálogo entre un grupo (familia + terapeuta) y otro (terapeutas en posición de escucha).

Para la intervención que nos compete en este capítulo, se hace una modificación a esta en un instrumento en donde el diálogo se acomoda a cuatro tiempos y tres “equipos”. Por un lado, el equipo de les panelistas directos se encargan del primer momento dentro de la conversación. Unidos bajo la encomienda de hablar sobre “Las identidades y diversidad sexual en las instituciones de educación superior”, les participantes desde diferentes posicionamientos personales y problematizaciones (Montero, 2004), discutieron sobre la necesidades, violencias y retos que tienen tanto la comunidad LGBT+ y las instituciones educativas de las que son parte.

En un segundo momento, un equipo más pequeño tomó las participaciones anteriores para dar una retroalimentación que abonó a la constitución de un diálogo más extenso. En un tercer tiempo, se le dio la palabra al equipo inicial y en un último momento a los asistentes de la sala.

Para poder analizar los datos se hizo una transcripción de la intervención y se tomó como base el análisis temático con red (Attridge-Stirling, 2001), para poder trabajarlo. Este método busca identificar los temas dentro de un texto y generar una estructura coherente para dar cuenta de estos (Nowell et al., 2017).

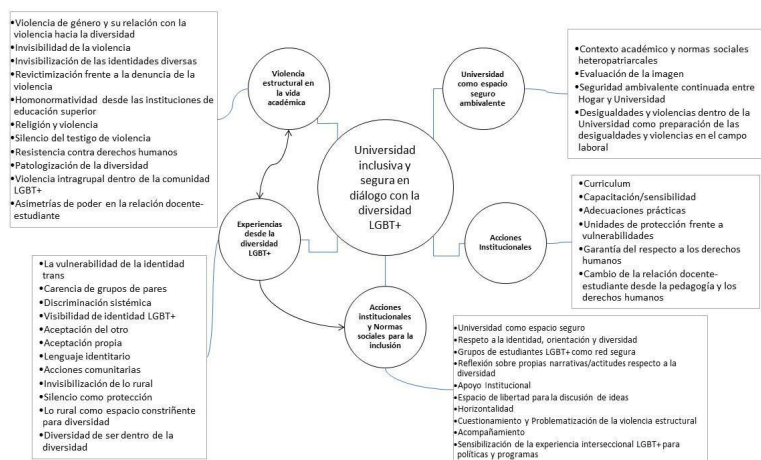
En esta modalidad específica se utiliza una representación gráfica llamada “red temática”, organizada de forma jerárquica y que va desde temas básicos que son evocados por el texto mismo, a temas organizadores que relacionan los primeros y finalmente temas globales que le dan sentido total al texto. La red temática sirve entonces para poder orientarnos en la exploración de los temas y sus relaciones encontradas en el texto. A partir de estos resultados se hace entonces un diálogo reflexivo que da pie a la discusión sobre el proyecto que se llevó a cabo.

RESULTADOS

A partir de la utilización del marco del análisis temático por red (Attridge-Stirling, 2001) los datos generados por el diálogo reflexivo fueron transcritos, codificados y recodificados de formas reiteradas para poder identificar los temas básicos, temas organizacionales y temas globales. A grandes rasgos Attridge-Stirling (2011) comenta que los temas básicos derivan directamente del texto, los temas organizacionales son *clusters* de temas básicos centrados en un tema común sobre los problemas subyacentes de los temas básicos de ese *cluster* y, por último, los temas globales son la síntesis de las propuestas, argumentos o tesis en que los temas organizacionales centran su atención.

En el análisis de este texto se identificaron 43 temas básicos, cinco temas organizacionales y un tema global. Estos se esquematizan en la red temática presentada a continuación:

Figura 3. Red temática derivada del I Foro de identidades y diversidad sexual



Nota: En esta red temática se observa la organización graficada de los temas resultantes del análisis. Los temas básicos se encuentran en los recuadros, los temas organizacionales son los círculos directamente ligados con ellos y por último el círculo central denota el tema global. Las líneas entre el tema organizacional "violencia estructural en la vida académica" y "experiencias desde la diversidad LGBT+" hablan de que hay una relación bidireccional entre los dos temas que unen de forma cercana ambas partes del texto.

De los temas básicos destacamos la siguiente tabla de temas simplificada, en donde se revisan algunos de los temas más trascendentales para este capítulo:

Tabla 1. *Tabla de temas básicos simplificada*

Tema Básico	Descripción
Violencia de género y su relación con la violencia hacia la diversidad	Comparaciones directas que se hacen con violencias sexistas-machistas y como estas son implementadas sobre la población LGBT+.
Homonormatividad desde las instituciones de educación superior	Cuando se habla de la expectativa percibida de las instituciones de educación superior a conformarse con las normas sociales sobre cómo ser y parecer una persona LGBT+.
Resistencia contra derechos humanos	Experiencias de encuentro entre personas LGBT+ y aquellas que niegan los derechos humanos valiéndose de alguna retórica cultural.
Violencia intragrupal dentro de la comunidad LGBT+	Experiencias de violencia hacia una persona LGBT+ desde otra persona LGBT+ por su condición de pertenecer a este grupo.
Visibilidad de identidad LGBT+	Experiencias que hablan sobre la capacidad o incapacidad de poder gestionar la visibilidad de su identidad LGBT+ frente a los demás.
Lenguaje identitario	Expresiones dentro del texto que hablan sobre clasificaciones de identidad personal LGBT+.
Invisibilización de lo rural	Experiencia de borrado de la experiencia rural de las políticas y programas para la inclusión LGBT+.
Diversidad de ser dentro de la diversidad	Referencia a la idea de heterogeneidad de identidades posibles a partir de las circunstancias particulares dentro del grupo de personas LGBT+.

Continuación. **Tabla 1.** *Tabla de temas básicos simplificada*

Contexto académico y normas sociales heteropatriarcales	Se hace referencia a las normas dentro de los espacios académicos que refuerzan la idea de que las personas deben ser heterosexuales, no racializadas, no pobres y que el poder debe ir naturalmente a los hombres.
Evaluación de la imagen	Se habla sobre como dentro del terreno académico hay la experiencia de ser evaluado sobre el cómo se ven, se visten y comportan las personas para ser o no una persona dentro de este terreno. Por ejemplo: estudiante, profesor, personal administrativo.
Desigualdades y violencias dentro de la Universidad como preparación de las desigualdades y violencias en el campo laboral	Se habla de las impresiones que la experiencia desigual que se vive en el terreno académico continúa en el terreno laboral.
Sensibilización de la experiencia interseccional LGBT+ para políticas y programas	Expectativas sobre la inclusión de la experiencia vivida LGBT+ dentro de la construcción de políticas públicas y programas institucionales.
Cuestionamiento y problematización de la violencia estructural	Expectativas sobre la desnaturalización de la violencia estructural que afecta a la población LGBT+ por parte de las instituciones de educación superior.
Universidad como espacio seguro	Expectativas de la universidad como un espacio libre de violencia, discriminación y acoso por la condición de ser LGBT+.

A partir de una organización de los temas básicos en *clusters* se encuentran las siguientes relaciones.

Tabla 2. *Tabla de temas organizacionales*

Tema organizacional	Descripción
Experiencias DESDE la diversidad LGBT+	Bajo este tema se ubican todos aquellos que nos hablan sobre el posicionamiento subjetivo y grupal de personas LGBT+.
Violencia estructural en la vida académica	En este tema se habla sobre las experiencias de violencia basadas en la organización social y su estructura que son encontradas, repetidas y reproducidas en las instituciones de educación superior.
Universidad como espacio seguro ambivalente	Bajo este tema se encuentran otros que hablan sobre la expectativa de la universidad como un espacio seguro y una realidad en donde esto no se cumple del todo.
Acciones Institucionales	Bajo este se encuentran los temas que hablan de las políticas y programas que existen y se identifican para posibilitar una inclusión o una disminución de las desigualdades.
Acciones institucionales y Normas sociales PARA la inclusión	Bajo este tema organizacional se ubican aquellos que nos hablan sobre las expectativas y deseos para la existencia de una universidad inclusiva.

Por último, se genera un tema global que se nombra como “Universidad inclusiva y segura en diálogo con la diversidad LGBT+”. En este tema global se centran los puntos que relacionan los temas organizacionales entre sí. Bajo el texto revisado, los participantes de la intervención, sus reflexiones y retroalimentaciones entre sí nos brindan una visión en que la universidad debe ser un espacio en donde las desigualdades encontradas por la población LGBT+

deben ser resueltas. Esto a partir de un diálogo entre integrantes de estas instituciones de educación superior y los grupos de personas LGBT+. Esta integración de las perspectivas dentro de programas, intervenciones y políticas se busca que permita la institucionalización de un respeto a la diversidad y una disminución de las violencias estructurales que se viven y se experimentan en este y otros contextos institucionales.

DISCUSIÓN

Las desigualdades que vive la población LGBT+ es algo que ha sido constatado por las ciencias sociales de forma clara (Hazel y Kleyman, 2020; Pecheny, 2013). Estas desigualdades se traducen en experiencias subjetivas, grupales y colectivas que configuran las líneas de desarrollo de esta población, poniéndoles en riesgos psicosociales por encima de la población promedio. Las instituciones que les dan cobijo no se escapan de esta desigualdad, pues al ser parte de la organización social comparten las normas, significados y creencias que les violentan y sesgan la posibilidad de su visibilización.

Las instituciones de educación superior participantes en este evento no son ajenas a estos hechos (Cech y Waidzun, 2021), en donde a partir de la experiencia de los participantes desde diferentes posicionamientos (docente, estudiante), nuestro análisis sugiere que podemos encontrar una postura que a la vez denuncia esta desigualdad y al mismo tiempo busca apoyar la construcción de una universidad más inclusiva. Al encontrar un valor en este tipo de encuentros a partir de lo expresado en el párrafo anterior, se reflexiona sobre las condiciones de este y para los futuros eventos que deben proponerse desde las IES.

Como limitantes identificamos que el evento se realizó en el transcurso de la pandemia, situación que limitó la participación presencial de algunas personas. La lógica de los eventos en FIL propone a un máximo de cinco panelistas, pero con el fin de una escucha más horizontal, se propone establecer dinámicas más amigables para quienes pretenden lograr un diálogo más fluido y menos jerárquico en ejercicios similares.

CONCLUSIONES

La experiencia anterior nos remite a que existen de manera paralela dos situaciones a considerar. Por un lado, un reconocimiento de las acciones que las IES han hecho para disminuir la desigualdad resultante de los sesgos de una cultura heteropatriarcal que han sometido a la comunidad LGBT+. Por otro lado, también se reconoce que el espacio universitario se vive de forma ambivalente, pues la narrativa de una universidad incluyente se compara con las experiencias de violencia estructural que todavía se viven de forma cotidiana por este grupo.

Por lo tanto, a través de este trabajo se hace un llamado a generar espacios de diálogo que permitan la construcción de nuevas normas y acciones. Esto, para facilitar una sensibilización orientada hacia el respeto a través de la problematización de las desigualdades sociales, las experiencias interseccionales de la diversidad y las violencias relacionadas a estos dos factores que viven las personas LGBT+.

REFERENCIAS

- Ávila, L. (2020). Semillas contra la desigualdad de género. Gaceta CUValles.: <http://www.gaceta.cuvalles.udg.mx/?p=18>
- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26(4), 415–428. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00415.x>
- Andersen, T. (2011). *El equipo reflexivo*. Gedisa.
- Attridge-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/1468794107085301>
- Cech, E. A., & Waidzun, T. J. (2021). Systemic inequalities for LGBTQ professionals in STEM. *Science Advances*, 7(3). <https://doi.org/10.1126/sciadv.abe0933>
- Centro Universitario de los Valles (2021). I Foro sobre identidades y diversidad sexual. Feria Internacional del Libro de Guadalajara. <https://www.facebook.com/cuvalles/videos/2141397942665563>

- Centro Universitario de los Valles (2021). Universidades espacios seguros. http://cuvalles.udg.mx/noticia/universidades-espacios-seguros-lgbt?fbclid=IwAR10pq20KJU_PPMYqycnKtmktNHLR6IwaQBJ5MPcf4edYJbRAjPt-0m40kU0
- Feria Internacional del Libro de Guadalajara. (2021). <https://www.fil.com.mx/prog/resultados.asp?r=0&idsr=0&f=20211129&n=&a=&c=&ids=0&e=2021&pg=5&b=&tipo>
- Hazel, K. L., & y Kleyman, K. S. (2020). Gender and sex inequalities: Implications and resistance. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 48(4), 281–292. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1627079>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Paidós.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., y Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 160940691773384. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pecheny, M. (2013). Desigualdades estructurales, salud de jóvenes LGBT y lagunas de conocimiento: ¿Qué sabemos y qué preguntamos?. *Temas Em Psicología*, 961–972. <https://doi.org/10.9788/TP2013.3-EE10ESP>
- Radio Universidad de Guadalajara (2021). “Como en Feria”. <https://wetransfer.com/downloads/575fa854923a69f836d53d997a11894b2021>
- Radio Universidad de Guadalajara (2021). Noticiero en Ciudad Guzmán. <https://www.facebook.com/RadioUDGGuzman/videos/422081189553072/>
- Semillero de estudios de género (2020). Página Red social Facebook. <https://www.facebook.com/Semillero-de-Estudios-de-G%C3%A9nero-102686155589226>

Educación superior y realidades de género

Se formó con la familia tipográfica Chaparral pro y se terminó de imprimir en octubre de 2024 en los talleres de Ediciones del Lirio S.A. de C.V., ubicados en Azucenas 10, San Juan Xalpa, Iztapalapa, C.P. 09850, Ciudad de México. El tiraje consta de 1000 ejemplares.

La obra que aquí se presenta está coordinada por integrantes de la Red de Ciencia, Tecnología y Género nodo Sinaloa, y el Cuerpo Académico Consolidado "Política Social, Género y Educación" (UAS_319), con la finalidad de recuperar investigaciones de dinámicas en la Educación Superior con una perspectiva de género. En la primera sección "Análisis de género en los procesos formativos" se integran ocho colaboraciones de investigadoras e investigadores de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

En tanto que la segunda sección, "Reflexiones del contexto universitario desde la perspectiva de género", se conforma por trece capítulos de autoras y autores adscritos a las siguientes instituciones: Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" Saucillo, Chih., Universidad de Guadalajara, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile) y Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

Los capítulos abordan realidades de instituciones educativas de México, Perú y Chile que muestran, por una parte, las experiencias de los distintos actores que convergen en los espacios de educación superior y, por otra parte, las reflexiones de los procesos formativos desde los diversos contextos sociales, políticos y culturales en las IES considerando como eje rector el análisis de género.

