

IGUALDAD E INCLUSIÓN

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**ANÁLISIS DE PROPUESTAS, EXPERIENCIAS,
AVANCES Y RETOS**



Karla Alejandra Contreras Tinoco
María Felicitas Parga Jiménez

(Coordinadoras)

**Igualdad e inclusión
en la educación superior:
Análisis de propuestas, experiencias,
avances y retos**

Primera edición, 2024

D.R. © 2024. Universidad de Guadalajara,
Centro Universitario de Tonalá
Nuevo Perif. Ote. 555,
Ejido San José, Tateposco, CP 45425
Tonalá, Jalisco

ISBN: 978-607-581-393-6

Hecho en México

Made in Mexico



Este trabajo está autorizado bajo la licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional (CC
BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede
ser compartido y redistribuido, siempre que el
crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser
mezclado, transformado, construir sobre él ni
utilizado con propósitos comerciales. Para más
detalles consúltase [https://creativecommons.org/
licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es)

Igualdad e inclusión en la educación superior: Análisis de propuestas, experiencias, avances y retos

Karla Alejandra Contreras Tinoco

María Felicitas Parga Jiménez

(Coordinadoras)



CENTRO UNIVERSITARIO DE TONALÁ

Índice

Introducción	7
--------------------	---

Parte 1. Políticas institucionales con perspectiva de género: un análisis de propuestas y experiencias

Capítulo 1.	
Experiencia de construcción participativa del instrumento para la investigación del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en la Universidad de la Frontera	19
<i>Bárbara Eytel Pastor y Carolina Aguilar Villegas</i>	
Capítulo 2.	
La participación comunitaria: un factor clave para la formulación de políticas de igualdad de género en la universidad	43
<i>Carolina Olvera Castillo</i>	
Capítulo 3.	
Igualdad y educación superior: experiencias, retos y desafíos de la transversalización de la igualdad en el Centro Universitario de Tonalá, México	61
<i>Karla Alejandra Contreras Tinoco y María Felicitas Parga Jiménez</i>	

Parte 2. Espacio universitario y experiencias de (des)igualdad por razones de género

Capítulo 4.	
¿Dónde está que no la vemos?: la violencia simbólica basada en el género en el espacio universitario. Un estudio de caso	95
<i>Alizon Rodríguez Navia, Alexander Guevara Boza, Sumiko Puse Robladillo</i>	

Capítulo 5.

Cuerpos racializados y su participación académica 119

María M. Pessina Itriago

Capítulo 6.

Participación femenina en los órganos de gobierno de
las IES del centro-occidente de México. El desafío pendiente 135

Liliana I. Castañeda-Rentería, César E. González, Anisse J. Musalem

Capítulo 7.

Casos de éxito en alumnas de la carrera de Psicología
a distancia en la UNAM. Estrategias académicas y personales
para lograr la titulación 151

Marco Antonio González Pérez

Introducción

Karla Alejandra Contreras Tinoco¹

En la modernidad los discursos en torno a la igualdad y la inclusión cobraron fuerza en diversos ámbitos educativos, políticos, gubernamentales, laborales y sociales. La alta aceptación e incorporación de estos discursos obedece a que se ha vuelto cada vez más evidente que el mundo social está permeado y estructurado con base en desigualdades y exclusiones sociales que limitan las posibilidades de acceso, ascenso y desarrollo de los sujetos en distintos ámbitos. Lo anterior ha sido posible gracias a los movimientos sociales antidiscriminatorios y antirracistas, los estudios jurídicos y sociales sobre derechos humanos y la producción académica de tipo crítico en torno a las exclusiones y desigualdades por razones de género y etnicidad de la segunda mitad del siglo xx. Todo esto en conjunto ha revelado que las condiciones de discriminación, exclusión y segregación tienen como efecto hacer más complejos los procesos de desventaja social, ampliar los diferenciales de ingreso económico entre grupos, generar severas desventajas y asimetrías en cuanto a salud, educación, empleo y ocio para los grupos estigmatizados (González y Rodríguez, 2014; Rangel, 2015; Rodríguez, 2014).

De modo que, para lograr construir una teoría política y una interpretación compleja en cuanto a la igualdad de trato, se vuelve necesario articular conceptos como igualdad, inclusión, exclusión y discriminación de modo interdisciplinar y crítico (Rodríguez, 2014).

¹ Karla Alejandra Contreras Tinoco es doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por CIESAS-Occidente. Profesora investigadora de tiempo completo titular A, adscrita al Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación versa en torno a: género y subjetividades. Coordinadora de la Red Internacional de Igualdad e Inclusión en la Educación Superior. Correo electrónico: ctk_a_28@hotmail.com

La articulación conceptual entre discriminación, desigualdad e igualdad

En lo que se refiere al par conceptual discriminación/igualdad, si consideramos que la discriminación desde un significado técnico se refiere a “tratar de manera desigual a personas o grupos sobre la base de prejuicios sociales acerca de estos, con la consecuencia de limitar o negar los derechos fundamentales y las oportunidades relevantes de las personas que los integran” (Rodríguez, 2014, s/p), se hace evidente que al discriminar se están generando graves desigualdades, fuertes exclusiones e inaceptables asimetrías entre grupos (González y Rodríguez, 2014) que, sin duda, limitan el logro de la igualdad.

En palabras de Rodríguez (2014), la discriminación es una forma de desigualdad que contiene componentes culturales y simbólicos y que tiene efectos en la calidad de vida y en los derechos de las personas. Por tanto, se requiere una comprensión crítica de la discriminación que analice las causas históricas que dieron origen a esta, los grupos que primordialmente la experimentan, las relaciones de poder que configura, las racionalizaciones que la sostienen y la justifican (González y Rodríguez, 2014).

Para prevenir, combatir y erradicar esta discriminación, se vuelve necesario contar con explicaciones y análisis críticos de cómo funciona y qué sostiene un fenómeno social, social y político de carácter estructural y complejo como lo es la discriminación en las sociedades (González y Rodríguez, 2014). También se requiere contar con instrumentos normativos, jurídicos y políticos que visibilicen los efectos nocivos de la discriminación en las sociedades, pero que establezcan una evidente postura antidiscriminatoria (González y Rodríguez, 2014).

En ese sentido, Kaufman (citado en González y Rodríguez, 2014) sostiene que en la época contemporánea existe una honda y profusa producción legislativa internacional orientada a luchar y combatir las prácticas antidiscriminatorias, a la cual el autor denomina como “una pandemia legislativa antidiscriminatoria”.

Conviene remarcar que esta producción legislativa antidiscriminatoria proviene de un trabajo internacional que comenzó en los años 60, cuando en distintas convenciones y normatividades se fue instalando el firme propósito de erradicar y sancionar la discriminación, segregación y exclusión de sujetos debido a sus condiciones o características inherentes y la necesidad de garantizar la igualdad en la vida. Por mencionar solo algunos ejemplos de estos instrumentos normativos,

se puede recuperar la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer o los Principios de las Naciones Unidas a favor de las Personas de la Tercera Edad o la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

Aparte, tanto la igualdad como la inclusión ya han sido declaradas como derechos humanos e, incluso, en el caso de algunos países, como derechos constitucionales, por ejemplo, en el caso mexicano. De hecho, en palabras de Rodríguez (2014), en el Artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se plantea una declaración antidiscriminatoria que determina que los sujetos pese a sus diversidades y diferencias son jurídicamente iguales, lo cual asegura la igualdad de derechos independientemente de raza, color, sexo, entre otros.

La configuración de instrumentos normativos internacionales antidiscriminatorios ha evidenciado e insertado los principios de igualdad e inclusión, lo cual ha tenido impactos en la agenda académica, pero también en la reflexión sobre el tratamiento preferencial con fines igualitarios (Rodríguez, 2014). Sin embargo, el principal reto radica en transitar del mero reconocimiento de la igualdad y la diversidad a la configuración de políticas institucionales igualitarias (González y Rodríguez, 2014; Torres, 2014).

En suma, estas convenciones y acuerdos internacionales han aportado favorablemente a desnaturalizar y evidenciar lo perniciosas que son la exclusión y la discriminación y han sido piezas clave para instalar lo que González y Rodríguez (2014) denominan como “una razón antidiscriminatoria”.

Esta razón antidiscriminatoria es un tipo de razón plural, en construcción, diversa e inacabada que se configura a partir de un conjunto de conceptos, categorías y contenidos académicos que se han construido desde la investigación realizada por distintas disciplinas para analizar las relaciones discriminatorias y para orientar en cuanto a las estrategias y consideraciones para lograr erradicar estas relaciones y construir relaciones igualitarias. Ahora bien, uno de los modos de expresar esta razón antidiscriminatoria es mediante la construcción de una institucionalidad académica, es decir, mediante la creación de programas educativos, asignaturas, diplomados, proyectos de investigación, colecciones editoriales, tesis, congresos especializados, entre otros (González y Rodríguez, 2014). El notable crecimiento de esta razón antidiscriminatoria en el campo de los estudios críticos se debe a que se ha vuelto más que evidente que vivimos en sociedades diversas, pero que es imperioso que esas diversidades no se conviertan en modelos de discriminación (Torres, 2014).

De la exclusión hacia la inclusión: otros mecanismos para combatir la discriminación

Otro de los efectos de la discriminación es la exclusión social y jurídica de ciertos sujetos sociales a partir de sus cualidades o condiciones. Esta exclusión habitualmente es sistemática y tiene efectos en la precariedad de derechos, limitando el ejercicio pleno de la ciudadanía, coartando las capacidades y libertades de los ciudadanos y restringiendo el acceso de los sujetos a condiciones dignas de vida, así como a servicios como salud, educación, empleo bien remunerado, generando rezagos educativos y brechas salariales (Rangel, 2015). Por tanto, además de la igualdad, se vuelve relevante el abordaje conceptual de la noción de inclusión social que se refiere al acceso pleno a los recursos (Hernández, 2015) y que cuando no se consigue limita las posibilidades de un ejercicio activo y efectivo de ciudadanía.

Incluso, la misma noción de ciudadanía se ha caracterizado por ser excluyente a la diversidad de demandas, requerimientos y condiciones de los sujetos sociales y, por el contrario, ha quedado evidenciado en estudios previos (Contreras y Robinson, 2021) que está pensada para sujetos ideales que no representan a todos y todas. Por tanto, a partir de la demanda colectiva, la lucha y la reivindicación de derechos para la diversidad de identidades y de formas de ser se logra una ciudadanía ampliada que se caracteriza por ser igualitaria e inclusiva.

Con respecto a lo anterior, para Tilly (2000 citado en Sandoval, 2015), la categoría de exclusión no puede ser interpretada ni tiene sentido si no se pone en relación con la inclusión, ya que la necesidad de incluir surge justamente porque en la sociedad se observan desigualdades categoriales que generan que algunos sujetos vayan quedando excluidos, por ejemplo: hombres/mujeres, católicos/musulmanes, blancos/negros. En cada uno de estos pares categoriales hay un agente que es excluido por sus características biológicas o culturalmente estigmatizadas o portadoras de estereotipos o prejuicios. Particularmente problemático resulta que estas desigualdades categoriales se instalan en las instituciones, por ejemplo, en la institución educativa, y determinan los lugares diferenciados que ocupan los sujetos en ese espacio social, generando segregaciones y discriminaciones hacia determinados sujetos.

Aproximaciones analíticas al concepto de igualdad

De acuerdo con Pérez (2021), justamente la igualdad es un concepto que busca instaurar la relevancia de garantizar que las personas tengan las mismas oportunidades y competencias en los ambientes en los que se desenvuelven, pero también es un concepto que permite e insta a aceptar, validar y reconocer las diversidades y las desigualdades, sin que ello se traduzca en desventaja. En tanto, para Torres (2014), la inclusión se refiere al reconocimiento de que todas las personas, pese a sus diferencias, tienen los mismos derechos y deben recibir el mismo trato. Por tanto, igualdad e inclusión son conceptos que de manera articulada y conjunta aportan para avanzar hacia la solidaridad humana.

Dada la demostrada relevancia de la igualdad y la inclusión como derechos, valores éticos y posicionamientos necesarios para la configuración de un mundo para todas y todos, para un ejercicio de verdadera ciudadanía y como un mecanismo para hacer frente a la desigualdad estructural, la discriminación y la segregación, es que, en los espacios educativos, el discurso de la igualdad ha permeado y atravesado los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, a partir de la recomendación de organismos internacionales que han instado a los Estados-nación a generar compromisos y desplegar esfuerzos en torno a estos temas. En ese sentido, se puede mencionar el caso de la UNESCO (2022), la cual en sus prioridades a mediano plazo ha situado el tema de la educación de tipo inclusivo y equitativo para todas y todos.

En ese sentido, Torres (2014) advierte que es imperioso llevar la igualdad y la inclusión del campo de la retórica y de las declaratorias hacia la configuración de políticas públicas e institucionales que tengan efectos en la construcción o actualización de legislación, la construcción e implementación de acciones afirmativas y la transversalización.

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior del mundo reconocen con mayor frecuencia la importancia y la necesidad de transversalizar la igualdad y la inclusión en sus procesos de formación, investigación, extensión, gestión institucional y con un alcance para todas y todos los miembros de su comunidad. Sin embargo, la construcción, la implementación y la evaluación de políticas, planes y programas de igualdad en las universidades han sido disímiles y han estado marcadas por los presupuestos, las voluntades políticas y las capacidades y conocimientos de las y los miembros de las IES.

Justamente por lo anterior, se vuelve fundamental y valioso el recuperar y mostrar experiencias, propuestas, ejercicios e incluso análisis de los procesos de construcción e implementación de políticas, planes, diagnósticos, programas y estrategias encaminadas a transversalizar la igualdad y la inclusión en las instituciones de educación superior de Iberoamérica, pero también es fundamental recuperar y analizar críticamente cómo estas iniciativas han posibilitado avanzar hacia el logro de la igualdad (o no) en el estudiantado, el profesorado, el personal investigativo o directivo, así como identificar tareas pendientes, obstáculos o retos para el logro de tales fines.

...

La obra que el lector tiene en sus manos representa un esfuerzo colectivo de investigadoras e investigadores expertos en el análisis de la igualdad en IES que han buscado, a través de sus investigaciones y reflexiones, mostrar experiencias de construcción e implementación de diagnósticos participativos, políticas de igualdad, o bien, de resultados de investigaciones empíricas sobre la participación, la situación y las condiciones de las mujeres en los ámbitos estudiantiles, académicos o de órganos de gobierno. La obra ha sido configurada en dos partes: la primera titulada “Políticas institucionales con perspectiva de género: un análisis de propuestas y experiencias”, constituida por tres apartados en los que se abordan las experiencias de construcción de instrumentos de medición para el acoso y el hostigamiento, así como procesos de construcción e implementación de políticas o estrategias institucionales para el logro de la igualdad. La segunda parte lleva por nombre “Espacio universitario y experiencias de (des)igualdad por razones de género” y en ella se presentan cuatro apartados acerca de experiencias de mujeres académicas, estudiantes y directivas y su participación en órganos de gobierno, en procesos de construcción de conocimiento o en procesos de enseñanza y aprendizaje. Enseguida, se presenta una sucinta descripción de cada uno de los capítulos que conforman la obra.

En el capítulo “Experiencia de construcción participativa del instrumento para la investigación del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en la Universidad de La Frontera”, de Barbara Eytel y Carolina Aguilar, se aborda la importancia de que las instituciones educativas cuenten con protocolos y reglamentos para la investigación y sanción del acoso sexual, la violencia y la discriminación por género, ya que estos mecanismos promueven la sensibilización de la comunidad universitaria, permiten prevenir este tipo de problemáticas sociales y ofrecen claridad

en torno a cómo proceder para el seguimiento, atención y sanción de la violencia y discriminación por razones de género. En este texto, las autoras examinaron el diseño y aplicabilidad del Protocolo de la Universidad de la Frontera, en Chile, el cual propició la creación del Reglamento de Convivencia Universitaria, concluyendo que las estrategias institucionales que buscan erradicar la violencia de género, como la creación y promoción de estas normativas, deben complementarse con otras acciones que se implementen en los diferentes niveles y contextos dentro del mismo ámbito universitario: estudiantado, profesorado y personal que labora en la institución, tal como se expone en el capítulo de “Igualdad y educación superior: experiencias, retos y desafíos de la transversalización de la igualdad en el Centro Universitario de Tonalá, México”.

En el segundo capítulo, denominado “La participación comunitaria: un factor clave para la formulación de políticas de igualdad de género en la universidad”, de Carolina Olvera Castillo, se muestra el diseño de la política institucional de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) en materia de igualdad sustantiva y erradicación de la violencia de género. La autora revela y remarca la participación de la comunidad universitaria en el proceso de formulación de una política institucional de género, pero también se exalta la complejidad para el logro de ello. Así se evidencia en el proceso y experiencia de construcción del diagnóstico participativo llevado a cabo por la UASLP, la cual es una comunidad diversa, con intereses, implicaciones, realidades y necesidades distintas pero, a veces, compartidas y colectivas, que deben ser contempladas y analizadas críticamente para evidenciar las barreras que impiden que las aulas, oficinas y pasillos sean espacios libres de violencia, y en los que, por el contrario, se asegure la igualdad de género.

Karla Contreras y María Parga, en el capítulo titulado “Igualdad y educación superior: experiencias, retos y desafíos de la transversalización de la igualdad en el Centro Universitario de Tonalá, México”, exponen, a través de un estudio de caso, el proceso de implementación de una política transversal de género en una institución de educación superior pública estatal mexicana. En esta exposición, las autoras describen los programas, las estrategias y las actividades en cuanto a formación, investigación, extensión, cooperación e, incluso, en la gestión institucional, que se desplegaron para lograr que la cultura institucional estuviera permeada por una sensibilidad, un interés y una preocupación por asegurar la igualdad, pero también se exponen los retos que conlleva este proceso de implementación, por ejemplo, el fomentar la continuidad y permanencia de las acciones, conseguir que

todos los actores de la comunidad universitaria se sumen al proyecto y el desafío que implica la correcta evaluación cuantitativa y cualitativa del impacto y éxito de las estrategias implementadas.

El cuarto capítulo estuvo a cargo de Alizon Rodríguez, Alexander Guevara y Sumiko Puse. El documento se titula “¿Dónde está que no la vemos?: la violencia simbólica basada en el género en el espacio universitario. Un estudio de caso” y presenta los resultados de una investigación de tipo mixta que se llevó a cabo por medio de una encuesta en línea y entrevistas a profundidad que tuvieron por objetivo identificar y analizar las características y efectos de la violencia simbólica en el contexto académico de una universidad peruana. Entre los hallazgos, destaca que los autores proponen que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje están envueltas en ideologías sesgadas que frenan la participación de las mujeres que se desenvuelven en el contexto universitario, además, se aporta evidencia científica relevante que permite proponer que la ciberviolencia de género sea tomada en cuenta en los protocolos para atender y sancionar la violencia de género y el hostigamiento en contextos académicos.

En su texto titulado “Cuerpos racializados y su participación académica”, María Pessina nos invita a reflexionar sobre la desigualdad y la discriminación que imperan en el contexto académico hacia los sujetos subalternos, quienes por su *situación* y sus condiciones corporales, de género y clases que se extienden más allá de lo normalizado y dominante, se marginaliza e invisibiliza a todos y todas quienes se clasifiquen despectivamente y marginalmente, todo ello, a través de la racialización del conocimiento que termina por marginar. El texto nos ofrece, finalmente, un conjunto de estrategias y recomendaciones que las entidades educativas pueden emplear desde su rol como gestoras de sociedades más justas e igualitarias.

Dado que uno de los nodos problemáticos a través de los cuales se proyectan las desigualdades de género en las instituciones de educación superior (IES) se refiere a la participación de las mujeres al interior de las IES, Liliana Castañeda, César González y Anisse Musalem, en su capítulo “Participación femenina en los órganos de gobierno de las IES del centro-occidente de México. El desafío pendiente”, identificaron el porcentaje de participación de mujeres en los máximos órganos de gobierno unipersonales y colegiados de seis universidades estatales de la región centro-occidente de México: la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad de Guanajuato (UGto), la Universidad de Colima (UCol), la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y la

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Esto nos permite reflexionar sobre el gran reto que implica para las instituciones la transversalización de la perspectiva de género en las normativas universitarias, pues, como lo mencionan las autoras, estas estrategias deben ir más allá de un simple equilibrio estadístico sobre el número de mujeres en cargos directivos universitarios.

Finalmente, en el capítulo “Casos de éxito en alumnas de la carrera de Psicología a distancia en la UNAM. Estrategias académicas y personales para lograr la titulación”, de Marco Antonio González Pérez, se exponen los resultados de una investigación cualitativa donde participaron 20 mujeres tituladas de la licenciatura en Psicología a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes compartieron sus experiencias y vivencias educativas. A partir de entrevistas a profundidad, se logran identificar las principales problemáticas a las que se enfrentaron las estudiantes a lo largo de su trayectoria académica, así como las estrategias que emplearon para hacerles frente y concluir exitosamente su carrera universitaria. De manera particular, resalta el valioso rol de la motivación, de la orientación al logro y la metas, el contar con objetivos a largo plazo y con herramientas para la autorregulación y autoaprendizaje.

Sin duda, estos capítulos, más que visibilizar situaciones particulares, presentan dificultades y tareas pendientes y transversales en universidades iberoamericanas para el logro y la verdadera implementación de la igualdad. Además, estos capítulos nos invitan a reflexionar sobre nuestro rol como potenciales agentes de cambio en nuestros contextos universitarios, pues solo una vez vislumbrada la problemática de la violencia, la desigualdad, la falta de participación femenina en espacios clave, es que se pueden generar políticas institucionales y estrategias que propicien la reconfiguración y el cambio favorable en los niveles de gestión institucional, pero también de investigación, docencia y extensión.

Referencias

- Contreras, K. y Robinson, F. (2021). “Ciudadanas de papel: Exclusión y desigualdad en la experiencia de embarazo de una mujer de Guadalajara, México”. En: Castañeda, Liliana y Alvizo, Cristina (coords.). *Mujeres y ciudadanía. Relatos biográficos de experiencias de violencias, desigualdad y negación de derechos* (pp. 69-84). Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México/Sb Editorial.
- González, T. y Rodríguez, J. (2014). “Introducción”. En: González y Rodríguez (coords.). *Hacia una razón antidiscriminatoria. Estudios analíticos y normativos sobre la igualdad de trato* (pp.7-28). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Hernández, E. (2015). “Introducción”. En: Hernández, E. (coord.). *Exclusión y estrategias para una ciudadanía ampliada* (pp. 9-16). Centro Universitario de la Ciénega. Universidad de Guadalajara.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) (2021). “Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?” [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Mujeres-ES-080321.pdf>
- Rangel, H. (2015). “Un imperativo de la ciudadanía democrática. La exclusión contra la ciudadanía en México”. En: Hernández, E. (coord.). *Exclusión y estrategias para una ciudadanía ampliada* (pp. 17-38). Centro Universitario de la Ciénega. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, J. (2014). “Prolegómenos de una teoría política de la igualdad de trato”. En: González y Rodríguez (coords.). *Hacia una razón antidiscriminatoria. Estudios analíticos y normativos sobre la igualdad de trato* (pp. 31-72). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Sandoval, S. (2015). “El Estado ausente: Marcos institucionales de la exclusión y la ciudadanía”. En: Hernández, E. (coord.). *Exclusión y estrategias para una ciudadanía ampliada* (pp. 39-64). Centro Universitario de la Ciénega. Universidad de Guadalajara.
- Torres, M. (2014). “Igualdad de género y no discriminación”. En: González y Rodríguez (coords.). *Hacia una razón antidiscriminatoria. Estudios analíticos y normativos sobre la igualdad de trato* (pp. 107-134). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Parte 1

**Políticas institucionales con
perspectiva de género:
un análisis de propuestas y experiencias**

Experiencia de construcción participativa del instrumento para la investigación del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en la Universidad de La Frontera

Bárbara Eytel Pastor¹
Carolina Aguilar Villegas²

1. Introducción

En abril del año 2018 comenzaron en Chile diversas movilizaciones de mujeres al interior de las universidades, motivadas por el acoso sexual y la violencia de género que vivían al interior de los planteles. El movimiento se desarrolló en universidades diversas —estatales, privadas y confesionales— y tuvo particularidades de las diferentes olas feministas (Ponce, 2020). Estas movilizaciones, junto a otros hitos político-sociales, desafiaron al poder de género arraigado en la sociedad chilena (Reyes-Householder y Roque, 2019).

En la Universidad de La Frontera (UFRO), universidad pública, estatal y regional chilena, el 8 de marzo de 2018 un grupo de académicas y funcionarias se sumaron al llamado internacional de paralizar sus labores y denunciar las brechas, discriminaciones y violencias de género en la institución. Tiempo después, un grupo de estudiantes denunció un hecho de acoso sexual abordado de manera revictimizante para la estudiante que había experimentado la violencia de género. Ello, sumado a

1 Periodista, magíster en Ciencias de la Comunicación y candidata a doctora en Comunicación por la Universidad de La Frontera y la Universidad Austral. Directora de Equidad de Género de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

2 Abogada, máster propio en Derecho de Género: Dimensiones Jurídicas y Tutela Jurisdiccional, por la Universidad de Jaén (España) y el Instituto de Estudios Judiciales Hernán Correa de la Cerda (Chile). Coordinadora de Acogida y Seguimiento de Casos de la Dirección de Equidad de Género, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

la creciente movilización nacional en diversas universidades, impulsó a un grupo de estudiantes, funcionarias y académicas de la UFRO a movilizarse y a exigir —entre otras demandas— la creación de un protocolo para abordar las diversas situaciones de acoso y violencia de género (Reyes *et al.*, 2018).

Las movilizaciones feministas en la UFRO y en el país terminaron cuando comenzaron a decantarse acuerdos y compromisos desde las autoridades ministeriales y universitarias. Entre estos destaca el acuerdo suscrito entre los rectores de las universidades del Estado, en donde se comprometieron a instalar unidades de género en las instituciones, desarrollar diagnósticos y políticas de género, generar protocolos para abordar las situaciones de violencia de género, implementar procedimientos para el uso de nombre social de personas trans, implementar políticas de corresponsabilidad social asociadas a los cuidados e impulsar el desarrollo de las carreras de las mujeres, entre otros (CUECH, 2018).

En la UFRO, durante el año 2019 se creó e implementó la Dirección de Equidad de Género (DEG) y el Protocolo de Actuación para Enfrentar Situaciones de Acoso Sexual, Abuso Sexual, Maltrato, Acoso Laboral y Discriminación Arbitraria, ambos documentos contruidos entre mujeres que integraron el movimiento y delegadas del Gobierno Universitario. El Protocolo fue aprobado mediante Resolución Exenta n.º 1141 del 9 de mayo de 2019.

Este trabajo busca reflexionar a partir de la descripción del proceso participativo, triestamental y con paridad de género mediante el cual se revisó el Protocolo de la UFRO, lo que dio vida a un nuevo instrumento normativo denominado Reglamento de Convivencia Universitaria.

2. Marco conceptual y normativo

Para comprometer a los países, instituciones y comunidades en la prevención, erradicación y sanción de la violencia de género se han desarrollado instrumentos internacionales como la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993), la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing (1995), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (o de Belém Do Pará) (1994). Chile ratifica en el año 1989 la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) y promulgó en el año 2020 su Protocolo Facultativo. Reconoce que la violencia contra la mujer constituye la expresión más

clara de discriminación y la define como aquella dirigida contra la mujer porque es mujer o le afecta de forma desproporcionada, y esto no solo porque tenga su origen en ella sino porque además se produce discriminación también en el acceso a la tutela judicial efectiva. Por otra parte, Chile ha desarrollado normativa nacional que aborda la violencia intrafamiliar, el acoso sexual laboral, el acoso callejero, el femicidio,³ el acoso sexual y la violencia y discriminación de género en instituciones de educación superior, entre otras formas de violencia. Sin embargo, los esfuerzos son aún insuficientes y la violencia de género continúa siendo un problema profundo en la sociedad chilena.

Como toda institución social, la Universidad no se encuentra ajena a los procesos sociales e históricos en los cuales se desenvuelve, y el desarrollo de las instituciones de educación superior ha implicado que estas fueran conformándose como espacios permeados por la cultura patriarcal, en donde mujeres y hombres han ocupado espacios diferenciados en función de su género y en donde se trasladan los roles históricos de unos y otras, ubicando a las mujeres en espacios de mayor subordinación (Vázquez *et al.*, 2021; González y Castañeda, 2018; Varela, 2019). Así también, los espacios en donde se genera ciencia, así como la ciencia misma, responden al paradigma androcéntrico, lo que genera segregación por áreas de conocimiento entre mujeres y hombres, y menor prestigio al trabajo de las mujeres, entre otras (Cerva, 2017).

El foco en la educación como fundamental para transformar las desigualdades del país y el surgimiento de liderazgos femeninos políticos en la educación comenzó con las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 (Ticho, 2015; Silva, 2009), lo que pavimentó el movimiento feminista universitario de 2018. Esto, porque apuntaba a transformar las relaciones de género en la Universidad y porque también concebía a las instituciones de educación superior como impulsoras de transformaciones sociales y culturales a través de la formación profesional y generación de conocimiento.

A los pocos meses de las movilizaciones feministas universitarias en Chile, se publicaron dos leyes, la 21.091 de Educación Superior y la 21.094 sobre Universidades Estatales, que habían comenzado su discusión legislativa en los años 2016

3 A diferencia de otros países, en Chile se utiliza el término femicidio y no feminicidio para referirse a los asesinatos en razón de género de mujeres por parte de hombres. Esto ha sido establecido en la normativa nacional en la Ley 21.212 que modifica el Código Penal, el Código Procesal Penal y la Ley 18.216 en materia de tipificación del femicidio.

y 2017, respectivamente. La primera de ellas establece en su artículo 1.º que la educación superior es un derecho, que debe estar al alcance de todas las personas sin discriminaciones arbitrarias y que debe servir al interés general de la sociedad de acuerdo a la Constitución, las leyes e instrumentos internacionales ratificados por Chile. Además, señala que debe orientarse a la formación integral y ética de las personas, incentivar su participación en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, y en su artículo 2 letra g) establece como uno de sus principios inspiradores el promover la participación de todos sus estamentos en las tareas propias del quehacer institucional, impulsando una convivencia democrática y promoviendo una ciudadanía crítica, responsable y solidaria, y agrega en la letra i) del mismo artículo el principio del respeto y promoción de los derechos humanos, enfatizando que el acoso sexual y laboral y la discriminación arbitraria atentan contra los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Esto se refuerza en la Ley 21.094, agregando en su artículo 5.º que los principios que deben regir el funcionamiento de las universidades estatales son la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la inclusión, entre otros, y señala que, junto con dar cumplimiento a sus lineamientos institucionales, las universidades del Estado deben contribuir al fortalecimiento de la democracia (artículo 1.º). En consecuencia, ambas normativas destacan el rol de las universidades en su contribución al bien común y recalcan que estas deben constituirse en espacios que fomenten la participación, buscando con ello que la comunidad universitaria desarrolle una visión estratégica y de conjunto. Es por ello que resulta fundamental que impulsen procesos de reflexión, discusión y diálogo, ampliando así su misión mucho más allá de la transmisión de saberes y conocimientos disciplinares.

La participación en la formulación de normativas y modelos universitarios y su relación con el abordaje de la violencia de género se fortalece con la Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en instituciones de educación superior. Esta normativa tiene como objetivo promover políticas integrales para prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, así como también proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior. Exige que su política y modelos de prevención, de investigación y sanción sean elaborados de manera participativa, triestamental y paritaria. Para ello establece estándares basados en la autonomía universitaria y refuerza la transversalización de la perspectiva de género, regulando algunos de los

elementos que fueron planteados como cuestiones problemáticas al momento de investigar y sancionar la violencia de género.

Así también, se supedita su cumplimiento a la acreditación institucional que prevé la Ley 20.129 que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, por cuanto esta se relaciona directamente con la eliminación del sexismo en la educación. A ello se suma la incorporación del criterio y estándar de calidad para la acreditación institucional, denominado “Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión” de la Comisión Nacional de Acreditación.

En relación a la violencia de género en espacios e interacciones universitarias, las mujeres —y en particular las estudiantes— declaran experimentarla en mayor medida que los hombres (CUECH, 2022; Medina-Medina y Cienfuegos Martínez, 2020; Cerva y Loza, 2020). Esta violencia se profundiza al intersectarse con las condiciones de raza y clase (Martín Moreno, 2020).

Esta violencia, que ha sido normalizada, invisibilizada históricamente, y hasta hace poco tiempo había recibido poca atención en la academia (Fernández Cruz, 2020), es una violación a los derechos humanos, quebrantando el derecho a la vida, dignidad, integridad física y moral, igualdad, seguridad, libertad, autonomía, y el respeto (Jaramillo-Bolívar y Canaval-Erazo, 2020). Implica acciones que provocan daños y/o perjuicios a personas, grupos o pueblos, y se asienta en la mantención y reproducción del orden de género basado en la dominación masculina y la heteronormatividad (Consejo de Rectoras y Rectores de Chile, 2022), por tanto, también se ha extendido a las personas de las diversidades de sexo genéricas.

Sobre la violencia de género universitaria, diversos estudios sostienen que en ella confluyen formas de violencia (psicológica, social, física, sexual, virtual, patrimonial y económica) en cualquier nivel de estudios universitarios y también afecta a quienes se desenvuelven en el ámbito académico o funcionario, en donde se desarrollan acciones o conductas de acción u omisión que causan afectaciones de diverso tipo en quien recibe la violencia (Tlatolin, 2017; Vázquez Ramos *et al.*, 2021; Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanini, 2021), incluso produciendo la deserción universitaria (Fernández Cruz, 2020). Cabe destacar que esta violencia no involucra exclusivamente el uso de la fuerza, sino que más bien se refiere al uso y abuso de poder (Varela, 2019).

Entonces, al entender que —para erradicar la violencia de género hay que abordarla desde sus causas estructurales— las soluciones apuntan a propiciar formas

de relación que no reproduzcan la dominación de las mujeres (y/o toda persona o grupo que se aleje de la heteronorma), por tanto, la clave sería transformar la esencia del patriarcado (Varela, 2019; Gaba, 2020). Desde esta perspectiva, para terminar con la violencia de género es fundamental abordarla desde diferentes dimensiones: por una parte, establecer normas y procedimientos para investigar las situaciones de violencia de género y, por otra, generar intervención en el nivel relacional-social (Eytel *et al.*, 2020), desarrollar un abordaje epistemológico de la educación no sexista e impulsar el pensamiento crítico (Lizama- Lefno y Hurtado Quiñones, 2019). Para ello es fundamental conocer cómo se desenvuelve la violencia de género en el marco de la cultura institucional, lo que implica comprender las prácticas cotidianas dentro del currículo formal y oculto que dan cuenta del entramado social en el cual se desarrollan las relaciones de poder, las normas y valores sociales de la comunidad universitaria (Eridani, Mandiola y Ríos, 2022; Vázquez Ramos *et al.*, 2021; Cerva y Loza, 2020).

El acceso a la justicia por parte de las personas afectadas por situaciones de violencia de género en el contexto universitario y cuya potestad de investigar y sancionar detentan las universidades, es un derecho esencial. Las universidades cuentan con procedimientos disciplinarios sancionatorios que se llevan a cabo en virtud del mandato legal, o bien de reglamentaciones internas, como es el caso del estudiantado. Estos se activan a través de los protocolos o reglamentos de actuación en materias de violencia de género que cada institución de educación superior contemple. Ahora bien, la existencia de una unidad que brinda atención, acompañamiento y seguimiento a quienes realizan denuncias no ha sido suficiente, por cuanto existe un conjunto de cuestiones jurídicas y fácticas que conlleva su aplicación, asociados a la investigación y sanción de los hechos, por tanto, la sustantividad de los derechos no es suficiente protección si no está aparejada a una tutela administrativa efectiva (Huidobro, 2018).

Esto ha sido evidenciado también en el Diagnóstico de Situación y Relaciones de Género de la Universidad de La Frontera (Eytel *et al.*, 2020) por cuanto —si bien se reconoce que la existencia de la Dirección de Equidad de Género significa un cambio institucional— también se señala que los procesos de investigación son desgastantes e incluso improductivos, e incluso muchas víctimas se abstienen de realizar alguna acción institucional contra las personas agresoras, debido a la desconfianza institucional, las redes internas, el temor a las represalias. Tal como han señalado Mingo y Moreno (2017), la disconformidad encuentra en su diná-

mica interna el mecanismo de su propia sofocación, el poder somete a la figura estudiantil a un régimen de temor y autocensura.

Los protocolos impulsados en el contexto universitario son entendidos como instrumentos de aplicación práctica, conjunto de reglas o lineamientos normativos para realizar el proceso de atención a las víctimas de violencia de género. Tienen como objetivo fomentar las denuncias en las instituciones de educación superior, entregar orientación a las víctimas sobre el proceso, garantizar la investigación del caso y entregar las sanciones correspondientes a los agresores, además de ayudar a combatir su reproducción social (Gómez *et al.*, 2021; Medina-Medina y Cienfuegos Martínez, 2020; Martín Moreno, 2020). Deben incorporar las normas internacionales, como la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (o de Belém Do Pará) (Cerva y Loza, 2020).

Estos instrumentos tienen, al igual que el sistema de justicia penal, el riesgo de producir revictimización en quienes denuncian y provocar una disminución de las garantías procesales de denunciados, a lo que se agregan los impactos en la salud mental en las personas y comunidades afectadas, y en la posible sanción. Pese a estas dificultades, hay posturas que revelan el hecho de que las universidades, a través de estos instrumentos, se encuentran en mejores condiciones para alcanzar los objetivos y fines de la justicia restaurativa y procedimental (Fernández Cruz, 2020). Pero, sin duda, es precisamente esto lo que hace necesaria la evaluación periódica y participativa de la comunidad de estos instrumentos.

Cerva y Loza (2020), en su estudio sobre protocolos universitarios mexicanos, encontraron las siguientes fallas en su realización: insistencia en la mediación; falta de armonización de derechos de estudiantes, funcionarios/as y académicos/as; repetición de procesos; falta de claridad sobre el proceso de creación (participantes, diseño y planeación institucional, tiempos, recursos, seguimiento, rendición de cuentas); falta de una entidad externa de revisión y análisis; carencia de líneas de actuación en la universidad; carencia de equipos multidisciplinarios y ausencia de perspectiva de género en la conceptualización de la violencia.

3. Metodología de revisión y mejora del modelo de investigación y sanción

La Ley 21.369 mandató a las instituciones de educación superior chilenas a construir sus modelos de investigación y sanción del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género de manera participativa, triestamental y asegurando paridad de género. En el proceso desarrollado en la UFRO se discutieron dos modelos, el de prevención y el de investigación y sanción. Por tanto, la metodología que se presenta fue común a ambos y se basó en la deliberación, comprendiendo que en una democracia es esencial que quienes integran la comunidad universitaria puedan deliberar sobre temas que les afectan. En ese contexto, se entiende como fundamental garantizar la transparencia, la equidad y la legitimidad en la toma de decisiones políticas, promoviendo la participación ciudadana, el razonamiento colectivo y la resolución de conflictos (Figueroa y Jordán, 2021). Así también, se comprendió que el apoyo institucional era necesario durante la deliberación, debido a que da cuenta del compromiso de las autoridades de implementar los acuerdos alcanzados durante el proceso participativo (Francés García, 2017).

La DEG fue la encargada de coordinar el proceso, para lo cual implementó, en primer, lugar una comisión asesora, compuesta por diversas unidades de gestión relacionadas con las exigencias señaladas por la norma. Para conformar dicha comisión se realizó una primera reunión el 4 de mayo del 2022, en donde se presentaron la Ley 21.369, sus requerimientos y desafíos, así como también los avances de la universidad en el abordaje del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género. La DEG presentó a dicha comisión la propuesta de trabajo para la elaboración de los modelos requeridos, así como la carta Gantt. Se definieron las funciones asociadas al equipo de acompañamiento (funcionarias y funcionarios de las unidades presentes en la comisión asesora) y su participación como asesores técnicos en el proceso.

Posteriormente, se convocó a una comisión deliberativa compuesta por catorce representantes de estructuras o asociaciones de la universidad y a las diez asesorías técnicas. Las personas que representaron a las estructuras o asociaciones fueron definidas por el mecanismo que cada cual consideró pertinente y quedaron distribuidos de la siguiente forma: cuatro del estamento estudiantil definidas por el Consejo de Presidentes (dos de pregrado, una de posgrado, una de Campus Pucón); cuatro del estamento administrativo definidas por la Asociación de Funcionarios; seis del estamento académico definidos por cada facultad. En el proceso, por tanto,

participaron 24 personas (dos hombres y ocho mujeres asesoras técnicos; cinco hombres y nueve mujeres de las estructuras o asociaciones).

El trabajo participativo de la comisión deliberativa se realizó en cuatro jornadas, los días 30 de junio y 4, 11, y 18 de julio de 2022, de 09.00 a 12.00 horas. La discusión y elaboración de los modelos de prevención y sanción comenzó con una inducción de la Ley 21.369 y una contextualización a través del estudio de riesgos de acoso sexual, violencia y discriminación de género (Dirección de Equidad de Género, 2022). Luego se revisaron el protocolo y los requisitos normativos establecidos en la Ley 21.369. Se dividió a los participantes en dos grupos de trabajo y se les pidió que indicaran sus recomendaciones y/sugerencias referentes a los siguientes aspectos: Ámbito de aplicación; Reglamento de Convivencia/Estatuto Administrativo y su aplicación conjunta con el protocolo; Conductas; Principios; Procedimientos de denuncia; Mediación u otros mecanismos de resolución; Derechos de las personas denunciantes; Atenuantes y agravantes; Medidas de reparación. Cabe mencionar que los grupos fueron asignados por la DEG, resguardando el equilibrio de género y de estamento. A cada grupo se le entregó un papelógrafo para que consignara sus aportes en cada uno de los ámbitos y después debían presentarlo en una sesión plenaria, en donde cada grupo contó con diez minutos aproximadamente para presentar sus contribuciones.

Posteriormente, se generó una sesión participativa abierta a toda la comunidad universitaria, con el fin de socializar el trabajo y tener una retroalimentación por parte de la misma comunidad. La invitación a participar se realizó a través de *email marketing* a toda la comunidad universitaria. La jornada se realizó el 10 de agosto de 2022 en forma virtual, participando 26 hombres y 17 mujeres de los tres estamentos universitarios. La sesión contó con la presentación inicial de los contenidos de la Ley 21.369 y de los requisitos que exige para el modelo de investigación, sanción y reparación. Se dividió a los participantes por grupos triestamentales y con equilibrio de género, dos de ellos abordaron el ámbito de la investigación y otros dos el de sanción y reparación. Cada grupo tuvo 45 minutos para el trabajo en equipo y se designó a una persona de la DEG para facilitar el trabajo por grupo, solicitando que las intervenciones no superaran los dos minutos por persona y previa solicitud de la palabra. Cada grupo debía escoger a una persona representante que tomara apuntes y expusiera en la plenaria. Se les pidió que respondieran a la siguiente pregunta por ámbito: ¿Qué comentarios, sugerencias y/o recomendaciones tienen ustedes con respecto a estos desafíos?

Profesionales de la DEG y estudiantes que se encontraban realizando su práctica profesional en la unidad desarrollaron la sistematización de los aportes. Estos fueron presentados a la comisión asesora en dos sesiones.

Luego se definió que, dado que el instrumento debía ser modificado, se debía generar una comisión redactora, compuesta por abogadas y abogados de la universidad y que se desempeñan en la Contraloría Universitaria, Dirección Jurídica, Coordinación de Procedimientos Disciplinarios, y coordinada por la DEG. Esta comisión analizó los resultados de las sesiones presenciales y de la virtual. Además de ello, revisó bibliografía especializada y realizó revisión comparada de otros instrumentos. La propuesta de redacción fue trabajada de manera conjunta y consensuada por sus participantes.

Al tener una propuesta de nuevo instrumento, esta fue socializada con vicerrectores y vicerrectora, Consejo de Presidentes, Asociación de Funcionarios, Asociación Gremial de Académicos y, finalmente, con el Comité de Rectoría. Luego de ello, el instrumento ingresó a los cuerpos colegiados de la universidad, siendo aprobado por la Junta Directiva el 5 de diciembre de 2023.

4. Presentación y discusión de los resultados

Los resultados que arrojó el proceso participativo basado en la deliberación se sistematizan a continuación de acuerdo con los requisitos mínimos que establece el artículo sexto de la Ley 21.369.

Se presentarán a continuación las tablas por ámbito que exige la ley para el modelo de investigación, sanción y reparación. Se especifica la propuesta surgida en las sesiones participativas y si esta estaba o no contemplada en el protocolo en revisión, y en la tercera columna, si la propuesta fue incluida en el nuevo Reglamento de Convivencia Universitaria.

Tabla 1. Procedimientos especiales de denuncia, investigación y determinación del acoso sexual, violencia y discriminación de género

Propuesta surgida en sesiones participativas	Contemplado en el protocolo	Contemplado en nuevo Reglamento de Convivencia
Atención psicológica durante el proceso de investigación.	No	Se explicitan las funciones de la Coordinación de Acogida y Seguimiento de Casos (CASC) de la DEG y se refuerza ello con las medidas de apoyo a entregar.
Diagrama de flujo del protocolo.	No	No (forma parte de la estrategia comunicacional de los procesos de difusión y socialización).
Clasificación de la denuncia según su gravedad, para trabajar con indicadores.	No	No, dicha determinación corresponde a las atribuciones de las personas que investigan.
Establecer procedimientos de información sobre la duración y el estado de la causa para víctimas y victimarios.	No	Se explicitan las funciones de la CASC. Se agrega un artículo de derechos de las personas denunciantes y denunciadas.
Explicar todas las vías que tiene la persona para denunciar.	Sí	Sí
Excluir las atenuantes de rendimiento académico y participación destacada.	No	Se incorporan atenuantes y agravantes específicas.
Buzón de denuncias o aplicación (APP) que envíe la información directamente a CASC.	No	No
Considerar criterio de la DEG sobre si el caso atenta contra la dignidad de la persona.	No	Solo se incorpora para los procedimientos del Tribunal de Convivencia estudiantil.
Si se advierte en un proceso que hay falsa denuncia, fiscal puede iniciar un proceso de oficio.	Obligación por ley.	Se incluye una mención expresa a la normativa legal nacional.
No calificar por desempeño a denunciante y denunciado mientras dure la investigación.	Solo para denunciante, cuando quien califica es la denunciada.	Solo para la persona denunciante.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 da cuenta, en primer lugar, de que los procedimientos especiales de denuncia e investigación existían en la universidad, pero no eran conocidos totalmente por la comunidad universitaria, y junto con ello algunas de las sugerencias que aparecen en este ámbito están relacionadas precisamente con la difusión y socialización de la normativa. Además, surgieron propuestas que escapen a la regulación que pueden fijar estos instrumentos internos, por cuanto corresponden al ámbito legal.

Del procedimiento efectuado resulta relevante destacar que se evidencia, como una estrategia de prevención y también como una instancia educativa, el haber incluido en un único texto toda la normativa asociada a la aplicación del Reglamento de Convivencia Universitaria.

Tabla 2. Establecimiento de órganos con competencia especial para investigar y sancionar las conductas de acoso sexual, violencia y discriminación de género

Propuesta surgida en sesiones participativas	Contemplado en el protocolo	Contemplado en nuevo Reglamento de Convivencia
Los órganos que investigan tendrán las facultades de exigir a la persona denunciada que cumpla con todos los requerimientos administrativos reglamentarios que conciernen a la investigación.	Sí	Sí
Socialización de perfil de cargo y funciones de las personas que componen la unidad que investiga.	Sí, se indican sus funciones. Perfil de cargo, no corresponde.	Sí, se indican sus funciones. Perfil de cargo, no corresponde.
Conformación de equipo interdisciplinario para la reparación a quienes integran la unidad o espacio donde se produjeron los hechos.	No	Sí, pero no con un equipo especial. Función de coordinación de medidas y estrategias para la DEG.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al establecimiento de órganos con competencia especial para investigar y sancionar, al existir una Coordinación de Procedimientos Disciplinarios dentro de la universidad con dichas funciones, los comentarios surgieron, al igual

que en la tabla 2, respecto a la socialización de sus funciones en la comunidad universitaria. También apareció el fortalecimiento de las facultades de quienes investigan, sobre todo, en relación al denunciado, y también respecto a la colaboración como uno de los principios inspiradores de los procedimientos y como un facilitador de estos.

Tabla 3. Definición de las conductas constitutivas de acoso sexual, violencia y discriminación de género y de las sanciones asociadas a ellas

Propuesta surgida en sesiones participativas	Contemplado en el protocolo	Contemplado en nuevo Reglamento de Convivencia
Desnaturalizar las bromas de doble sentido que denigran a las personas en el ámbito de género (incorporar como violencia de género).	Sí	Sí
Definición de situaciones constitutivas de maltrato en diferentes situaciones del ámbito universitario (maltrato de estudiante a docente), acoso y maltrato estudiantil (relación estudiante-profesor y estudiante-estudiante).	No	Sí
Ampliar catálogo de definiciones y ejemplos de conductas ya existentes e incorporar las que faltan.	No	Sí, se incorpora violencia de género (vg) y discriminación de género (dg).
Desarrollar de mejor manera (explicitar, dar ejemplos) las conductas que se van a abordar en el protocolo (definiciones más claras y completas).	Sí	Sí
Prohibición de docencia en caso de dos o más sanciones en materias del protocolo, incluyendo el maltrato y acoso laboral.	No	No

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la tabla 3, se definió de forma inmediata por la totalidad de los participantes la necesidad de incorporar los conceptos de violencia y discriminación de género de conformidad a la ley precitada y también a las orientaciones entregadas por la Superintendencia de Educación Superior en las circulares emitidas al respecto. Asimismo, y en relación con las tablas anteriores, también se evidenció, en este ámbito, la falta de conocimiento y de mecanismos adecuados con impacto

formativo en y para la comunidad universitaria, por cuanto muchas sugerencias ya estaban incorporadas en las definiciones que contemplaba el protocolo de actuación, especialmente respecto a los ejemplos que se solicitaban.

Ahora bien, fueron recogidas dentro del nuevo Reglamento de Convivencia Universitaria las propuestas que pedían clarificar las conductas asociadas al acoso y maltrato laboral, académico y estudiantil, por cuanto es necesario considerar para su determinación las características de estas conductas con las particularidades que tiene cada estamento.

En este criterio, y ante la posibilidad de crear nuevas sanciones para estas conductas, tal como establece la Ley 21.369, estas propuestas no surgieron. Se remarcó el carácter punitivo asociado a estos instrumentos por cuanto todas las sugerencias dadas estaban asociadas a la desvinculación de la persona denunciada de la universidad, por lo que finalmente se decidió dejar un artículo específico que recogiera las sanciones asociadas a cada estamento.

Tabla 4. Medidas dirigidas a proteger a las víctimas y a minimizar los impactos

Propuesta surgida en sesiones participativas	Contemplado en el protocolo	Contemplado en nuevo Reglamento de Convivencia
Incorporación de unidad de apoyo y atención psicosocial, jurídica y médica a las víctimas y de orientación a personas denunciadas.	No	Parcialmente, solo para víctimas, ya que se explicitan las funciones de CASC.
Proponer a la víctima medidas cautelares, en la forma de alternativas a escoger e incorporar la respectiva sanción del incumplimiento.	No, existe un catálogo de medidas no taxativas que se pueden decretar, pero lo determina la persona que instruye la investigación.	No, existe un catálogo de medidas no taxativas que se pueden decretar, pero lo determina la persona que instruye la investigación.
Apoyo jurídico para el denunciante y denunciado.	No	Sí, se incorporan las funciones de la CASC, pero solo para las víctimas.
No calificar por desempeño a denunciante y denunciado mientras dure la investigación	Solo para la persona denunciante cuando quien califica es la denunciada.	Solo para la persona denunciante.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las medidas dirigidas a proteger a las víctimas, surgen nuevamente elementos que ya estaban comprendidos en la estructura institucional, pero no de forma explícita en el protocolo, tales como la necesidad de incorporar una unidad de apoyo y atención psicosocial, jurídica y médica a las víctimas, funciones establecidas de forma específica para la Coordinación de Acogida y Seguimiento de Casos de la DEG (desde que comenzó sus funciones esta coordinación trabaja con derivaciones asistidas a redes internas y externas).

Las medidas de protección también estaban reguladas en el protocolo mediante un catálogo no taxativo de medidas y que facultaba desde ya a quienes investigaban a determinar aquellas que fueran necesarias para cada caso en particular y con respeto de los principios y procedimientos establecidos. Sin embargo, dentro del proceso participativo surgieron nuevamente sugerencias que escapan al ámbito reglamentario de estos instrumentos y que expresan relación con atribuciones exclusivas de quienes investigan.

Tabla 5. Medidas que garanticen el tratamiento reservado de la denuncia

Propuesta surgida en sesiones participativas	Contemplado en el protocolo	Contemplado en nuevo Reglamento de Convivencia
Establecer procedimientos de información sobre la duración y el estado de la causa para denunciante y denunciado/s.	No	Sí, solo para víctimas, ya que se explicitan las funciones de CASC.
Especificar el procedimiento de investigación y gestión de información a las personas involucradas en una denuncia.	No	Sí, solo para víctimas, ya que se explicitan las funciones de CASC.
Cautelar que no se filtre información para personas que conocen el origen de la denuncia.	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Todas las recomendaciones surgidas en este criterio, si bien no estaban recogidas de forma expresa en el protocolo, sí estaban contempladas en la normativa universitaria a través de las funciones que desarrolla la CASC. No obstante, y considerando que este instrumento también debe tener fines formativos, se decidió incorporar expresamente un artículo que diera cuenta de ello.

También se muestra en esta tabla cómo la confidencialidad ha primado como principio inspirador de estos procedimientos. Sin embargo, se desconoce su alcance y debe ser reforzado. El nuevo Reglamento mantiene estos principios, pero también adecua algunos de sus textos y los armoniza con otras normativas internas y nacionales.

Tabla 6. Medidas orientadas a asegurar el desarrollo y avance de la investigación y de sus fines

Propuesta surgida en sesiones participativas	Contemplado en el protocolo	Contemplado en nuevo Reglamento de Convivencia
Establecer procedimientos de información sobre la duración y estado de la causa para víctimas y victimarios.	No	Sí, solo para víctimas, ya que se explicitan las funciones de CASC.
La víctima puede solicitar inhabilidad a las fiscalías y establecimiento en protocolo de causales de inhabilidad.	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se manifiesta, al igual que en las anteriores, el desconocimiento de las normativas internas y nacionales que rigen dentro de la universidad, por lo que, si bien no estaban recogidos en el protocolo de forma expresa, no significa que no existieran los elementos. Al igual que lo mencionado en la tabla 5, se decidió incorporar en el nuevo Reglamento de Convivencia Universitaria artículos expresos que den cuenta de forma clara de los derechos y obligaciones, así como funciones asociadas para quienes intervienen en estos procedimientos.

Tabla 7. Medidas que garantizan el conocimiento de la existencia del modelo de investigación y sanción

Propuesta surgida en sesiones participativas	Contemplado en el Protocolo	Contemplado en nuevo Reglamento de Convivencia
Campaña comunicacional sobre modelo de investigación y sanción a) Difusión sobre procedimientos de denuncia e investigación; b) Difusión sobre herramientas de protección de las víctimas.	No	Sí
Socialización del flujograma de procesos de denuncia e investigación.	No	No (forma parte de la estrategia comunicacional de los procesos de difusión y socialización).
Reportes de causas finalizados y sus sanciones.	No	No corresponde, sin perjuicio la información está disponible en las memorias de la DEG.
Conversatorio por carrera obligatorio.	No	No (forma parte de la estrategia comunicacional de los procesos de difusión y socialización).

Fuente: Elaboración propia.

El criterio que muestra la tabla 7 es relativamente nuevo en cuanto a incluir en instrumentos normativos este tipo de medidas. Lo anterior no quiere decir que no se hiciera difusión y socialización, sin embargo, lo que se evidenció en el proceso es que resulta fundamental acompañarlos de estrategias comunicacionales claras y periódicas que entreguen a la comunidad la información necesaria para su correcta comprensión.

Tabla 8. Medidas de reparación de las víctimas

Propuesta surgida en sesiones participativas	Contemplado en el Protocolo	Contemplado en nuevo Reglamento de Convivencia
Acompañamiento a la víctima durante y después del proceso de investigación y sanción. Intervenir la unidad con el objeto de prevenir que estas situaciones sigan ocurriendo.	No	Sí, solo para víctimas, ya que se explicitan las funciones de CASC. Para los espacios donde se producen los hechos se establece función de coordinación de medidas y estrategias para la DEG.
Conformación de equipo interdisciplinario, interestamental e interunidades para abordar los procesos de reparación.	No	Sí, pero no con un equipo especial. Función de coordinación de medidas y estrategias para la DEG.
Establecimiento de medidas de reparación más adecuadas, considerando la opinión y situación de las víctimas.	No	Sí
Terapia obligatoria para victimarios para reeducación y reinserción.	No	No, es facultad del fiscal proponer que se someta de forma obligatoria a actividades de sensibilización.
Seguimiento de los casos, posterior al cierre del proceso.	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Este último criterio, si bien no estaba recogido en el protocolo como tal, la nueva reglamentación recoge el sentido de aunar en un instrumento toda aquella información que fuese relevante para quien lo necesite. Por ejemplo, se incluyeron las funciones de la CASC y su alcance, así también con la posibilidad de generar estrategias y coordinaciones que sean pertinentes y adecuadas para los espacios en que estos hechos ocurren y, sobre todo, por personal especializado y con las herramientas necesarias para su abordaje.

5. Conclusiones

Los protocolos o reglamentos universitarios para investigar y sancionar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género se han transformado en instrumentos formativos, que permiten aumentar la sensibilización y el conocimiento que las personas tienen sobre esas materias. Así también, permiten establecer procedimientos claros para abordar las diferentes situaciones producto de la violencia de género y contribuir al compromiso de las diferentes unidades y estructuras universitarias con su erradicación. En el proceso participativo realizado en la UFRO, además, se evidenció que era necesario aunar en un solo documento —como el nuevo Reglamento de Convivencia Universitaria— toda aquella información que fuera relevante para un mejor ejercicio de los derechos de las víctimas y de las personas denunciadas, así como para un mejor desarrollo del proceso.

Por otra parte, desarrollar procesos participativos, triestamentales y con paridad de género que sean informados a la comunidad, permite reforzar el compromiso en erradicar y prevenir las diferentes formas de violencia de género no solo al interior de la universidad, sino también en los diferentes espacios de la sociedad. Así también, se genera mayor confianza en el instrumento y en el proceso por parte de la comunidad.

A pesar de que en los procesos participativos se escucha que las personas tienen temor a y/o desconfianza en realizar denuncias, desde el movimiento feminista universitario en el año 2018 y el consecuente desarrollo de normativa para investigar y sancionar las denuncias en torno a los casos de violencia de género, se han iniciado procesos de investigación que dan cuenta de que las personas buscan respuestas institucionales. Es deber de la Universidad responder a esa confianza, desarrollando investigaciones en tiempos prudentes, protegiendo a las víctimas, aplicando las sanciones y medidas correspondientes.

Si bien en la Universidad de La Frontera se ha ido instalando la participación de los tres estamentos como parte de los procesos para definir políticas e instrumentos, la Ley 21.369 agregó la paridad de género como requisito para la construcción de los modelos de investigación y sanción, lo que aporta en el avance de la cultura de la paridad.

Dicha norma también reforzó la necesidad de establecer el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género como materias diferentes al maltrato laboral, el acoso laboral y la discriminación arbitraria. Ello permitirá no solo mejorar el abordaje de las materias planteadas por la Ley 21.369, sino también mejorar la percepción y el conocimiento que la comunidad universitaria y la ciudadanía tienen sobre estas temáticas.

El proceso de construcción del modelo dio cuenta de la necesidad de implementar programas, talleres, capacitaciones, entre otros, que aborden de forma integral y con cada estamento, de conformidad a sus particularidades y características, estrategias que puedan garantizar la entrega adecuada y pertinente de conocimientos y habilidades para reconocer y responder al abordaje de la violencia y discriminación de género.

Es importante, además, reconocer que el aumento de las denuncias no significa que existan más casos que antaño, sino que hoy se han dado las condiciones apropiadas para que se puedan realizar las denuncias (Varela, 2019). No obstante, hay que reforzar la cultura de la denuncia en los espacios institucionales (Vázquez *et al.*, 2021), para lo cual es fundamental contar con instrumentos normativos que tengan la validación en la comunidad, la que se construye cuando esta es parte del proceso.

La postura institucional en contra de la violencia de género debe ir acompañada de mecanismos que permitan abordarla, como los protocolos, pero también de otras medidas y acciones que permitan erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres en los diversos ámbitos institucionales. Ello permitirá avanzar en instituciones igualitarias que, al no tener subordinación de género, puedan ir concretando el anhelo de eliminar todas las formas de violencia.

Así también, en la medida en que las políticas institucionales de género van avanzando en erradicar las desigualdades y discriminaciones de género, las opresiones hacia las mujeres y personas de las diversidades sexogenéricas deberían disminuir y ser erradicadas. Esto debiera redundar en una disminución y eliminación de las violencias de género. Ello afianzará las relaciones igualitarias entre mujeres y hombres y permitirá construir instituciones más justas.

Finalmente, es importante destacar que la Ley 21.369 se hace cargo por primera vez de la conjunción que se da en la práctica al aplicar normativas contra la violencia y discriminación de género con el Estatuto Administrativo por las universidades estatales, y establece en su artículo 8 un criterio de especialidad por sobre el Estatuto. Además, entrega la posibilidad en su artículo 6 letra c) de que

además de las medidas y sanciones expresamente previstas en el Código del Trabajo, en el Estatuto Administrativo y en leyes especiales, el referido modelo podrá contemplar otras sanciones, prohibiciones y medidas, tales como la suspensión e inhabilitación temporal para el ejercicio de ciertos cargos y funciones, la remoción en el cargo, la cesación de funciones, la imposibilidad de acceder a financiamientos extraordinarios, la pérdida de distinciones honoríficas y la suspensión o pérdida definitiva de la condición de estudiante.

Sin embargo, en la experiencia de la Universidad de La Frontera no surgieron nuevas sanciones, sino que se solicitaba en este aspecto la destitución o expulsión de la persona denunciada, lo cual ya estaba regulado.

Por último, cabe reflexionar en torno a las expectativas que los procesos generan en las personas de la comunidad, sobre todo al ser avalados por una norma nacional. En ese sentido, la competencia territorial de los protocolos fue, de alguna manera, resuelta por la Ley 21.369. Sin embargo, se presenta un aspecto especialmente complejo, por cuanto tensiona la potestad disciplinaria de las universidades con la creciente tendencia a la judicialización de estos procedimientos, planteado sobre todo por quienes han sido sancionados. De ello se han observado resultados dispares, en que muchas veces las sanciones internas han sido revocadas por las cortes de apelaciones y la Corte Suprema, lo cual se traduce en una resistencia externa que complejiza aún más el abordaje de la violencia de género universitaria. Esto evidencia la poca claridad que existe respecto al contenido y alcance de la potestad disciplinaria de las universidades, y que sobrepasa incluso su ámbito interno y se traduce en un sistema normativo contradictorio.

Referencias

- Cerva Cerna, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, 8, 20-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.48399>
- Cerva, D., y Loza, Z. (2020). Obstáculos institucionales en el diseño e implementación de los protocolos para la atención a la violencia contra las mujeres en universidades públicas: Revisión de la experiencia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 32(79), 147-170.
- Comisión Nacional de Acreditación CNA Chile (s/f). Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE INSTITUCIONAL SUBSISTEMA UNIVERSITARIO.pdf>
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1992). Recomendación general relativa a la violencia contra la mujer. En *Recomendaciones Generales*, n.º 19.
- (2010). Recomendación general sobre el Artículo 2 de la Convención. En *Recomendaciones Generales*, n.º 28.

- Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). (2022). *Modelo Caleidoscopio. Una propuesta de abordaje de la violencia de género en contexto universitario*. Comisión de Igualdad de Género - Eje de Erradicación de la Violencia de Género, Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). <https://deg.ufro.cl/wp-content/uploads/2022/10/Libro-Caleidoscopio-26abril.pdf>
- Consorcio de Universidades del Estado de Chile (2018, 1 de junio). *Las Universidades Estatales y la movilización feminista*. <https://www.uestatales.cl/?p=9571>
- (2022). *Tendencias de brechas en las 18 Universidades del CUECH. Resumen Ejecutivo*. <https://genero.uestatales.cl/wp-content/uploads/2022/08/INFORME-EJECUTIVO.-BRECHAS-ETHOS CUECH.pdf>
- Dinamarca-Noack, C., y Trujillo-Cristoffanini, M. (2021). Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-22.
- Dirección de Equidad de Género, Universidad de La Frontera (2022). *Resumen ejecutivo. Estudio de riesgos de acoso sexual, violencia y discriminación de género al interior de la Universidad de la Frontera*. Recuperado de: <https://deg.ufro.cl/wp-content/uploads/2022/09/Informe-Ejecutivo-Estudio-de-Riesgos.pdf>
- Eridani, A., Mandiola, M., y Ríos, N. (2022). El género administrado: lecturas feministas y críticas a la reorganización de la academia y las universidades en Chile. En *Mucho género que cortar: Estudios para contribuir al debate sobre género y diversidad sexual en Chile* (pp. 73-100). Programa de Investigación de Género y Diversidad Sexual GEDIS Universidad Alberto Hurtado.
- Eytel, B., Rojas, C., Salvo, S., Aedo, C., y Vivallo, Ó. (2020). Diagnóstico de Situación y Relaciones de Género en la Universidad de La Frontera. Recuperado de: https://www.ufro.cl/images/UFRO_AL_DIA/2020/diciembre/24/Diagnostico-Situacion-y-Relaciones-de-Genero-en-UFRO.pdf
- Fernández Cruz, J. A. (2020). Los protocolos universitarios para la prevención y sanción de la violencia, acoso y discriminación entre estudiantes: una mirada criminológica y político-criminal. *Revista de Derecho (Valdivia)*, 33(2), 297-317. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502020000200297>
- Figueroa Rubio, P., y Jordán Díaz, T. (2021). Convergencia Deliberativa: La participación ciudadana en el cambio constitucional, Chile 2016. *Polis Revista Latinoamericana*, 20(58), 78-103. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N58-1579>
- Francés García, F. (2017). La interacción deliberativa en los procesos de participación vinculados a las decisiones públicas. *Papers*, 53-72.

- Gaba, M. (2020). Nuevas arquitecturas de género(s) en las universidades chilenas como respuesta a las movilizaciones feministas estudiantiles del 2018. *Symploké Estudios de Género*, 22-30.
- Gómez Gallardo, P., García Avila, J., y Hernández Márquez, A. (2021). Análisis de los protocolos ante la violencia de género vigentes en las Unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana. Violencias de género en las universidades: activismos feministas y respuestas institucionales I. *Revista Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 32(79), enero-junio, 119-146.
- González Coronado, C., y Castañeda Rentería, L. (2018). Historia de la Universidad Pública Latinoamericana: Una visión general. *European Scientific Journal February*, 14(4), 104- 115.
- Huidobro, R. (2018). Empleo público y derechos fundamentales. *Revista de Derecho Público*, 97-110.
- Jaramillo-Bolívar, C. D., y Canaval-Erazo, G. E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), 178-85. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- Ley 21.091 Sobre Educación Superior (2018). Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Ley 21.094 Sobre Universidades Estatales (2018). Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>
- Ley 21.369 Que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la Educación Superior (2021). Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=11650232>
- Lizama-Lefno, A., y Hurtado Quiñones, A. (2019). Acoso sexual en el contexto universitario: estudio diagnóstico proyectivo de la situación de género en la Universidad de Santiago de Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.8>
- Martín, Moreno, E. (2020). Protocolos de atención a la violencia de género en las universidades públicas en México. ¿Un Traje a la Medida? Violencias de género en las universidades: activismos feministas y respuestas institucionales I. *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 32(79), enero-junio, 70-94.
- Medina-Medina, B. y Cienfuegos Martínez, E. (2020). Análisis de protocolos universitarios contra el hostigamiento y acoso sexual en México. Violencias de género en las universidades: activismos feministas y respuestas institucionales I. *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 32(79), enero-junio, 47-68.

- Mingo, A., y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 35(105), 571-595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Naciones Unidas (1979). Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra La Mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979. Adoptada por Chile mediante Decreto núm. 789 de 27 de octubre de 1989. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15606>
- Ponce Lara, Camila (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, 49, 80. Epub, 24 de marzo de 2021. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100280>
- Reyes, C., López, S., y Briceño, X. (2018). Mayo Feminista en la Universidad de La Frontera: Reflexiones en torno al movimiento feminista. Continuidades y Rupturas. 8.ª Conferencia de Pensamiento Crítico, Buenos Aires, 2018. CLACSO. Recuperado de: https://www.clacso.org.ar/conferencia2018/presentacion_ponencia.php?ponencia=2018813164325-7041-pg
- Reyes-Housholder, Catherine, y Roque, Beatriz (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 39(2), 191-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- Silva, Beatriz (2009). La Revolución Pingüina y el Cambio Cultural en Chile. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/338051589_La_Revolucion_Pinguina_y_el_Cambio_Cultural_en_Chile
- Ticho, A. (2015). Las Luchadoras Inspiradoras: El papel de las mujeres en los movimientos estudiantiles chilenos. *Independent Study Project (ISP) Collection*, 2273.
- Tlatolin, B. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, 39-50.
- Varela Guinot, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México*, Nueva Época, LXV(238), enero-abril, 49-80. ISSN 2448-492X. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Vázquez Ramos, A., López González, G., y Torres Sandoval, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(2), 299-326. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382>

La participación comunitaria: un factor clave para la formulación de políticas de igualdad de género en la universidad

Carolina Olvera Castillo¹

1. Introducción

La construcción de políticas universitarias orientadas a atender las problemáticas relacionadas a la justicia social es actualmente una ocupación recurrente, que de a poco se traslada a ser una preocupación legítima, aunque no muy lejos de las concesiones forzadas que pugnan por condiciones dignas de trabajo, estudio y vida en las instituciones de educación superior (IES). Es cierto que algunas de estas formulaciones han sido impulsadas emergentemente por reformas en la legislación nacional, y/o por recomendaciones en materia de derechos humanos, sin embargo, se han aprovechado los cambios normativos para reforzar y abonar a los momentos históricos en favor de la inclusión, equidad e igualdad de género.

Por ejemplo, las reformas a la Ley General de Educación Superior (LGES) en 2021 introdujeron cambios relevantes en materia de violencia de género, derechos humanos y cultura de paz; estas modificaciones se complementan con las disposiciones en anexos de ejecución relacionadas con el subsidio ordinario de las IES. Dichas medidas han generado un creciente interés en algunas instituciones por contar con: 1. protocolos para prevenir, atender, sancionar y erradicar todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género; y 2. acciones en materia de cultura de la paz, ya que son compromisos que adquirieron en los convenios de colaboración con la Secretaría de Educación Pública y el Ejecutivo Estatal de sus respectivas entidades.

¹ Psicóloga y analista de políticas públicas de ciencia y género. Es investigadora titular de la Unidad de Investigación, Proyectos y Políticas Institucionales de la Defensoría de los Derechos Universitarios en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Docente de la Facultad de Psicología de esa misma universidad e integrante de la Red de Ciencia, Tecnología y Género.

También es comprensible que estos movimientos legislativos y administrativos no son espontáneos. Por un lado, tenemos los sucesos cotidianos de violencia y los álgidos episodios de brutalidad que día con día acosan a la población mexicana; por otro lado, encontramos la respuesta colectiva y ciudadana que exige el rescate y construcción de un Estado de derecho. La lucha de las mujeres es evidencia de que los derechos adquiridos se exigen como un acto de justicia social, no son regalías proporcionadas.

Al interior de las IES, esta lucha por la equidad y la igualdad de género se ha visto reflejada en la apertura de posgrados, creación de centros de estudio especializados, reformas curriculares, cambios en la normativa, construcción de protocolos para la atención de la violencia de género, participación política de las mujeres y proliferación de líneas de investigación y grupos académicos feministas y/o en estudios de género, por citar algunos ejemplos. Todo esto es gracias a los esfuerzos de las académicas en lo individual y lo colectivo, a las estudiantes y a gestoras administrativas, de tal manera que ya existe un camino recorrido en el contexto de la educación superior y podemos identificar las oportunidades y desafíos que se presentan en los diagnósticos, programas y políticas de equidad e igualdad de género.

Con este preámbulo, abrimos la presentación del capítulo que se centrará en mostrar el diseño de la política institucional de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) en materia de igualdad sustantiva y erradicación de la violencia de género, en donde se identifica especialmente la participación de la comunidad universitaria en distintas partes del proceso de formulación. Para ello hacemos referencia a dos conceptos clave: la *comunidad universitaria* y las *políticas de igualdad de género*.

2. Referentes conceptuales

2.1. La comunidad universitaria

En este apartado nos proponemos dar una aproximación al término de *comunidad universitaria*, a reserva de la complejidad idiosincrática que en cada contexto pueda tener. En este sentido, seguiremos la línea de pensamiento en donde la universidad es un espacio público, de participación comunitaria, o, por lo menos, ofrecer una posibilidad para apropiarse del derecho a ser parte de las decisiones y actuaciones del quehacer de la institución.

No podemos asegurar el grado en el que las personas que integran a la UASLP se sienten parte de la *comunidad* o como constituyentes de esta, para ello, haría

falta la aplicación de instrumentos normativos y no normativos, además de la subjetividad que pudiera imprimirse en sus testimonios, por lo tanto, no sabemos de viva voz cuál es la definición de comunidad universitaria, al menos no por el momento. Sin embargo, sí podemos comenzar con la versión más rígida, que es la adscripción formal a la institución. En este sentido, la UASLP está compuesta por un aproximado de 40,000 personas,² entre estudiantes, personal académico y administrativo, en donde también se cuenta a las personas funcionarias. Aunque a este número también se le pueden añadir aquellas personas jubiladas y/o egresadas de la institución, ya que, aunque no cuentan con vigencia, sí formaron parte de esta en algún momento y en ocasiones vuelven a integrarse a las actividades culturales, artísticas, deportivas y, en contadas ocasiones, de la gobernabilidad de la universidad.³

Sin embargo, si hablamos de sentido de pertenencia y arraigo quizá la numeralia varíe, ya que no podemos asegurar que todas las personas que transitan por la UASLP generan sentimientos afines a la lealtad o de asociación con sus integrantes, especialmente, si dentro de sus espacios han vivido situaciones de discriminación y violencia de parte de las personas o la institución misma. Entonces, recurriremos a la propuesta de Graciela Tonon (2012), quien rescata una de las versiones más simples de *comunitas*, que es el espacio de relaciones cara a cara en donde lo común es “lo no propio” (p. 514), lo que empieza en donde lo propio termina y, por lo tanto, es de carácter público.

En otras palabras, la comunidad universitaria la entenderemos como espacios públicos de interacción entre sujetos, generadora de compromiso y reciprocidad, en mayor o menor medida, y también en distintos momentos de la vida universitaria. Además, no podemos omitir la diversidad intrínseca de las comunidades. Desde el punto de vista intercultural, no solo es el reconocimiento de la existencia de la diversidad, es comprender que se encuentra en interrelación y que suele predominar una, es decir, también existen relaciones de poder (Luévano, 2023). Por ello, es un espacio intersubjetivo de conflicto (Lechner, 2002; Tonon, 2012) y de oportunidad para resolver estas discrepancias y lógicas de violencia que acompañan las relaciones de poder, abriendo la posibilidad de la universidad como espacio de

2 1,586 administrativas, 1,782 administrativos, 1,429 profesoras, 1,872 profesores, 17,706 alumnas, 15,656 alumnos, según datos de la División de Desarrollo Humano de la UASLP con fecha de corte al 15 de abril de 2021 y el Tercer Informe de Actividades de la UASLP correspondientes a 2023.

3 La Junta Suprema de Gobierno puede estar integrada por personas que en algún momento formaron parte de la universidad.

construcción de participación ciudadana y comunitaria, en donde se dan respuestas a las necesidades de sus integrantes.

En una última acotación, la UASLP se encuentra insertada en una cultura específica y no está exenta de reproducir estas relaciones de poder, en la medida en que es una institución patriarcal y en sus inicios no fue pensada para la diversidad, por lo que su inclusión ha sido accidentada, llámese la incursión de las mujeres, personas de pueblos y comunidades indígenas, personas con discapacidad, personas de la disidencia sexual, entre otras. Es así que, a continuación, daremos un brevísimo recorrido por las actuaciones de la institución en relación con la igualdad y equidad de género, en gran medida como necesidades demandadas por las mujeres y empujadas por el devenir de las acciones gubernamentales en esta materia.

2.2. Políticas de igualdad de género

A lo largo de este libro seguramente encontrará un recorrido amplio por las concepciones de políticas públicas y enfoque de género, por lo que entraremos directamente a la definición de *políticas de igualdad de género* que nos guiará. Son respuestas a las múltiples necesidades e intereses de grupos y personas en relación con la desigualdad de género, orientan el curso de las acciones públicas para que puedan coexistir en la presencia de sus diferencias (Blázquez, Fernández y Olvera, 2023) sin que esto resulte en violencia ni discriminación. Además, deben de integrarse a la agenda para que cuenten con legitimidad y sean ejecutadas por los actores públicos, en este caso particular, que sean reconocidas por el máximo órgano de gobierno universitario.

La igualdad sustantiva se refiere a la igualdad real y tangible, no solo en el ámbito abstracto. Igualdad no como uniformidad, más bien, una que contemple las diferencias (equidad) y similitudes entre mujeres y hombres. Es decir, "...que en algunas cosas es preciso buscar la igualdad y en otras la diferencia. Igualdad de derechos sociales, políticos, laborales..." (Bartra, 2021, p. 132) para las mujeres, pero al ser distintas, incluso las unas de las otras, algunas requerirán permisos y tiempos diferenciados para amamantar, permisos que los hombres no requieren (Bartra, 2020).

En otro orden de ideas, dentro de la categoría de *género* desde las reformulaciones constructivistas (feminismo posestructuralista o *queer*, Buquet, López y Moreno, 2020), la binariedad mujer-hombre no responde a las necesidades de algunas poblaciones, como lo reflejan las recientes políticas de las IES, que abarcan dentro de

los planes de igualdad de género la cuestión de identidades y orientaciones sexuales diversas, evidenciando la continua problematización de la categoría de género. En lo particular, proponemos que debe prevalecer en las políticas de igualdad sustantiva la de *dignidad humana*, desde un enfoque basado en derechos humanos.

Finalmente, para el alcance de la igualdad sustantiva se plantea que deberán existir prácticas de paridad, de transversalización y de institucionalización (Pacheco, 2020). Las tres son importantes para poder lograr un cambio estructural en las universidades, ya que se centran rumbos que desactivan desventajas, igualan puntos estratégicos de las condiciones de partida, o bien, buscan la transformación profunda de las relaciones de género, siendo esta última la más compleja y retadora. No solo por el tiempo que llevará transitar hacia relaciones humanas más sanas, sino por el carácter sistémico de las desigualdades y la violencia, que se retroalimenta y sustenta en creencias, prejuicios, valores y, en general, la forma en la que nos construimos como personas integrantes de una sociedad.

3. Antecedentes de las acciones para la igualdad de género en la UASLP

Una de las primeras normativas internacionales, fundacional para las IES, la encontramos en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, en 1979, en donde se exigen medidas para eliminar la discriminación hacia las mujeres en la esfera de la educación. Posteriormente, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, en 1998, manifiesta la igualdad de acceso a la educación superior, sin discriminación fundada en sexo (idioma, religión, raza, entre otros), aunado al fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, así como la innovación y pensamiento crítico en los planes de estudio tomando en cuenta las diferencias entre mujeres y hombres.

En México, se pueden ver con claridad las primeras acciones gubernamentales que derivan en los compromisos que se adquirieron a escala internacional, como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, expedida en 2007 y que genera cambios en la educación pública para favorecer el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo (Pacheco, 2020).

Por otro lado, en 2003 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) crea la Red Nacional de Enlaces Académicos de

Género, que se conocen como Redes Regionales. La misma ANUIES propone en 2009 la primera Reunión de Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior, en un esfuerzo por formar redes de colaboración para trabajar en la transversalización de la perspectiva de género dentro de las instituciones, impulsada nuevamente por las académicas e investigadoras y el exhorto a la Cámara de Diputados para que en las universidades y centros de investigación del país se adopten compromisos institucionales en el diseño e implementación de las políticas de equidad de género (Pacheco, 2020).

Evidentemente, para la implementación de las políticas es necesario un presupuesto, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) asigna un primer Programa de Gestión Institucional llamado PROGES-3/Equidad, en 2010-2011, con la finalidad de conformar acervos bibliográficos de género y promoviendo acciones de sensibilización en género y violencia de género. Posteriormente, estas asignaciones van cambiando su perspectiva de objetivos alcanzables, que van desde diagnosticar la equidad o impulsar los estudios de género, hasta la implementación de guarderías para las/los estudiantes.

En este punto y para comenzar con la UASLP, en los siguientes párrafos resaltaremos algunos emprendimientos institucionales, bajo la premisa de que ninguno de ellos sería posible sin el empuje de las mujeres. Navarro (2022) identifica, desde el feminismo, el contexto crítico de la presencia/ausencia de las mujeres en las universidades mexicanas, situación que también acontece para la UASLP y puede ser puntualizada de la siguiente forma:

- Las universidades son espacios en los que las mujeres hemos *irrumpido*.
- La ausencia histórica de las mujeres en la toma de decisiones y silenciamiento de situaciones de violencia de género.
- La manifestación de las múltiples formas de violencia se refleja en el quehacer universitario.
- La reproducción y producción de relaciones jerárquicas son atravesadas por el género.

A estos señalamientos se les añadirán las nociones propias de la interseccionalidad, en donde las distinciones identitarias y variables sociales producen efectos diferenciados a las posiciones sociales de las mujeres (Buquet, 2020) que han ingresado en las distintas esferas universitarias, y también de aquellas que no han accedido, quienes se han quedado en el camino o que no encontraron en su paso por la universidad una forma para sostenerse económicamente.

Ahora bien, en la UASLP son las académicas quienes han ido incorporando y consolidando la dimensión de género en los contenidos formales y en las prácticas de enseñanza, pero a escala institucional encontramos el registro más remoto en el año 2010, con la asignación del PROGES-3/Equidad, por lo que comenzaremos el corte desde este año, con la creación del Observatorio Universitario de Equidad y Género (actualmente extinto), como puede observarse en la línea de tiempo (tabla 1).

Tabla 1. Acciones clave en materia de igualdad y equidad de género en la UASLP

2010-2011	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del Observatorio Universitario de Equidad de Género (OUEG). • Incorporación de la UASLP a la Red RENIES-Equidad.
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de estrategias para la promoción equidad de género en el Plan de Acción Institucional. • Diagnóstico sobre las situaciones de desigualdad de mujeres y hombres en la universidad.
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de la perspectiva de género en los objetivos del Programa Institucional de Desarrollo 2013-2023.
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios.
2020	<ul style="list-style-type: none"> • Reestructuración de la Defensoría de Derechos Universitarios, que absorbe las funciones del OUEG. • Creación e instalación del Comité Institucional para la Erradicación de la Violencia de Género. • Publicación del Protocolo para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación del Hostigamiento y Acoso Sexual y la Violencia de Género en sustitución del primer protocolo de entrada.
2021-2022	<ul style="list-style-type: none"> • Reformas al Estatuto Orgánico Universitario en materia de derechos humanos, enunciando que la educación universitaria deberá ser inclusiva, con enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. • Se lleva a cabo el diagnóstico institucional “Violencia en Espacios Universitarios: género, masculinidades e inclusión”.⁴
2023	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación del Programa para la Construcción de la Cultura de Paz en la UASLP. • Proceso de formulación de la Política Institucional para la Igualdad Sustantiva y Erradicación de la Violencia en la UASLP.

Fuente: Elaboración propia.

Esta línea de tiempo, por supuesto, se queda corta si se compara con la historia de la incursión y graduación de las mujeres al recinto universitario, que data de 1920 (Huerta, 2017). Solamente exponemos la historia reciente, que da luz de

⁴ Violencia en Espacios Universitarios: género, masculinidades e inclusión (Olvera y Navarro, 2022).

lo mucho que nos ha tardado como institución para llegar a la decisión pública y compromiso explícito con la igualdad de género. En los últimos tres años, con la reestructuración de las funciones y quehacer de la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU), las acciones para la atención de la violencia de género y encaminadas a la equidad e igualdad de género se han acelerado.

El rápido avance se debe a la asignación de la titular⁵ de la DDU junto con la nueva administración y apoyo de la rectoría a las acciones programadas para la atención de la violencia de género. Se destaca la importancia de la entrada de mujeres a los puestos de decisión que, además, cuentan con la formación y experiencia desde la perspectiva de género, en este caso, en el ámbito de las competencias de la Defensoría, que es un lugar estratégico para el impulso de prácticas y reformas en materia de derechos humanos y género.

4. La universidad participativa: un cambio de rumbo necesario

Como se lee en los párrafos anteriores, la UASLP ha avanzado pausadamente en la incorporación de la perspectiva de género y prácticas incluyentes en su agenda de trabajo. Además, la participación popular en la planeación institucional no es una práctica habitual, sino que se ha limitado a un ejercicio unidireccional, trazado desde la alta dirección y, en ocasiones, desde la academia; esta ha sido la lógica de operación tradicional de la institución.

En esta sección mostramos la ruta de construcción pensada para esta política institucional en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en donde se aprovechó la coyuntura crítica de la entrada de una nueva gestión y los reclamos de las colectivas feministas hacia la universidad, generando así compromisos institucionales para la construcción de mecanismos efectivos para la atención integral de la violencia y el diseño de la política para la igualdad sustantiva.

Con esto en mente, un primer paso fue buscar fuentes de financiamiento alternativo al presupuesto universitario y a fondos públicos, así que el inicio formal comienza con la asignación de recursos privados para el proyecto propuesto a Rise Up México en San Luis Potosí⁶ entre 2021 y 2024 y en donde pueden distinguirse seis fases.

5 La Dra. Urenda Q. Navarro Sánchez.

6 Asignado en 2021 al proyecto de desarrollo e implementación de una estrategia integral de prevención y respuesta a toda forma de violencia de género que ocurre en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, concursado por la Dra. Urenda Queletzú Navarro Sánchez.

Figura 1. Fases del proyecto para la formulación de la política institucional



Fuente: Elaboración propia con datos de Navarro, 2022. *En donde PIDE se refiere al Programa Institucional de Desarrollo 2024-2030.

4.1. El diagnóstico, un ejercicio multidisciplinar

El punto de partida, que es conocer la situación de la universidad respecto a la violencia de género, llevó prácticamente la mitad del tiempo presupuestado. Claramente, el objetivo del diagnóstico institucional fue conocer las situaciones de violencia, que no es lo mismo que adentrarnos en los sesgos y desigualdades en las distintas esferas de la universidad, sin embargo, se decidió iniciar con esta perspectiva, ya que el contexto particular de la UASLP es uno en donde la violencia era un asunto pendiente para el entendimiento de nuestra propia realidad. Por ello, era indispensable nombrar las violencias como parte de nuestra historia (temporal, estructural y cultural, [Castro, 2019]).

La conformación de un equipo experto y multidisciplinar de investigadoras, investigadores y estudiantes fue un paso lógico para comenzar con el diagnóstico, todas ellas y ellos afines a los estudios de género, feminismo y/o derechos humanos, con lo que se contó con la participación de las áreas de enfermería y nutrición, psicología, ciencias sociales y de la comunicación, economía, derecho y física. Este equipo participó desde la construcción de los instrumentos cuantitativo y cualitativo hasta la interpretación de sus resultados. Además, las revisiones a los instrumentos de medición, la metodología del estudio y la publicación de resultados final fueron hechas por especialistas externas a la universidad.

Al ser un estudio sobre violencia y en plena contingencia sanitaria, se tomaron medidas concienzudas para salvaguardar la integridad física y mental tanto de las

personas que participaron contestando los instrumentos, como de quienes lo aplicaron; además, integrar al proceso de levantamiento de información, ajustes y medidas de accesibilidad. Entre estas precauciones se destacan las siguientes: instrumento en colores de alto contraste, lector inmersivo, personas lectoras voluntarias, *scouting* por los espacios de trabajo para localizar a participantes con discapacidad, equipo de psicología siempre presente para atención en crisis, aplicaciones virtuales y presenciales, medidas de confidencialidad y anonimato conforme a la normativa aplicable.

Los resultados del diagnóstico se dividieron en los siguientes apartados:

- Características de la muestra de población universitaria
 - Edad, estado civil, orientación sexual, discapacidad, salud mental y enfermedades crónicas, ingresos, etnia y lengua indígena, afrodescendencia, tono de piel, talla y atractivo físico.
- Tipos de violencia
- Violencia en asociación con: sexo, orientación sexual, nivel socioeconómico y tono de piel
- Violencia hacia las mujeres
- Masculinidades
- Derechos humanos
- Derechos universitarios

4.2. El diseño participativo y de difusión

Las fases siguientes fueron planteadas como un proceso de doble vía: la socialización de los resultados del diagnóstico institucional, a través del arte, al mismo tiempo que se llevó a cabo la elaboración del Programa Institucional para la Igualdad Sustantiva y Erradicación de la Violencia. Por ello, se organizaron dos proyectos y dos grupos que trabajaron de forma simultánea, el objetivo final fue el de acompañar el Programa Institucional, en sus distintas fases, con actividades académicas y artísticas.

Primero describiremos el trabajo académico del Programa, que, desde sus inicios, se basó en la metodología del marco lógico, que es un método sistemático para la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos y/o programas, por lo que requirió reformular la dinámica del grupo de trabajo inicial del diagnóstico, esta vez incluyendo la experiencia de especialistas en planeación y políticas públicas, además de las competencias en género, inclusión educativa y derechos humanos.

Los resultados del diagnóstico inicial mostraron los *síntomas de la enfermedad*, es decir, las situaciones de violencia más identificables y que causan malestar en

quienes la viven, pero que van de la mano de relaciones de poder sutiles o invisibles. Se recurrió a otras fuentes de información, como los resultados de las evaluaciones de la universidad realizadas por el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), sin embargo, para orientar las acciones y ejes prioritarios de atención se discutió sobre la importancia de posibilitar espacios plurales de diálogo y reflexión con la finalidad de *recopilar las experiencias y vivencias de la comunidad universitaria con respecto a las situaciones de violencia, sus posibles causas, consecuencias, y las alternativas de solución ante la desigualdad, discriminación y violencia de género*, más allá de entrevistas y grupos focales, ya que estos fueron realizados durante la fase diagnóstica y se tomaron en cuenta para la conjugación de los ejes de trabajo iniciales (tabla 2).

Para lograrlo, se programaron dos actividades:

1. Consulta comunitaria “Escuchando voces, construyendo futuro sin violencia en la Universidad”: este ejercicio fue un espacio abierto a toda la comunidad universitaria, desde estudiantes hasta personal jubilado, para compartir sus experiencias, preocupaciones y propuestas. La consulta ayudó a identificar las necesidades sentidas de la comunidad y las causas institucionales que impiden la consecución de la igualdad sustantiva, perpetuando la violencia en la UASLP.
2. Foro abierto “Por la igualdad sustantiva y erradicación de la violencia de género”: la actividad permitió que actores/as clave al interior y exterior de la universidad observaran los resultados de la consulta comunitaria. A través de una metodología participativa, expresaron sus perspectivas, conocimientos y experiencias en la materia. La importancia estratégica y política del foro radica en que asistieron agentes de instancias gubernamentales, organizaciones civiles, activistas feministas, estudiantes, personal académico, personal administrativo, funcionariado y cualquiera que estuviese interesada/o en el tema.

Ambos fueron ejercicios inéditos en nuestra institución, y se aprovechó la celebración del centenario de la Autonomía Universitaria (1923-2023) para anclarlos a la agenda de actividades de la rectoría, con la intención de darles un carácter de legitimidad institucional y que fueran generadores de compromisos. Al ser actividades intrínsecamente abiertas y diversas, se procuró que los espacios físicos fuesen accesibles, tanto virtuales como digitales. La encuesta de la consulta fue traducida al tének y al náhuatl, además de estar habilitados para lector inmersivo.

Entre los principales hallazgos de las dos actividades se destaca que:

- Existe escepticismo y desconocimiento de los procesos y actividades institucionales;
- la legitimidad y utilidad conceptual del tema de la violencia de género y el de igualdad sustantiva suele ser cuestionada de forma constante, argumentando que la violencia es algo que nos afecta por igual a todas las personas, no solo a las mujeres;
- el desafío es repensar la universidad desde la perspectiva del cuidado de la vida; y
- la violencia institucional es una constante en la vida universitaria.

Una vez analizados los resultados de ambos, el equipo de especialistas se dedicó a discutirlos y elaborar los ejes que guiaron la propuesta del Programa Institucional desde la metodología de marco lógico. Se construyó el árbol de problemas, de soluciones y de objetivos para estructurar el proceso y creación de indicadores que dan seguimiento a las acciones y actividades propuestas. En la tabla 2 podremos observar las áreas prioritarias de interés derivadas del análisis de los resultados del diagnóstico, que fueron trabajadas posteriormente a la luz de las intervenciones de la comunidad universitaria.

Tabla 2. Áreas de interés prioritario antes y después de la participación de la comunidad universitaria

Antes	Después
1. Violencia hacia las mujeres. 2. Procesos, procedimientos y normas por la igualdad sustantiva y erradicación de la violencia. 3. Diversidad sexual, interculturalidad y discapacidad.	4. Igualdad de género. 5. Docencia, currículo e investigación con enfoque de género y derechos humanos. 6. Espacios libres de violencia de género.

Fuente: Elaboración propia.

En la primera propuesta se observan las dimensiones del diagnóstico, en la segunda versión se han acotado los ejes de trabajo al espacio de género y violencia, cuyas acciones han sido pensadas desde la interseccionalidad y con enfoque basado en derechos humanos. Con estas pautas se continuó con la redacción de la matriz de los nuevos ejes de trabajo, como se muestra en la tabla 3.

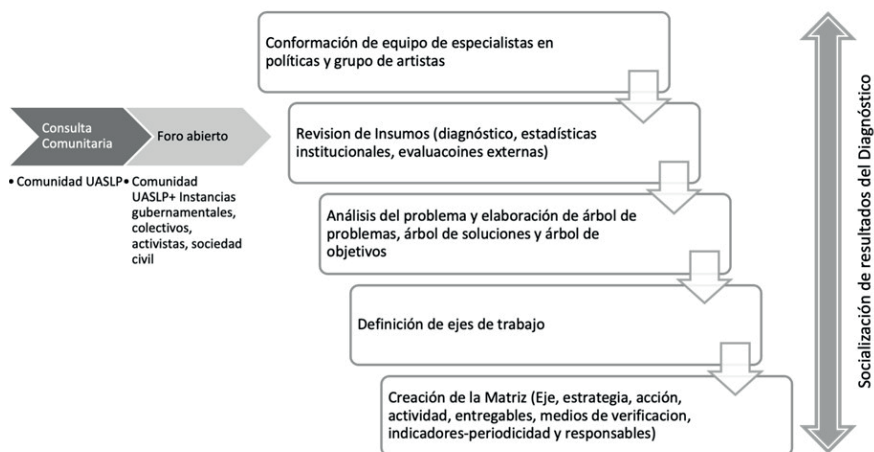
Tabla 3. Ejemplo de matriz del eje de trabajo 1. Igualdad de género

Estrategia	Acción	Actividad	Sub-actividad	Responsables	Entregables/ productos	Medios de verificación
1. Visibilizar las desigualdades de género para generar conciencia sobre las desigualdades de género en la universidad y promover el cambio institucional en sus procesos.	1.1. Identificar, generar y sistematizar las estadísticas desagregadas por sexo de todos los procesos institucionales e indicadores de género desde la interseccionalidad.	1.1.1. Diseñar una guía de cómo reportar los indicadores cuantitativos y cualitativos de género e informar sobre su uso.	1.1.1.1. Integrar un grupo de personas expertas para la generación de los indicadores de género y sexo en la Universidad.	Personal directivo y de jefaturas de cada entidad administrativa y facultad.	1.1. Informe anual de la situación de igualdad en la universidad y base de datos institucional. 1.2. Auditoría interna de calidad al sistema de información.	1.1. Diseño del sistema. 1.2. Flujograma y manual de procedimientos del sistema. 1.3. Sistema de información cualitativo y cuantitativo. Guía informe.

Fuente: Programa Institucional para la Igualdad Sustantiva y Erradicación de la Violencia en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2024 [inédito].

Estos pasos se resumen gráficamente en la figura 2, en donde puede advertirse una flecha que acompaña a todas las fases, que es la socialización de los resultados. Inicialmente, consistió en el diseño de una campaña de difusión *tradicional*, a través de medios de comunicación institucionales (radio, cartero universitario, redes sociales) y de la programación de charlas informativas. Posteriormente, se coordinó el trabajo con alumnas y profesoras de la licenciatura en Arte Contemporáneo, para que, a través de ejecuciones artísticas, irrumpieran en los espacios universitarios y se aprovechara el momento para distribuir información sobre el diagnóstico institucional.

Figura 2. Proceso de formulación del Programa Institucional para la Igualdad Sustantiva y Erradicación de la Violencia en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí



Fuente: Elaboración propia.

Aquí se muestra solo un ejemplo de las nueve ejecuciones artísticas en donde las *piezas*, como les denominan las autoras, fueron colocadas en el Edificio Central Universitario y la Zona Universitaria Poniente (la más concurrida de todas).

Figura 3. Fotografías de las piezas artísticas



Fuente: Fotografías propias y piezas de Palafox et. al., 2023.

Las piezas artísticas se materializaron durante la etapa de auscultación de los ejes de trabajo y sus respectivas estrategias y acciones. Nuevamente, este fue un proceso abierto a toda la comunidad universitaria, sin embargo, la participación fue poca, a diferencia de las dos actividades anteriores. Esto podría deberse a que, si bien en todas las actividades, incluyendo la participación en las artísticas, se pide la opinión y los sentires de las y los universitarios. La lectura del programa puede resultar un tanto intimidante por su redacción; a pesar de que se cuidó que fuese de lenguaje más comprensible, quizá valga la pena crear una imagen más accesible y común para que toda la universidad pueda sentirse partícipe y beneficiaria de esta política.

Finalmente, la propuesta de este Programa Institucional debe ser legitimada por el Consejo Directivo Universitario, el cual por lo regular decide si se le hará cambios o no para poder ser aprobado, ya que este máximo órgano de representación universitaria también es parte de la comunidad universitaria y responsable de la implementación de sus políticas.

5. Conclusiones

Retomar tres años de trabajo en pocas páginas resulta en una tarea de reflexividad abrumadora, no por la cantidad de datos e información a resumir sino, más bien, por la dificultad de plasmar la vivencia de estos procesos y que resulte útil para quienes lo leen. Por ello, se ofrecen en este apartado final algunas viñetas en donde se resaltan algunas orientaciones con respecto a la participación de la comunidad.

- La búsqueda de recursos privados, como fideicomisos, becas o apoyos derivados de las políticas de responsabilidad social de las empresas, es una fuente de financiamiento alternativa y en ocasiones más flexible que los recursos públicos, ya que tiene la ventaja de facilitar la toma rápida de decisiones y la capacidad de adaptarse a necesidades específicas.
- Las políticas universitarias deben transitar del enfoque tradicional basado en la toma de decisiones unilaterales por parte de las y los hacedores de políticas y la alta dirección (*top-down*), a que se implique a toda la comunidad universitaria en la identificación, análisis y resolución de los problemas que afectan a la institución. Este cambio es fundamental para mejorar la calidad de las decisiones, aumentar la satisfacción y bienestar de la comunidad universitaria y fortalecer el sentido de pertenencia.
- Para desactivar algunas resistencias institucionales, es necesario generar compromisos iniciales que pongan sobre la mesa las normativas nacionales a las cuales deberán ajustarse las IES, como la LGES. Además, es importante destacar los beneficios de contar con una educación superior de calidad, inclusiva y equitativa, lo que es un factor clave para el desarrollo económico y social de un país, y es esencial para construir una sociedad más justa y democrática.
- Para lograr un cambio efectivo, es fundamental identificar espacios estratégicos dentro de la comunidad universitaria, como las comisiones mixtas, los consejos académicos o los grupos de investigación. En estos espacios, es importante contar con el apoyo de personas aliadas, como profesorado, estudiantes y personal administrativo que compartan la visión de una educación inclusiva, equitativa y de excelencia. La colaboración entre estos actores permitirá maximizar los esfuerzos, aprovechar las diferentes perspectivas y experiencias, y generar una diversidad de propuestas para mejorar la universidad.
- En definitiva, es necesario abrir espacios de diálogo para la comunidad universitaria, tanto presenciales como virtuales. Si bien el *cara a cara* ha sido tradicionalmente la forma más efectiva de comunicación, la realidad actual exige explorar nuevas herramientas que sean accesibles, asequibles y amigables. Estas herramientas deben ser *comunes* y permitir mostrar las condiciones reales de la vida universitaria, para que todas las personas integrantes de la comunidad se sientan escuchadas y comprendidas. Por ejemplo: aplicaciones móviles, *wikis*, canales de Discord, Canvas, entre otras.

- Aprovechar los recursos que en cada contexto se pueda tener; en el caso de la UASLP se propuso al arte contemporáneo como una actividad para la socialización de resultados del diagnóstico, precisando que estas actividades son relativamente nuevas y que anteriormente los espacios no habían sido intervenidos de esta manera.
- Para fomentar la participación y el compromiso de la comunidad, es fundamental seguir explorando las metodologías colaborativas situadas. Las metodologías colaborativas son una herramienta poderosa para promover la participación y el compromiso de la comunidad. La implementación de una variedad de estrategias, teniendo en cuenta la accesibilidad, el lenguaje, los medios y los diferentes horarios, permitirá que todas las personas integrantes de la comunidad se sientan incluidas y puedan contribuir al éxito de cualquier proyecto.
- ¿Y por qué no decirlo? La diversidad en las IES debe ser explorada de tal manera que las dinámicas propuestas no funcionen para todos los contextos (foros, lluvia de ideas, encuentros, consultas, etcétera) porque, primero, habrá que habilitar los *momentos y condiciones* de encuentro. Por ejemplo: pensemos en la neurodivergencia, en donde algunas personas desarrollan distintas estrategias de comunicación y socialización, y se ven abrumadas ante un espacio nuevo, con gente que no conocen y con tareas de comunicación que prefieren no realizar, como las personas con autismo, que son más comunes de lo que se pensaba.

Las propuestas analizadas en este documento son un punto de partida para mejorar la comunicación y la participación. Es importante que todas las partes involucradas se comprometan con este proceso y trabajen juntas para construir una comunidad que se fortalece en la diversidad.

Referencias

- Bartra, E. (2020). El feminismo y sus olas. *Zona Franca*, 516-549. DOI: <https://doi.org/10.35305/zf.vi28.179>
- (2021). Por las veredas del neofeminismo durante medio siglo. *Polis*, 17(2), 125-146.
- Blázquez, N., Fernández, L. y Olvera, C. (2023). Política científica y género. En Pérez, E. M., Rosado, M., Takane, M., Figueroa, M. I. y Llamas, A. (Eds.), *Hacia el impulso y reconocimiento de las investigaciones de género en el eje*

- transversal de las áreas de las ciencias en México* (pp. 115-123). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet C., A. G., López-González, H. y Moren, 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*, 42(167), 178-196. Epub, 30 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037>
- Castro, R. (2019). Violencia de género. En Moreno, H. y Alcántara, E. (Coords.), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 339-354). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Huerta, R. M. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 7(14), 282. <https://doi.org/10.21696/rcsl7142017722>
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. IOM Ediciones.
- Ley General de Educación Superior de 2021. *Nueva Ley*. 20 de abril de 2021. D. O. F. 20-04-2021.
- Luévano, G. (2023). *Los enfoques diferenciales de los derechos humanos* [Vista de Los enfoques diferenciales de los derechos humanos]. En Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Navarro, U. (2022, 30 de septiembre). Violencia de género en espacios universitarios [Discurso].
- Olvera, C. y Navarro, U. Q. (2022). *Violencia en espacios universitarios: género, masculinidades e inclusión*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Pacheco, L. (2020). *Igualdad de género en el contexto de las universidades* [Video]. En Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.youtube.com/watch?v=kLTk9zphIEY>
- Palafox, N. B., De la Tejera, D. A., Rodríguez, A. G., Martínez, N. P., Rodríguez, A. N. y De Regil, V. (2023). *Telas*. San Luis Potosí/espacios comunes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Tonon, G. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *Polis (Santiago)*, 11(32), 511-520. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682012000200024>

Igualdad y educación superior: experiencias, retos y desafíos de la transversalización de la igualdad en el Centro Universitario de Tonalá, México

Karla Alejandra Contreras Tinoco¹

María Felicitas Parga Jiménez²

1. Introducción

1.1. La desigualdad en las instituciones de educación superior en cifras

La desigualdad entre mujeres y hombres tanto dentro como fuera del ámbito educativo persiste. Conforme a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016), las mujeres de todo el mundo siguen ganando un 24 % menos que los hombres en los mercados de trabajo. A escala mundial, las mujeres dedican 2.6 veces más tiempo a realizar labores domésticas que los hombres (ONU, s/f). Además, las mujeres de todo el mundo destinan el 42.8 % de su tiempo al trabajo no remunerado y solo el 22.1 % al trabajo remunerado, mientras que los hombres solo invierten el 16.9 % al trabajo no remunerado (ONU, s/f). Lo anterior demuestra que las mujeres acuden a y se apropian de los espacios de trabajo con una diferencia salarial, de tiempo, de disposición y de cargas de trabajo. Por tanto, sus oportunidades de acceso, ascenso y desarrollo en estos espacios de trabajo son diferenciados para hombres y mujeres,

1 Karla Alejandra Contreras Tinoco es doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por CIESAS-Occidente. Profesora investigadora de tiempo completo titular A adscrita al Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación versa en torno a: género y subjetividades. Coordinadora de la Red Internacional de Igualdad e Inclusión en la Educación Superior. Correo electrónico: ctk_a_28@hotmail.com

2 Profesora de carrera titular C en la Universidad de Guadalajara, con antigüedad como docente desde enero de 2006. Reconocimiento de Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Coordinadora de la Red Internacional de Igualdad e Inclusión en la Educación Superior. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-1009 Gestión Educativa y Políticas para la Equidad y la Inclusión.

lo cual se constituye en una violencia estructural que es necesario comprender, visibilizar y atajar.

En el ámbito educativo, esta desigualdad entre hombres y mujeres no es muy diferente. Si bien el número de profesoras universitarias e investigadoras ha aumentado en las IES, todavía se percibe un estancamiento en lo que a condiciones de trabajo se refiere, lo cual genera mala salud, cambio de puestos de trabajo, abandono de la investigación y frustración en las mujeres, puesto que persisten los techos de cristal, las tuberías que gotean (Berryman, 1983, citada en Castaño, 2016), las dobles o triples jornadas femeninas y los suelos pegajosos, por esto no hay representación por sexo en los más altos niveles de contratación y de toma de decisión (Castaño, 2016). Todo lo anterior, aunado a sistemas de opacidad de selección y promoción de puestos, la evaluación sesgada, redes que excluyen mujeres y reproducen desigualdades, los sesgos de género en la investigación y las dificultades de conciliar vida laboral-vida privada, aspectos que, en conjunto, dan cuenta de la necesidad de revisar, evaluar y mejorar las políticas de igualdad que se han construido e implementado en las universidades en las últimas décadas (Castaño, 2016).

En lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior (IES), entre 1995 y 2018, en todas las regiones del mundo la cifra de mujeres cursando la educación superior se triplicó (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2021). Las mujeres están sobrerrepresentadas en la matrícula de las IES en 74 % de los países de los que se tiene información (UNESCO-IESALC, 2021), sin embargo, conforme el informe del UNESCO-IESALC y Times Higher Education (2022), que examina el rendimiento de 776 universidades de todo el mundo, no existe un seguimiento de los resultados o tasas de éxito por sexo por parte de las universidades.

Además, hay una importante sobrerrepresentación de mujeres en las carreras de humanidades, mientras que hay una infrarrepresentación en las disciplinas afines a las ingenierías y ciencias exactas. Por tanto, no puede hablarse todavía de equilibrio de género en la enseñanza superior (UNESCO-IESALC, 2021); todavía es posible identificar que las mujeres siguen eligiendo la carrera universitaria a partir de barreras culturales y estereotipos que establecen que hay disciplinas “masculinas” y disciplinas “femeninas”. Las primeras ligadas con la ciencia, la tecnología, las matemáticas y las ingenierías, y las segundas vinculadas con el cuidado, la educación, las humanidades, las ciencias sociales, la atención de otros y el servicio asistencial

(UNESCO, 2020a). Esto genera una feminización de las disciplinas que impera tanto en el ámbito educativo como en el ámbito laboral y que tiene efectos en el salario y las posibilidades de acceder a puestos de liderazgo y alta representación (UNESCO-IESALC, 2021). Es oportuno destacar que la sobrerrepresentación femenina se invierte en el posgrado, ya que en todas las regiones del mundo existe una menor proporción de estudiantes mujeres de doctorado (UNESCO-IESALC, 2021).

En consonancia con lo anterior, se encuentra el caso de las investigadoras y académicas, conforme el Informe *She Figures*, en Europa las mujeres representan el 47.9 % de las doctoras, aunque solo ocupan el 24 % de las posiciones académicas de mayor rango. Aparte, las mujeres solo figuran un 29 % de la cantidad total de personal académico en carreras vinculadas con las ingenierías y un 21 % de los programas educativos relacionados con tecnologías de la información y la comunicación (Resa y Rabazas, 2021), lo cual muestra una subrepresentación femenina en los puestos de mayor rango y las carreras ligadas con las ciencias exactas.

Por otro lado, se sabe que una de las principales razones de deserción de las estudiantes en la educación superior se debe a que realizan trabajo de cuidados de familiares en situación de enfermedad crítica, crianza de hijos, o tienen dobles o triples jornadas (Contreras, Parga y Del Toro, 2023). Esto representa un desafío que se vive de modo individual pero que en realidad tiene un carácter social y estructural fundamentado en el orden social de género.

En lo que respecta a mujeres científicas en investigación, se identifica que México está situado en un rango que oscila entre 30.1 % y 45 %. Además, las mujeres son autoras de menos publicaciones que los hombres (UNESCO-IESALC, 2021). Aparte, las investigaciones feministas, los estudios de género y los programas de género se han insertado en las universidades mexicanas, pero como proyectos seculares que no forman parte de las prioridades financieras ni de los proyectos estratégicos de ciencia (Cerva, 2017).

A partir de lo expuesto con anterioridad, se vuelve evidente que la desigualdad todavía permea en la enseñanza, la investigación y las condiciones laborales de estudiantes y académicas en la educación superior. Justamente por lo anterior es que Ordorika (2015) asegura que uno de los retos más grandes para las universidades mexicanas, y de casi todo el mundo, es el combatir y erradicar la desigualdad de género.

Ahora bien, en las IES no solo se manifiestan y expresan desigualdades por sexo y género, también es posible que estas desigualdades se extiendan a otros

grupos situados en condiciones de vulnerabilidad social, tales como miembros de la diversidad sexual, indígenas, migrantes y discapacitados (Valdespín y Espinoza, 2022). Específicamente, en lo que concierne a personas con discapacidad, según el INEGI (2011, citado en Valdespín y Espinoza, 2022), el 1.8 % de la población mexicana tiene algún tipo de discapacidad. Aparte, se sabe que tan solo el 15 % de las personas con discapacidad de entre 15 y 29 años asiste a la escuela, todavía más acuciante resulta que hay un 32.9 % que no sabe leer ni escribir.

En México, a nivel de educación superior hay cerca de 41,000 estudiantes con algún tipo de discapacidad, lo que representa que a escala nacional solo dos de cada 100 personas con discapacidad lograron acceder a la educación superior (Valdespín y Espinoza, 2022).

A partir de considerar estas condiciones de desigualdad que todavía persisten en las instituciones de educación superior mexicanas, es que se buscó avanzar, desde la gestión institucional, hacia la transversalización de la igualdad y la inclusión en una institución de educación superior pública mexicana, es decir, este trabajo se enfoca en un análisis de caso empírico de un centro universitario de la Universidad de Guadalajara. En este trabajo se exponen las experiencias, los retos y los desafíos del proceso de creación, implementación, evaluación y seguimiento de políticas, programas, estrategias y acciones en torno a la igualdad con los que se busca y pretende lograr la configuración de una comunidad universitaria igualitaria e incluyente.

2. Antecedentes

2.1. Normativas internacionales encaminadas hacia la igualdad

En 1965 se celebró la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, que entró en vigor en 1969. En 1979 se llevó a cabo la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que estuvo vigente a partir del 3 de septiembre de 1981. Ambas convenciones sentarían las primeras bases para que, en la década de los 80, las IES del mundo comenzaran a realizar esfuerzos encaminados hacia la construcción de comunidades educativas inclusivas y con igualdad.

En la década de los 90 se crearon las Directrices sobre la Función de los Fiscales de 1990, Octavo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, y los Principios de las Naciones Unidas a favor de las Personas de Edad (en 1991). En 1993 se celebró la Declaración y Programa

de Acción de Viena. En 1994 se constituyó la Declaración y Programa de Acción de El Cairo. A mediados de esa década ocurrió un hito importante que marcó un parteaguas para los estudios de género, así como para la instalación de los modelos y los planes de igualdad entre mujeres y hombres, nos referimos a la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Esta Declaración fue aprobada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. En esta conferencia se declara que es necesario:

Defender los derechos y la dignidad humana intrínseca de las mujeres y los hombres, todos los demás propósitos y principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales de derechos humanos, en particular, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño, así como la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer y la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (ONU Mujeres, 1995).

El 9 de junio de 1994 se realizó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). En 1998 se llevó a cabo la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) Relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo, la cual fue actualizada en 2022 (OIT, 2022).

En el siglo XXI se logró un importante avance en la consideración e incorporación de los derechos de las personas con discapacidad, así como en los derechos de las personas con orientaciones sexuales e identidades disidentes, lo cual se logró mediante la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, publicada en el DOF el 12 de marzo de 2001, y la Declaración sobre Orientación Sexual e Identidad de Género de las Naciones Unidas de 2008, presentada ante la Asamblea General de la ONU en diciembre de 2008.

De igual manera, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) instan a las universidades a realizar esfuerzos y acciones en torno a la inclusión y la igualdad en la educación superior. En el ODS 4 “Educación de Calidad” se establece que será prioritario garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En el ODS 5 se habla de la idoneidad de lograr “la igualdad entre los géneros y empoderar a

todas las mujeres y las niñas”. En el ODS 10 se propone: “Reducir la desigualdad en y entre los países”.

Desde 1945, la UNESCO promueve el derecho a la educación de calidad. De manera reciente (en 2021), la UNESCO ha reafirmado que es prioridad a mediano plazo “la educación superior para todas las personas” (UNESCO, 2022). Para el cumplimiento de lo anterior, la UNESCO plantea como objetivo estratégico “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2022).

A modo de conclusión, es oportuno remarcar que el conjunto de estas normatividades, convenciones y declaratorias ha sido fundamental para lograr instalar compromisos, discursos y objetivos en cuanto a igualdad en México. A partir de la participación y acuerdo de México en estos organismos internacionales es que se instalan las normativas nacionales que se presentarán en el siguiente apartado.

2.2. Normatividades nacionales que impactan en las políticas de igualdad

Después de la primera década del siglo XXI, en México se crean y publican leyes vinculadas con la finalidad de alcanzar una igualdad efectiva y/o sustantiva entre sujetos, ya sea por razones de género, sexo, etnicidad o condición. Entre estas leyes se pueden referir la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, de 2011, y la Ley General de Víctimas, de 2013. Derivado de estas leyes, se establece en los planes y programas nacionales de desarrollo la necesidad e idoneidad de transitar hacia la transversalización de género, la igualdad y la inclusión. Así se verá reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024; el Programa Nacional de Procuración de Justicia 2013-2018, publicado en 2013; el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2020-2024; el Programa Nacional de Derechos Humanos, 2020-2024.

Si bien todas las normativas anteriormente referidas serán nodales para dar origen a los Planes de Igualdad a Nivel Nacional en México, conviene distinguir a la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, ya que será un antecedente clave para la sanción de formas de violencia y que específicamente señala que:

tiene como objetivo prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover

la igualdad de oportunidades y de trato. Busca el acceso de todas las personas a la igualdad real de oportunidades eliminando las barreras que obstaculizan el ejercicio de derechos y libertades, prioritariamente a las mujeres y grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad (DOF, 2003).

2.3. La emergencia de las políticas institucionales de igualdad en la Universidad de Guadalajara

El discurso en torno a la igualdad permeó con fuerza en las instituciones educativas a partir del Plan Nacional de Desarrollo Visión 2007-2012, en el que se estableció la necesidad de crear e implementar políticas públicas con perspectiva de género para todas las instancias de la administración pública federal (Gobierno de la República, 2007, citado en Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019). De modo particular, en el ámbito educativo, en 2008 se firmó un acuerdo de colaboración y trabajo conjunto entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Esto implicó un repunte de los esfuerzos en torno a la equidad de género y prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia hacia las mujeres en los espacios educativos de todos los niveles.

Si bien este acuerdo de colaboración es relevante y trascendente, resulta necesario remarcar que en México no se cuenta con una ley orgánica de igualdad para la educación superior que inste a las universidades de manera obligatoria a la creación e implementación de planes de igualdad y de unidades de igualdad. Lo anterior ha generado que la institucionalización y la transversalización de la igualdad en México se efectúe más como un acto de voluntad política y administrativa de las universidades mexicanas que como una obligatoriedad que esté sustentada en normatividades o mandatos o que esté anclada a los presupuestos que reciben las universidades. Así, las acciones, políticas y programas institucionales en torno a la igualdad en las universidades mexicanas tienen distintos grados de avance, estancamiento o, incluso, experimentan retrocesos según los liderazgos administrativos y las voluntades de las altas jerarquías de cada institución.

En el caso particular de la Universidad de Guadalajara, como miembro de ANUIES, en 2017, se adscribió a la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior, Caminos para la Igualdad de Género, tal como lo documentan Quevedo-Marín y Macías-Esparza (2022). De la pertenencia a esta Red han derivado múltiples esfuerzos y acciones por parte de la Universidad de Guadalajara para alcanzar la igualdad, tales como la creación de legislación y normatividad al respecto. Por

ejemplo, según Quevedo-Martín y Macías-Esparza (2022) el 2 de marzo de 2018 se creó el Código de Ética; el 7 de junio del mismo año se realizó una declaratoria de Cero Tolerancia a la Violencia, Acoso y Hostigamiento. Ese mismo año se creó la Defensoría de los Derechos Universitarios (29 de octubre de 2018) y se publicó el Protocolo de Atención de los Derechos Universitarios. Sin embargo, no es hasta junio de 2021 que se retomarán todos estos esfuerzos con la creación del Código de Conducta, del Reglamento de Responsabilidades y Sanciones a las Faltas a la Normatividad Universitaria, y del Protocolo para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género en la Universidad de Guadalajara. En 2022, en cada centro universitario se instauraron las Unidades de Igualdad y se contrató una persona para su operación. En seguida se describen de manera general los principales instrumentos normativos vinculados con la igualdad.

El Código de Ética de la Universidad de Guadalajara establece los principios y valores que rigen a la institución y que su comunidad universitaria está obligada a cumplir para su mejor convivencia. Los valores universitarios se centran en democracia, desarrollo sustentable, diversidad, educación para la paz, equidad, honestidad, igualdad, justicia, legalidad, libertad, respeto, responsabilidad y solidaridad. En el Código de Ética se señala que todas las personas son iguales y merecen igualdad de trato y de oportunidades. Además, se reconoce el valor de la diferencia para lograr la igualdad en términos sustantivos. Asimismo, se señala que se debe evitar en todo momento hacer distinción, exclusión o restricción, basada en el origen étnico o nacional, edad, discapacidad, condición social, económica o cultural, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión o moral, ideología u opinión, sexo, identidad de género, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, que atente contra la dignidad humana e impida o anule el reconocimiento o el ejercicio pleno de los derechos de cualquier persona.

Otro documento que se tiene como fundamento jurídico de la Universidad de Guadalajara es el Código de Conducta de la Universidad de Guadalajara de 2021, el cual tiene por objeto establecer los criterios que orientarán el comportamiento de las personas integrantes de la comunidad universitaria, a fin de aplicar los principios y valores establecidos en el Código de Ética de la Universidad de Guadalajara y que están obligadas a cumplir.

También se cuenta con el Protocolo para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género en la Universidad de Guadalajara, el cual habla sobre:

esfuerzos y propuestas de diversos integrantes de la comunidad universitaria, quienes constantemente han impulsado la formación e investigación para la prevención de violencia y la igualdad de género, así como el análisis de diversas consultas y diagnósticos que han sido fundamentales para orientar las acciones institucionales hacia la integración de una perspectiva de género y de derechos humanos en todas las funciones sustantivas de la Universidad (Universidad de Guadalajara, 2021).

Este protocolo forma parte de una política integral para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género en la Universidad de Guadalajara y tiene como objetivo establecer y detallar la ruta y criterios de actuación en este sentido.

Todos estos instrumentos jurídicos y normativos han sido relevantes y han evidenciado el esfuerzo de la Universidad de Guadalajara en torno al tema de igualdad, sin embargo, al verlos y analizarlos se interpreta que pareciera que existe cierto énfasis en la prevención, atención y sanción de la violencia de género, lo cual secundariza otras aristas y elementos centrales necesarios para alcanzar una igualdad en la educación superior. Por ejemplo, falta abordar y hacer énfasis en temas como presupuestos con perspectiva de género, la conciliación entre vida laboral y vida privada, indicadores con perspectiva de género, uso de lenguaje incluyente y no sexista o, incluso, otros tipos de igualdad de grupos minoritarios o en situación de vulnerabilidad social.

2.4. La participación de la Universidad de Guadalajara en los procesos de evaluación de sus políticas de igualdad

Otro antecedente importante para la Universidad de Guadalajara es la participación en la medición elaborada en 2021 por Times Higher Education y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC), de la UNESCO, en la que se da cuenta del avance en las políticas y servicios de las instituciones del mundo para impulsar el desarrollo sostenible en la igualdad de género. En dicha participación, la Universidad de Guadalajara se sitúa en el número cinco de 750 instituciones participantes.

Para lograr esta distinción, la Universidad de Guadalajara creó un informe acerca del estado que guardan los indicadores y acciones que se ejecutan en la universidad en torno al cumplimiento del ODS 5. Entre los aspectos que favorecieron el resultado

positivo que obtuvo nuestra casa de estudios, se encuentra que existe normatividad sustancial, suficiente y con alto grado de estructura en torno al tema de la igualdad, la prevención, la atención y sanción de la violencia de género. Asimismo, se identificó que, si bien se declara la existencia de políticas de maternidad, paternidad y no discriminación, es muy relevante y necesario presentar pruebas y evidencias que den cuenta de que estas políticas efectivamente se llevan a la práctica (Montiel, 8 de marzo de 2022). La Universidad de Guadalajara siguió participando en este tipo de mediciones y para el año 2023 se situó en el lugar 28 de 1,081 universidades participantes (Gaceta UDG, 2 de junio de 2023).

La participación de la Universidad de Guadalajara en este tipo de mediciones es relevante, puesto que, como señala Castaño (2016), existe una abundante literatura acerca de las políticas de igualdad seguidas e implementadas por las universidades, pero no se destina el mismo esfuerzo, interés y seguimiento a la evaluación de estas políticas, aspecto que obstaculiza la mejora constante.

3. La Universidad de Guadalajara en contexto

La Universidad de Guadalajara opera como una red universitaria que está constituida por una universidad virtual, un sistema de educación media superior y 16 centros universitarios, de los cuales seis son temáticos y diez son regionales. Cada uno de los centros universitarios opera bajo un Plan de Desarrollo de Centro que tiene una vigencia de seis años y que debe estar en concordancia con el Plan de Desarrollo Institucional vigente que determina, rige, orienta y guía a toda la red universitaria en cuanto a propósitos, valores, objetivos, proyectos institucionales, metas, estrategias, acciones e indicadores del modelo de desarrollo proyectado para la Universidad de Guadalajara en el mediano plazo.

Particularmente, el Centro Universitario de Tonalá (CUTONALÁ), en el que se inscribe este trabajo, está constituido por una comunidad universitaria de 9,320 personas, de las cuales 8,395 son estudiantes de pre y posgrado, 835 son trabajadoras y trabajadores (83 son directivos, 129 son administrativos, 45 son personal operativo, y el resto son profesores de asignatura y de tiempo completo) (Informe de Actividades, 2021), constituyéndose así en el quinto centro universitario más grande de la Universidad de Guadalajara.

El CUTONALÁ ha plasmado en el Plan de Desarrollo de CUTONALÁ 2019-2025, Visión 2030 “Tradición y cambio” (PDCUT), su mística y vocacionamiento, así

como los valores, los ejes transversales que lo definen, los propósitos sustantivos y los proyectos estratégicos que lo orientan. En este documento se establecen como ejes transversales y valores la equidad y la igualdad. En relación con la equidad, en el PDCUT se ha plasmado que se buscará trabajar en el cierre de brechas y rezagos, así como el atender las necesidades específicas de cada persona, buscando equilibrar razonablemente las desventajas que aquejan a grupos vulnerables y desfavorecidos. Mientras que respecto a la igualdad se dice que se busca evitar realizar distinciones, exclusiones o restricciones basadas en edad, discapacidad, nacionalidad, origen étnico, condición social económica o cultural, sexo, identidad de género, preferencias sexuales o cualquier otra condición que impida y anule el reconocimiento.

Para llevar a la práctica el compromiso declarado en el PDCUT en torno a la equidad y la igualdad, desde 2021 el CUTonalá ha creado políticas, proyectos estratégicos, estrategias, y desplegado acciones encaminadas a la transversalización de la igualdad y la inclusión en las condiciones laborales, la formación, la investigación, la extensión y la incidencia social, los cuales se exponen y presentan más abajo.

4. Estado del arte

Para Resa y Rabazas (2021), la igualdad de género (aunque cualquier tipo de igualdad puede concebirse de tal manera) se entiende como una cuestión de derechos humanos y de justicia social. Pese a ello, las IES se han asumido como organizaciones “neutrales” al género y asumen una mirada del trabajo, la enseñanza y la investigación que parte de ideas neoliberales que posicionan como relevante la meritocracia, la competencia, la racionalidad y la productividad. Para las autoras, esto es imposible, ya que todas las organizaciones están dotadas de género, no son neutrales. Por el contrario, las IES, debajo de esa neutralidad, guardan un ideal de sujeto y de trabajo que es representado por un hombre blanco, absoluta y totalmente dedicado a su trabajo. Esto produce relaciones de subordinación, reproduce desigualdades y segregaciones por género, facilita la jerarquización de los hombres frente a las mujeres, incentiva el reparto desigual del poder y esconde la necesidad de conciliación y atención de los cuidados.

A sabiendas de lo anterior, la Comisión Europea (citada en Resa y Rabazas, 2021) asegura que para hacer frente a la configuración misma de las universidades que es ciega al género se debe partir de tres objetivos principales: primero, fomentar el equilibrio de género en los equipos de investigación y en los organismos de toma

de decisiones acerca de la investigación de las IES; segundo, integrar la perspectiva de género en el contenido de investigación e innovación; tercero, seguir una política de cero tolerancia al acoso, los comportamientos sexistas y las injusticias y, en consecuencia, establecer campañas, protocolos y mecanismos para evitarlo, denunciarlo y sancionarlo.

En tanto, Elizondo, Novo y Silvestre (2010) pretendieron determinar el grado de igualdad logrado por 29 universidades públicas y privadas de España. Para ello, realizaron un análisis mixto que implicó una fase cualitativa y otra cuantitativa. Entre los elementos que se midieron se encuentra el equilibrio en cuanto al número de mujeres participando en investigación, docencia y estudio. En la parte cualitativa se buscó indagar cómo operan y funcionan las oficinas de igualdad creadas en los años 80 y 90 en las universidades de España. Conviene señalar que los autores señalan que muchas de esas oficinas trabajan desde una perspectiva de género, pero que aglutinan principalmente intereses en torno a los estudios de mujeres y feministas. Si bien las autoras no plantean una perspectiva crítica al respecto, sí se considera necesario señalar que esto podría conllevar un enfoque centrado en la igualdad de género entre mujeres y hombres, dejando de lado a otros sujetos de la diversidad sexual. Además, se observa que en las universidades españolas persiste menor presencia de profesoras como titulares o catedráticas, así como menor número de estudiantes mujeres en universidades politécnicas, aspectos que revelan que todavía hay una marcada brecha de desigualdad.

Por su parte, Alonso y Onandia (2021) buscaron analizar el marco legislativo e institucional que regula el funcionamiento en términos de igualdad y diversidad de las universidades francesas, así como los factores que influyen en la implementación de la igualdad y la diversidad. Para ello, los autores revisan las normatividades universitarias sobre igualdad y diversidad. Luego se hace un análisis empírico-descriptivo, así como con entrevistas y grupos de discusión con miembros de la comunidad universitaria, para explorar sus percepciones y recuperar sus voces. Entre los resultados destaca que las universidades francesas están viviendo un proceso de reformas que tienen efectos en su organización, lo que tiene impactos en la autonomía de las universidades, marca el inicio de un proceso de ampliación de competencias y de reorganización geográfica, pero también genera que no haya un marco legal armonizado y específico que regule las políticas de igualdad y género. Además, existe un vacío de estadísticas oficiales en cuanto al avance en la implementación de la igualdad de género en las universidades. Todo esto hace latente la necesidad

de realizar un diagnóstico de las políticas educativas y de los planes de igualdad de las distintas universidades francesas pero considerando sus particularidades (regionales, de tipo, etcétera).

Asimismo, Pastor, Pontón y Serret (2014), en su trabajo “Políticas de igualdad: Una reflexión sobre los planes de igualdad en América Latina y España”, describen las políticas de género y el desarrollo de leyes y la situaciones de las mujeres en las universidades españolas. En cuanto al desarrollo de leyes *proigualdad*, las autoras hablan de que en el año 2000 la Comisión Europea creó y publicó la *ETAN3*, en la que se establece la promoción de la excelencia a través de la integración de la igualdad entre géneros en la ciencia, con lo que se pretendía mejorar la situación de las mujeres en la enseñanza y realización de la ciencia para conseguir equidad en las estructuras científicas. Para vigilar el cumplimiento de esta ley, ha sido relevante el rol de las unidades de igualdad de las universidades españolas, pero también ha sido clave el trabajo de los grupos de investigación sobre mujeres, feminismo e igualdad. Estos grupos de investigación han develado y mostrado la situación de desigualdad y de discriminación que todavía continúa en las universidades españolas. Además, el cumplimiento de estas leyes para alcanzar la igualdad en la ciencia ha estado permeado por la cultura institucional de género (con sus normas, actitudes discriminatorias, hábitos arraigados), por el tamaño y la antigüedad de las universidades.

En el ámbito mexicano, Buquet (2011), con base en una revisión de cómo ha sido el proceso de institucionalización del género en las IES mexicanas, señala que este proceso comenzó en la década de los 80, con el trabajo de académicas feministas que, a partir de movilizaciones y movimientos sociales colectivos, lograron generar espacios académicos e institucionalizados que permitieron realizar una investigación más sistemática y profunda acerca de la perspectiva de género y los estudios de las mujeres.

Para la autora, estas movilizaciones fueron relevantes porque fueron lo que dio origen a que se crearan espacios para pensar y discutir el género. Sin embargo, considera que no fueron suficientes, puesto que para lograr una “verdadera institucionalización de género” es necesario: 1. incorporar la perspectiva de género en los procesos de recolección, análisis de datos y divulgación de la información estadística de las universidades, lo que permite reconocer y visibilizar las asimetrías existentes; 2. continuar e incrementar la investigación acerca de la situación de las mujeres en las IES, lo que posibilita evidenciar las tendencias de segregación por sexo en

las IES; 3. la incorporación la perspectiva de género en la legislación universitaria e impulsar la equidad entre mujeres y hombres a través de normas, reglamentos y estatutos; 4. la sensibilización en temas de género y desigualdad entre los sexos, para de esta manera contribuir a la construcción de conciencia crítica; 5. utilizar un lenguaje incluyente y no sexista en títulos, constancias y nombramientos y otros documentos oficiales; 6. clarificar y difundir los mecanismos y rutas de denuncia de violencia por razones de género.

Finalmente, Buquet (2011) sostiene que la institucionalización de género en las IES considera y requiere contemplar tres vertientes centrales: primero, la creación de espacios de producción de conocimientos en torno al género y la igualdad (centros, programas o institutos dedicados a los estudios de género); segundo, la formación y sensibilización de las y los miembros de las comunidades universitarias (estudiantes, personal directivo, administrativo, operativo y académico) en términos de género, igualdad y no discriminación; tercero, la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las estructuras universitarias.

De igual manera, Ordorika (2015) analiza las políticas de igualdad y transversalización de género en las universidades mexicanas. El autor plantea que en los últimos años las universidades mexicanas han comenzado a instaurar como valores y principios rectores la equidad de género, o bien, que han establecido en sus estatutos y reglamentos directrices en cuanto a la equidad de género. Todo ello ha derivado en que se hayan formado políticas, lineamientos y organismos para alcanzar la equidad, así como lineamientos o protocolos para atender las denuncias de discriminación, acoso, hostigamiento y otras formas de violencia. Estos esfuerzos y acciones representan un importante avance en la consecución de la institucionalización del género en las IES. Pese a ello, Ordorika (2015) se mantiene crítico y señala que el grado de avance y de inclusión de la igualdad en las universidades es diferenciado e incompleto. El autor recomienda que las universidades debieran revisar que en sus modelos, estructuras y planes de igualdad no falte lo siguiente:

1. La integración de la equidad de género y de la promoción de la igualdad dentro de las legislaciones de las universidades.
2. Garantizar contar con una bolsa presupuestal anual específica para implementar políticas institucionales a favor de la igualdad.
3. La creación de comisiones o grupos de igualdad y equidad en el interior de los órganos de gobierno de las IES.
4. La creación y consolidación de estructura para la implementación de la igualdad y la inclusión de género dentro de las IES.

5. La creación de un plan de igualdad dentro de cada institución de educación superior.
6. La formación de una red nacional de igualdad o equidad que fomente el intercambio de experiencias y enriquezca el proceso de implementación de acciones conjuntas en términos de igualdad.
7. Generar una política institucional que asegure la participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos universitarios.
8. Promover el acceso de las mujeres a los puestos de toma de decisiones.
9. Garantizar la paridad de género en las comisiones responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución.
10. Fomentar la investigación y la publicación entre las mujeres mediante convocatorias especialmente dirigidas a mujeres.
11. Incorporar la perspectiva de género en los procesos de recolección, análisis de datos y divulgación de la información estadística universitaria.
12. Generar diagnósticos con perspectiva de género sobre las condiciones de las y los miembros de la comunidad.
13. Crear bases de datos con la información relativa a la transversalización y perspectiva de género en IES.
14. Uso de lenguaje institucional no sexista.
15. Contar con procesos permanentes de sensibilización para las distintas poblaciones de la comunidad universitaria.
16. Crear e impartir talleres de profesionalización para especialistas en la implementación de la equidad de género.
17. Avanzar hacia la transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, en la investigación, la vinculación y la extensión de la cultura.
18. Promover la incorporación de una asignatura sobre relaciones de género y perspectiva de género en las licenciaturas.

Como se puede apreciar, en la literatura se ha evidenciado que históricamente las universidades asumían un concepto de igualdad ligado con la neutralidad, sin embargo, ya ha quedado más que evidenciado que esto no existe. Por tanto, en las últimas décadas en las universidades de todo el mundo se ha comenzado un proceso de construir y avanzar hacia la igualdad mediante la creación de legislaciones y normatividades, generación de planes, políticas y acciones en pro de la igualdad en la docencia, la investigación y la difusión. Ahora bien, en estos estudios la tarea pendiente parece seguir siendo la medición y evaluación del impacto, la efectividad y

los efectos de estas iniciativas en torno a la igualdad en las instituciones. Asimismo, existe una carencia de instrumentos o mecanismos de medición unificados para evaluar el tema del logro y consecución de los objetivos asociados con la igualdad.

5. Marco conceptual

5.1. Aproximación conceptual a la noción de “igualdad”

La igualdad es un concepto que resulta relevante en contextos educativos, sociales, laborales, institucionales, políticos e incluso familiares, que han intentado definir diversos autores e instituciones. Pérez (2021) sostiene que la igualdad es un derecho que garantiza que las personas tengan las mismas oportunidades de competencia en los distintos ambientes en los que se desenvuelven, sin discriminación y con igualdad de oportunidades. Mientras que para Fernández la igualdad

es un valor y un principio ético, que implica un trato igualitario para todos (en el que las diferencias y particularidades que caracterizan a los individuos no deberían importar), no solo para los iguales o desiguales de una manera aislada (Fernández, 2003, citado por Domínguez, 2020, p. 33).

Por esto, en 2008 Jeremy Waldron introduce el concepto de igualdad básica, la cual “rechaza que dentro del conjunto de los seres humanos pueda trazarse una distinción que asigne un mayor valor a algunos que a otros” (Alegre, Montero y Monti, 2015, pp. 1596-1597).

Además de la igualdad básica, en la literatura acerca de la igualdad se plantea una diferencia entre igualdad formal e igualdad sustantiva. La igualdad formal asume que todos los actores sociales son iguales con independencia de su sexo, género, edad, nivel educativo, condición cognitiva, raza, etc. Mientras que la igualdad sustantiva sostiene que es necesario desplegar acciones positivas para corregir las posiciones iniciales de desventaja en las que se encuentran algunos actores sociales. Las dos formas de entender la igualdad requieren ser consideradas desde un enfoque de transversalidad (Ruiz y Sánchez, 2019). Para efectos de este trabajo se asume una posición teórica afín a la igualdad sustantiva, por lo que enseguida se describe con mayor profundidad a qué se refiere esta.

En palabras de Pérez (2020), la igualdad sustantiva “supone la modificación de las circunstancias que impiden a las personas ejercer plenamente sus derechos y tener acceso a oportunidades de desarrollo mediante medidas estructurales, legales

o de política pública”. De tal modo, la igualdad sustantiva especifica que debe de haber cambios en las estructuras, jerarquías, políticas públicas, etc., con la finalidad de que las mujeres y los hombres logren acceder a las mismas posibilidades de desarrollo pleno. Por su parte, el Colegio de Mujeres Profesionales de la Industria de la Construcción (CMPIC) lo corrobora al decir que “la igualdad sustantiva alude al ejercicio pleno de los derechos universales y a la capacidad de hacerlos efectivos en la vida cotidiana” (s/f, p. 1).

En otras palabras, la igualdad sustantiva busca, por ejemplo, el equilibrio entre la presencia de hombres y de mujeres en una posición de toma de decisión (ONU Mujeres, 2015). Partiendo de estas definiciones de igualdad sustantiva para fines prácticos de este documento, se entenderá que las personas sin distinción de sexo, género, raza, etnia, etc., tienen derecho de recibir y dar el mismo trato. Asimismo, se asume para ellas el ejercicio pleno de sus derechos universales. Finalmente, se reconoce que es necesario realizar modificaciones profundas a las circunstancias, políticas, programas, prácticas culturales. La combinación de estos tres factores favorece el cambio en las cogniciones de la sociedad (Buquet, 2011; Pérez, 2020; ONU Mujeres, 2015, CMPIC, s/f).

El concepto de igualdad lo podemos encontrar en articulación con otros conceptos, por ejemplo: “igualdad de género”, “igualdad laboral”, “igualdad social”, “igualdad sustantiva”, por mencionar algunos. Cada uno de estos conceptos hace referencia a una situación distinta o que atiende a actividades específicas. Cabe destacar que en la literatura acerca de IES e igualdad se ha identificado que existe una tendencia a concebir la igualdad como sinónimo de “igualdad de género”, es decir, se ha observado que cuando se habla de planes de igualdad, de políticas de igualdad o de transversalizar la igualdad en la educación superior, se hace referencia a la igualdad entre hombres y mujeres. El asumir la igualdad como sinónimo de igualdad de género, nos parece que deja de lado la búsqueda de igualar las condiciones de acceso, ascenso y permanencia en las IES para otros sujetos que también históricamente han vivido desigualdad, como migrantes, población indígena, con discapacidad, miembros de minorías sexuales, entre otros. Esto nos lleva a plantear la necesidad y relevancia de un abordaje de igualdad en las IES que, si bien reconoce y revele la necesidad de avanzar hacia la igualdad de género, también haga un diagnóstico, abordaje y propuestas de acción para otros sujetos universitarios que se encuentran en los márgenes del privilegio, por esto es que en este trabajo proponemos un abordaje de la igualdad en relación con la inclusión y desde una perspectiva interseccional.

6. Metodología de intervención

La estrategia de transversalización de la igualdad en el Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá) se dividió en dos etapas. En una primera etapa se buscó lograr y asegurar la igualdad y la no discriminación con las y los miembros de la comunidad laborante de CUTonalá. En la segunda etapa, se persiguió que el alcance de las acciones de igualdad llegara a la formación curricular y extracurricular, investigación y extensión, así como transversalizar la igualdad en las funciones adjetivas del CUTonalá.

Para lograr determinar qué ejes, aspectos y estrategias usar en cada una de esas etapas, se realizó una investigación documental exhaustiva sobre normatividad internacional, nacional, regional e institucional en términos de igualdad, género, prevención o sanción de violencias por razones de género. Asimismo, se llevó a cabo una indagación profunda sobre planes, políticas, programas y mecanismos de transversalización de la igualdad usados en las universidades del mundo y, particularmente, en las universidades mexicanas. Cada uno de estos planes fue analizado críticamente, y con base en las ausencias y falencias reportadas se construyeron las propuestas de trabajo específicas para aplicarse en el caso del CUTonalá.

Para encauzar y llevar a cabo las múltiples estrategias y actividades que demanda el proyecto se constituyó un grupo técnico de apoyo liderado por quienes suscriben este documento, pero en el que también participaron la alta dirección del centro universitario, las coordinaciones de Servicios de Servicios Generales, Personal, Servicios Académicos, Investigación, y las jefaturas de Unidad de cada una de esas áreas, que en conjunto ascienden a 52 personas en el proyecto de instauración de actividades.

7. Resultados

7.1. La igualdad en la comunidad laborante de CUTonalá: De la creación de la Política de Igualdad Laboral y No Discriminación hacia la Certificación

La primera etapa de transversalización de la igualdad estuvo focalizada en el personal laborante de CUTonalá; se realizó desde junio de 2021 y consistió en las siguientes acciones:

1. Se hizo un diagnóstico sobre el clima laboral y de no discriminación en el Centro Universitario de Tonalá, mediante una encuesta validada y autorizada por el INMUJERES que fue respondida por 420 trabajadores y trabajadoras.
2. Se constituyó e instaló un grupo técnico de apoyo conformado por once personas que en conjunto construyeron el Proyecto de Trabajo de Igualdad y No Discriminación del Centro.
3. Se elaboró, aprobó y difundió de manera accesible y por distintos medios (correo electrónico, videos, carteles, trípticos informativos, nómina, etcétera) una Política de Igualdad Laboral y No Discriminación del Centro Universitario de Tonalá, que entre otras cosas señala que se prohíbe toda violencia y discriminación hacia y entre el personal.
4. Se configuró un Comité Técnico de Vigilancia del Desarrollo e Implementación de los programas, estrategias y prácticas de igualdad laboral y no discriminación del CUTONALÁ. Este comité estuvo conformado por personal académico, operativo, administrativo y directivo del CUTONALÁ y con representación por sexo. También se construyeron los lineamientos y directrices de operación de este comité.
5. Se realizó una revisión de la normatividad de la Universidad de Guadalajara y se corroboró que en la normatividad se asegura la igualdad laboral y la no discriminación, mediante el Código de Ética, el Código de Conducta, el Reglamento de Sanciones y Responsabilidades, y el Protocolo de Prevención, Atención y Sanción de la Violencia de Género.
6. Se corroboró que se garantiza igualdad salarial y prestaciones a todo el personal.
7. Se confirmó que se cuenta con procesos de ascenso y permanencia con igualdad de oportunidades entre todo el personal.
8. Se crearon procesos de formación, capacitación y adiestramiento para todo el personal sin distinción de contratación y con igualdad de oportunidades. Anteriormente solo el personal académico tenía derecho a este tipo de capacitaciones. Estos procesos de formación y capacitación fueron documentados en un plan anual de capacitación del personal; además, se creó una bolsa presupuestal para ello.
9. Se desplegaron campañas y talleres de sensibilización en igualdad laboral y no discriminación, en los que se contó con la participación de un total de 1,527 personas, hubo trabajadores que participaron hasta de tres talleres.

10. Se implementó en todo el centro universitario el uso del lenguaje incluyente, no sexista y accesible en toda comunicación oral y escrita. Con la intención de propiciar el correcto uso de este se crearon manuales e infografías acerca de su correcto uso, los cuales fueron difundidos a todo el personal mediante correo electrónico.
11. Se realizaron acciones que facilitan la corresponsabilidad entre la vida laboral, familiar y personal, por ejemplo, el horario flexible, el aumento de los permisos de paternidad.
12. Se creó una sala de lactancia en el Centro Universitario de Tonalá.
13. Se cuenta con una página web universitaria 100 % accesible para toda persona invidente.
14. Se aseguró la accesibilidad de los espacios físicos del CUTONALÁ.
15. Se creó y aprobó un programa de protección civil incluyente.
16. Se difundió entre la comunidad del CUTONALÁ el Protocolo para Prevenir, Atender y Erradicar Violencia de Género de la Universidad de Guadalajara.
17. Se corroboró que en el centro existen los mecanismos y regulaciones suficientes y necesarios para prevenir, atender y sancionar las prácticas de discriminación y violencia laboral. Entre estos mecanismos se pueden mencionar la existencia de un protocolo de atención de casos de violencia por razones de género, la presencia de una figura mediadora de carácter imparcial e independiente de la estructura organizativa del centro y la configuración de comisiones de Sanciones y Responsabilidades en las que hay representación del alumnado, profesorado y personal directivo.

Esta primera etapa concluyó con la obtención de la Certificación en la Norma 025 de Igualdad Laboral y No Discriminación, la cual se obtuvo el 31 de diciembre de 2021.

7.2. Caminos para la igualdad entre toda la comunidad del CUTONALÁ

En la segunda etapa se buscó que las acciones de igualdad tuvieran alcance en la formación curricular y extracurricular, en la investigación, la extensión y las funciones adjetivas. Esta etapa se llevó a cabo desde enero de 2022 hasta diciembre de 2023:

En cuanto a las funciones adjetivas:

1. Se incluyó la variable sexo en las estadísticas, sistemas de registro y bases de datos.

2. Se creó y se difundió en la página web institucional la existencia de la Unidad de Igualdad, así como se crearon campañas de difusión para dar a conocer a la comunidad universitaria las acciones que se realizan en la Unidad de Igualdad.
3. Se vigiló el correcto uso del lenguaje incluyente y no sexista en toda comunicación oral y escrita al interior de la institución y se hicieron talleres dirigidos a personal docente de capacitación en su uso.
4. Se creó una bolsa presupuestal para abordar la igualdad en los ámbitos de docencia, investigación, extensión y cooperación.
5. Se creó la asignatura de Ciudadanía Global, que es transversal a todos los programas educativos del centro y que, entre otros contenidos, aborda interculturalidad, inclusión, perspectiva de género y cultura de paz.
6. Se extendieron los permisos de licencia de paternidad y se crearon permisos de cuidados para operaciones de familiares directos para la comunidad laborante del CUTONALÁ.

Formación curricular y extracurricular en igualdad inclusión dirigida a estudiantes

1. En el marco del programa cultural Formación Integral Incluyente se implementaron actividades culturales y artísticas que promuevan la igualdad de género, la cultura de paz y la inclusión, tales como concursos de expresión artística y cultural en los que se promueva la inclusión por género, raza, etnicidad, orientación sexual, y para personas con condiciones de discapacidad.
2. Se crearon campañas y conversatorios dirigidos a estudiantes para la concienciación sobre desigualdades, nuevas masculinidades, perspectiva de género, derechos humanos y discapacidades.
3. Se realizaron campañas dirigidas a toda la comunidad del CUTONALÁ para la promoción de la salud, como la prevención de cáncer ginecológico y de mama.
4. Se hicieron competencias de deporte adaptado dirigidas a la comunidad del CUTONALÁ.
5. Se realizaron los talleres, foros o charlas que se presentan en la tabla 1 y que tuvieron por objetivo sensibilizar en temas relacionados con igualdad.

Tabla 1. Actividades realizadas para sensibilizar en temas de igualdad en 2023 por parte del curtonalá

Tipo de actividad	Nombre de la actividad	Modalidad	Participantes	
			Mujeres	Hombres
Taller	Vivir con perspectiva de género	Presencial	73	46
Taller	Nuevas masculinidades	Presencial	69	40
Conferencia	Democratización de los ciudadanos desde una perspectiva de género	Virtual	12	9
Exposición	8M: Historias de lucha e inspiración	Presencial	75	10
Conversatorio	Reflexión histórica de la violencia hacia la mujer, y las masculinidades hegemónicas	Presencial	82	60
Conferencia	Menstruación digna	Presencial	60	25
Evento	Rodada Violeta	Presencial	31	0
Conferencia	Perspectiva de género y prevención de las violencias en el trabajo con mujeres adultas mayores	Presencial	12	2
Jornada de Diálogo	Democracia y género	Híbrida	S/D	S/D
Conferencia	Perspectiva de género, sustentabilidad y sostenibilidad	Presencial	57	30
Conferencia	Interrupción legal del embarazo	Virtual	83	42
Conferencia	Atención médica con perspectiva de género	Virtual	12	2
Conferencia	Importancia de la lactancia materna en la sociedad	Virtual	42	18
Taller	Género y movilidad	Presencial	4	3
Curso	Comprensión jurídica y cultural para la aplicación del nuevo paradigma: docencia con perspectiva de género	Virtual	16	11

Microcurso	Igualdad de género, prevención de acoso y hostigamiento entre los estudiantes de los programas educativos	Virtual	42	136
Taller	Vivir con perspectiva de género	Presencial	135	49
Curso	Educación financiera con perspectiva de género	Virtual	648	7
Conferencia	Protocolos de perspectiva de género	Presencial	38	45
Taller	Nuevas masculinidades	Presencial	65	30
Conferencia	Investigación y persecución de los delitos en razón de género	Híbrida	71	37
Conferencia-taller	Relaciones de pareja y consentimiento	Híbrida	9	15
Taller	El valor del sí y los límites del no	Presencial	81	32
Conferencia	Caminos hacia la transversalización de género en instituciones de educación superior: Análisis de la experiencia de Certificación en la Norma 025 del Centro Universitario de Tonalá	Presencial	94	49
Foro	No más... detengamos la violencia contra las mujeres	Híbrida	11	9
Presentación de libro	Se recibió la visita por parte de la escritora Aida Salazar, quien escribe poemas y libros para niños desde una perspectiva consciente sobre el género, el feminismo y la lucha contra el patriarcado.	Presencial	19	7

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por la Coordinación de Planeación del Centro Universitario de Tonalá.

En temas de formación del personal docente, directivo y tutores en temas de igualdad e inclusión se crearon seis cursos de capacitación y actualización disciplinar, los cuales se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Actividades de formación y capacitación dirigidos a profesorado y personal administrativo en 2023 en cunonalá

Nombre de la actividad	Descripción	Población objetivo	Hombres	Mujeres	Total
Diversos cursos: 1. Nuevas masculinidades; 2. perspectiva de género; 3. violencia de género y no discriminación	Cursos dirigidos a personal directivo y administrativo para hablar acerca de derechos humanos, cultura de paz, interculturalidad y masculinidades.	Personal directivo y administrativo	9	12	21
Curso: Introducción a la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria	Curso dirigido a docentes para 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.	Docentes	13	39	52
Curso: Comprensión jurídica y cultural para la aplicación del nuevo paradigma: Docencia con perspectiva de género	Cursos de capacitación en torno a la equidad de género.	Personal docente y tutorial	8	13	21
El docente como gestor de espacios inclusivos	Curso de capacitación en torno a género y no violencia de género.	Docentes	9	4	13

Curso PROINNOVA: Estrategias educativas para la atención a estudiantes neuro diversos en el contexto universitario	Identificar las características principales de las personas neuro diversas que asisten al ámbito universitario e implementar diversas estrategias educativas que faciliten el tránsito del estudiante desde la formación universitaria hasta la incorporación al campo laboral.	Docentes	18	25	43
“Una mirada a la lengua de señas mexicana”	Charla virtual para propiciar el conocimiento de la LSM y la forma adecuada para comunicarse con las personas sordas. Comprender y utilizar expresiones cotidianas, así como frases destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Actividad del Programa de Formación Integral Incluyente cuyo objetivo es fomentar la inclusión en todas sus formas para lograr la consolidación del CUT como una Ciudad Universitaria para la Cultura de Paz.	Personal docente y directivo	10	12	22

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por Coordinación de Planeación del Centro Universitario de Tonalá.

7.3. Divulgación de la igualdad

Se hicieron cuatro actividades de difusión del conocimiento sobre temas ligados a la conciliación, inclusión o grupos minoritarios.

Se realizó un concurso de ensayos en temas de igualdad e inclusión para las y los miembros de la comunidad.

Tabla 3. Actividades realizadas por CUTONALÁ para la difusión científica durante 2023

Nombre de la actividad	Temática a la que aporta
II Seminario virtual sobre mujeres y hombres frente a la crisis: desafíos en torno a la conciliación y la corresponsabilidad en el marco de la pandemia por SARS-COV-19 y la nueva normalidad	Conciliación vida privada y vida laboral
“Interrogando a la maternidad del mundo contemporáneo”	Conciliación vida privada y vida laboral
Conferencia: La accesibilidad de las personas mayores en entornos metropolitanos	Inclusión
“Una mirada a la transexualidad”	Visibilidad y reconocimiento de la comunidad LGBTQ+

Fuente: **Elaboración propia.**

8. Conclusiones

El recuperar la experiencia o el andamiaje de implementación de un proceso de transversalización de la igualdad de todo un centro universitario sin duda resulta complejo, ya que siempre existen elementos y aspectos que quedan pendientes por implementar y por describir con la exhaustividad que se requiere. Sin embargo, a partir de la escritura de estas líneas se observan e identifican algunos desafíos, retos y tareas por emprender en el futuro cercano.

En cuanto a los retos y desafíos, uno de los principales es que el Centro Universitario de Tonalá está inscrito en una red universitaria cuyas convocatorias de ingreso, ascenso y estímulos están elaboradas con lenguaje no sexista y basadas en una igualdad formal pero no sustantiva. Por ejemplo, la convocatoria PROESDE (Programa de Estímulos al Desempeño Docente) no considera el trabajo de cuidados o la conciliación entre vida laboral y vida profesional, lo que coloca a las

mujeres en situación de desventaja, así que a corto plazo deberemos trabajar para transformarlo a escala de red universitaria.

Además, la implementación del lenguaje incluyente y no sexista ha sido todo un reto, hay desconocimiento en su uso (pese a que se hicieron manuales, *spots* y trípticos, y se están haciendo cursos sobre el tema) y resistencia en su utilización, de modo que en un futuro próximo habrá que hacer talleres y actividades de sensibilización al respecto.

El implementar la sala de lactancia implicó todo un reto porque es un CU en expansión, con problemas de aulas y falta de espacios, entonces, conseguir y adecuar un espacio fue complejo por cuestión presupuestal.

En lo referente al logro de que la infraestructura sea realmente accesible e incluyente se tiene el reto de construir la línea podotáctil en todo el CU, pero el costo económico es altísimo.

En otro orden de ideas, a partir de la creación de la Unidad de Igualdad y de la difusión de los protocolos para prevenir, atender y erradicar la violencia ha habido un incremento de las denuncias de violencia por razones de género. Tan solo en 2023 se realizaron 33 denuncias, lo cual habla de la paulatina instalación de la cultura de la denuncia y del reconocimiento de la violencia de género, pero en el proceso se identifica que se denuncian cosas que podrían ser resueltas mediante mecanismos de diálogo, así como que está emergiendo una cultura punitivista y que los procesos de sanciones podrían agilizarse.

A su vez, hay retos ligados directamente con la desigualdad estructural que impactan en la contratación, por ejemplo, la falta de un salario digno lleva a la necesidad de generar convocatorias de estímulos que se convierten en medios para complementar el salario. Por tanto, será necesario emprender acciones para visibilizar y discutir estos aspectos.

Como parte de las experiencias y aprendizajes inesperados, en el proceso nos dimos cuenta de que en el centro universitario el personal administrativo y operativo no tenía cursos de capacitación, es decir, al ser institución educativa se privilegiaba la capacitación disciplinar, socioemocional y tecnológica del personal docente y eso generaba desigualdad y desventaja para el resto. Identificar esto fue sorprendente y preocupante; a partir de ello, se creó el plan de capacitación con igualdad de oportunidades para el personal administrativo y operativo.

A partir de lo implementado, se observa que paulatinamente se está instalando en la comunidad del CUTonalá una cultura igualitaria, lo cual se ha logrado mediante charlas, talleres, ponencias y actividades culturales y artísticas que han

sensibilizado a la comunidad sobre la importancia de la perspectiva de género y de la inclusión tanto en la docencia como en la difusión, la extensión y las funciones adjetivas. Asimismo, un cambio significativo es que en términos de investigación se han creado y reforzado grupos de trabajo colaborativo que están investigando y generando difusión científica en torno a la temática. Sin embargo, quedan tareas pendientes y retos tales como: asegurar la continuidad y permanencia de las acciones a largo plazo, lograr la participación activa, comprometida y sumativa de todos los miembros de la comunidad universitaria, y evaluar cuantitativa y cualitativamente el impacto y la eficacia de las acciones implementadas hasta el momento.

Referencias

- Alegre, M., Montero, J. y Monti, E. (2015). Igualdad. En J. Fabra y V. Rodríguez (Eds.), *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho. Volumen 2* (pp. 1595-1637). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alonso, M. y Onandia, B. (2021). La difícil implementación de un plan de acción para la igualdad de género en la enseñanza superior francesa: las misiones de igualdad. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 309-317. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/74194/4564456558403>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación. *Perfiles Educativos*, XXXIII (número especial), 211-225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Castaño, C. (2016). La nueva gestión pública y las políticas de igualdad de género en las universidades. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 225-245. <https://core.ac.uk/download/pdf/81229923.pdf>
- Centro Universitario de Tonalá (2019). Plan de Desarrollo de CUTonalá 2019-2025, Visión 2030. <http://www.cutonala.udg.mx/centro/normatividad/plan>
- (2022). Informe de Actividades CUT 2021. Mtro. José Alfredo Peña Ramos (Informe n.º 3). Centro Universitario de Tonalá. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/informe_cut_2021_0.pdf#overlay-context=informes
- Cerva, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, 8, 20-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.48399>
- CMPIC, Colegio de Mujeres Profesionales de la Industria de la Construcción A. C. (s/f). *¿De qué trata la igualdad sustantiva?* <http://cmpic.com.mx/de-que-trata-la-igualdad-sustantiva/>

- Contreras, K., Parga, L. y Del Toro, A. (2023). Rezago y abandono educativo en estudiante del Centro Universitario de Tonalá, Jalisco: análisis con perspectiva de género. En K. Contreras y M. González, *Mujeres en la Educación Superior* (pp. 303-329). UNAM.
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2001). Todos los artículos. 12 de marzo de 2001. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D8.pdf>
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, “Convención de Belém Do Pará” (1994). Todos los artículos. 9 de junio de 1994. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965). Todos los artículos. 21 de diciembre de 1965. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cerd_SP.pdf
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979). Todos los artículos. 18 de diciembre de 1979. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf
- Declaración de Beijing sobre la Mujer, la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995). Todos los artículos. Septiembre de 1995. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>
- Declaración sobre Orientación Sexual e Identidad de Género de las Naciones Unidas (2008). Todos los artículos. 18 de diciembre de 2008. <https://www.uv.mx/uge/files/2014/05/Declaracion-Sobre-Orientacion-Sexual-e-Identidad-de-Genero-de-las-Naciones-Unidas.pdf>
- Declaración y Programa de Acción de El Cairo (1994). Todos los artículos. 13 de septiembre de 1994. https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf
- Declaración y Programa de Acción de Viena (1993). Todos los artículos. 21 de junio de 1993. <https://www.un.org/es/events/humanrightsday/2013/about.shtml>
- Directrices sobre la Función de los Fiscales de 1990, Octavo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente (1990). Todos los artículos. 7 de septiembre de 1990. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/prosecutors.pdf>
- Domínguez, R. (2020). ¿Igualdad para diversos? [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bits-tream/10644/7308/1/T3182-MDE-Dominguez-Igualdad.pdf>
- Elizondo, A., Novo, A. y Silvestre, M. (2010). *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*. Instituto de la Mujer. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/igualdadUniversidades.pdf>

- Gaceta UDG (2023). UdeG, tercer lugar en México entre universidades que trabajan en favor de los ODS de la ONU. <http://www.gaceta.udg.mx/udeg-tercer-lugar-en-mexico-entre-universidades-que-trabajan-en-favor-de-los-ods-de-la-onu/>
- H. Cámara de Diputados (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Escenarios, Programas e Indicadores. <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Mujeres-ES-080321.pdf>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y Times Higher Education (2021). Gender Equality: *How Global Universities are Performing* (Informe n.º 2). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381739>
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (11 de junio de 2003). DOF 19-01-2023.
- Ley General de Víctimas (9 de enero de 2013). DOF: 25-04-2023.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (30 de mayo de 2011). DOF: 06-01-2023.
- Montes-de-Oca-O'Reilly (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>
- Montiel, A. (8 de marzo de 2022). Participa UdeG en informe UNESCO sobre igualdad de género de universidades. *Gaceta UDG*. <http://www.gaceta.udg.mx/participa-udeg-en-informe-de-unesco-sobre-igualdad-de-genero-de-universidades/>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(2)(174), 7-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: *Beijing, 4 a 15 septiembre de 1995* (Informe n.º 4). ONU. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- (2016). Igualdad de género: Por qué es importante [Archivo PDF] https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/5_Spanish_Why_it_Matters.pdf

- (s/f). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. Recuperado el 30 de noviembre de 2023, de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- (s/f). ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. ONU Mujeres. Recuperado el 9 de mayo de 2023, de: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>
- (s/f). Perfiles estadísticos regionales ODS por meta. Los ODS en América Latina y el Caribe: Centro de gestión de conocimiento estadístico. Recuperado el 9 de mayo de 2023, de: https://agenda2030lac.org/estadisticas/perfiles-estadisticos-regionales-ODS-por-meta.html?lang=es&target_id=5.4
- ONU Mujeres (2015). *Transformar las economías para realizar los derechos*. ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2015/POWW-2015-2016-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020a). *Global Education Monitoring Report 2020: Gender Report, A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education*. UNESCO: París.
- (2022). *Estrategia a Plazo Medio 2022-2029*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378083_spa
- Organización Internacional del Trabajo (2022). *Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo y su seguimiento*. OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---declaration/documents/normativeinstrument/wcms_716596.pdf
- Pastor, I., Pontón, P. y Serret, N. (2014). Políticas de igualdad en la universidad: una reflexión sobre los planes de igualdad en América Latina y España. En Siemus (Ed.), *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género* (pp.639-658). Universidad de Sevilla.
- Pérez, M. (16 de junio del 2021). Definición de Igualdad. <https://conceptodefinicion.de/igualdad/>
- Pérez, Y. (2020). ¿Qué es la igualdad sustantiva? <https://vivemasseguro.org/la-voz-de-los-profesionales/que-es-la-igualdad-sustantiva-quien-la-ha-de-finido-y-como-alcanzarla/>
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (12 de diciembre de 2019). DOF: 12/07/2019.
- Principios de las Naciones Unidas en Favor de las Personas de Edad (1991). Todos los artículos. 16 de diciembre de 1991. <https://www.un.org/development/desa/ageing/resources/international-year-of-older-persons-1999/principles/los-principios-de-las-naciones-unidas-en-favor-de-las-personas-de-edad.html>

- Programa Nacional de Derechos Humanos 2020-2024 (2020). Programa Especial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. 10 de diciembre de 2020. DOF- 10/12/2020.
- Programa Nacional de Procuración de Justicia 2013-2018 (2013). 16 de diciembre de 2013. DOF: 16/12/2023.
- Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2020-2024 (2020). Programa Especial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. 22 de diciembre de 2020. DOF: 22/12/2020.
- Quevedo-Marín, M. y Macías-Esparza, L. (2023). Proceso de gestación y diseño de la política universitaria de igualdad en la Universidad de Guadalajara. En K. Contreras y M. González, *Mujeres en la Educación Superior* (pp. 303-329). UNAM.
- Resa, A. y Rabazas, T. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española de Educación Comparada*, 1(37), 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Ruiz-Bravo, P. y Sánchez, J. (2019). Políticas de igualdad de género en instituciones de educación superior. En Pastor I. (Coord.), *Quaderns de la Igualtat. Igualdad de género en Europa y América Latina* (pp. 35-50). Publicacions URV.
- Universidad de Guadalajara (2018). *Código de ética de la Universidad de Guadalajara*. <https://igualdad.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/2018-03-02-codigo-de-etica-feb2018.pdf>
- (2018). *Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara*. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/rddu-noviembre-2018.pdf
- (2021). *Código de Conducta de la Universidad de Guadalajara*. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/codigo-de-conducta-julio-2021.pdf
- (2021). *Protocolo para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género en la Universidad de Guadalajara*. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/2_protocolo_institucional_de_atencion_violencia_de_genero-udeg.pdf
- (2021). *Reglamento de Responsabilidades Vinculadas con Faltas a la Normatividad Universitaria de la Universidad de Guadalajara*. http://www.cucba.udg.mx/sites/default/files/reglamento_de_responsabilidades_vinculadas_con_faltas_a_la_normatividad_universitaria_de_la_universidad_de_guadalajara.pdf
- Valdespín, I. y Espinoza, L. (2022). Políticas compensatorias en educación superior para grupos vulnerables en México. *Diversidad Académica*, 2(1), 1-20. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/19641>

Parte 2

**Espacio universitario y experiencias de
(des)igualdad por razones de género**

¿Dónde está que no la vemos?: La violencia simbólica basada en el género en el espacio universitario. Un estudio de caso

Alizon Rodríguez Navia¹

Alexander Guevara Boza²

Sumiko Puse Robladillo³

1. Introducción

La universidad expresa el sentido de modernidad como expresión de un proceso civilizatorio que enarbola valores asociados a la racionalidad, neutralidad y objetividad científica. Históricamente están asociadas a la construcción de conocimiento, la ética y la meritocracia, ingredientes que, en apariencia, las excluye de cualquier forma de ejercicio de violencia y, específicamente, de violencia de género; sin embargo, dicha violencia está presente en todas las relaciones sociales, incluyendo al campo académico.

En países como Colombia, México, Brasil, Francia, España y Estados Unidos se han realizado diversos estudios a fin de conocer cómo opera la violencia de género en las universidades, siendo muy pocas las investigaciones que abordan la problemática de la violencia simbólica, situación que se replica en Perú (Buquet *et al.*, 2013; Evangelista, 2017; Echeverría *et al.*, 2017; Cortázar, 2019).

En Perú, la matrícula universitaria va en ascenso, más aún la presencia femenina. De acuerdo a Chávez (2023), durante 2021 las universidades licenciadas registraron

1 Dra. en Lógica y Filosofía de la Ciencia por la Universidad de Salamanca. Magíster en Sociología y en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Socióloga. Docente e investigadora de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de la Escuela de Derecho y Ciencia Política.

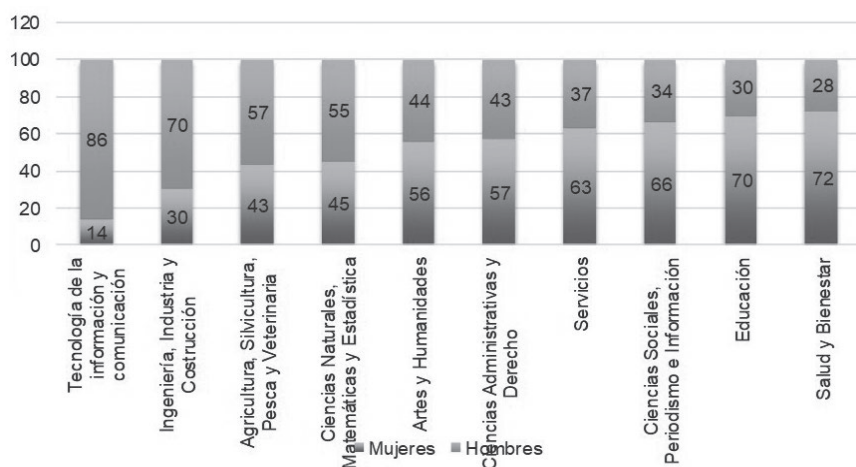
2 Bachiller en Ciencia Política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Director general de la ONG PsicOPRIDE. Promotor de educación sexual integral de INPPARES.

3 Egresada de Ciencia Política y coordinadora general del Centro de Investigación de Género y Política (CIEGEP) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

una matrícula de 1,138,528 estudiantes en el nivel del pregrado, representando la matrícula de las mujeres un 51.1 %. En esa misma línea, el informe de la Superintendencia Nacional de Educación (SUNEDU), para el mismo año registra que el 54 % de estudiantes egresados son mujeres y 46 % varones (SUNEDU, 2021).

Pese a que la presencia femenina en el campo de la educación superior es mayor, la distribución por carrera da cuenta de una marcada distribución por sexo. Esto puede apreciarse en el gráfico 1.

Gráfico 1. Matrícula de pregrado según sexo y grupos de carrera, en porcentaje, ciclo 2021-I



Grupos de carrera definidos por el INEI, 2018. Matrícula en programas académicos de pregrado, en universidades licenciadas y no licenciadas.

Fuente: SUNEDU – Sistema de Información Universitaria (SIU), Portal TUNI. Información actualizada al mes de junio de 2022. Extraído de Chávez (2023).

Si bien estos datos pueden resultar alentadores en torno a la mayor presencia femenina en el espacio de la educación superior, todavía persisten dinámicas de segregación vertical y horizontal que constituyen mecanismos de exclusión y discriminación hacia las mujeres (Anker, 1998). Dicha situación se expresa en la poca presencia de mujeres en cargos de poder. Como ejemplo de ello resalta que menos del 10 % de mujeres se desempeñan como rectoras en Perú y cerca del 20 % de las decanaturas por cada facultad son ocupadas por mujeres (Chávez y Penelas, 2021).

En cuanto a la segregación horizontal, esta se expresa, tal como ya lo hemos señalado, en el análisis de la matrícula por áreas de conocimiento, el cual da cuenta

de cierto grado de copamiento masculino de carreras con mayor remuneración y prestigio (tres de cada diez egresados de carreras en CyT o ingeniería son mujeres).

En torno a la violencia en el campo universitario, esta constituye una realidad que adquiere diversas modalidades, siendo el hostigamiento y el acoso sexual prácticas recurrentes en un 20 % y un 40 %, respectivamente (Ruiz y Ayala, 2016; Ilizarbe, 2022). Para Castaño *et al.* (2010), pese a que las situaciones de acoso sexual afectan principalmente a las mujeres, son muy pocas las que se atreven a denunciar. Las razones que explican dicha situación responden principalmente a la poca información al respecto, pero también a la idea de que dicho tipo de violencia es ejercida por personas desconocidas (Igareda y Bodelón, 2014).

En Perú, Salazar y Medina (2021) realizaron un estudio sobre la violencia de género en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el cual se identificó que el 71,55 % de la población estudiantil reconoce haberla experimentado, siendo las mujeres y las comunidades LGBTQ+ los segmentos más vulnerables. Dichos hallazgos coinciden con el estudio realizado por Ilizarbe (2022).

Si bien existen diversos estudios en torno a cómo operan las situaciones de violencia al interior del campo universitario, solo unos pocos están dedicados a conocer el impacto de la violencia simbólica. Es por ello que resulta de importancia develar su funcionamiento, ya que a partir de ella es posible explicar cómo se articulan las otras formas de violencia de género presentes en el campo de la educación superior. A nuestro juicio, la violencia simbólica de género contribuye a mantener, recrear y legitimar un sistema de poder desigual que afecta principalmente a las mujeres, pero además constituye una suerte de bisagra a partir de la cual se suman y encadenan otras desigualdades.

Finalmente, la presente investigación pretende identificar y analizar las situaciones de violencia simbólica desde un enfoque de género que impregnan la enseñanza universitaria en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, una de las universidades más importantes de Perú, tomando como caso específico la población estudiantil de la Escuela de Ciencia Política, siendo nuestros objetivos conocer cómo se expresa la violencia simbólica en términos de prácticas y discursos, así como los mecanismos por medio de los cuales se recrea y perpetúa.

2. Marco teórico metodológico

A continuación compartimos algunas enunciaciones de orden teórico-metodológico dentro de las cuales se enmarca la presente investigación.

2.1. La violencia de género en las universidades como un fenómeno estructural e interseccional

La presente investigación parte de la noción de violencia basada en el género, entendiéndose como un tipo de violencia que puede ser dirigida a hombres y mujeres. Basado en ello, no hacemos referencia a la violencia contra las mujeres, ya que nos interesa enfatizar que las desigualdades y las jerarquías existentes entre los géneros instauran e institucionalizan una forma de comprensión del mundo, de la vida y de la organización de las relaciones sociales, siendo la violencia un mecanismo a través del cual se impone un ejercicio de poder ilegítimo que pretende perpetuar e invisibilizar toda desigualdad.

En esa línea, partimos señalando que la violencia de género es una violencia de orden estructural (Segato, 2016) que se expresa en: el campo simbólico, las prácticas sociales y los valores. A nuestro juicio, todos estos aspectos conforman formas de opresión que se recrean, validan y reproducen en todos los espacios de la vida cotidiana.

En razón de ello, la violencia de género no puede ser explicada como resultado de un comportamiento individual, ni tampoco vinculada a problemas de orden psicosocial. La violencia de género es un dispositivo de poder cuyo sustento se basa en la creencia de la vigencia de un orden de género androcéntrico. Es por ello que la violencia de género requiere de un complejo andamiaje no solo material (normas, reglas, leyes, etcétera) sino principalmente simbólico (constituido por representaciones, percepciones, y discursos), con la finalidad de situar a mujeres y otros grupos sociales, como las comunidades LGTBIQ+, en condición de inferioridad.

Dada la complejidad del abordaje de la violencia en general y de la violencia simbólica en particular, proponemos hacer uso de un enfoque interseccional además del enfoque de género. Ambos enfoques nos permitirán ingresar a la dimensión cultural e histórica incorporando, además, elementos vinculados a la raza, etnia, edad, clases o condición socioeconómica como categorías transversales (Crenshaw, 1989; Lamas, 2007; Lagarde, 1996).

2.2. De la violencia simbólica a la violencia simbólica basada en el género como estrategia institucionalizada en la educación superior universitaria

Partimos señalando que la violencia simbólica expresa una dominación instaurada (Bourdieu, 1990), se trata de un tipo de violencia invisible y amortiguada, que no hace uso de la fuerza física para imponer el poder, la cual es aceptada en una relación asimétrica entre el dominador y el sujeto dominado. Esta forma de violencia, a nuestro juicio, es la base de otras formas de violencia, dejando como resultado el dominio y la sumisión. Lo interesante del tipo de relación que establecen tanto el dominador como el dominado es que se trata de un vínculo de aceptación consciente, como si se tratara de una dominación legítima (Weber, 2002). Dicha relación de aparente legitimidad se expresa en la ausencia de todo tipo de resistencia, conducta que permite mantener y validar dicha relación asimétrica. Si a dicho escenario incorporamos la categoría de género, encontraremos que la construcción de la violencia simbólica basada en el género asume como ciertas y naturales las desigualdades y las jerarquías existentes entre los géneros, por lo que diseña una estructura de poder que la resguarda, mantiene y recrea a través del *habitus*.

Para Bourdieu (1998), la violencia simbólica puede ser explicada a través del *habitus*, ya que dicha categoría permite comprender y situar la violencia simbólica como una actuación lógicamente situada, instaurada, institucionalizada y validada por la actuación humana.

En ese sentido, si bien la violencia simbólica basada en el género permea todo espacio social, específicamente en el campo académico esta se expresa a través del *curriculum* oculto.

El *curriculum* oculto constituye todo el conjunto de lecciones, aprendizajes y valores que no responden a una malla curricular oficial. Se trata de un conjunto de prácticas y discursos, de orden no intencional, que son transmitidos por el o la docente a las y los estudiantes. Dichas prácticas y discursos expresan el conjunto de miedos, estereotipos, estigmatizaciones y valoraciones de género adquiridos a lo largo de la trayectoria personal y académica de la plana docente.

De este modo, el *curriculum* oculto opera como un mediador normativo que establece formas de pensamiento y actuación en el proceso formativo (Rodríguez, 2009). Expresa relaciones de poder y manifiesta una posición cultural y social acerca de las identidades femeninas y masculinas. De allí la importancia de analizar

la violencia simbólica de género como una categoría que se reproduce, invisible e irreversiblemente, en los sistemas de enseñanza a nivel básico y superior.

Finalmente, cuando hablamos de violencia simbólica basada en el género en el sistema educativo, hablamos de una forma de agresión muy sutil, casi desapercibida, que sin embargo adquiere magnitudes significativas, ya que hace uso de estrategias lingüísticas construidas al interior de un sistema asimétrico de poder, dentro del cual se reproduce un conjunto de roles sociales, estatus, género y estructuras mentales, que son llevadas a la práctica como parte de una forma de actuación incorporada e institucionalizada desde la escuela.

2.3. Las representaciones sociales como un medio para la comprensión de la violencia simbólica en el espacio universitario

Al respecto, partimos de la definición de que las representaciones sociales (RS) constituyen un conjunto de conceptos dinámicos que parten del sentido común. Dicha fase supone el encadenamiento entre el mundo interno del sujeto y el mundo externo, el cual pasa por tres subfases: subjetividad (particulares), intersubjetividad (entre sujetos) y transubjetividad, que alude a lo normado y aceptado socialmente (Jodelet, 2008). Sin embargo, para que toda RS pueda expresarse en acciones, debe pasar por un proceso de objetivación y anclaje (Jodelet, 2008). La objetivación se refiere a la construcción de un cuerpo de conocimiento e ideas en relación a la representación del objeto, mientras que el anclaje implica la incorporación del objeto representado al sistema preexistente de pensamiento. Al integrarse al sistema de pensamiento las RS pueden ser de tres tipos: representaciones hegemónicas, emancipadas y polémicas (Moscovici, 1979).

Las representaciones hegemónicas son las más prevalentes, uniformes y cohesionadas, por lo tanto, poco cuestionadas. Las representaciones emancipadas aluden a aquellas producidas y compartidas por una minoría de la población. Por último, las representaciones polémicas se encuentran entre la aceptación o el rechazo debido a que se originan a partir de problemáticas sociales o de conflictos. Dichas representaciones, al margen de su tipología, tienen un núcleo central, caracterizado por su estabilidad, rigidez, y la presencia de componentes periféricos, en donde se distinguen su movilidad y flexibilidad (Abric, 2001).

A partir de ello, desde nuestra perspectiva, las representaciones sociales constituyen elementos altamente flexibles y dinámicos, ya que se adecuan al contexto social, generando significado de orden normativo y signifiicante, pues cumplen con

funciones vinculadas al saber, a la identidad, a la orientación y justificación de la acción, y social (Abric, 2001).

3. La metodología

Para la presente investigación se hizo uso de una metodología mixta, que combinó la aplicación de una breve encuesta en línea y la realización de entrevistas a profundidad. Pese a ello, apostamos de manera prevalente por un enfoque principalmente cualitativo porque nos permite conocer y analizar las representaciones sociales y sus manifestaciones prácticas y discursivas sobre la violencia simbólica en las y los estudiantes de Ciencia Política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Para la recolección de la información, el instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada. Dicha herramienta nos permitió ingresar al entorno personal y subjetivo de las y los estudiantes, así como acercarnos a su construcción de la otredad, desde la raíz de sus reflexiones más íntimas sobre aspectos coloquiales, cotidianos, y también problemáticos y controvertidos (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Se realizaron un total de 20 entrevistas, presenciales y/o virtuales a estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de la Facultad de Ciencia Política. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente dos horas. Una vez culminadas las entrevistas, se procedió a la transcripción e ingreso de la información en una matriz de análisis, posteriormente se asignaron códigos a los diversos fragmentos de cada entrevista, para luego buscar patrones comunes y diferentes a fin de clasificarlos. Cada una de las entrevistas realizadas fue grabada y contó con una carta de consentimiento informado a fin de garantizar el buen uso de la información.

3.1. La matriz de análisis y operacionalización

Para la presente investigación, las preguntas en torno al significado giran en torno a la identificación de códigos. Dicha asignación resulta un ejercicio complejo en la medida en que expresan significaciones que a su vez pueden ser analizadas en tres niveles diferentes: desde el ámbito personal o interno, interno-externo, o desde lo externo. En ese sentido, organizar, segmentar y codificar las diversas subcategorías por campos demandó diversos procesos operativos que resultaron cruciales para una aproximación sistemática y creativa a los datos.

Para la organización y análisis de la información de la investigación, partimos de la noción de campo de enunciación y campo de actuación, entendiendo ambas

como un espacio social de acción y de influencia en el que se entrelazan las relaciones sociales entre múltiples posiciones. Esto en la medida en que la actuación de las personas mantiene un orden bidimensional: la acción y los sentidos de actuación (Berger y Luckman, 1968). En torno al campo de la enunciación, nos ha permitido acercarnos al sentido de la oralidad como ejercicio de poder situado.

De acuerdo con Lewis y Silver (2010), la investigación cualitativa se caracteriza por interpretar datos a través de la identificación, registro y codificación de temas, conceptos, procesos o contextos, con la finalidad de construir postulados o teorías. Es fundamental que quien investiga formule preguntas constantes en torno al significado de su material empírico. En la presente investigación se identificaron originalmente 95 códigos, los cuales se reagrupan en 45, organizados en tres subcampos: familia, escuela y universidad. En la tabla 1 presentamos la matriz de análisis utilizada para la presente investigación.

Tabla 1. Matriz de análisis de información

Campo de actuación			Total
Subcampo familia	Subcampo escuela	Subcampo universidad	
<ul style="list-style-type: none"> • Datos generales • Recuerdos de infancia • Relación con padres. Rasgos de padres y madres • Reglas en casa (normas, valores quién pone las reglas, fundamento) • Reglas y antecedentes históricos • Valoración de reglas • Aplicación de reglas en el futuro • Convivencia en casa (labores del cuidado, distribución de tareas) • Impacto de las normas en casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa escolar (recuerdos) • Recuerdo de docentes (desempeño docente) • Las normas en la escuela (su utilidad en el control de la conducta) • Los castigos en la escuela • Discurso docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa universitaria: elección de la carrera • Experiencia universitaria (en pandemia y uso de redes) • Convivencia en la universidad (entre pares) • Relación con los padres y la carrera • Reglas en la universidad • Roles en la universidad • Responsabilidades del cuidado en la universidad • Relación con docentes • Sesgos en la enseñanza • Discriminación docente trato y discurso 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Relación con administrativos • Eficiencia de labor administrativa • Representación estudiantil • Satisfacción con representación estudiantil (RE) • Proceso de elección de representación estudiantil • Experiencia como RE • Equidad de género en RE • Reglas al interior de la RE • Violencia de género en la RE (práctica y discurso) • Experiencia de violencia a nivel personal (discriminación, acoso, etcétera) • Experiencia de violencia de otros • Conocimiento sobre violencia simbólica (vs) • Características de la vs en la universidad • Experiencia personal de vs • Experiencia de vs de otros compañeros • Estructura que sostiene la vs • vs y género • Fundamentos de la vs en la universidad • vs e interculturalidad • Efectos de la vs • Acciones para promover la equidad en la universidad • Efectos de la violencia 	
9 códigos	4 códigos	32 códigos	45 códigos

Fuente: Elaboración propia.

4. Los resultados

En el presente apartado planteamos y desarrollamos algunos resultados preliminares del presente estudio. Para ello hemos dividido este apartado en cinco subapartados que responden a nuestra matriz de análisis previamente compartida en el apartado referido a la metodología.

4.1. Sobre las y los participantes del estudio

Para la presente investigación se entrevistaron a 20 estudiantes de pregrado de Ciencia Política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Los criterios utilizados fueron sexo, edad, nivel de estudios y experiencia en cargos dirigenciales. De este modo, se entrevistó a diez varones y diez mujeres, residentes en su mayoría en Lima, cuyas edades oscilan entre 20 y 24 años de edad. En términos de estudios, cursan entre el séptimo y el noveno ciclo, y el 50 % tiene experiencia en cargos dirigenciales.

Además de ello, se aplicó una encuesta que obtuvo cincuenta respuestas, representando un tercio del total de estudiantes que siguen dicha carrera en los niveles de 8.º y 10.º ciclo. Los criterios utilizados para el llenado de dicha encuesta se focalizaron en sexo, nivel de estudios y experiencia dirigencial. Lxs estudiantes que respondieron la encuesta son residentes de Lima, entre 22 y 24 años de edad, 60 % mujeres, y un 40 % tienen experiencia en cargos dirigenciales.

Finalmente, las categorías de análisis fueron las siguientes: manifestaciones de la violencia simbólica, mecanismos a través de los cuales opera dicha violencia, discursos y prácticas de manifestaciones de violencia en el campo académico universitario

4.2. Sobre el subcampo de la universidad

El campo de la vida académica constituye un campo altamente complejo, en la medida en que en su interior se entretajan relaciones de poder, pese a que lo académico siempre se reviste aparentemente de buenas formas y del deber ser (Rodríguez, 2020).

En esa línea, Bourdieu (1990) señala que en el campo académico es fundamental el intercambio de capitales. Dicho intercambio expresa formas de dominación social, las cuales pueden ser tanto legítimas como no legítimas. Para Weber (2002), una dominación legítima se caracteriza por ser consentida, ya que se basa

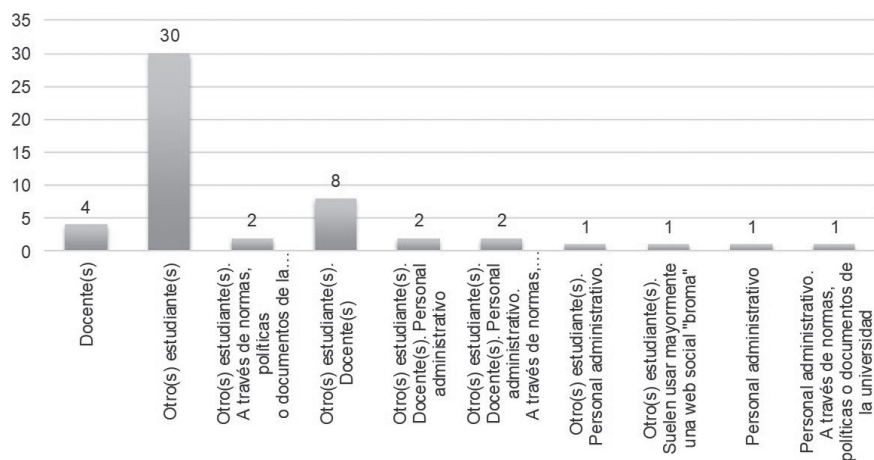
en el reconocimiento de los dotes y saberes de quien domina. Por tanto, quienes desean distinguirse o poseer alguna distinción y tener dominio, deben hacer uso de argumentos de orden simbólico, pero también no simbólico, manteniendo las reglas establecidas en cada campo.

En ese sentido, la competencia constituye el escenario ideal dentro del cual se puede nominar a los que se consideran los mejores y también, de paso, excluir simultáneamente a los que se consideran no aptos para dicho escenario de batalla. Es por ello que resulta fundamental identificar y reclutar a los mejores a fin de formarlos para la vida académica. Problematicar el sentido de la calidad y su asociación con la competencia puede permitirnos analizar los criterios que fundamentan la calidad para promoverla.

A nuestro entender, la violencia simbólica basada en el género es parte de dicho repertorio, ya que constituye una práctica social instaurada, dentro de la cual los códigos y símbolos son compartidos como parte de un lenguaje y lógica común de funcionamiento de un campo. Las disposiciones estructuradas del *habitus* nos permiten apreciar el potencial estructurante y estructurador del campo que institucionaliza y modela la conducta de los agentes; es decir, de los sujetos que circulan al interior.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta sobre violencia simbólica basada en el género, entre las y los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, podemos señalar que para el 92 % de estudiantes existe violencia simbólica en el espacio universitario y un 72 % afirma haber experimentado violencia simbólica de género. Al respecto, es importante precisar que fue necesario, de manera previa, dar a conocer dicho concepto y poner algunos ejemplos de caso a fin de que las y los estudiantes puedan responder a dicha pregunta. De otro lado, ante la interrogante: ¿Cómo caracterizarías dicha violencia?, el 73 % la señala como violencia simbólica de género, encontrándose la violencia simbólica racial en segundo lugar.

Gráfico 2. Sobre quiénes ejercen la violencia



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la gráfica, las situaciones de violencia son ejercidas en su mayoría por otros estudiantes de la facultad, seguidos por docentes y personal administrativo. Las formas a través de las cuales se manifiesta dicha violencia son a través de normas, políticas o documentos aprobados por la universidad y que rigen su funcionamiento. Del mismo modo, existen otros mecanismos no visibles o sutilmente visibles a través de los cuales se recrea la violencia simbólica de género; nos referimos a las imágenes, actuaciones corporales, expresiones orales como las "bromas", instaurándose de esta forma como un *habitus*.

Gramsci vinculaba, de manera primigenia, el *habitus* con la idea de hegemonía cultural. Bourdieu retoma dicha postura y aporta para enriquecerla, definiéndose como una suerte de imposición arbitraria en torno a las formas de pensar y entender la cultura y las formas de funcionamiento de la vida social. La concepción discursiva prevalente es la que se impone, ya que permea y naturaliza la vida en desigualdad de las mujeres y de otros colectivos (LGTBIQ+), como una suerte de mandato imperativo de género. En esa perspectiva, partimos enfocando el *habitus* como mandatos imperativos, a través de los cuales naturalizamos e interiorizamos las relaciones de poder, convirtiéndolas así en no evidentes e incuestionables, incluso para aquellos que se encuentran en una condición de sometimiento. Dicha condición es la que Bourdieu define como *violencia simbólica*, cuyas bases, si bien se encuentran socialmente construidas, pueden revertirse mediante la mirada crítica y reflexiva del sometido en torno a su condición y posición.

Por último, de acuerdo a las entrevistas realizadas, se aprecian diferencias en torno al ejercicio de la violencia simbólica según sexo. Al respecto, un entrevistado señala lo siguiente:

Mmmm... yo creo que es diferente porque los hombres por el mismo entorno en el que a veces nos desarrollamos, eh, tendemos a no poder reconocer situaciones de violencia porque quizá, o sea, no quiero decir que no la evidenciamos más que las mujeres, pero la evidenciamos de una forma tal que nos hace incapaces de reconocerlo porque reconocerla supone hacernos menos hombres, reconocer que algo nos duele, que algo nos lastima, el expresar esto... nos hace menos varoniles, nos aproxima a ser más una mujer, y ello, ¿no?, es algo que se sigue replicando, o sea, quizá podemos ser conscientes, pero no podemos reconocerlo, no podemos hacerlo público, hay quienes sí se atreven a reconocerlo, empiezan a romper con estos estigmas, estos prejuicios, pero hay muchos que aún se encuentran atrapados acá y mucho tiene que ver los entornos en los que crecieron y cómo fue impactando. “Los hombres nunca lloran”, “Los hombres no se quejan”, “Los hombres aguantan” y eso (ISP3SM- varón).

4.2.1. La violencia simbólica basada en el género presente en el espacio universitario: dominación masculina instaurada en las formas de enseñanza

En el campo de la enseñanza, permean relaciones entre docentes, estudiantes y personal administrativo, que son percibidas por las y los estudiantes entrevistados/as como violentas. Rita Segato (2016) define la pedagogía de la crueldad como un conjunto de prácticas que enseñan y naturalizan y validan la agresión ritualizada. Se trata de una actitud alejada de la empatía y del respeto por las personas. A nuestro juicio, de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, al interior del aula universitaria, el agravio, el ninguneo, la desvalorización, entre otras, se encuentran presentes como un discurso institucionalizado y validado como síntoma de rigurosidad y excelencia. Este tipo de manifestaciones se expresan con mayor claridad como un mecanismo de subvaloración a toda intervención femenina, y generan entre las estudiantes situaciones de inseguridad y poca autoestima. Aquí compartimos un fragmento de una entrevista realizada:

No ha pasado una vez, siento que ha pasado varias veces y justamente también hablando con la compañera por interno ha sido como que “pero yo he dicho eso pero por qué a mí no me ha dicho nada, no ha rescatado lo que he dicho”, y sí he sentido ese malestar, no, también yo muchas veces por eso no, no participaba en clase porque decía “tal vez lo que yo digo sea muy sencillo y va a venir alguien y lo va a decir con otras palabras y va a considerar que está mejor o tal vez lo que yo estoy diciendo no estaba bien”, y por eso no me gustaba mucho participar (VB25SM-mujer).

De este modo, a través de las entrevistas realizadas, las y los estudiantes coinciden en identificar sesgos de género en la enseñanza transmitidos por algunos docentes. Dicha situación se evidencia también en los materiales utilizados para la enseñanza que reproducen sesgos machistas, homofóbicos y clasistas.

De otro lado, de acuerdo a los resultados de la presente investigación, las y los estudiantes manifiestan abiertamente que algunos docentes expresan sesgos de orden androcéntrico machista. Esta situación nos revela la existencia de prácticas que reproducen la discriminación, la ausencia de prácticas pedagógicas inclusivas, de equidad, de tolerancia y de respeto a la diversidad en el entorno educativo universitario, por lo que dicho accionar puede poner en duda las competencias y capacidades de algunos docentes para el ejercicio de la enseñanza, comprendida no solo como la transmisión de conocimientos sino también como el dominio de prácticas pedagógicas que motiven al estudiantado. A continuación se presenta una cita que da cuenta de la existencia de discursos verticales que atentan contra la autopercepción de las estudiantes.

El tema del curso de un profesor fue muy... muy... una mala experiencia con el profe, el cual me dijo que no era capaz o no era suficiente para estar en la carrera y de que, qué hacía acá, entonces como lo dijo de una manera tan fuerte, y la verdad es que creo que fue porque nunca esperé escuchar eso de un docente, entonces si te lo dice un docente es muy, muy chocante [...] este profe de Derecho Administrativo que casi incluso me hizo llorar sobre todo por el tono que lo dijo, muy despectivo, eh... dijo: “En serio quieres dedicarte a esto”, qué más dijo, “En serio no eres capaz de responder esto”, o sea muy, muy despectivo [...] cuando yo hablé con otro compañero que también no respondió bien, el profesor solamente le dijo: “Bueno, ya está bien, siguiente pregunta”, pero no le hizo otros comentarios peyorativos como a mí sí me lo hizo... (BF6SM-mujer).

Al respecto, Zavala y Back (2017) señalan que el lenguaje constituye una práctica social situada. Es producto de la vida social. Dicha situación puede entenderse desde dos perspectivas: una que enfatiza en el tema de poder y otra desde un corte más cultural. Si bien el lenguaje no representa la realidad en términos absolutos, reproduce un conjunto de representaciones de esta que constituyen expresión de las luchas de poder en la sociedad. Es por ello que toda práctica discursiva es una práctica situada.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, el ejercicio de poder mediante la oralidad se expresa en el ninguneo, la subvaloración y la desacreditación académica que alcanza grados preocupantes cuando se trata de una estudiante mujer. Dicho ejercicio de poder estructura y normaliza la relación docente-estudiante. Aquí un testimonio al respecto:

...en los primeros ciclos cuando una compañera daba alguna opinión del curso, en mi sección, claro, daba alguna opinión del curso, eh, yo escuchaba con atención su intervención y sentía que el profesor decía como que “ok, está bien, ¿alguien más tiene alguna otra idea o quiere completar la de su compañera?”, y había algún compañero que decía lo mismo con otras palabras y el profesor como que resaltaba lo que había dicho el compañero (VB2 5SM-mujer).

Cabe precisar que estas experiencias de desmerecimiento de las capacidades del alumnado, sobre todo femenino, también se han reportado en la Escuela de Derecho. En este caso en particular, se advierte además la existencia de situaciones de discriminación por condición de discapacidad y lengua.

Para finalizar, se recoge el testimonio de una entrevistada que detalla un acto de homofobia, ejercido por un docente de la Escuela de Ciencia Política en un espacio virtual ajeno al ámbito universitario.

Hay un profesor en la escuela [...] un día me escribió al interno y yo había subido una historia, me acuerdo. En ese tiempo él gustaba mucho de responder las historias a los alumnos, yo lo veía muy activo en redes sociales. Yo había subido una historia relacionada a lo LGBTQI y me respondió diciendo “eso es para maricones”, yo lo miré y le dije “profesor, que cosa ha pasado, o sea, por qué está aquí y por qué me está hablando a mí de esto” y veo y me responde “no era para ti ese mensaje” (MQ1 5SM-mujer).

4.2.2. La violencia simbólica basada en el género en las relaciones entre el estudiantado y el uso de las tecnologías de información y comunicación

Tal como ya lo hemos señalado, la violencia simbólica basada en el género permea todas las relaciones al interior del espacio universitario. Sin embargo, estas formas de violencia se han expandido con el uso, avance y desarrollo de la tecnología, principalmente durante y pospandemia. De este modo, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han adquirido una posibilidad de expansión sin límites ni control en el espacio virtual, por lo que la violencia simbólica de género opera en forma de *stickers*, memes, emoticones e imágenes diversas que constituyen las vías más utilizadas para expresar formas de agresión un tanto solapadas o que oscilan entre la burla, la broma o el chiste. A continuación compartimos un fragmento de entrevista al respecto.

en mi base hay un compañero que mandaba incluso en el *spam* de nuestra base, eh, con imágenes, *stickers* subidos de tono, ¿no?, ya te imaginarás qué tipo de *sticker* y aunque quieras o no eso es, bueno, sé que algunas mujeres no les gusta ese tipo de cosas, son muy susceptibles [...] bueno, si se puede llamar violencia simbólica, creo que sí, porque el chico lo hace de broma supuestamente pero no sabe qué genera en otras personas, tal vez no en su círculo de amigas que él tiene [...] pero sí hay otras chicas a las que les afecta, ¿no? (JJ2SM-varón).

Por esta razón se enfatiza en la importancia de reconocer a la ciberviolencia de género en los protocolos para enfrentar la violencia de género y el hostigamiento en el espacio universitario. Se trata de estrategias que deben apuntar en primera instancia a la prevención, pero también a la sanción en todos los niveles, incluso en los espacios de representación estudiantil. A continuación, presentamos el testimonio de AW8SM, quien narra cómo opera la homofobia.

Más allá de los casos públicos de acoso y hostigamiento, felizmente no llegué a conocer otros. Quizá ciertos grupos de WhatsApp entre varones que sé que existen, en donde se reproducen mucha homofobia. Además, que tienen ciertas características, chicos que hacen deporte, que toman, son heterosexuales, y por qué será casualidad a que estos chicos son más propensos a que uno abra las redes sociales y descubra que sea un agresor o haya dicho una frase inad-

cuada. Yo creo que uno que estudia nuestra carrera entiende que la palabra importa, hay personas en nuestra escuela que son abiertamente homofóbicas y lo reproducen mediante bromas y chistes y es hasta celebrable. ¿Qué se hacen con esas personas?, nada, porque son buenas personas. Yo creo que no es muy justo, pero es una realidad a la que las personas sexidisidentes aprendemos a normalizar, después de todo hemos crecido en esa manera de socializar, normalizar, la manera en la que se refiere a nosotros (MQI 5SM-no binario).

4.2.3. El acoso y hostigamiento docente presente en el ejercicio de la representación estudiantil

Las prácticas de acoso y el hostigamiento hacia las mujeres, tal como lo señalan Medina (2021) e Ilizarbe (2022), constituyen dos de las prácticas más comunes en el espacio universitario. El hostigamiento puede adquirir dos modalidades: de docentes a estudiantes o entre estudiantes. Aquí un fragmento de una entrevista realizada a una estudiante que comparte sus impresiones en torno al maltrato ejercido contra una dirigente estudiantil por parte de un docente y autoridad universitaria.

En este caso de lo que pasó fue un docente que tiene un cargo y para mí es demasiada violencia simbólica contra la compañera que es representante haciendo presentes sus reclamos que justamente pues, tienen que pasar por las autoridades para ser aceptados, ¿no? [...] había una actitud un poco burlesca por parte de las autoridades como que “Ah, mira, ¿qué es lo que pide?”, sino que es un compañero al ver esto quiso proponer una solución y se burlaron [...] les dijeron algo así de miserables y cuando salieron se enojaron por eso y uno de esos regresó donde la compañera que como te comentaba había tenido cierta actitud y le dijo “Ah, tú has traído a tus amiguitos, ya vas a ver” y no sé qué. Entonces, sonó como intimidación, ¡es intimidación! [...] anteriormente ha habido ensañamientos así, políticos y de persecución e incluso con las notas de estudiantes, menos mal no tienen relación estos docentes con el estudiante (ALIOSM-mujer).

Tal como se puede apreciar, se trata de actitudes y expresiones altamente burlescas y humillantes provenientes de docentes que a su vez cumplen roles de autoridad en el espacio universitario. Dichas expresiones dan cuenta de una relación de vasallaje, de servilismo, que al mismo tiempo expresan situaciones de sexismo, clasismo y discriminación.

En esa línea, en el campo académico estas formas de expresión del poder se aprecian no solo en la relación entre docentes y estudiantes, sino también en las instancias de representación estudiantil. Aquí un testimonio al respecto:

[Silencio] [Suspira] Sí... creo que se puede partir desde la posición que tiene la Asamblea de Mujeres, el querer intimidarlas, el cuestionar su existencia, el... el estigmatizarlas, el de tacharlas, el... ello ¿no? Cuestionando su utilidad y por qué existe, y eso ¿no? (SP18SM-mujer).

Para Fernández (2021), la burla y el chiste hieren psicológicamente. Sus efectos perduran más allá del espacio educativo. Se trata de un tipo de humor violento que se ejerce de docentes a las y los estudiantes, así como entre el estudiantado.

En ese sentido, el chiste cumple un rol hostil. En esa línea, los chistes ofensivos y tendenciosos pueden dirigirse hacia sujetos provistos de mayor autoridad, lo mismo que a personas que son leídas como de menor valor e indefensas.

En la presente investigación se ha podido corroborar que el uso de las bromas y el discurso sexual constituyen canales a través de los cuales se recrea la violencia simbólica de género. En esa línea se puede afirmar que ese tipo de humor violento es el más habitual en el espacio universitario. De este modo, la broma aparece como una suerte de maniobra, trampa o truco. Su nivel de trampa radica en la forma como se dice, aparece como algo sin mayor importancia. Las estrategias burlescas son normalmente utilizadas para hacer del insulto o la agresión verbal una casualidad, algo sin importancia, o un aspecto que requiere mayor tolerancia y comprensión. Aquí un ejemplo de ello, suscitado en el espacio estudiantil:

[...] lo que pasa es que justo en mi base abrieron la asamblea de mujeres ¿no? y yo por solamente de broma porque a veces nos molestamos dije: “Creo que los hombres también deberían tener su asamblea”, más que todo para hablar de fútbol o de cosas así, y los chicos dijeron hay que abrirlo y la JD dijo también hay que abrirlo en son de broma, ¿no? [...] entró una compañera al grupo ya que era netamente de fútbol [...] entonces parece que este compañero no vio que ella estaba en el grupo y ya pues a pesar de que le dijimos que dejara de mandar esos *stickers* [...] ella lo vio y esperó el momento indicado para que suelte algo que no era cierto, que los hombres apoyamos eso, al menos los que estábamos en el grupo [...] (JJ2SM-varón).

Un aspecto importante a considerar es que ante la no resolución de casos de violencia, la población estudiantil se organizó y está representada por el Centro Federado de la Facultad de Derecho y Ciencia Política (CF), así como por el Centro de Estudiantes de Ciencia Política (CECIP). Ambos espacios dieron lugar a la Asamblea General de Mujeres a fin de enfrentar las situaciones de violencia de género. El rol de las instancias de representación estudiantil en la toma de decisiones de la universidad es fundamental en la coordinación y establecimiento de diálogo para lograr consensos entre las y los estudiantes y las autoridades de la facultad y escuela.

4.2.4. El personal administrativo y sus actuaciones y ejercicio de poder

El personal administrativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos constituye un pilar fundamental para la gestión de calidad en la formación universitaria. Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas realizadas a las y los estudiantes, se percibe a la actuación administrativa como alejada de una gestión eficaz y eficiente.

Al respecto, algunos de los problemas más recurrentes tienen que ver con la ausencia de un buen flujo de información, los efectos de ello se expresan en una dilatación de todo trámite administrativo o de carácter logístico, que termina siendo resuelto por los propios estudiantes o por las y los docentes y no por quienes tienen la responsabilidad de atender dicha demanda. La mala gestión administrativa, el ninguneo administrativo entre otros constituyen también nuevas formas de violencia, en la medida en que entorpecen y dilatan todo tipo de trámite para el ejercicio de los derechos del estudiantado. Aquí un testimonio al respecto:

E2: Ehh, ehh. La verdad siento que son muy desorganizados, es lo primero, justo que en los ciclos que he ido ahora último ha habido muchos retrasos en el inicio de la clase por mala organización de su parte y siento que también a veces también tienen un mal trato con los alumnos. Cuando el alumno está preocupado, el delgado está preocupado por buscar un salón lo más rápido que pueda para un profesor porque justamente ellos no tienen asignado uno, entonces yo he visto, he tenido compañeros, los he acompañado a hablar con un administrativo para que les otorgue y muchas veces no ha sido un buen trato, les han dicho “un momento” y los dejan un rato y uno tiene que volver a buscarlos y no con todos. Reconozco que sí, hay algunos que son muy amables, muy buenos, tratan de solucionar las cosas muy rápido y también los procesos, recuerdo que yo quería postular a una beca, no me daban la

información necesaria, y cuando me la dieron el plazo ya había vencido por problemas con el área administrativa (VB25SM-mujer).

De esta manera, debido a los vacíos, impunidades y falta de protocolos, las autoridades, profesores y personal administrativo difícilmente cumplen su función en cuanto a la resolución de conflictos en la facultad y escuela, desprendiéndose situaciones de violencia simbólica en la interacción del cuerpo administrativo con las y los estudiantes, que es caracterizada por ser poco empática, desconsiderada y autoritaria.

4.2.5. La ausencia de protocolos para contener y evidenciar la violencia simbólica basada en el género en el espacio universitario

En Perú, el abordaje y tratamiento de las situaciones de violencia simbólica basada en el género en el espacio universitario es aún incipiente, pese a las diversas denuncias existentes al respecto.

De acuerdo a las entrevistas realizadas para la presente investigación, las y los entrevistados corroboran la necesidad de contar con mecanismos no burocráticos y más ágiles, a fin de brindar una atención rápida y oportuna a las personas que son víctimas de todo tipo de violencia en el espacio universitario. Cabe precisar que, al término de la redacción del presente artículo, la universidad objeto de estudio publicó su reglamento de prevención y sanción del hostigamiento sexual, cuya evaluación y análisis crítico desde un enfoque de género se hace necesaria ante los resultados expuestos en el presente artículo. Asimismo, la encuesta nos revela que el 53 % de las y los estudiantes considera que las normas, reglas o políticas que rigen en los espacios de representación estudiantil y de discusión, tanto como en los espacios de investigación y debate, no son aplicadas de manera equitativa al estudiantado.

Esto muestra que la universidad no dispone de procesos claros establecidos para afrontar situaciones o problemas específicos, esto puede ocasionar arbitrariedad y verticalidad, lo cual facilita la impunidad relacionada a situaciones de violencia en el entorno universitario.

En consecuencia, se resalta la ausencia de un diálogo abierto y constructivo en primera instancia, así como la comunicación transparente entre autoridades, docentes y estudiantes para evitar malentendidos y garantizar las necesidades de los estudiantes. Esto nos sugiere la necesidad de revisar y evaluar las políticas y normas existentes con la finalidad de clasificarlas, evitar interpretaciones subjetivas, y de ser

necesario realizar modificaciones para garantizar su aplicación justa y equitativa.

5. Conclusión

A lo largo del presente texto hemos sostenido que la universidad no es un espacio neutral a la problemática de género y específicamente a la violencia simbólica basada en el género, ya que recrea y reproduce estereotipos, pero además valida la dominación masculina y el racismo.

Cuando señalamos que la universidad no es un espacio neutral al género, recogemos los postulados teóricos de las epistemologías feministas (Adán, 2006), quienes advierten que estos sesgos tienen impactos negativos en el desempeño académico de las mujeres.

De otro lado, un segundo enfoque teórico, utilizado en la presente investigación, parte reconociendo el espacio académico desde una noción de “campo” donde la política y la lucha por el poder son dos de sus principales características (Bourdieu, 1988). De este modo, si la universidad es concebida como un espacio de poder, resulta mucho más sencillo identificar no solo a las y los actores o agentes sino también el rol que cumplen y las estrategias que utilizan.

En esa línea, situarnos en el análisis del rol que cumple el cuerpo docente en el campo universitario nos permite dar cuenta de la reproducción de pedagogías de la violencia y de la crueldad desde un enfoque de género (Segato, 2016). Una muestra de ello se expresa en las situaciones de agresión oral mediante el uso de la ironía, el ninguneo, la broma, la agresión, la humillación y la subvaloración del desempeño de las y los estudiantes, y más aún si son mujeres. El uso del discurso oral constituye, tal como ya lo hemos señalado, una forma de poder (Zavala y Back, 2017). La verticalidad en la enseñanza se expresa también en un discurso de supuesta superioridad encarnada, la cual debe identificarse y erradicarse.

Es dentro de dicho escenario que las universidades deben realizar acciones de información y sensibilización sobre los diversos tipos de violencia que subyacen en el espacio universitario. Asimismo, deben contar con protocolos no solo para prevenir la violencia entre todos los miembros de la comunidad universitaria, sino también para enfrentarla, por lo que deben existir sanciones para los responsables de dichos actos, aunque la sanción sola no basta, ya que se requiere todo un sistema de comunicación que permita promover un espacio saludable en todas las relaciones humanas dentro del espacio universitario.

Del mismo modo, hay que tomar en consideración que en este tiempo las redes sociales constituyen el mecanismo privilegiado para la agresión verbal y también simbólica basada en género en el espacio universitario. Es por ello que las universidades requieren modificar sus recursos, protocolos y mecanismos institucionales a fin de convertirlos en más ágiles y menos burocráticos.

Finalmente, es importante recalcar que las acciones para implementar estrategias para la prevención o sanción de la violencia simbólica y todas las formas de violencia de género constituyen un deber moral y político, por tanto, no atentan contra la autonomía universitaria. La erradicación de la violencia simbólica basada en el género en el espacio universitario aporta a la calidad en la educación.

Referencias

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Adán, C. (2006). *Feminismo y conocimiento: de la experiencia de las mujeres al ciborg* (Vol. 1). Espiral Maior.
- Anker, R. (1998). *Gender and jobs: Sex segregation of occupations in the world*. Organización Internacional del Trabajo.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura* (M. Pou, trad.). Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- (1998). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Buquet, A., Cooper J. A., Mingo, A. y Moreno H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Castaño-Castrillón, J., González, E., Guzmán, J., Montoya J., Páez, C., Parra, L., Salazar, T. y Velásquez, Y. (2010). Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la Universidad de Manizales (Colombia). *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 61(1), 18-27.
- Chávez Irigoyen, C. (2023). *Género y Educación Superior: Una mirada al sistema universitario peruano desde las trayectorias estudiantiles*. Documento de Trabajo, 1. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8733>

- Chávez, C. y Penelas, E. (2021) Brechas de género en la gobernanza universitaria y la carrera docente en el Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2(33), 738-766.
- Cortázar, F. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 6(50), 175-204.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal*, 1989(8), 139-167.
- Echeverría, R., Paredes, L., Kantún, M., Batún, J. L. y Carrillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15-26.
- Evangelista, A. (2017). Hostigamiento y acoso sexual en ámbitos de educación superior del sureste mexicano. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3(1), 336-341.
- Igareda, N. y Bodelón, E. (2014). Las violencias sexuales en las universidades: cuando lo que no se denuncia no existe. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, (12), 1-27.
- Ilizarbe, C. (2022). *Acoso sexual en universidades peruanas: Estado de la cuestión y aportes para una agenda de investigación*. Cuaderno de Trabajo n.º 63. Grupo Sofía y Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/183808>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32-63.
- Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género. En *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Editorial horas y HORAS.
- Lamas, M. (2007). Género, desarrollo y feminismo en América Latina. *Pensamiento Iberoamericano*, 11(30), 133-152.
- Lewis, A. y Silver, C. (2010). Computer Assisted Qualitative Data Analysis. *International Encyclopedia of Education*, 326-334.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul s. a.
- Rodríguez, A. (2020). *La investigación científica de las mujeres en el Perú: avatares y búsquedas detrás de la invisibilidad y el reconocimiento en el campo académico* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos.
- Rodríguez, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, (11), 11-36.
- Ruiz, R. y Ayala, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Revista Ra Ximhai*, 12(1), 21-32.

- Salazar X. y Medina, C. (2021). *Diagnóstico sobre la violencia de género en la PUCP 2021*. Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Editorial Traficante de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7913>
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, V. y Back, M. (Eds.) (2017). *Racismo y lenguaje* (pp. 11-38). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cuerpos racializados y su participación académica

María M. Pessina Itriago¹

1. Introducción

La academia, históricamente considerada como el epicentro del conocimiento y la ilustración, también ha reflejado las estructuras de poder y exclusión inherentes a nuestras sociedades. Las narrativas dominantes dentro de este espacio no solo han configurado lo que se considera conocimiento legítimo, sino que también han definido quiénes son sus productores legítimos. Este texto busca cuestionar y desentrañar dichas narrativas desde una perspectiva crítica, enfocándose especialmente en la interseccionalidad de la racialización, el género y la corporalidad en la participación académica.

Desde estudios que señalan la existencia de una jerarquía en la producción del conocimiento, este trabajo se adentra en la cadena de desigualdades originadas en la explotación de clases y la colonialidad. Propone un análisis que no solo identifica las consecuencias de una perspectiva universalista y hegemónica predominante en la academia, sino que también reconoce la invisibilización de cuerpos, géneros y clases

¹ Actualmente, candidata a doctora en Sociología por FLACSO-Ecuador. Becaria Erasmus + Partner. Estancia en Freie Universität Berlin en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (LAI). Fue directora del Observatorio de Género y docente de la Universidad UTE en Ecuador. Es asesora senior de Género y STEM en ONU Mujeres para América Latina y el Caribe. Miembro de la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género, y de la Red Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Género. Máster en Género y Desarrollo (FLACSO-Ecuador). Fue secretaria general de CIESPAL. Consultora e investigadora sobre temas de Género, Ciencia, Tecnología y Educación en la OEI-Ecuador, y en FLACSO-Ecuador. Profesora invitada en FLACSO Ecuador, en la Universidad Autónoma de Hidalgo-México, en la Universidad El Bosque de Colombia y en la Universidad San Juan Bautista, Universidad San Marcos de Perú y Universidad de Mhno Portugal. Coordinadora académica y miembro del Comité Científico del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología. Evaluadora nacional e internacional de proyectos académicos y de universidades. Ha publicado artículos en revistas académicas en Ecuador, México y España, así como coordinado varias publicaciones académicas. Editora asociada de la Enciclopedia Crítica de Género.

que no se alinean con el ideal dominante. Este enfoque se basa en la premisa de que la diversidad epistémica es fundamental para el desarrollo de un conocimiento más inclusivo y representativo.

Para abordar la problemática de la participación de cuerpos racializados en la academia, se ha adoptado una metodología cualitativa, basada en el análisis crítico de textos y discursos. Este enfoque permite explorar las experiencias subjetivas que emergen en torno a la discriminación y exclusión en espacios académicos (Smith, 1999). La elección de esta metodología responde a la necesidad de captar la complejidad y las sutilezas de las interacciones y estructuras de poder que afectan a estos grupos.

El marco teórico se sustenta en la interseccionalidad, un concepto introducido por Kimberlé Crenshaw (1989) que permite entender cómo las diferentes formas de opresión (racismo, sexismo, clasismo) interactúan y se entrelazan. Este enfoque se complementa con teorías decoloniales (Mignolo, 2011) y feministas (Collins, 1993) que cuestionan las epistemologías hegemónicas y proponen una reconceptualización del conocimiento desde perspectivas subalternas.

En este contexto, se ha producido una racialización del conocimiento que margina especialmente a los sujetos subalternos. Desde la época colonial, estos sujetos han sido sometidos a una clasificación despectiva, apoyada por teorías biologicistas que son intrínsecas a los modelos hegemónicos de conocimiento. A través de la lente de pensadores críticos como Frantz Fanon y W. E. B. Du Bois, exploramos cómo estas clasificaciones y la “mirada blanca” han influenciado la producción de conocimiento y han excluido sistemáticamente a ciertos grupos de la narrativa académica. Es evidente que el privilegio de la “mirada blanca” menosprecia los conocimientos no occidentales o no blancos. Esto ha llevado a la instauración de varias formas de racismo en el entorno de producción del conocimiento, como el racismo científico. Este artículo busca discutir los constructos epistémicos y el rol de las mujeres y otros grupos marginados en la producción del conocimiento, apoyándose en la perspectiva feminista decolonial para desafiar y redefinir estos paradigmas.

Finalmente, reflexionamos sobre cómo la academia puede superar sus prácticas excluyentes y adoptar un compromiso sólido con la inclusión. Solo a través del reconocimiento y valoración de una diversidad de voces y perspectivas podemos aspirar a un conocimiento no solo más completo y complejo, sino también a que actúe como catalizador para una sociedad más equitativa y diversa. Este es el llamado

a una transformación epistemológica, que no solo es una aspiración ética, sino una necesidad imperativa para abordar la complejidad del mundo contemporáneo.

2. Metodología y marco teórico

Este estudio se basa en una metodología cualitativa centrada en el análisis crítico de textos, lo cual permite explorar de manera profunda las experiencias narrativas que emergen en torno a la discriminación y exclusión en espacios académicos (Smith, 1999). La elección de esta metodología responde a la necesidad de captar la complejidad y las sutilezas de las interacciones y estructuras de poder que afectan a los grupos racializados en el ámbito académico. El marco teórico se sustenta en la interseccionalidad, un concepto introducido por Kimberlé Crenshaw (1989) que permite entender cómo las diferentes formas de opresión (racismo, sexismo, clasismo) interactúan y se entrelazan. Este enfoque se complementa con teorías decoloniales (Mignolo, 2011) y feministas (Collins, 1993) que cuestionan las epistemologías hegemónicas y proponen una reconceptualización del conocimiento desde perspectivas subalternas.

El enfoque metodológico adoptado combina el análisis crítico del discurso (ACD) y la revisión exhaustiva de literatura académica. El ACD, como lo proponen Fairclough (1992) y Van Dijk (1993), se utiliza para examinar cómo el lenguaje y los discursos en la academia reflejan y refuerzan las estructuras de poder y exclusión. Esta metodología permite identificar las formas en que los discursos académicos perpetúan el racismo y la marginación de académicos racializados, proporcionando una base sólida para la crítica de las narrativas hegemónicas.

La revisión bibliográfica sistemática incluye trabajos seminales en teoría decolonial, feminismo interseccional y estudios críticos de la raza, asegurando una base teórica robusta y actualizada. Este análisis permite situar la problemática en un contexto global y destacar las particularidades regionales y locales, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno.

El marco teórico se sustenta en varias teorías clave que se entrelazan para proporcionar una comprensión holística de la problemática:

1. INTERSECCIONALIDAD: Introducida por Kimberlé Crenshaw (1989), la interseccionalidad permite entender cómo las diferentes formas de opresión (racismo, sexismo, clasismo) interactúan y se entrelazan. Este enfoque es crucial para analizar la manera en que múltiples identidades y sistemas

de opresión se combinan para afectar a los académicos racializados en la academia. La interseccionalidad ofrece una mirada crítica para deconstruir las jerarquías y estructuras de poder que perpetúan la exclusión.

2. **TEORÍA DECOLONIAL:** Propuesta por autores como Walter Dignolo (2011) y Aníbal Quijano (2000), la teoría decolonial cuestiona las epistemologías hegemónicas impuestas desde la colonialidad y propone una reconceptualización del conocimiento desde perspectivas subalternas. La teoría decolonial es esencial para dismantelar las estructuras de poder que perpetúan la exclusión de académicos no occidentales y promover una diversidad epistémica genuina.
3. **FEMINISMO LATINOAMERICANO:** Las perspectivas de feministas como Rita Laura Segato (2016) y María Lugones (2008) son fundamentales para entender cómo las jerarquías de género y raza se entrelazan y refuerzan mutuamente en contextos coloniales y poscoloniales. Estas teorías permiten analizar las experiencias específicas de mujeres racializadas en la academia y sus estrategias de resistencia. Segato introduce el concepto de “pedagogías de la crueldad” para describir cómo los cuerpos racializados y sexualizados son objetivizados y deshumanizados en el discurso social y político. Lugones, por su parte, desarrolla la “colonialidad de género” para describir las interacciones entre las jerarquías de género y raza en la modernidad/colonialidad.
4. **TEORÍA DE LA PERFORMATIVIDAD:** Judith Butler (1990) aporta una comprensión de cómo las identidades de género y raza son performativas, es decir, se constituyen a través de actos repetidos que son reconocidos y validados por la sociedad. En el contexto académico, esto se traduce en cómo ciertos cuerpos y formas de ser son privilegiados sobre otros, creando un ambiente que favorece a aquellos que se conforman a los ideales hegemónicos. La teoría de la performatividad permite analizar cómo las normas de género y raza se inscriben y se reproducen en el ámbito académico.

La elección de una metodología cualitativa se justifica por la naturaleza compleja y multifacética de la problemática a estudiar. La intersección de raza, género y clase en la academia no puede ser adecuadamente capturada por métodos cuantitativos que tienden a simplificar las experiencias humanas. En cambio, un enfoque cualitativo permite una exploración más rica y profunda de las narrativas y experiencias de los académicos racializados. Además, la combinación de análisis crítico del discurso

y revisión bibliográfica proporciona un enfoque multidimensional que es capaz de captar las diferentes facetas de la exclusión y marginación en la academia. Este enfoque también permite una reflexión crítica sobre las propias prácticas de producción de conocimiento y cómo estas pueden ser transformadas para promover una mayor inclusión y diversidad epistémica.

3. Miradas desde el privilegio

Partiendo de estudios que indican la existencia de una estructura jerárquica en el conocimiento, discutida por eruditos a lo largo de varias décadas, se destaca una cadena de desigualdad originada en la explotación de clases y la colonialidad. Mi objetivo es analizar cómo la producción de conocimiento se ha construido desde una perspectiva universalista y hegemónica, predominante en la academia, que la ha considerado la única válida y ha invisibilizado a cuerpos, géneros y clases. En este escenario, se ha producido una racialización del conocimiento (Fanon, 1961) que se manifiesta especialmente en sujetos subalternos. Desde la época colonial, estos han sido subyugados a una clasificación desvalorizante, a menudo respaldada por teorías biologicistas que son parte de los modelos hegemónicos de conocimiento. Estos modelos, según Du Bois (1995), están teñidos por una “mirada blanca”. Mi enfoque se centra en analizar la epistemología y los modelos epistémicos arraigados en la academia y las instituciones de educación superior que han excluido a ciertos grupos en su producción de conocimiento.

El privilegio epistémico de la blancura se manifiesta en prácticas académicas que desvalorizan conocimientos no occidentales y no blancos, reforzando formas de racismo científico. Este contexto menosprecia las contribuciones de grupos racializados y otros considerados “inferiores” por teorías biologicistas y naturalistas que han sido históricamente utilizadas para justificar la supremacía blanca (Margulis, 1999). El concepto de privilegio epistémico, tal como lo articula Gayatri Spivak (1988), implica que ciertos grupos, específicamente aquellos racializados, están sistemáticamente despojados de la capacidad de hablar y ser escuchados dentro de los círculos académicos.

Este “racismo epistémico” (Grosfoguel, 2011) opera de manera tal que los conocimientos producidos por académicos no blancos son a menudo marginalizados o vistos como menos válidos. Las teorías decoloniales, como las propuestas por Mignolo (2011), argumentan que la modernidad y el conocimiento occidental

han estado intrínsecamente ligados al proyecto colonial, lo que ha llevado a la marginación de formas de conocimiento no occidentales. Mignolo sugiere que es necesario desmantelar estas estructuras de poder para crear un espacio verdaderamente inclusivo y diverso en la academia.

Por otra parte, el privilegio de la “mirada blanca” desvaloriza los conocimientos no occidentales o no blancos, llevando a la instauración de varias formas de racismo en el entorno de producción del conocimiento, como el racismo científico. Este contexto menosprecia las contribuciones de grupos racializados y de otros considerados “inferiores” por ciertas teorías científicas, como es el caso de las mujeres, personas negras, indígenas y otros. Es necesario recordar la perspectiva feminista decolonial para discutir los constructos epistémicos y el rol de las mujeres y otros grupos marginados en la producción de conocimiento. Por ello, es notable cómo ciertos grupos han sido marginados, invisibilizados y desvalorizados en su aporte al conocimiento. Al ingresar en la academia, estas personas son vistas como elementos disruptivos frente al saber hegemónico. Esta dinámica introduce un sesgo en la validación del conocimiento académico, lo que exploraré en profundidad en este artículo, junto con el rol de la violencia epistémica y el “racismo de la inteligencia”.

La esencia de la corporalidad como categoría estructural no reside solo en la materialidad del cuerpo sino también en las múltiples capas de interpretaciones sociales, culturales y políticas que se le imprimen. La productividad cultural y la corporalidad, estructuradas racial e históricamente, generan desigualdades en las sociedades capitalistas. Como indica Judith Butler (1990), “el género [...] se materializa y se reconoce a través de actos repetidos y comportamientos establecidos”, sugiriendo que el género es una actuación constante que se inscribe en los cuerpos y es reconocida por la sociedad. De manera similar, Segato (2016) aborda cómo el cuerpo en América Latina no es solo un sitio de identidad y expresión personal, sino también un campo de batalla donde se inscriben y manifiestan las luchas de poder y resistencia. Ella postula que las políticas de género y sexualidad en la región no pueden desligarse de su historia colonial y de las estructuras de poder que perpetúan la violencia y la dominación. Esta violencia, que Segato denomina “pedagogías de la crueldad”, se refleja en cómo los cuerpos racializados y sexualizados son objetivados y deshumanizados en el discurso social y político.

En el ámbito académico, esto se manifiesta en la manera en que se valoran ciertos cuerpos sobre otros, en cómo se interpreta la “salud” y la “capacidad” para el rendimiento académico y laboral. Fanon (1961) señala la existencia de una estructura

corporal racial e histórica que se desvanece ante un esquema epidérmico-racial, un deseo de conformarse a las normas occidentales y blancas, donde se busca “tinturar, de forma metafórica, nuestras pieles, nuestras historias” para asimilar una cultura elitista y excluyente.

Gloria Anzaldúa (1987) profundiza en esta dinámica desde la perspectiva de las mujeres racializadas, indicando que estas a menudo sienten la necesidad de mostrar sus títulos y credenciales “como preciados amuletos” en un acto de resistencia contra la invisibilidad impuesta por una academia dominada por blancos. Ella afirma que las discusiones pasadas a menudo han privilegiado a las mujeres blancas occidentales y heterosexuales de la misma manera que el término “hombre” ha excluido a quienes no son blancos, occidentales y heterosexuales. Esto resalta la urgencia de reconfigurar los espacios académicos para ser genuinamente inclusivos, donde los cuerpos racializados no se vean forzados a adaptarse a un molde que no les pertenece, sino que sean reconocidos y valorados por su contribución única y diversa al conocimiento.

4. Interseccionalidad y educación: Desafiando el racismo epistémico

La interseccionalidad, un concepto desarrollado por Kimberlé Crenshaw (1989), ofrece una herramienta analítica para entender cómo múltiples formas de opresión se interrelacionan y afectan a los individuos. En el contexto de la academia, la interseccionalidad permite analizar cómo el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación afectan la participación y el reconocimiento de académicos racializados.

Judith Butler (1990) aporta una comprensión de cómo las identidades de género y raza son performativas, entonces, en el campo de la academia, esto se traduce en cómo ciertos cuerpos y formas de ser son privilegiados sobre otros, creando un ambiente que favorece a aquellos que se conforman a los ideales hegemónicos.

Segato (2016) aborda cómo el cuerpo en América Latina es un campo de batalla donde se inscriben las luchas de poder y resistencia, resaltando la importancia de reconocer y valorar las múltiples formas de sabiduría y experiencias que los cuerpos racializados aportan a la academia. Esta inclusión no solo enriquece el conocimiento, sino que también promueve una mayor justicia social y epistémica.

El feminismo latinoamericano ha contribuido significativamente al análisis de la participación de cuerpos racializados en la academia. Autoras como Rita Laura Segato y María Lugones han desarrollado marcos teóricos que cuestionan las es-

estructuras coloniales y patriarcales que excluyen a mujeres y personas racializadas de los espacios académicos.

Segato (2016) sostiene que las políticas de género y sexualidad en América Latina no pueden desligarse de su historia colonial y de las estructuras de poder que perpetúan la violencia y la dominación. Ella introduce el concepto de “pedagogías de la crueldad” para describir cómo los cuerpos racializados y sexualizados son objetivizados y deshumanizados en el discurso social y político. En el ámbito académico, esto se refleja en la manera en que se valoran ciertos cuerpos sobre otros y en cómo se interpreta la “salud” y la “capacidad” para el rendimiento académico y laboral. María Lugones (2008) introduce el concepto de la “colonialidad de género” para describir cómo las jerarquías de género y raza se entrelazan y refuerzan mutuamente en el contexto de la colonialidad. Lugones argumenta que la modernidad/colonialidad ha instaurado una dicotomía de género rígida y una estructura racial jerárquica que excluye a las mujeres racializadas y otros sujetos subalternos del ámbito del conocimiento.

Las teorías contemporáneas sobre la inteligencia han fundamentado estructuras sociales imbuidas en un racismo clasista y discriminatorio, tal como articula Bourdieu (2008). Estas teorías, históricamente, han priorizado modelos educativos enfocados en élites, consolidando así sistemas académicos que perpetúan la discriminación basada en género, etnia, clase social, edad, nacionalidad, entre otros factores. Dicha discriminación se refleja en la trayectoria académica de individuos pertenecientes a clases sociales desfavorecidas o racializadas: pocos logran acceder a la universidad, y si lo hacen, se les categoriza como excepcionales. A esto, Margulis (1999, p. 46) comenta que el racismo moderno no se circunscribe exclusivamente a la noción de raza, sino que abarca una diversidad de rasgos y manifestaciones discriminatorias.

El racismo [...] ya no recurre únicamente a la noción de raza, sino que abarca una serie de rasgos y manifestaciones discriminatorias centradas, ya sea realmente o de forma imaginada, en el cuerpo, el lugar de origen, la cultura o cualquier otra variable social (Margulis, 1999, p. 46).

Anzaldúa (1987) refuerza esta noción, señalando cómo las percepciones estereotipadas afectan a las personas racializadas, relegándolas a un segundo plano frente a grupos privilegiados. Bourdieu (2008) plantea que, históricamente, los modelos educativos se han basado en élites que guían las decisiones educativas de la clase

dominante. Existe una clasificación académica y escolar respaldada por un sistema social que busca alcanzar un prestigio y privilegio académico con el fin de legitimar su posición en el campo educativo, manteniendo así el *statu quo* y el privilegio de estas clases. También ilustra la experiencia de las mujeres que desafían las imágenes estereotipadas que los blancos tienen de las personas racializadas. Anzaldúa (1987) cuestiona la adaptación y performance que algunas mujeres llevan a cabo para integrarse en espacios donde el capital cultural y social heredado es esencial para el reconocimiento. Aunque su énfasis está en la escritura, esta experiencia puede extenderse a otros campos, como la ciencia, especialmente para las mujeres racializadas. La misma Anzaldúa expresa:

Puedo escribir esto y, aún así, reconocer que muchas de nosotras, mujeres de color, que hemos mostrado nuestros títulos, credenciales y publicaciones como preciados amuletos, corremos el riesgo de perpetuar la invisibilidad de nuestras escritoras. Las discusiones pasadas a menudo han privilegiado a las mujeres blancas, occidentales y heterosexuales, de la misma manera que el término “hombre” ha excluido a quienes no son blancos, occidentales y heterosexuales (Anzaldúa, 1987, p. 28).

Gayatri Spivak (1988) también critica este privilegio de la “blancura”, mientras que el trabajo de Collins (1993) destaca la existencia de múltiples opresiones interconectadas que influyen en el desarrollo del conocimiento. En este contexto, se torna esencial analizar cómo las configuraciones interseccionales afectan a los sujetos en su producción de conocimiento y su desarrollo histórico-social. Esta interseccionalidad, fundamentada en teorías naturalistas y biologicistas, ha mantenido estructuras opresivas que han limitado la contribución y reconocimiento de mujeres en la producción científica (Braidotti, 1991).

El paradigma androcéntrico actual asocia ciertos valores, atributos y comportamientos al sujeto “ideal” de conocimiento y ciudadanía, alienando a quienes no se alinean con estos preceptos. Esta exclusión, estructurada y perpetuada por grupos dominantes, limita el acceso a una educación superior de calidad, a pesar de ser un derecho humano fundamental (UNESCO, 1998). Estudios recientes, como los de Bustamante Chán, Passailaigue Baquerizo y Silva Gómez (2021), muestran la dificultad de universalizar el acceso educativo, especialmente en contextos donde la educación superior está predominantemente en manos privadas.

Al concluir este análisis, se hace evidente que el éxito en la educación superior

no se determina únicamente por la trayectoria individual, sino que está fuertemente influenciado por factores estructurales tales como la heterogeneidad de los sistemas educativos y las condiciones de salud del estudiante. Por ejemplo, la variabilidad en la calidad de la educación primaria y secundaria puede predisponer a los individuos a ciertos niveles de éxito o fracaso antes de la entrada a la educación superior. Las disparidades en estos sistemas a menudo reflejan y perpetúan desigualdades socioeconómicas y raciales preexistentes, creando un ciclo de ventajas y desventajas que se extienden más allá del aula.

Las condiciones de salud, incluyendo el bienestar mental y físico, pueden afectar significativamente la capacidad de un estudiante para participar y rendir en el entorno académico. Estudiantes que enfrentan desafíos de salud crónicos o discapacidades pueden encontrarse con barreras adicionales, desde la falta de acomodaciones adecuadas hasta el estigma y la discriminación. La intersección de estas condiciones de salud con otras identidades marginalizadas, como la raza y la clase, puede exacerbar aún más las dificultades que enfrentan estos estudiantes.

La pregunta clave que debe guiar los análisis futuros es: ¿quiénes son las personas más afectadas por estos sistemas educativos y sociales? Investigaciones demuestran que los estudiantes de comunidades marginadas, incluyendo aquellos de bajos recursos, estudiantes de color y aquellos con discapacidades, a menudo tienen tasas de éxito más bajas en la educación superior. Estos estudiantes no solo enfrentan desafíos dentro de los sistemas educativos sino también prejuicios y barreras institucionales que limitan su acceso y participación. Todo lo anterior nos guía a plantearnos que existen posiciones sociales que no padecen la discriminación porque encarnan la norma. Estos ejes serían la masculinidad, la heteronormatividad y la blanquitud (Viveros, 2016).

Para abordar estas desigualdades, es imperativo que las políticas educativas se enfoquen en la creación de entornos inclusivos y de apoyo que reconozcan y se adapten a la diversidad de experiencias y necesidades de todos los estudiantes. Solo así podremos trabajar hacia un sistema educativo que promueva la equidad y la inclusión, y que valore la diversidad de trayectorias vitales y las contribuciones únicas de cada individuo al ámbito académico.

Bustos *et al.* (2005) destacan que, en la región, las personas jóvenes con mayores posibilidades de acceder a la educación superior provienen de familias con ingresos elevados. Esta población accede hasta siete veces más que sus contrapartes de menores recursos. En algunos contextos centroamericanos, esta brecha se magnifica, llegando

a ser hasta dieciocho veces (Busso *et al.*, 2017). A pesar de esto, se ha registrado un crecimiento notable en la tasa de matriculación en los últimos años. La tasa bruta se ha duplicado, pasando del 19 % al 38 % a escala global. América Latina y el Caribe ocupan el segundo lugar en términos de crecimiento, solo superados por Asia Oriental y Sudoriental (Busto *et al.*, 2017). No obstante, este crecimiento no es uniforme entre los países, y las brechas en el acceso se han ampliado.

Según UNESCO e IESALC, durante las últimas dos décadas, países de ingresos medios y altos experimentaron un incremento en el índice de matriculación, a diferencia de las naciones más empobrecidas. Los principales obstáculos para las comunidades marginadas son la pobreza, las crisis, las altas tasas de matrícula, los exámenes de ingreso, la movilidad geográfica y la discriminación (UNESCO IESALC, 2020). Efectivamente, la falta de recursos económicos emerge como el principal impedimento para acceder a la educación superior.

El enfoque en las “carencias” y en la “pobreza” resalta las problemáticas de sociedades inmersas en crisis crónicas. Estas realidades desafían lo que se percibe como “normal”, adaptándose a las circunstancias únicas de cada sociedad. Lo que se considera “normal” o “patológico” puede variar dependiendo del contexto histórico y social. En consonancia con esto, Cida Bento sostiene que las relaciones de dominación, ya sea por género, raza, clase u origen entre otros factores, muestran similitudes en cómo se establecen y perpetúan a través de acuerdos, a menudo implícitos. Estos contratos, descritos por la autora como “pactos narcisistas”, focalizan en la predominancia de la blancura, desplazando la atención de grupos racializados hacia un ideal blanco y “universal” (Bento, 2022).

Por lo tanto, tomando en cuenta el campo de producción intelectual en movimiento, no hay consensos establecidos sobre los límites del término. Seguramente, el concepto de opresión podría ser sustituido por el de subordinación, y tal vez la masculinidad y la blanquitud como atributos podrían ser cambiados por los conceptos de patriarcado, sexismo y racismo, que en sí mismos suponen sistemas estructurales de dominación y exclusión social. Los análisis pueden incluir dimensiones universales, particulares y singulares. La heterosexualidad funciona como una norma universal; en contextos particulares de tiempo y espacio, se especifica bajo ciertos formatos normativos que pueden tomar la forma de prohibiciones, delitos, aceptaciones, matrimonios igualitarios, etcétera. Y hay niveles de singularidad donde se juega la experiencia personal, el acontecimiento único de la experiencia. Entonces, las formas (en plural) en que los sistemas de dominación (en plural) se intersectan

o se articulan en las personas concretas son variables y, por eso mismo, deben ser consideradas en cada contexto. Ese es uno de los aportes teóricos fundamentales de la interseccionalidad (Darré, 2019).

La interseccionalidad, por su parte, ha sido empleada con variadas connotaciones: como concepto, teoría, enfoque, método, entre otros. Las distintas aproximaciones a las relaciones entre género, raza y clase ilustran la complejidad inherente a este ámbito. Algunas perspectivas ven género, raza y clase como sistemas interconectados, mientras que otras los perciben como ejes distintos o concéntricos (Viveros, 2023). A esto sumo los cuerpos, sus representaciones, identidades que no necesariamente se vinculan con el género o la raza, sino con las experiencias, sus formas, sus habilidades y sus presentaciones.

5. Hacia una epistemología inclusiva: conclusiones y perspectivas

La necesidad de una verdadera diversidad epistémica en las instituciones académicas exige un compromiso activo con la inclusión, reconociendo y valorando las diversas formas de conocimiento. Este compromiso debe enfocarse en dismantelar las estructuras de poder que perpetúan la exclusión y marginación de académicos racializados. Como señala Collins (1993), sin un enfoque consciente y decidido, las instituciones continuarán reproduciendo las dinámicas de poder que favorecen a ciertos grupos en detrimento de otros.

Un enfoque decolonial, tal como lo propone Mignolo (2011), sugiere una reestructuración radical de las prácticas académicas. Este enfoque no solo aboga por la inclusión de voces y perspectivas subalternas, sino que también promueve una crítica constante de las formas en que se produce y legitima el conocimiento. Analizar teóricamente la participación de cuerpos racializados en la academia revela que las estructuras de poder y exclusión están profundamente arraigadas. La adopción de marcos teóricos como la interseccionalidad, la decolonialidad y la teoría feminista permite una comprensión más compleja y rica de estas dinámicas, esencial para avanzar hacia una academia más inclusiva.

Para lograr una verdadera diversidad epistémica, es imperativo que las instituciones académicas adopten un compromiso activo con la inclusión, reconociendo y valorando las diversas formas de conocimiento. Esto implica un compromiso activo por parte de las instituciones académicas para dismantelar las estructuras

de poder que perpetúan la exclusión y marginación de académicos racializados (Collins, 1993). Un enfoque decolonial, como el propuesto por Mignolo (2011), sugiere la necesidad de una reestructuración radical de las prácticas académicas. Esto incluye no solo la inclusión de voces y perspectivas subalternas, sino también una crítica constante de las formas en que el conocimiento se produce y legitima.

El análisis teórico de la participación de cuerpos racializados en la academia revela que las estructuras de poder y exclusión están profundamente arraigadas. La adopción de marcos teóricos como la interseccionalidad, la decolonialidad y la teoría feminista permite una comprensión más compleja y rica de estas dinámicas. Para avanzar hacia una academia más inclusiva, es imperativo que las instituciones reconozcan y valoren las contribuciones de los académicos racializados y trabajen activamente para dismantlar las estructuras que perpetúan su exclusión.

Concluyendo, este análisis ha puesto de relieve las desigualdades y exclusiones inherentes en la producción de conocimiento académico. A través de este examen, hemos elucidado cómo la estructura jerárquica del saber, forjada desde la explotación de clases y la colonialidad, ha perpetuado discriminaciones persistentes.

Primero, hemos subrayado la prevalencia de un contexto marcado por desigualdades racializadas en la creación y diseminación de conocimiento. Desde tiempos coloniales, estructuras de desigualdad han arraigado, marginando y menospreciando a determinadas poblaciones, particularmente a aquellas clasificadas como subalternas. Además, hemos examinado las teorías biologicistas que han permeado modelos hegemónicos de conocimiento, dando lugar a actitudes discriminativas y racistas hacia las contribuciones de estas poblaciones y a ciertos cuerpos. Sin embargo, hemos también resaltado la crucial perspectiva feminista decolonial y el rol instrumental de las mujeres en el ámbito del conocimiento, retando estos paradigmas excluyentes.

Segundo, hemos deliberado acerca del privilegio de una perspectiva blanca y la subordinación epistémica manifestada por estructuras hegemónicas. El saber occidental, históricamente exaltado, ha oscurecido y minimizado otras formas de saber, especialmente aquellas emergentes de comunidades no occidentales o racializadas. Esta situación ha engendrado prácticas y teorías que perpetúan el racismo y una dominación epistémica. Es imperativo interrogar y dismantlar estas estructuras que deprecian las contribuciones de comunidades racializadas y otros sujetos vistos como inferiores.

Tercero, hemos tratado las adversidades que ciertas comunidades enfrentan en su incursión en el ámbito del conocimiento. Marginalización y desvalorización son realidades contundentes para estos grupos. Sin embargo, es necesario destacar aquellos sujetos que, a pesar de estos desafíos, contrarrestan el saber hegemónico y aportan perspectivas valiosas y divergentes. Apoyar y reconocer a estos actores es crucial para un ámbito del conocimiento más inclusivo y diverso.

Cuarto, hemos enfatizado el rol del cuerpo como una categoría estructural en la construcción del conocimiento. El cuerpo, más allá de ser un objeto de discriminación, desempeña un rol integral en el proceso investigativo. Referenciando a Fanon (1961), discutimos cómo el cuerpo se ha vuelto un principio de rendimiento, influyendo en las oportunidades y valoraciones académicas.

Entonces, la exploración detallada de las estructuras y desigualdades presentes en la producción de conocimiento nos revela un panorama en el cual los patrones hegemónicos y las discriminaciones arraigadas han moldeado, de manera determinante, lo que entendemos por saber válido y qué cuerpos lo representan. Sin embargo, yace una esperanza en la renovación de las prácticas y tradiciones académicas, y en la ampliación de la representatividad y la inclusión en el ámbito intelectual. No es solo una cuestión de equidad, sino también de enriquecimiento epistemológico: la diversidad de voces y perspectivas contribuye a un conocimiento más rico, complejo y reflexivo.

Para materializar este ideal, es imprescindible que las entidades educativas y de investigación adopten un compromiso activo con la inclusión, ofreciendo oportunidades y respaldo a aquellos grupos históricamente marginados. Solo así podremos avanzar hacia un panorama académico que, en lugar de perpetuar desigualdades, actúe como catalizador de una sociedad más equitativa y diversa. La visión de un conocimiento pluralista no solo es una aspiración ética, sino una necesidad vital para abordar y comprender la complejidad del mundo contemporáneo.

Asimismo, entender que los seres humanos están expuestos a identificarse en diversidad, reconociéndose según los lineamientos comunes establecidos socialmente. No obstante, siempre existirán atributos de afincamiento de reconocimiento inminente. Las personas se desarrollan en un sentido amplio según lo que ven y sienten a su alrededor, y tienen arraigos particulares de identificación. Sin embargo, el desarrollo de la identidad no es del todo libre y consentido, ya que es innegable el dominio hegemónico de la blanquitud, que, según Bolívar Echeverría (2010), instaaura un deber ser y una escala de valores que se presenta como el elemento

principal de caracterización de lo bueno y validado socialmente. Es por ello que ciertos grupos humanos sufren discriminación inminente e inmediata y, en consecuencia, injusticia mediata. En esa tónica, este trabajo estudia las categorías de análisis que se refieren a la discriminación estructural y sistemática, centrándose en dos ejes temáticos fundamentales: el género y la interseccionalidad.

Finalmente, hemos meditado sobre la violencia epistémica y las estructuras de injusticia incrustadas en la producción de conocimiento. La violencia epistémica, ligada intrínsecamente a prácticas injustas, ha perpetuado prejuicios arraigados basados en raza, identidad, género, clase, nacionalidad y los cuerpos. Las tradiciones epistémicas existentes han favorecido una percepción virtuosa para ciertos sujetos homogenizados y excluyente hacia personas negras, indígenas —racializadas— y LBGTQ+.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2.^a edición, 3.^a reimpresión.
- (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Braidotti, R. (1991). *Patterns of Dissonance: A Study of Women in Contemporary Philosophy*. Nueva York: Routledge.
- Bustamante Chán, M., Passailaigue Baquerizo, R., y Silva Gómez, M. I. (2021). De la presencialidad a la virtualidad: El caso de la Universidad de Guayaquil. *Ecociencia*, 8, 94-110. DOI: 10.21855/ecociencia.80.640.
- Bustos, R. O. (2005). Mujeres, educación superior y políticas públicas en equidad de género en materia educativa, laboral y familiar. En N. Blázquez y J. Flores (Eds.), *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. México: CEI-ICH-UNAM. [Nota: Faltan los detalles de la página]
- Bustos, R. O., y Blázquez, N. (2003). *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. México: Colegio de Académicas Universitarias, Ciudad Universitaria.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York: Routledge.
- (1990). Prefacio. En *El género en disputa* (pp. 7-35). Barcelona: Paidós.
- Collins, P. H. (1986). Learning from the outsider within: The sociological significance of Black feminist thought. *Social Problems*, 33(6), 14-32.

- (1993). Toward a new vision: Race, class, and gender as categories of analysis and connection. *Race, Sex, and Class*, 1(1), 25-45.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Darré, S. (2019). Los incluidos de siempre: Interseccionalidad y discriminaciones múltiples. En *Educación inclusiva. Un camino a recorrer*. FLACSO Uruguay
- Du Bois, W. E. B. (1995). *The Souls of Black Folk*. Nueva York: Penguin Books.
- Echeverría, B. (2010). *Blanquitud*. Editorial Era.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. París: François Maspero.
- (1961). *Piel negra, máscaras blancas*. París: Éditions du Seuil.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1).
- Lugones, M. (2008). The Coloniality of Gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, primavera, vol. 2, dossier 2.
- Margulis, M. (1999). La racialización de las relaciones de clase. En M. Margulis *et al.*, *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Myers, E. (2022). *The Gratifications of Whiteness: W. E. B. Du Bois and the Enduring Rewards of Anti-Blackness*. Oxford University Press.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Londres: Zed Books.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- UNESCO IESALC (2017). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO IESALC.
- UNESCO sobre la Ciencia (2015). *Hacia 2030*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Viveros, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate feminista.
- Viveros Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Amsterdam: TNI Transnational Institute.

Participación femenina en los órganos de gobierno de las IES del centro-occidente de México. El desafío pendiente

Liliana I. Castañeda-Rentería¹

César E. González²

Anisse J. Musalem³

1. Introducción

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), la matrícula femenina en la educación superior se triplicó en el periodo que comprende de 1995 a 2018. Este fenómeno ha sido nombrado la “ventaja femenina”, refiriéndose específicamente a la adquisición de capital humano de las mujeres en comparación con los hombres (UNESCO, 2021). Pese a lo anterior, en ámbitos como la docencia, la investigación y la participación en puestos de autoridad, sigue existiendo una brecha de género preocupante. Según señala la propia UNESCO,

si bien esto refleja la historia de menor acceso de las mujeres a la educación, también es a menudo un signo de culturas institucionales que no son inclusivas ni están orientadas a un cambio social y cultural más amplio a favor de una mayor igualdad de género (2020).

1 Profesora investigadora adscrita al Departamento de Humanidades, Artes y Cultura del Centro Universitario de los Lagos, Universidad de Guadalajara. Integrante fundadora de la Red de Igualdad e Inclusión en la Educación Superior. SNI 2.

2 Profesor adscrito al Departamento de Ciencias Básicas y Aplicadas del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Profesor con Perfil PRODEP.

3 Profesora adscrita al Departamento de Economía y Ciencias Políticas del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Profesora con Perfil PRODEP.

En el caso específico de la participación de mujeres en puestos de dirección, UNESCO-IESALC en 2020 calculaban que solo el 18 % de las universidades públicas en América Latina tenían rectoras,⁴ porcentaje muy bajo, pero que en comparación con el 15 % de instituciones de educación superior (IES) que cuentan con rectoras en Europa, coloca a nuestra región en mejor situación. Por otro lado, de acuerdo con la revista *Times Higher Education*, citada por la UNESCO (2021), 39 de las 200 mejores universidades, según la clasificación 2020 de la propia revista, tienen una mujer a la cabeza de la institución.

En el caso de nuestro país, Puente, Briano y Ramírez (2020) identificaron que para el año 2018 el índice de inclusión de género, es decir, la participación de mujeres en puestos directivos de la administración central de 37 universidades mexicanas, era apenas del 36 %, y no encontraron correlación entre el tamaño de la institución y dicho índice. Este índice se obtiene dividiendo el número de funcionarios de sexo femenino entre el total de puestos de la administración central. Estos resultados coinciden con los señalados por Barrón, Madera y Cayeros (2018), quienes encontraron que solo el 32.18 % de los puestos de la administración central de las 29 universidades analizadas estaban ocupados por mujeres (p. 52).

Finalmente, como último antecedente está el trabajo de Ortiz-Ortega, Gónzora y Alonso (2018), quienes identificaron que en 2018, de 38 universidades públicas y autónomas analizadas, solo una tenía en la rectoría a una mujer, cinco contaban con secretarías generales, y nueve con abogadas generales. Este trabajo, además, cuestiona la eficacia de acciones como las creaciones de posgrados de género, secretarías o unidades de igualdad, como herramientas que permitan la mayor participación de mujeres en puestos de decisión para alcanzar la igualdad.

En este marco es que nos interesa identificar el porcentaje de participación de mujeres en los máximos órganos de gobierno unipersonales y colegiados de seis universidades estatales de la región centro-occidente de México: la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad de Guanajuato (UGTO), la Universidad de Colima (UCOL), la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

4 El resultado se obtuvo considerando los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela (UNESCO-IESALC, 2020).

2. Notas sobre la participación de mujeres en el gobierno universitario

En términos generales, los órganos de gobiernos universitarios son aquellas instancias responsables de gestionar y dirigir el desarrollo de las instituciones. Según Castro y Tomás (2010), se pueden clasificar a los órganos del gobierno universitario, según su composición, en unipersonales (rector, vicerrectores, directores de área, secretario general, decanos) o colegiados (junta directiva, consejo académico, consejo de facultad, consejo de departamento), y de acuerdo al ámbito de influencia, en generales (junta directiva, consejo académico, rector, vicerrectores, directores de área, secretario general) o periféricos (consejo de facultad, consejo de departamento, decano, director de escuela o de departamento).

La bibliografía sobre gobierno universitario abarca un amplio abanico de temáticas, no todas abordadas desde una perspectiva de género. Existen textos cuyo objetivo se inserta en el marco del análisis de la gobernanza y autonomía universitaria (Acosta, 2022, 2020), el cambio institucional (Ordorika y Ramírez, 2011), y hasta relacionados con la ciencia política (Castillo y Ganga, 2020; Lucardi, 2020). También encontramos trabajos cuya preocupación se centra en los estilos de liderazgos en las diferentes IES (Pedraja-Rejas, Coluccio-Piñones y Marchioni-Choque, 2019; Ganga, Rodríguez y Pedraja-Rejas, 2018).

En el caso que aquí nos ocupa, particularmente la participación de mujeres en espacios de poder unipersonal o colegiados en las IES, Sanhueza, Fernández y Montero (2020) señalan que la maternidad y las responsabilidades familiares han sido identificadas como las principales razones que explican las desventajas de las mujeres en la academia. Además, estas autoras encontraron la existencia de prácticas de subalterización comunes en el cotidiano universitario, la permanencia de estereotipos y la vinculación del trabajo de las mujeres en las universidades con los roles domésticos, lo que genera que los únicos espacios directivos en los que pueden participar sean, por ejemplo, “Apoyo a estudiantes”, reproduciendo la representación sobre las actividades maternas aun fuera del espacio privado. Finalmente, las autoras señalan, además de lo anterior, la permanencia de la idea de éxito en clave masculina, lo cual poco abona a la transformación de la universidad, institución creada y habitada por mucho tiempo solo por hombres, en espacios más igualitarios. Seguimos siendo “intrusas” (Buquet, Mingo y Moreno, 2013) en una institución cuya cultura de género (Palomar, 2015) es masculina.

Todo ello coincide también con lo señalado por Jimena Sánchez (2019), quien resalta los constantes cuestionamientos que mujeres directivas en Latinoamérica han vivido, particularmente relacionadas con si “los maridos les dan o no permiso” de hacer o no hacer, participar o no participar en actividades de sus instituciones. Por su parte, Alexandra Clavijo (2019) identificó las afectaciones a mujeres directivas en Ecuador, quienes ven mermadas sus carreras académicas al dedicarse a la gestión universitaria, así como también expresan afectaciones en su vida familiar y de pareja.

Aunque no se trata de un tema nuevo, la participación de mujeres en los gobiernos universitarios sigue siendo un reto en materia de igualdad en todo el mundo. Los esfuerzos no han sido suficientes, y muchas veces se limitan a declaraciones de buenas intenciones, tal es el caso de la Declaratoria 2016 de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior (RENIES), que “señaló” desde ese entonces la importancia de “Promover el acceso de las mujeres a los puestos de decisiones”.

Algunos de los conceptos que han sido utilizados para el análisis de este desafío han sido: “el techo de cristal”, “la tubería con fugas”, “el piso pegajoso” y el tema de la “doble presencia”, entre otros. Matus y Gallego señalan que el techo de cristal “hace referencia a una barrera que se interpone en la parte alta de la carrera laboral de las mujeres y que tiene las características de ser invisible, acotada y sólida” (2015, p. 612), y advierten que, aunque útil, este concepto no explica en su totalidad las dimensiones socioculturales y estructurales que impiden u obstaculizan la participación de las mujeres en las IES. Por su parte, la metáfora sobre la tubería con fugas busca explicar la manera en que la presencia de las mujeres disminuye en el fluir de la trayectoria académica, en palabras de Padilla y Scott (2012).

una primera fuga se ha detectado entre el momento de la obtención del grado y la incorporación a esta profesión, [...] En el caso de las mujeres que logran salvar ese primer obstáculo y que deciden buscar una plaza académica, se presentan otras circunstancias que les impiden superar la etapa de la contratación, y otras más abandonan la carrera académica una vez que han iniciado su trayectoria en este campo laboral (p. 33).

En el caso del suelo pegajoso, se hace alusión “a las labores que mantienen a las mujeres pegadas al piso, es decir, todo lo que les impide moverse de los sitios tradicionalmente ligados a la subalternidad y el cuidado de los otros” (Ranero-Castro, 2018, p. 85). Este concepto está muy relacionado con el concepto de la doble

presencia, que refiere a lo que señalamos antes con relación a la conciliación y las maternidades, y que según Guzmán *et al.* (2021) señalan: “permite comprender las presencias y ausencias de las mujeres a lo largo de la vida en el mercado del trabajo y en sus hogares” (p. 188). La manera de explicar la subrepresentación de las mujeres varía, pero el problema persiste. Veamos ahora el caso particular de la participación de las mujeres en los órganos de gobierno en las IES.

3. Estrategia metodológica

Este capítulo presenta los resultados de una investigación de tipo exploratorio que da cuenta de los desafíos que aún encuentra la participación de las mujeres en las universidades mexicanas, particularmente en lo relativo a su participación en la toma de decisiones y ejercicio de poder. Para dar cuenta de ello se eligieron seis universidades estatales de la región centro-occidente de México, cuya información publicada en su página web daba acceso a datos comparables: la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad de Guanajuato (UGto), la Universidad de Colima (UCol), la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

Vale decir que en el caso de la UAA el máximo órgano de gobierno es la Junta de Gobierno, integrada por nueve miembros, sin embargo, al no existir órganos similares en las demás instituciones, decidimos comparar y hacer el análisis de los consejos universitarios.

Con excepción de la Universidad de Colima, cuya información respecto a la integración del Consejo fue solicitada vía solicitud de transparencia,⁵ se logró obtener un listado de los y las integrantes de los consejos universitarios que nos permitió integrar una base de datos que presentaremos en la sección de resultados. Pese a no tener los datos de esta universidad, nos parece importante señalar que el no contar con un listado segregado por sexo es ya de por sí un dato importante pues nos habla de la inexistencia de una política de gestión con perspectiva de género en lo más básico, que es la estadística institucional.

También consultamos la página de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para datos como la matrícula de las instituciones analizadas.

5 Solicitud de información identificada con el número de folio PNT 060115324000004. Respondida el 29 de enero de 2024 con el número de oficio 12C.2.1/303020/032/2024.

4. Principales hallazgos

La región centro-occidente de la ANUIES está integrada por 32 instituciones de educación superior entre institutos tecnológicos, universidades politécnicas, centros de investigación y universidades públicas y privadas. De esas, solo doce están a cargo de mujeres. Todas ellas con estudios de posgrado, 75 % con el nivel máximo: doctorado. En el caso de los 20 hombres que encabezan las demás IES de la región, el 60 % cuenta con estudios de doctorado, 25 % con maestría, e incluso tres de ellos cuentan solo con título de grado. En lo que respecta a las universidades objeto de esta investigación, cuatro están encabezadas por rectoras y dos rectores, todos y todas con grado de doctor(a).

Tabla 1. Autoridades unipersonales de las universidades analizadas

Entidad Federativa	Institución de educación superior	Máxima autoridad unipersonal	Sexo
Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Dra. Sandra Yesenia Pinzón Castro	M
Colima	Universidad de Colima	Dr. Christian Jorge Ortiz Zermeño	H
Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Dra. Claudia Susana Gómez López	M
Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Dra. Yarábí Ávila González	M
Jalisco	Universidad de Guadalajara	Dr. Ricardo Villanueva Lomelí	H
Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	Dra. Norma Liliana Galván Meza	M

Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a la participación de mujeres en la administración central, de acuerdo con Puente, Briano y Ramírez (2020), para 2018, universidades estatales como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad de Colima (UCOL), la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y la Universidad de Guanajuato (UGTO) —que aquí se analizan—, tenían un índice de

inclusión femenina en la administración central de 72.7 %, 60 %, 51.1 %, 38.5 %, 30.8 % y 26.9 %, respectivamente. De acuerdo con los directorios publicados en las páginas de cada una de estas instituciones, este índice para enero de 2024 es el representado en la tabla 2:

Tabla 2. Índice de inclusión femenina en las universidades

Institución de educación superior	Total funcionarios de administración central	Índice de inclusión femenina (2018)	Índice de inclusión femenina (2024)
Universidad Autónoma de Aguascalientes	9	60 %	33.3 %
Universidad de Colima	14	38.5 %	42.8 %
Universidad de Guanajuato	9	26.9 %	33.3 %
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	14	72.7 %,	35.7 %
Universidad de Guadalajara	18	51.1 %	55.5 %
Universidad Autónoma de Nayarit	11	30.8 %	63.6 %

Fuente: Elaboración propia a partir de Puente, Briano y Ramírez (2020) y del contenido de páginas web y directorios institucionales.

Llama la atención la disminución que presentan la UMSNH y la UAA, que aminoraron a la mitad la participación de mujeres en la administración central, pese a que actualmente ambas instituciones se encuentran lideradas por mujeres al frente de las rectorías; caso contrario al de la UAN, cuya rectoría también está a cargo de una mujer, y que duplicó el número de mujeres con cargos en la administración central.

En lo que respecta a la integración de los órganos de gobierno de las universidades, con excepción de la Universidad de Colima, las otras cinco instituciones tienen integrado el máximo órgano de gobierno universitario mayoritariamente con varones.

Tabla 3. Mujeres y hombres que integran el máximo órgano colegiado de la IES

Institución de educación superior	Total de consejeros que integran el máximo órgano colegiado de la IES	Consejeros hombres	Consejeros mujeres
Universidad Autónoma de Aguascalientes	61	38 (62.2 %)	23 (37.7 %)
Universidad de Colima	383	173 (45.1 %)	209 (54.5 %)
Universidad de Guanajuato	50	30 (60 %)	20 (40 %)
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	105 (listado)	76 (72.3 %)	29 (27.6 %)
Universidad de Guadalajara	196	115 (58.6 %)	81 (41.3 %)
Universidad Autónoma de Nayarit	154	80 (51.9 %)	74 (48.05 %)

Fuente: Elaboración propia a partir del contenido de páginas web y directorios institucionales.

Si bien el dato general sobre las mujeres y hombres que integran los consejos universitarios resulta ya de por sí llamativo en todos los casos, independientemente del número de integrantes, sexo de quien encabeza la rectoría, matrícula, entre otros datos, lo que más nos llamó la atención es que, si analizamos por sector de la comunidad universitaria la participación, las brechas de participación se incrementan en el caso de las docentes y directivas, y se reducen en el caso de las estudiantes.

Esto podría explicarse a partir de la metáfora de la tubería con fugas, utilizada para entender el proceso que permite acceder, continuar y permanecer a las mujeres en el campo académico y científico, y que bien podríamos aplicar en el caso de la participación en órganos de gobierno tanto unipersonales como colegiados. Según Ortiz-Ortega y Armendáriz (2017):

La metáfora de la tubería con fugas ha sido fundamental para que se lleven a cabo estudios dirigidos a entender las desventajas y retos que enfrentan las mujeres que siguen una carrera técnica y/o científica desde miradas de corte psicosocial, educativo, biológico y sociológico.

A estas “miradas” debemos agregar las legales y políticas en el caso particular que nos ocupa, pues al estar definido legalmente en el caso de algunas instituciones que la participación en los máximos órganos de gobierno está condicionada a un nombramiento laboral específico, casi siempre de rango superior, esto deja fuera a una mayoría de mujeres que, está demostrado, generalmente se ubican en estatus de nivel medio e inferior.

Las consecuencias de esta “fuga” se pueden ir identificando a lo largo de toda la trayectoria de las mujeres académicas; las mujeres han logrado ser mayoría en las matrículas de las IES, sin embargo, no son la mayoría en las plazas de profesor de tiempo completo, ni tampoco son mayoría en las plazas de mayor jerarquía, lo que las excluye de manera automática para ser parte de los consejos cuando la norma universitaria lo contempla así. Asimismo, este tipo de limitantes también impide muchas veces que se les nombre para ocupar puestos directivos cuyo requisito está vinculado al tipo de plaza académica que ocupan, lo cual afecta el número de mujeres directivas que desde este ámbito participan en los consejos universitarios.

En el caso de la UdeG, por ejemplo, el artículo 25 de la Ley Orgánica señala que para ser representante académico en el H. Consejo Universitario, es requisito: “Ser miembro del personal académico de carrera de tiempo completo, con categoría de titular y nombramiento definitivo, adscrito al centro, sistema o unidad académica que representan”. Según el Anexo Estadístico que acompaña el Informe de Actividades 2022 del rector general, Ricardo Villanueva, de los 1,026 docentes de tiempo completo de educación superior, solo 387 son mujeres (37.7 %), si a eso sumamos que de estos 387 solo 130 cuentan con el nombramiento de titular (p. 486), respecto a 281 hombres, las mujeres académicas en la Universidad de Guadalajara tienen la mitad de oportunidades de participar en el máximo órgano de gobierno universitario.

En el caso de la UAA, el requisito señalado en el artículo 51 del Estatuto de la Ley Orgánica de la Universidad señala como requisitos los siguientes:

- I. Pertenecer al personal académico del Centro que representa, con nombramiento numerario a la fecha de su elección y contar con una antigüedad mínima de tres años como tal en la institución; y
- II. Haber demostrado interés en los asuntos académicos y en la vida institucional de la Universidad.

De acuerdo a la información estadística disponible, con corte en junio de 2023, la UAA contaba con 1,723 integrantes de su personal académico.⁶ De estos, el 46.6 % son mujeres. Lamentablemente, es la única información que logramos obtener desagregada por sexo, sin embargo, el que las mujeres sean menos de la mitad del personal académico es muestra clara de por qué, pese a constituir más de la mitad de la matrícula estudiantil, su participación en el Consejo se ve reducida, pues solo el 25 % de quienes integran por parte del sector docente el Consejo son mujeres. Mientras, en el caso de las estudiantes es un 50 % respecto a los alumnos consejeros.

En el caso de la UAN, el artículo 10 del Estatuto de Gobierno establece que: “Formar parte del personal académico adscrito a la unidad académica que represente”, es suficiente para participar, además, obviamente, de no tener sanción universitaria, ni haber sido condenado(a) por delitos intencionales. De acuerdo con el Anuario Estadístico 2022-2023, el personal docente de esta universidad en el nivel superior es de 1,341 docentes, 44.07 % de este mujeres, o lo que equivale a 591.⁷ Como se puede observar en el ejemplo de estas tres instituciones, aun cuando los requisitos se limitan a pertenecer a la planta académica, la situación cuantitativa de las mujeres sigue desempeñando un rol importante en la posibilidad de su participación en órganos de gobierno.

Otro aspecto a analizar es el caso de las directivas, pues, tal y como se ha señalado para el caso de las docentes que requieren ocupar plazas de tiempos completo con jerarquías más altas, muchos puestos directivos también cuentan con estos requisitos. Menos mujeres como profesoras de tiempo completo, menos profesoras en plazas de mayor jerarquía, igual a menos mujeres docentes que cumplen el requisito para ser nombradas en puestos de dirección.

En el caso de la UGto, la mayor brecha está en el sector directivo, donde las mujeres apenas representan un 25 % de las consejeras; en el caso del cuerpo docente, las representantes mujeres son el 30 %, pero en el caso de las estudiantes, ellas representan el 69.2 %.

6 <https://esiima.uaa.mx/dgpd/dei/assets/doc/FI/FI2023.pdf>. Consultado el 10 de enero de 2024.

7 <https://planeacion.uan.mx/anuario-uan/personal-docente/>. Consultado el 4 de enero de 2024.

Tabla 4. Integrantes de los consejos universitarios por sector representado
(docentes, directivos y estudiantes)

Institución de educación superior	Total de integrantes⁸	Directivos	Directivas	Docentes varones	Docentes mujeres	Estudiantes varones	Estudiantes mujeres
UAA	61	12	7	15	5	10	10
UCol	383	41	26	73	51	58	132
UGto	50	15	5	11	5	4	9
UMSNH	154	35	11	27	5	13	13
UdeG	196	51	27	32	25	29	29
UAN	154	19	23	22	13	35	37

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en las páginas web oficiales y lo obtenido vía solicitud de transparencia en el caso de la ucol.

La tabla 4 muestra el número de integrantes hombres y mujeres por sector de la comunidad universitaria. Como se puede observar, en el caso de las estudiantes tenemos que en tres de las cinco instituciones con información disponible el número de alumnas y alumnos que integran el Consejo es igual, tal es el caso de la UAA, la UMSNH y la UdeG, mientras que en la UGto, la UAN y la UCol, la cifra de mujeres estudiantes rebasa a la de los hombres estudiantes. Asimismo, encontramos que tres de cinco de las IES cuya información está disponible en la web cuentan con mujeres encabezando las organizaciones estudiantiles: Karla Fernanda Vázquez Varela en la Universidad de Guanajuato, Zoe Elizabeth García Romero en la Universidad de Guadalajara y Valeria de León Lozano en la Universidad Autónoma de Nayarit. En el caso de estas últimas dos, se hace mención de que son las primeras mujeres al frente de estas organizaciones.

Tabla 5. Porcentaje de la matrícula de mujeres

Institución de educación superior	Matrícula mujeres
UAA	57.2 %
UCol	54.8 %
UGto	55 %
UMSNH	55.2 %
UdeG	54.9 %
UAN	58.5 %

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Data México de la Secretaría de Economía, para 2022.⁹

8 La suma de lo presentado en la tabla no corresponde al total, dado que algunos consejos cuentan con integrantes de otros sectores de la comunidad universitaria o la sociedad que no fueron tomados en cuenta para este trabajo.

9 <https://www.economia.gob.mx/datamexico/>

Otro factor que quizá pudiera explicar la mayor participación de mujeres estudiantes es la feminización de la matrícula. Las seis universidades que integran nuestra muestra cuentan actualmente con una matrícula femenina mayoritaria. Lo cual podría explicar que en el caso de las estudiantes su participación se vea en condiciones de mayor igualdad, no así en el caso de las directivas y docentes. Asimismo, las estudiantes estarían más “libres” de responsabilidades familiares de cuidado, lo que facilitaría su participación.

5. Conclusiones

La igualdad entre hombres y mujeres es una meta necesaria, pero no sencilla. Como sabemos, las desigualdades se configuran de manera compleja en cada sociedad, en cada época, en cada institución, de ahí la necesidad de realizar estudios de caso que permitan identificar elementos relevantes para comprender el fenómeno, evaluar las iniciativas realizadas y para construir propuestas de solución y mejora.

En el caso de las IES, la desigualdad respecto al género hasta ahora ha sido abordada tanto académicamente como a través de políticas y acciones institucionales, a partir de la identificación de tres nodos problemáticos: por supuesto, el tema de la violencia que afecta a todos y todas las personas que son parte de las instituciones, violencia en todas sus formas (Olvera y Navarro, 2023), particularmente de género (Chapa y otros, 2021; Castañeda y Contreras, 2022), epistémica (Güereca, 2017), violencias estructurales (Castañeda y Rangel, 2021), entre otras. Un segundo nodo es el relacionado con la dificultad de conciliar la vida familiar, la maternidad, la vida en pareja, con las exigencias académicas (Castañeda-Rentería y Contreras, 2021; Castañeda-Rentería, Contreras y Parga, 2019; entre otros). Y finalmente, el tema que aquí abordamos, que tiene que ver con la participación de las mujeres en espacios de poder y autoridad al interior de las universidades y demás instituciones de educación superior. Todos estos nodos son complejos y se encuentran relacionados.

En este texto nos planteamos, primero, hacer un diagnóstico, una fotografía de la situación que presentan las instituciones analizadas a enero de 2024. Aunque limitado, este diagnóstico permite identificar brechas importantes en la participación de las mujeres en los órganos de gobierno universitarios y, además, deja ver el origen de esta poca participación. Este estudio, además, evidencia la importancia de seguir insistiendo en algo tan básico como la creación de estadísticas institucionales

desagregadas por sexo, y confirma que la trayectoria académica femenina requiere intervenciones urgentes para evitar, primero, que se retrasen tanto en alcanzar plazas de jerarquías superiores, pero también la urgente transversalización de la perspectiva de género en la norma universitaria, que tal y como está en algunos casos, hace competir en desigualdad de condiciones a hombres y mujeres.

La igualdad, pues, no se trata solo de equilibrar números, se trata de aprovechar al máximo las potencialidades de hombres y mujeres trabajando juntos. Mucho se pierde cuando dejamos fuera los talentos, la creatividad, la riqueza que otorgan los equipos e instituciones con comunidades diversas. Un ejemplo con relación al género es lo que mencionan Axtle-Ortiz y Caro-Guzmán:

Mientras los varones son proclives a atender solo una actividad en cada momento, las mujeres cuentan con la habilidad de realizar múltiples tareas simultáneas. Ellas generalmente desarrollan el lenguaje a más temprana edad, ocupan más palabras y movimientos corporales en sus conversaciones (ademanos y gesticulaciones), lo que las habilita con mayor capacidad de comunicación. Tienden a ser conciliadoras y sutiles al imponerse. También pueden detectar ligeras variantes en las modulaciones, tonos de voz y expresiones faciales, advirtiendo cambios de humor o estados de ánimo, lo que les permite responder en concordancia con la situación emocional de su interlocutor (2017, p. 55).

Sigamos trabajando para que todos y todas enriquezcamos nuestras instituciones.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 1-23.
- (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 30(59), 1-23.
- Axtle-Ortiz, Miguel Ángel, y Caro-Guzmán, Lorena (2017). La presencia de las mujeres en posiciones directivas. *The Anáhuac Journal*, 17(2), 53-92. Epub, 24 de enero de 2022. <https://doi.org/10.36105/theanahuacjour.2017v17n2.03>
- Barrón Arreola, K., Madera Pacheco, J., y Cayeros López, L. (2018). Mujeres universitarias y espacios de decisión: estudio comparativo en instituciones de educación superior mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.506>

- Castañeda-Rentería, L., y Contreras Tinoco, K. (2021). “Espero que el SNI haya valido la pena”. Tensiones, negociaciones y rupturas entre mujeres científicas y sus parejas. *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22), 1-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.21696/rcsl112220211296>
- (2022). Habitar el hogar: experiencias de confinamiento de mujeres estudiantes universitarias. *Revista Humanidades & Inovacao*, 9(2), 5-52.
- Castañeda-Rentería, L., y Rangel, H. (2021). Experiencias juveniles: violencias, precariedad y exclusión. Algunos retos de la universidad pública ante las situaciones de vida de sus estudiantes. En V. Ortiz Lefort y M. Moreno Ballardo (Eds.), *Procesos educativos: desafíos y transformaciones* (pp. 173-196). Universidad de Guadalajara.
- Castañeda-Rentería, L. I., Contreras Tinoco, K. A., y Parga Jiménez, M. F. (2019). *Mujeres en las universidades iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia*. Universidad de Guadalajara-Organización Universitaria Interamericana, México.
- Castillo, Juan Antonio, y Ganga Contreras, Francisco A. (2020). Dimensiones propuestas por la teoría de agencia. Visiones de expertos sobre el gobierno universitario argentino. *Interciencia*, 45(6), 260-265.
- Chapa Romero, A., Cadena Alvear, I., Almanza Avendaño, A., y Gómez San Luis, A. (2022). Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1), 77-91. DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>
- Clavijo, M. (2019). Los retos de la conciliación para las mujeres autoridades académicas ecuatorianas. En L. Castañeda-Rentería, K. A. Contreras Tinoco, y M. F. Parga Jiménez (Eds.), *Mujeres en las universidades iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo familia* (pp. 107-128). <https://oui-iohe.org/es/publicacion-recomendada-mujeres-en-las-universidades-iberoamericanas-la-busqueda-de-la-necesaria-conciliacion-trabajo-familia/>
- Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Ponce, E., Navarrete, E., y Pedraja-Rejas, L. (2018). Relevancia del liderazgo en el gobierno de las universidades iberoamericanas. *Interciencia*, 43(3), 160-167.
- Güereca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929>
- Lucardi, A. C. (2020). Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: el desafío de fortalecer la democratización de la Universidad. *Universidades*, 71(85), 81-96. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.278>

- Matus-López, M., y Gallego-Morón, N. (2015). Techo de cristal en la Universidad. Si no lo veo no lo creo. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 611-626. https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44491
- Olvera Castillo, C., y Navarro Sánchez, U. (2023). *Violencia en espacios universitarios. Género, masculinidades y feminidades*. UASLP.
- Ordorika Sacristán, Imanol, Martínez Stack, Jorge, y Ramírez Martínez, Rosa M. (2011). La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: una asignatura pendiente, *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 51-68.
- Ortiz-Ortega, A., y Armendáriz Sánchez, S. (2017). Miradas comparativas para el análisis de las trayectorias académicas de las investigadoras en México. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74), 171-192. <https://www.redalyc.org/journal/340/34056723009/html/#:~:text=La%20metafora%20de%20la%20tubería,%2C%20educativo%2C%20biológico%20y%20sociológico>
- Ortiz-Ortega, A., Góngora Soberanes, J., y Alonso González, C. (2018). Rezagos en la igualdad sustantiva en el contexto universitario. *El Cotidiano* 212. *Revista de la Realidad Mexicana Actual*, 34, 7-22.
- Padilla González, L. E., y Metcalfe, A. S. (2012). Las mujeres en la profesión académica y el techo de cristal. Una perspectiva comparada en Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá). *Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(27), 31-48. <https://doi.org/10.33064/27crscsh462>
- Pedraja-Rejas, L., Coluccio-Piñones, Giuliani, Bernasconi, Andrés, Marchioni-Choque, Ítalo, y Muñoz-Fritis, Camila (2019). Cultura y estilos de liderazgo en unidades académicas: un estudio en una institución de educación superior, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 25-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961579003>
- Puente Esparza, M. L., Briano Turrent, G. del C., y Ramírez Flores, É. (2021). El techo de cristal en universidades públicas de México. Un análisis exploratorio. *Ciencias Administrativas. Teoría y Praxis*, 16(2), 88-101. <https://doi.org/10.46443/catyp.v16i2.263>
- Quiroga-López, M. K., Poaquiza-Poaquiza, Ángel P., y Altamirano-Altamirano, S. J. (2020). Techos de cristal en la docencia femenina universitaria. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 3(6 Ed. esp.), 19-31. <https://publicacionescd.uileam.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/207>

- Ranero-Castro, M. (2018). Mujeres y academia en México: avances, retos y contradicciones. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 1(1), 72-88. Recuperado a partir de <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/9>
- Sánchez, J. (2019). “Superdirectivas”: las conciliaciones entre el liderazgo y las madresposas. En Castañeda-Rentería, L., Contreras, K., y Parga, J. (Coords.), *Mujeres en las universidades iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo familia* (pp. 91-106). Universidad de Guadalajara, Organización Universitaria Iberoamericana. <https://oui-iohe.org/es/publicacion-recomendada-mujeres-en-las-universidades-iberoamericanas-la-busqueda-de-la-necesaria-conciliacion-trabajo-familia/>
- Sanhueza Díaz, L., Fernández Darraz, Cecilia, y Montero Vargas, Luis (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia, *Polis* [En línea], 55, 1-23. <http://journals.openedition.org/polis/18837>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020. Gender Report, A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education*. UNESCO: París.
- UNESCO-IESALC (2020). *Towards Universal Access to Higher Education: International Trends*. UNESCO-IESALC: Caracas.
- (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO-IESALC: París. Consultado en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Mujeres-ES-080321.pdf>

Casos de éxito en alumnas de la carrera de Psicología a distancia en la UNAM. Estrategias académicas y personales para lograr la titulación¹

Marco Antonio González Pérez

1. Introducción

Mucho se ha escrito sobre las habilidades que deben tener los y las estudiantes en línea; de acuerdo con Kauffman (2015), estas son: dominio tecnológico, una alta motivación para aprender y competencias de autorregulación, lo cual permite a los alumnos ser organizados para planificar actividades y desarrollar habilidades de metacognición. La modalidad a distancia, de acuerdo con Reyes *et al.* (2020), genera condiciones para un tipo especial de educación que promueve, mediante el uso de tecnología, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, motivación para aprender y autonomía.

Por su parte, Chávez Torres (2017) identifica como características del estudiante a distancia el hecho de asumirse como el elemento central de la acción educativa, lo que conlleva responsabilidad y compromiso. Por otro lado, está la autonomía, que le permite al alumno en línea poder organizar sus espacios y sus tiempos, pero al mismo tiempo desarrolla la autorregulación, que es el control planeado de sus actividades de una forma autodirigida, reflexiva y autónoma.

Flores Guerrero y López de la Madrid (2022) sostienen que los alumnos a distancia requieren desarrollar habilidades como la autorregulación, la cual lleva a establecer una mejor organización de actividades y apoya en alcanzar una alta motivación. De acuerdo con Vanslambrouck *et al.* (2019), los alumnos a distancia con altos niveles en aprendizaje autorregulado se distinguen por establecer claramente

¹ Se agradece el apoyo recibido por el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) de la UNAM bajo el proyecto PE304020.

sus objetivos académicos, estructurar eficientemente el entorno de sus recursos de aprendizaje, estudiar un mayor número de materiales educativos y solicitar menos ayuda académica a sus profesores y compañeros.

Zambrano *et al.* (2020) encontraron que los alumnos ecuatorianos de nivel superior que estudian a distancia desarrollan mejor el aprendizaje autodirigido y muestran menor procrastinación. En una investigación con estudiantes de bachillerato y licenciatura en Tailandia, Binali *et al.* (2021) refieren que el compromiso y permanencia en los estudios por mediación tecnológica están determinados por dos factores personales: la regulación metacognitiva de los estudiantes y sus creencias epistémicas y uso crítico y autónomo de la utilización de la información tomada de Internet.

Maltsev *et al.* (2020) llevaron a cabo una investigación con estudiantes universitarios rusos a distancia en la que correlacionaron motivación, inteligencia y autoestima y resultados de aprendizaje, concluyendo que la única variable que correlaciona positivamente con el aprovechamiento académico es la motivación para estudiar. Ortigas (2017) realizó una investigación nacional en Estados Unidos sobre las características de los estudiantes de educación superior a distancia. Llama la atención el hecho de que personas casadas, padres de familia, trabajadores de tiempo completo, mujeres, mayores de edad y veteranos de guerra tienen más probabilidades de participar en cursos o carreras completas impartidas en línea. En su investigación en Colombia, Ricardo (2020) señala que los mejores resultados académicos los obtienen los estudiantes de edad adulta media que han podido equilibrar sus actividades académicas, laborales, familiares y personales. Estos alumnos son, habitualmente, autónomos y autorregulados en el aprendizaje. Sostiene que, teniendo el perfil adecuado, la educación a distancia es más aprovechada por ese grupo de edad.

Chiecher Costa (2019), en Argentina, refiere que los factores para tener éxito en los estudios superiores a distancia son: dotarse de técnicas de estudio adecuadas a la modalidad, establecer formas efectivas de comunicación con compañeros y profesores, desarrollar autorregulación en su aprendizaje, ampliar el dominio tecnológico, tener una motivación alta determinada por las metas de aprendizaje y establecer atribuciones causales internas como forma de responsabilizarse del avance en los estudios.

Por su parte, y como resultado de un estudio de estudiantes ecuatorianos, Si-guenza *et al.* (2019) sostienen que además del aprendizaje autorregulado, un factor

que asegura el avance en los estudios a distancia es el impacto del aprovechamiento escolar en la motivación, de tal suerte que se logra una motivación extrínseca en estudiantes que tienen un buen desempeño escolar.

En un estudio de alumnos de posgrado a distancia en México, López y Rodríguez (2020) encontraron que los estudiantes de ese nivel están motivados por aprender conocimientos de frontera. Los autores señalan que los posgraduantes enfrentan conflictos con las demandas académicas al iniciar los cursos, lo que los lleva a buscar nuevas formas de aprendizaje con base en una alta motivación para el aprendizaje, pero puntúan bajo en la variable de autocontrol, lo que significa que tienen problemas de gestión de actividades, seguimiento de tareas, realización efectiva de lecturas y control de tiempo.

En lo que se refiere a investigaciones enfocadas a mujeres universitarias a distancia, Arias-Velandia (2018) identifica, en un estudio realizado en Colombia, que las mujeres que estudian a distancia se ubican en grupos de menores ingresos, asumen mayor implicación en la crianza de sus hijos y cuidado de familiares, son cabezas de familia y se responsabilizan de la manutención económica del hogar. Anderson y Haddad (2025), en un estudio comparativo entre hombres y mujeres, de modalidades presenciales y a distancia en universidades norteamericanas, encontraron que las mujeres tuvieron un aprendizaje más profundo y mayor capacidad de autoexpresión en la educación en línea, y esto por razones de socialización de género. Se sienten más libres y pueden lograr mejores resultados académicos que en la educación presencial.

Los factores que apoyan la permanencia de las mujeres en sus estudios universitarios a distancia, de acuerdo con Burke (2019), son: una relación de apoyo por parte de los profesores; orientación y resolución de problemas de las autoridades académicas del programa; motivación de las alumnas, que las hace estar orientadas y apasionadas a sus estudios; y cursar un programa curricular flexible.

En lo que se refiere a los problemas que enfrentan las mujeres estudiantes de psicología a distancia de la UNAM, González Pérez y Ortiz Vélez (2018) encontraron que la falta de organización de tiempo para realizar sus actividades escolares y compaginarlas con las familiares y laborales, fue el más importante. Le siguieron la falta de dominio tecnológico, el desconocimiento de la modalidad a distancia y la necesidad de desarrollar la competencia de autorregulación.

El hecho de enfrentarse a problemas de índole académica o familiares y de pareja y no poder resolverlos, de acuerdo con González Pérez (2019), puede llevar

a las alumnas de Psicología a distancia a un ciclo que se podría denominar de rezago-abandono que seguiría la siguiente ruta: del optimismo y motivación por haber ingresado a la universidad para continuar con su formación profesional se pasa a un periodo de conflictos (de pareja, familiares, y académicos —por falta de dominio tecnológico, control de actividades, carencia de habilidades de autoaprendizaje, etcétera—) que tienen impacto en el aprovechamiento escolar y en la reprobación de materias. Lo anterior genera malestar psicológico que disminuye la autoestima y que crea dudas en las alumnas sobre su futuro como estudiante y sobre la pertinencia, para ellas, de la educación a distancia. Finalmente, comienzan a rezagarse y, eventualmente, a abandonar temporal o definitivamente los estudios superiores.

En una investigación sobre problemáticas de estudio de las alumnas de la carrera de Psicología de las modalidades presencial, abierta y a distancia de la UNAM, González Pérez (2023) sostiene que:

Los problemas identificados por las mujeres como los más difíciles de superar para el avance en sus estudios universitarios, revelan condiciones que son determinadas no solo por las relaciones sociales sexistas sino por las demandas a las que se ven expuestas como la falta de dominio tecnológico para llevar a cabo sus actividades, necesidad de trabajar para solventar problemas económicos, situaciones de exigencia personal que impactan en su bienestar psicológico, problemas para organizar sus actividades académicas con poco tiempo disponible y conflictos familiares generados por la actividad de estudio.

Sin embargo, García Aretio (2019), en un análisis sobre abandono de estudios a distancia a nivel universitario, refiere varios factores que impactan negativamente el avance académico. Se mencionan algunos de ellos, principalmente, los que se abordan en la presente investigación:

- Falta de tiempo para llevar a cabo las actividades académicas debido a la exigencia de los compromisos familiares y laborales y el fracaso de establecer una agenda.
- Motivación insuficiente para continuar con los estudios.
- Falta de hábitos de estudio.
- Carencia de conocimientos básicos de la carrera.
- Escaso dominio tecnológico.
- Ausencia de aprendizaje autodirigido y autónomo.
- Problemas económicos para solventar los costos de los estudios.

2. Método

Tipo de metodología:

Cualitativa, descriptiva y transversal.

Población:

Participaron 20 exalumnas tituladas de la carrera de Psicología a distancia pertenecientes a la FES Iztacala de la UNAM, que fueron convocadas mediante una publicación en diversos grupos de Facebook. La edad promedio de la muestra fue de 40.2 años; nueve participantes eran casadas, seis divorciadas y cinco solteras; catorce de ellas estudiaron Psicología como su primera carrera y para seis era su segunda carrera; siete participantes eran del estado de México, seis de la Ciudad de México, dos de Tlaxcala, una de Nuevo León, una de Jalisco, una de Guanajuato, una de Yucatán y una de Veracruz.

Objetivo:

Identificar las principales problemáticas que tienen las estudiantes de la carrera de Psicología en la modalidad a distancia de la UNAM y reconocer las estrategias académicas y personales que llevaron a cabo para sortear tales problemas.

Instrumento:

Se elaboró, con base en indicadores utilizados en investigaciones actuales sobre abandono y permanencia en educación a distancia y perfiles de estudiantes, un guion de entrevista a profundidad con los siguientes rubros de información:

Razones para inscribirse a la carrera
Motivación para continuar con sus estudios
Problemas de conocimientos básicos de psicología
Complicaciones en el uso de la tecnología
Dificultades para la organización de actividades académicas
Problemas con los profesores
Conflictos con los compañeros en las actividades en equipo
Dificultades económicas o laborales durante los estudios
Conflictos familiares y de pareja
Enfermedades o malestar psicológico
Diferencias en las condiciones de estudio entre hombres y mujeres
Sugerencias para las estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Psicología en la modalidad a distancia

Para todas estas problemáticas se indagó la manera en que las participantes las abordaron o resolvieron.

Las entrevistas a profundidad se llevaron a cabo utilizando la plataforma Meet de Google entre julio de 2020 y marzo de 2021 y los archivos de video fueron transcritos para su análisis.

Análisis de datos:

Se realizó un análisis de contenido de las transcripciones íntegras de las entrevistas y, posteriormente, se identificaron los conceptos centrales del discurso que contestaban directamente a cada pregunta. De esa forma se categorizaron (agrupando respuestas comunes con menor y mayor frecuencia, que son las que se identifican en los resultados, pregunta por pregunta), identificándose tendencias discursivas dominantes. Se seleccionaron, también, los testimonios que ilustraron mejor las tendencias observadas en la investigación, las cuales se integraron al informe de resultados.

Categorías de estudio:

Identificación de problemáticas para avanzar académicamente en el plan de estudios de Psicología a distancia de la UNAM y estrategias académicas y personales de abordaje y resolución de esas problemáticas.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados pregunta por pregunta, la cuales se corresponden a los rubros de información listados en la presentación del instrumento.

Ante la primera pregunta: *¿Por qué estudiaste psicología?*, la respuesta más común es que decidieron entrar a estudiar una licenciatura en la UNAM, ya que tenían pendiente el compromiso de culminar su licenciatura. A excepción de tres casos, las demás participantes en el estudio dejaron de estudiar por mucho tiempo (algunas durante más de diez años). Fueron varias las razones por las que abandonaron su formación profesional: fueron madres y se enfocaron a la crianza de sus hijos, tuvieron un empleo que no les permitía asistir presencialmente a la universidad, tuvieron problemas de salud o cuidaron a algún familiar.

Una respuesta muy común es que estudiaron Psicología porque es una carrera que siempre les había interesado o porque querían ayudar a sus semejantes a tener una mejor salud mental o para comprenderse a ellas mismas.

Algunos de los testimonios recolectados se refieren a estos aspectos:

Yo trabajaba en el nivel preescolar como asistente educativo. En 2004 entra la nueva reforma educativa y ya no iba a poder dar clases como maestra de nivel técnico. Entonces tuve que estudiar la licenciatura (Participante 5).

Yo tenía muchísimos problemas y necesitaba entender qué pasaba conmigo. Por eso me inscribí en Psicología. Estudié para tener una licenciatura y tener una mejor oportunidad en mi vida (Participante 14).

Me enteré de la existencia de la carrera a distancia en la UNAM y decidí intentar entrar para terminar mi licenciatura. Mi motivación fue tener un poco más de oportunidades laborales y lograr una estabilidad económica. Tuve suerte en ser aceptada ya que siempre me llamó la atención la psicología (Participante 1).

Las mujeres participantes en la investigación consideraron que la modalidad a distancia fue una gran oportunidad para seguir estudiando, ya que en la modalidad presencial les hubiera sido imposible. Además, varias exestudiantes comprendían que para mejorar sus niveles de vida y los de sus hijos, y ser independientes económicamente, era importante poseer un título universitario. Algunas de las entrevistadas señalaron que estaban laborando en ámbitos muy cercanos a la psicología, había maestras, auxiliares de recursos humanos y terapistas alternativas que querían tener el título de psicólogas.

Posteriormente se planteó la pregunta: *¿Tu motivación para estudiar y terminar la carrera cambió desde que entraste a primer semestre hasta que egresaste?* Las respuestas evidenciaron que para la gran mayoría de las participantes la motivación fluctuó durante la carrera.

En todos los casos, circunstancias ajenas a los estudios impactaron, más que en la motivación, en el desempeño académico. Situaciones como separaciones con las parejas, enfermedades de las estudiantes o de algún familiar, problemas económicos o laborales, afectaron negativamente el avance; sin embargo, la fluctuación de la motivación por estudiar la carrera de Psicología se fue incrementando conforme avanzaban de tópicos generales a temas más especializados y de abordajes teóricos a prácticos.

Algunos comentarios que dan testimonio de ese cambio de motivación son:

Llegué al quinto semestre y sentía que sí sabía, pero no me sentía totalmente bien con mi aprendizaje. Llegando al campo de profundización ya me sentía muy motivada (Participante 16).

Mi motivación a veces decaía un poco. Hubo situaciones académicas que se me complicaron y, entonces, bajaba mi motivación. Así me la llevé desde cuarto a sexto, que fue subiendo y bajando. Los últimos semestres ya mi motivación fue mayor porque ya tenía más estructura, ya sabía de qué se trataba la psicología y era un proyecto más maduro para mí. Conforme fui avanzando en la carrera, ya tenía más forma el pensar en los retos que como psicóloga pudiera vivir (Participante 3).

Conforme fui avanzando en la carrera, fui descubriendo más áreas, más oportunidades. Mi motivación, al final, fue concluir con la carrera para ejercer. Ese fue el trayecto de mi motivación: cumplir con la meta profesional (Participante 20).

De las respuestas obtenidas se observa que, en la mayoría de los casos, las estudiantes iniciaron su carrera con una alta motivación para estudiar y que tienen una idea estereotipada de la psicología como una disciplina que sirve para entenderse a uno mismo y ayudar a los demás. Posteriormente, el plan de estudios dominante de materias teóricas de los primeros semestres les reduce la motivación, pero al final, en las asignaturas prácticas, se incrementa su motivación para estudiar, ya que tienen una mayor comprensión de la disciplina y se perciben ya, a sí mismas, como profesionales de la psicología.

Al interrogar sobre problemas de *conocimientos básicos* al iniciar sus estudios de psicología, una mayoría refirió haberlos tenido (aunque algunas consideraron que poseían conocimientos generales previos por haberlos estudiado en el bachillerato o en una primera carrera relacionada con la psicología).

Los conceptos básicos que ignoraban (y que les costó trabajo asimilar) fueron, en este orden de importancia: neurociencias, filosofía de la psicología, estadística y uso del programa spss y aplicaciones tecnológicas educativas.

Son interesantes los testimonios y la manera en que abordaron esos problemas para darles solución:

Mi coco fueron las neurociencias. Siempre me costó mucho trabajo, pero hay que estar leyendo. En esta modalidad uno está solito, tiene las lecturas y los temas y uno tiene que echarse un clavado. Te vuelves muy autónomo y requieres buscar información, investigar y ampliar con los medios que tienes al alcance. Para mí fue un reto porque había dejado de estudiar y tuve que aprender estrategias de estudio que ya no tenía. Utilicé el Internet, los mate-

riales que nos brindaban los profesores y empaparme, buscar información en las bibliotecas y pedir ayuda a mis compañeros de semestres más avanzados y a algunos profesores (Participante 8).

En primer semestre no tenía ninguna noción de la psicología y llevé Filosofía de la Psicología, en la que se ve a Descartes, a Aristóteles, y realmente tuve que buscar en diccionarios en Internet. Tuve que investigar los conceptos básicos de manera propia. También se me dificultó Neurociencias. Pero era muy interesante y motivante. Parte de mis estrategias que me ayudaron fue identificar los temas que más se me dificultaban, estudiarlos y releer. Yo imprimía mis lecturas y las subrayaba. Hacía mapas conceptuales o mentales para estudiarlos en el momento en el que pudiera (Participante 7).

Cada vez que no entendía algo, ahí me tenía investigando en libros, buscando información en las revistas de Iztacala, en Redalyc, en la UNAM, siempre estaba buscando cosas en YouTube que no entendía y yo solita estudiaba (Participante 17).

Mas allá de los tópicos identificados como problemáticos al inicio de la carrera, lo que resulta revelador es el rol activo y autónomo que tuvieron que asumir las exestudiantes a distancia para comprender mejor los temas complejos, es decir: el autoestudio, la búsqueda de información en Internet, estudiar en videos de YouTube, preguntas a los docentes y a compañeras de semestres más avanzados y buscar en bibliotecas digitales.

Al indagar sobre los *problemas tecnológicos* que enfrentaron las integrantes de la muestra y la forma como los resolvieron, se encontró que las participantes experimentaron dificultades a diferentes niveles y distintos ámbitos. Las pocas que expresaron no haber tenido problemas tecnológicos fue porque venían de un bachillerato en línea, laboraban usando tecnología o estaba habituadas a utilizar la computadora en casa.

Para resolver los problemas tecnológicos, las exalumnas, principalmente, acudieron a sus hijos, a compañeros de la carrera, y revisaban tutoriales en Internet. Algunos testimonios sobre esta problemática y su abordaje son:

No tuve problemas, fundamentalmente porque yo siempre he tenido un gusto por la tecnología. Me gusta, no me asusta y disfruto. La verdad es que la misma exigencia de entrega de trabajos me dio la oportunidad de indagar nuevos programas y de ser muy proactiva y creativa (Participante 6).

Cuando comencé la carrera, yo no tenía computadora en casa, ni tenía Internet. No sabía ni prender una computadora. Mi hija me ayudó mucho. Yo hacía las tareas, las escribía en una hoja y mi hija la pasaba a la computadora. Mi hija es la que hacía la tarea. Yo no sabía usar aplicaciones para hacer mapas conceptuales, cuadros sinópticos. En una tarea me tardaba una semana. La que me enseñó fue mi hija (Participante 15).

Yo soy migrante digital y mi primer reto fue vencer el miedo. Tenía miedo de borrar archivos o no hacer los trabajos con la calidad deseada. Esto lo vencí a prueba y error (Participante 4).

Se pudo observar que varias participantes en el estudio expresaron que básicamente no sabían utilizar una computadora y que les daba mucho miedo fracasar y echarlo todo a perder, al carecer de dominio tecnológico. Un problema común entre las exestudiantes fue la falta de Internet en casa o que sus equipos de cómputo estaban obsoletos para los requerimientos académicos que se les demandaban. Fue común el mencionar que les fue muy complicado aprender el SPSS y programas de edición de video, presentaciones, gráficos y de video en vivo.

Al preguntar sobre problemáticas en la *organización de su trabajo académico* y las estrategias que siguieron para resolverlas, se pudo observar que todas las participantes dijeron haber tenido, al principio de la carrera, dificultades de organización, que fueron solventadas en los dos o tres primeros semestres. Los principales problemas de organización se vieron reflejados, principalmente, en la ruptura de rutinas familiares y laborales y, académicamente, en tareas y avances de proyectos no entregados o retrasados.

Es importante señalar que, dado el consenso de las participantes, este es el principal problema al que se enfrentaron las estudiantes, particularmente al inicio de la carrera. Dados los testimonios, la falta de organización tuvo un importante impacto negativo en la salud emocional y en la armonía de las relaciones familiares y de pareja.

Algunos testimonios que ilustran los problemas de organización y cómo los resolvieron, son los siguientes:

Para mí fue quitar tiempo a las labores domésticas para dárselo a mis lecturas. Yo llevaba a mis hijos a natación y mientras ellos nadaban, yo hacía mis lecturas. Era eso, en los tiempos que eran horas muertas, tratar de avanzar. Yo tenía un calendario y trataba de entregar dos días antes. En principio mi calendario era

físico, pero conforme fui avanzando en los semestres uno va metiéndose en la tecnología y entonces ya ponía alarmas que me avisaban hacer tal lectura o una tarea (Participante 6).

Yo tenía dos empleos y no me daba tiempo de estudiar y cumplir con mis actividades de la carrera, pero pude dejar un trabajo y esa fue una manera de resolver el problema. Tuve problemas de organización de tiempo y solicité apoyo psicológico para organizarme. Eso me ayudó a hacer calendarios y a priorizar actividades, me enseñó a identificar y utilizar el tiempo hormiga (en el que dejaba matar el tiempo sin hacer nada), y también aprendí a no tener culpas por quitar tiempo a familia y a amigos o dudas al dar de baja materias (Participante 11).

Las estudiantes señalaron que nunca consideraron lo demandante que resultó estudiar en la modalidad a distancia, ya que tuvieron que dedicarle mucho tiempo a realizar actividades escolares y disminuir el tiempo de las actividades familiares. En general, las exalumnas tuvieron que rediseñar los horarios de sus rutinas para poder equilibrarlas. La mayoría recortó horas de sueño y cancelaron actividades familiares lúdicas. Casi todas aprovechaban cualquier momento para estudiar (como leer mientras viajaban en metro o durante las clases deportivas de sus hijos). Estudiaban en las noches o muy temprano y los fines de semana. Esas rutinas fueron consensadas con la pareja y la familia e incluyeron compromisos de apoyo.

Algunas de las participantes refirieron que sus jefes en el trabajo les daban permiso de realizar tareas o de ausentarse para llevar a cabo prácticas, pero era tiempo que después tenían que cubrir. Hubo casos de alumnas que se cambiaron de trabajo para estar en mejores condiciones para continuar con sus estudios. Un par de participantes se alegraron de haber perdido su empleo de años, porque les dieron una indemnización que cubrió los gastos de uno o dos años de estudio.

En lo que se refiere a lo académico, todas las exestudiantes experimentaron problemas de organización de sus actividades académicas, lo que se manifestó en tareas y avances de los proyectos en equipo no entregados. Algunas participantes en la investigación expresaron, dado que la mayoría había dejado de estudiar por un largo periodo, que se tardaban mucho en realizar lecturas de comprensión, que eran perfeccionistas en la elaboración de sus tareas, lo que les llevaba mucho tiempo, y, sobre todo, que no encontraban un método de organización.

La mayoría optó por llevar una agenda física, comprarse un cuaderno, imprimir sus pendientes elaborados en programa Word o utilizar papelitos de colores y

pegarlos en la pared o en la computadora, y algunas tenían un control de agenda digital, ya que aprovecharon la función de Moodle para descargar el calendario de actividades para, posteriormente, agregarla a su Google Calendar. Para tener un mejor desempeño, todas las exestudiantes revisaban la complejidad de todas las tareas de sus asignaturas y priorizaban su realización con base en el grado de exigencia y el interés que ellas tenían en el tema. De esa forma podían fundamentar mejor una posible baja de materia.

Varias de ellas, sobre todo las que trabajaban y cuidaban a sus hijos, dieron de baja asignaturas, las cuales procuraban pasarlas en exámenes extraordinarios (se debe decir que el dar de baja asignaturas es todo un reto, ya que afecta en su autoestima a las estudiantes, puesto que se sienten, en algunos casos, incompetentes para el trabajo escolar).

Se les preguntó, después, a las integrantes de la muestra, si habían experimentado *problemas con sus profesores*; la gran mayoría refirió que tuvieron pocos conflictos y que, en su mayoría, fueron incidentes menores.

Los problemas que se presentaron con los docentes fueron por la tardanza de los profesores en la entrega de retroalimentaciones o tareas, entrega de calificaciones injustas y cambio de criterios en la evaluación del curso.

Un testimonio que refleja lo anterior es el siguiente:

Tuve que ser muy paciente conmigo, que no me ganara la ansiedad de no tener respuesta y desarrollar empatía por las situaciones de los profesores. Entonces me enfoqué en cumplir con lo que a mí me tocaba como estudiante y darme cuenta de que había situaciones que no dependían de mí. Aprendí a asumir la responsabilidad como estudiante, sin que interviniera tanto la postura del tutor. Eso me ayudó bastante a no desenfocarme de mi objetivo final (Participante 9).

Resulta interesante saber que las estudiantes establecieron estrategias para comunicar sus dudas o inconformidades con los profesores en las que evitaban el conflicto. Entre esos procedimientos se encontraban: reconocer el estilo del tutor o tutora para establecer una comunicación adecuada, solicitar al docente un medio de comunicación para resolver problemas, acudir a la universidad para buscar al profesor y resolver el problema directamente, pedir apoyo a Asuntos de Estudiantes y comentar los problemas con la coordinación de la carrera para que la autoridad resolviera el conflicto.

Es importante identificar que las alumnas tuvieron que desarrollar paciencia, tolerancia o resiliencia, ya que algunos de sus profesores se tardaban bastante en entregar sus comentarios de las entregas (situación que genera incertidumbre y desmotiva al alumnado). Hubo muchos testimonios de las participantes en el sentido de que nunca dejaron de avanzar en su curso y que, a pesar de no tener retroalimentación en proyectos o tareas, enviaban las actividades realizadas y siempre guardaron evidencias de las ausencias del docente y de las entregas realizadas, las cuales eran fundamentales para resolver conflictos.

Al indagar sobre si tuvieron *problemas con compañeros* al trabajar en equipo, se hizo evidente que la mayoría experimentó esa clase de problemas, pero que establecieron estrategias para afrontarlos.

Mencionaron que la causa principal de los conflictos se debe a que hay estudiantes que no saben trabajar de manera colaborativa y que son poco comprometidos con el desarrollo de la actividad, lo que retrasa el avance de los proyectos. Esta actitud, en casos extremos, se observa en compañeros y compañeras que tratan de alcanzar una calificación aprobatoria sin participar.

Testimonios al respecto son los siguientes:

En los primeros semestres me tocaron equipos con compañeros que no querían trabajar, pero después tuve suerte de encontrar compañeras con las que me entendí muy bien y trabajé con ellas hasta la graduación (Participante 11).

Cuando nos dejaban actividades en equipo no faltaba el que no entregaba y no participaba. ¿Cómo lo resolvía? Haciéndolo yo, porque iba en juego mi calificación. En ocasiones, compañeros no hacían nada y yo les mandaba mensajes para que se pusieran a trabajar. No les insistía mucho, no soy su mamá, y si no querían colaborar, yo hacía el trabajo (Participante 14).

Los problemas en equipo eran por falta de tiempo de cada integrante. Es difícil trabajar con integrantes con diferentes necesidades, horarios y edad. Entonces, los problemas eran de que no se podían conectar a ciertas horas, de que el hijo se enfermó, cosas así. En esas situaciones siempre llegábamos a un acuerdo con empatía, porque a todos nos pasan quiebres y nos apoyábamos mutuamente (Participante 10).

Poco más de la mitad de las participantes señalaron que es necesario tener en consideración la situación de algunos compañeros que trabajan y tienen horarios especiales, que pueden estar enfermos, que enfrentan problemas familiares o per-

sonales. Consideran que es importante apoyarlos y que contribuyan al trabajo en la medida de sus posibilidades. Varias de las participantes aseguraron que resolver los conflictos de los equipos solicitando la intervención del docente no da los frutos esperados, ya que los maestros suelen pensar que el avance de los proyectos recae absolutamente en los equipos y piden que los estudiantes resuelvan, entre ellos, sus problemas.

Son repetidos los testimonios que indican que, para no toparse con problemas en el trabajo en equipo, es importante evitar a los compañeros poco comprometidos y hacer equipo con quienes han trabajado de manera eficiente.

Lo que llama la atención de los testimonios obtenidos en este tema, es que muchas de las participantes señalan que prefieren realizar ellas mismas todas las actividades del proyecto, a depender de otros compañeros que colaboran muy poco y de manera tardía, y no les importa incluir los nombres de los que no trabajaron en la entrega final del trabajo.

Al indagar sobre si las estudiantes de Psicología a distancia tuvieron *problemas laborales o económicos*, se observó que poco más de la mitad tuvo uno o ambos problemas, y una minoría, dependiente económicamente de su compañero o que vivían con sus padres, no tuvo problema alguno en estos rubros.

Llama la atención la ocurrencia de testimonios que señalaron que al entrar a la carrera priorizaron su actividad académica sobre la laboral y que renunciaron a sus empleos o cambiaron a trabajos que les proporcionaban mejores condiciones para estudiar.

Los siguientes testimonios dan cuenta de lo anterior:

En ese tiempo vivía con mi pareja y él asumía los gastos de la familia y yo pagaba el Internet con una beca que me dieron. Me daban mil pesos al mes y con eso me servía para el Internet y copias. Esa beca era formidable porque cubría lo que necesitaba para mi escuela. Por esa beca no tuve problemas (Participante 5).

Yo trabajaba de sirvienta. Le hacía el quehacer a mi hermana y a mi abuela. Me iba toda la mañana a hacerles el trabajo y llegaba a mi casa a las dos o tres de la tarde a hacer mi quehacer. Hacía la comida y me ponía a hacer tarea. Problemas económicos tuve muchos. No tenía en dónde imprimir y la impresora la compré tiempo después y también los cartuchos y las hojitas. Fue un problema para mí estar en mejores condiciones de estudio y trabajar como sirvienta me ayudó (Participante 2).

Estuve en un empleo donde no podía dedicar tiempo a mi escuela. Mi horario era de siete de la mañana a las diez de la noche. Era supercomplicado y en mi trabajo ni siquiera tenía una computadora. Fue una época de mucho estrés. Pasó un mes solamente cuando decidí renunciar, porque para mí la escuela era prioridad (Participante 3).

La mayoría de las exestudiantes que requirieron trabajar, refirieron que buscaron empleos para mantener su casa (a sus hijos, principalmente), debido a separaciones, a que sus parejas les restringieron el gasto, o porque su familia ampliada les demandaba aportar económicamente. Las actividades laborales que realizaban eran variadas: trabajos domésticos, vender quesadillas, vender dulces afuera de las escuelas, cuidar un puesto ambulante, despachar en un negocio de construcción, trabajar en una biblioteca pública, atender su negocio propio, realizar trabajo de oficina o un empleo fijo.

En muchos casos hicieron referencia a que sus problemas económicos disminuyeron al tener acceso a las becas, ya que se podían pagar el Internet, equipos y consumibles. Dados los testimonios recolectados se puede establecer que, para las mujeres, las becas de estudio tienen un impacto muy importante en la permanencia y culminación de sus estudios de licenciatura. Los testimonios revelan que las exestudiantes que tuvieron que trabajar durante su carrera, experimentaron una mayor presión de organización que fueron dominando conforme avanzaban en los estudios, ya que debieron establecer una agenda que incluyera el trabajo académico, la atención a la familia y los hijos, y las responsabilidades laborales.

En cuanto a los *problemas que pudieron haber tenido las alumnas con sus familiares* por estudiar la carrera de Psicología a distancia, se encontró que la mayoría tuvo, principalmente, problemas con sus parejas y después con sus familiares, en particular con hijos y padres. Solo hubo un caso en el que la participante señaló que su pareja fue totalmente comprensiva desde el principio y que la apoyó para que se dedicara a sus estudios.

Los problemas se evidenciaron en que sus parejas no se interesaron en las actividades académicas de la estudiante, no colaboraron en las tareas de casa y dejaron que las hiciera la mujer, manifestar que los estudios eran una pérdida de tiempo, señalar que la alumna solo estaba chateando o buscando novio, prohibir hacer tareas para atender a la familia, discutir y hasta agredir físicamente.

Varias de las participantes dijeron que el tema de los conflictos con la familia es un problema importante que se genera por estudiar a distancia, pero que es importante estar comprometidas con la carrera, comunicarse y llegar a acuerdos con sus familiares e involucrarlos en la psicología.

Al respecto se muestran estos testimonios:

Los integrantes de mi familia me acusaban de que estaba poco tiempo con ellos. Conforme pasó el tiempo, mis hijas se acoplaron a mi forma de trabajo y se interesaban en lo que hacía. En cuanto a mi expareja, hubo problemas, ya que me decía que odiaba mi carrera. El problema con la familia sí lo resolví; con mi expareja, no. Yo me concentré en que esto era importante para mí (Participante 12).

Mi hija le comentó a la mamá de una compañera que pasó casi toda la primaria sin su mamá y me lo recriminó mucho tiempo. Ahora todos mis hijos quieren estudiar psicología. La verdad es que a mí y a mi esposo fue algo que nos costó mucho trabajo, pero él logró involucrarse más en la crianza de los hijos. Tuve mucha culpa en estudiar por la relación con mis hijos, a los que, en cierta forma, abandoné (Participante 19).

Los problemas los tuve con mi mamá. Al principio me apoyaba y qué bueno, pero al verme sentada todo el día frente a la computadora, me decía que no hacía nada. Fue un choque muy fuerte. Como te ven todo el día trabajando en la computadora y no te ven salir cargando cosas, piensan que es una educación más sencilla. Con ella fue la única persona con la que tuve problemas (Participante 3).

La mayoría de las exestudiantes señalaron que haber entrado a la licenciatura las llevó a tener conflictos de pareja, los cuales provocaron separaciones temporales o divorcio. Fueron varios los comentarios en el sentido de que la pareja se sintió insegura, afectada en su autoestima o ignorada. La mayoría de las participantes comentó que fue necesario establecer acuerdos con hijos y pareja para organizarse y asegurarse un tiempo para el estudio. Para las alumnas fue importante manifestar que para ellas el estudiar era una actividad importante y que debían sacrificar atenciones hacia los miembros de su familia. También fue común escuchar que muchas participantes se apoyaban en terapia psicológica para fortalecerse y no sentir culpa por alejarse de sus actividades tradicionales de madres y esposas.

Un buen número de exalumnas de la carrera de Psicología a distancia indicaron que tuvieron reclamos de algunos de sus hijos por sentirse abandonados, pero se resolvieron con mucha comunicación y vinculándolos con la carrera. Otras, con hijos más grandes, recibieron apoyo para la realización de actividades tecnológicas o ánimo para no abandonar la escuela.

Hubo señalamientos de que también experimentaron problemas con la madre o los padres, ya que no consideraban sería la educación en línea, a la que tacharon como una pérdida de tiempo. Algunos progenitores les comentaban a sus hijas que dejaran sus actividades escolares para atender a sus hijos pequeños.

Se les cuestionó a las participantes en el estudio si en el transcurso de su carrera, y debido a su actividad académica, tuvieron alguna *enfermedad física o de tipo psicológico*, y cómo lo abordaron.

Todas las exalumnas manifestaron haber experimentado estrés. Algunas de ellas refirieron que al iniciar los estudios y otras que en los últimos semestres de la carrera, pero todas lo sufrieron al finalizar los semestres, cuando había que entregar trabajos y presentar exámenes finales.

Algunos comentarios que reflejan lo aquí señalado son:

Esta parte de no dormir bien, de estar en las madrugadas estudiando durante toda la licenciatura y el tener cansancio permanente, es terrible. Descuidé mi salud y tuve estrés y ansiedad. Me enfermé (Participante 17).

“El estrés lo experimentaba, principalmente, en fechas límite de los trabajos en equipo. Con mi manuscrito tuve estrés, insomnio, no dormía y hasta soñaba con eso. Cuando me sentía muy estresada dejaba de estudiar y hacía una actividad física y eso me ayudó. Llegue a tomar terapia porque causaba discusiones familiares por el estrés. Llegué a reconocer que necesitaba apoyo psicológico por mi irritabilidad y ansiedad (Participante 4).

“Yo te podría decir, porque estoy en área de psiquiatría, que depresión y ansiedad sí tenía y marca diablo. Me estaba dando dermatitis, sentía muy seca la piel por el estrés y se me estaba cayendo el cabello y no podía ni dormir. Me vitaminé para continuar. Tenía ansiedad y comencé a subir de peso, porque estaba estudiando y ahí tenía la botana. Fue mucha la ansiedad. Hacía ejercicios de respiración y, lamentablemente, agarré la comida como una escapatoria (Participante 13).

Un buen número de las entrevistadas señalaron haber padecido en menor o mayor grado ansiedad y depresión, que se manifestó en no poder dormir, irritabilidad, pérdida o ganancia de peso, dermatitis, problemas estomacales, fibromialgia y tensión muscular.

Dos de las exestudiantes tuvieron medicación de ansiolíticos y antidepresivos, y más de la mitad estuvo en terapia psicológica. Además de tener apoyo psicológico profesional, algunas integrantes de la muestra señalaron que hacían ejercicio cotidianamente, y otras practicaban yoga o meditación. Hubo quien señaló que cambió de alimentación para no padecer de colitis o gastritis.

Posteriormente se preguntó a la muestra: *¿Es diferente la situación personal que viven los hombres y las mujeres durante sus estudios de Psicología a distancia?*

La gran mayoría (a excepción de tres exalumnas) consideraron que la situación de las mujeres es diferente, más complicada, ya que deben cumplir con los roles tradicionales de madre y esposa, además de sus compromisos laborales.

Argumentaron que para ellas es más difícil estudiar, ya que tienen una agenda muy apretada de actividades y deben desarrollar sus tareas académicas en horarios restringidos (después de laborar, dar de comer, limpiar, hacer compras y hacer los pendientes para el día siguiente). Mencionaron que es un problema de género dentro de una cultura misógina y machista, y compartieron diversas situaciones personales y otras que les ocurrieron a sus compañeras.

Para resolver ese problema es necesario, señalaron, tener mucha comunicación y llegar a acuerdos de mutuo apoyo con las parejas e involucrar a los vástagos en las tareas del hogar. Algunas declaraciones de las exalumnas reflejan lo anterior:

Sí es diferente. Todavía tenemos roles de género, como en mi caso que soy mujer, mamá y que estoy en casa. Y si dejo de hacer actividades domésticas, o este rol femenino, para hacer actividades académicas, es mal visto por la familia, dicen: ¿cómo es posible que no haya puesto la lavadora y esté estudiando? (Participante 18).

Los hombres tienen un poquito más de libertad con su tiempo. Ellos se dedican a trabajar y estudiar, únicamente, y la mujer debe estudiar, trabajar, cuidar a sus hijos, atender el hogar, independientemente de que estén casadas o sean solteras. Para mí es más común encontrar mujeres que cuando les preguntas a qué se dedican, te dicen que a muchas cosas, y los hombres solo te dicen que a trabajar, estudiar y salir con amigos (Participante 2).

Para concluir con las entrevistas a profundidad a exalumnas de la carrera de Psicología a distancia, se les solicitó dar un consejo a las estudiantes que recién ingresan para culminar con éxito sus estudios y lograr la titulación.

Las principales recomendaciones fueron: ser organizadas, lo que implica establecer prioridades en sus actividades cotidianas de vida, regular su tiempo, establecer horarios de trabajo y ser muy disciplinadas y autodirigidas para seguir sus agendas establecidas. También sugieren que sean resilientes y que se preparen a enfrentar situaciones problemáticas tanto en el ámbito escolar como en el familiar y el laboral. Insisten en que no deben desanimarse ni desistir en su propósito de estudiar. Se requiere de paciencia, tolerancia y saber resolver conflictos y, en el ámbito familiar, tener mucha comunicación y establecer compromisos.

Muchas exalumnas recomiendan no presionarse y dar de baja asignaturas si no pueden con la carga de trabajo ordinaria de cada semestre. Sugieren disfrutar y no sufrir los estudios y avanzar poco a poco si es necesario. Mantener la motivación es muy importante, por lo que se deben establecer metas a corto plazo, pero siempre visualizándose como futuras psicólogas y estar orgullosas de lo que están haciendo y de ser parte de la UNAM.

Varias participantes en la investigación señalan la importancia de cuidar su estabilidad psicológica. Dormir bien; hacer ejercicio, yoga o meditación; cuidar la vida social; estar en redes de apoyo digitales o cara a cara y estar en terapia psicológica para estar en condiciones emocionales adecuadas para concluir los estudios.

Finalmente, recomiendan no conformarse con lo que enseña el profesor y la bibliografía básica de cada curso, sino profundizar en los temas utilizando la biblioteca digital. Ampliar conocimientos tecnológicos y aprender programas y aplicaciones para innovar, ya que es una característica de la modalidad de estudios que hay que aprovechar.

4. Discusión

Este estudio permitió identificar, tal como se había establecido en el objetivo de investigación, las principales problemáticas que enfrentaron las estudiantes de Psicología a distancia para avanzar en sus estudios y las estrategias académicas y personales que llevaron a cabo para lograr la titulación.

Como se señaló anteriormente, el promedio de la muestra (y también de la matrícula de la carrera) son mujeres mayores de 35 años, con parejas e hijos y que

laboran ocasional o de manera permanente. Muchas de ellas dejaron de estudiar durante muchos años y se incorporaron a un modelo educativo demandante con uso masivo de tecnología, que requiere alumnos autorregulados. Este perfil hay que tenerlo en cuenta para la comprensión del problema de adaptación y riesgo de abandono de la carrera a distancia.

Se pudo observar que la principal problemática a la que enfrentaron las alumnas fue el organizar y conciliar, adecuadamente, sus actividades académicas y personales, las que, sin ser resueltas, generaron conflictos familiares y de pareja y dificultades para cumplir con tareas y proyectos escolares. La estrategia para resolver este problema fue establecer, rápidamente, un método que incluyó control de agenda, priorización de actividades, baja de materias y un estricto horario de actividades. Requirieron también aprovechar cada tiempo libre para estudiar y abandonar muchas de sus actividades lúdicas y sociales. Las exalumnas señalaron que fue determinante comunicarse con su familia y parejas y hacerles saber que el estudio era importante para ellas y así alcanzar acuerdos de organización y apoyo familiar.

Las participantes en el estudio decidieron ingresar a la carrera a distancia, en primer lugar, para tener una licenciatura, lo cual era un compromiso personal que habían dejado pendiente. Ingresaron a la universidad porque sabían que era una manera de tener mejores condiciones económicas y laborales para alcanzar bienestar para ellas y sus hijos y así cumplir un compromiso laboral de profesionalización. Todas aseguraron que sin la modalidad a distancia no hubieran podido estudiar.

Es interesante saber que la motivación para estudiar fluctuó mientras avanzaban los semestres de la carrera. Hubo amplio consenso en señalar que la motivación fue creciendo conforme las asignaturas pasaron de ser teóricas a prácticas y cuando ellas comenzaron a adquirir mayores conocimientos psicológicos.

En cuanto a problemas de adquisición de conocimientos básicos, señalaron como especialmente difíciles las neurociencias, la estadística, la filosofía y la utilización del programa estadístico. En cuanto a problemas para el uso de tecnología, algunas los experimentaron en el uso de equipo de cómputo, al navegar en la plataforma y en la utilización de programas y aplicaciones. Las exalumnas manifestaron que implantaron múltiples estrategias de autoaprendizaje: tener dominio de los programas por medio del ensayo y error, revisar tutoriales en YouTube, preguntar a compañeros de semestres más avanzados o a algunos profesores, acudir a bibliotecas digitales o físicas y, en el caso de tecnología, solicitar ayuda a sus hijos.

La resolución de problemas en conflictos con profesores y compañeros siguió un método basado en los intereses del alumno y en la capacidad de negociación

para no escalar conflictos. En el caso de los profesores fue intentar, asertivamente, resolver el problema de manera directa y, si no era posible, presentar pruebas de la falta del docente para enviarlas a la coordinación de la carrera para que resolviera. En el caso de los problemas con compañeros de equipo, la estrategia fue invitarlos a colaborar y comprometerse, y si eso no funcionaba, hacer el proyecto sin el apoyo del compañero. En ambos casos, las participantes señalaron que ellas se hacían responsables de su actividad académica, que eran autónomas y que su calificación solo dependía de ellas.

La mayoría de las mujeres integrantes de la muestra comentó haber tenido problemas económicos o laborales. Muchas de ellas tuvieron que emplearse en trabajos de baja remuneración. Un apoyo importante para todas fue el haber tenido una beca económica de estudios. Hubo también quienes señalaron que cambiaron de empleo o que dejaron de laborar porque no les daba tiempo de atender sus estudios.

Las exalumnas estuvieron conscientes de que existe desigualdad de género en la situación entre hombres y mujeres en la carrera de Psicología a distancia, toda vez que las alumnas deben cumplir con varios roles como madre, esposa, trabajadora y estudiante, y los hombres, en todo caso, solo de proveedor y estudiante. Esa desigualdad también la vivieron con sus parejas (la mayoría de las integrantes de la muestra experimentó separaciones temporales o divorcios), ya que los hombres no daban importancia a los estudios de sus parejas a distancia y reclamaban que tuvieran prioridad las actividades del hogar. Las exalumnas refirieron enfrentar diversos problemas, los cuales llegaron a la agresión física. Se requirió de comunicación y establecer acuerdos para que los hombres cambiaran su actitud.

En algunos casos, los problemas familiares se dieron principalmente entre hijos y padres. Los primeros reclamaron que habían sido abandonados y los segundos minimizaron la importancia de los estudios a distancia, considerándolos de pésima calidad y pérdida de tiempo. Varias participantes reconocieron que, en cierta forma, habían abandonado a sus hijos durante su carrera y que sintieron culpa por ello.

Un problema importante compartido por las exalumnas fue el del malestar psicológico y emocional. Todas mencionaron haber experimentado estrés, particularmente antes de terminar cada semestre. Otras mencionaron haber experimentado ansiedad y depresión y haber consumido ansiolíticos y antidepresivos. Sin embargo, es interesante saber que la mayoría de las participantes en la muestra estaban en psicoterapia, que realizaban cotidianamente ejercicio, yoga o meditación, y que cuidaban su alimentación.

Finalmente, las exalumnas dieron sus recomendaciones a alumnas de nuevo ingreso para lograr la meta de titulación y evitar el abandono, las cuales se podrían integrar en los siguientes rubros: tener una alta motivación, al tener claros los objetivos de concluir los estudios, y nunca desistir en su propósito; desarrollar habilidades de autorregulación y autoaprendizaje; tener un método de organización de sus actividades académicas y familiares; cuidar su salud emocional, acudir a terapia, hacer ejercicio, establecer redes sociales y no sufrir la carrera, sino disfrutarla; aprender y aprovechar la tecnología e ir más allá del conocimiento psicológico impartido por el profesor y el programa y profundizar sus conocimientos.

5. Conclusiones

Finalmente, cabe señalar que esta investigación cualitativa presenta información para entender mejor que el estudio por mediación tecnológica representa en las mujeres una modificación de las costumbres personales y familiares. A diferencia de la educación presencial, que relativamente puede aislarse de otras actividades del estudiante, la educación a distancia se ancla en medio de las relaciones sociales de las alumnas, trastocando el sistema familiar. Resulta importante que estudiantes, docentes y personal administrativo de la carrera conceptualicen los problemas de la modalidad desde un enfoque sistémico en el que la computadora o el *gadget* en el que se estudia se convierte en otro actor social de la dinámica familiar.

Tal como se estableció en el marco teórico de este estudio, se evidenció que la autorregulación, el autoaprendizaje, la autonomía, el control de actividades, la búsqueda autónoma de información, la realización y entrega sistemática de las tareas, no solo es un perfil deseado, teóricamente, de las estudiantes a distancia, sino que en los casos de éxito aquí descritos se desarrolló muy rápidamente desde el inicio de la carrera.

Otros dos datos relevantes, que resultaron inesperados, fueron la valoración positiva de las becas económicas de estudio y el rol que desempeñaron para que las participantes no abandonaran la carrera, y la importancia de cuidar la estabilidad psicológica por medio de psicoterapia, principalmente.

Estos casos de éxito muestran la importancia para las alumnas de responsabilizarse del avance académico propio, de comprometerse con los estudios, de no desanimarse cuando hay problemas internos y externos a la licenciatura, de no claudicar (aunque se den de baja asignaturas o se deje de estudiar por un tiempo) y de profundizar en el estudio de la psicología, más allá de lo visto en clase.

Solo resta decir que sería muy importante que la administración de la carrera de Psicología a distancia difundiera, de manera sistematizada (por cursos, pláticas, páginas web), con base en los casos exitosos de egreso y titulación, estrategias para evitar la instalación de un ciclo de rezago-abandono y promover la permanencia de las alumnas en la carrera. Se deberían incorporar reflexiones de género, familia y negociación para establecer acuerdos sobre el reconocimiento e importancia de los estudios a distancia.

Conflicto de intereses

Por este medio, el autor del presente estudio señala categóricamente que no existió conflicto de intereses en la realización de este y que se guio por los códigos de ética establecidos por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Referencias

- Anderson, D. M., y Haddad, C. J. (2005). Gender, voice, and learning in online course environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(1), 3-14.
- Arias-Velandia, N., Cruz-Pulido, J. M., y Rincón-Báez, W. U. (2018). Desempeño de mujeres y hombres en educación superior presencial, virtual y a distancia en Colombia. *Panorama*, 12(22), 57-69.
- Binali, T., Tsai, C. C., y Chang, H. Y. (2021). University students' profiles of online learning and their relation to online metacognitive regulation and internet-specific epistemic justification. *Computers & Education*, 175, 104315.
- Burke, C. M. (2019). Retention of women in online education. *Quarterly Review of Distance Education*, 20(4), 27-44.
- Chávez Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41.
- Chiecher Costa, A. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 203-223. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23368>
- Flores Guerrero, K., y López de la Madrid, M. C. (2022). Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. Análisis desde la educación en línea. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 14(2), 110-125.
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1).

- González Pérez, M. A. (2019). Ciclo rezago-abandono en mujeres estudiantes del SUAYED. En De la Rosa Gómez, A., Barrera García, K., González Pérez, M. A. y Zamora, O. (Coord.), *Enseñanza de la psicología. Modalidades abierta, presencial y a distancia* (pp. 143-159). UNAM FES Iztacala.
- (2023). Problemas para el avance en los estudios de la carrera de Psicología que provocan rezago y abandono en mujeres inscritas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En Contreras Tinoco, K. y González Pérez, M. A. (Coords.), *Mujeres en educación superior* (pp. 279-301). UNAM FES Iztacala.
- González Pérez, M. A., y Ortiz Vélez, J. A. (2018). Problemas que enfrentan mujeres para avanzar en sus estudios de Psicología a distancia en la UNAM. En Díaz Loving, R., Reyes Lagunes R. I. y López Rosales, F. (Eds.) *Aportaciones actuales de la Psicología Volumen IV* (pp. 1833-1849). AMEPSO.
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23.
- López, J. K. C., y Rodríguez, M. M. (2020). Educación en línea: análisis del aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 7(14), 173-186.
- Maltsev, A., Klimenskikh, M., Savelev, V., Lebedeva, J., y Zubova, L. (2020). Psychological profile of successful participants in online courses: The example of the Russian student sample. En *Inted2020 Proceedings* (pp. 486-493). IATED.
- Ortagus, J. C. (2017). From the periphery to prominence: An examination of the changing profile of online students in American higher education. *The Internet and Higher Education*, 32, 47-57.
- Ricardo, C., Parra, J. D., Borjas, M., Cobo, J. V., y Cano, J. (2020). Potencial de la educación a distancia para reducir brechas de aprendizaje en educación superior: Una mirada al caso colombiano. *American Journal of Distance Education*, 34(2), 157-176.
- Reyes, K. A. L., Jiménez, A. E. G., Rojas, C. D. P. V., Lezama, S. E. C., y Navarro, E. R. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 95-100.
- Siguenza, W., Sarango, C., y Castillo, M. (2019). Estudio sobre la motivación extrínseca en los estudiantes universitarios que cursan estudios a distancia. *Revista Espacios*, 40(44), 1-10.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Pynoo, B., Lombaerts, K., Tondeur, J., y Scherer, R. (2019). A latent profile analysis of adult students' online self-regulation in blended learning environments. *Computers in Human Behavior*, 99, 126-136.
- Zambrano, J., Chumaña, J., Jácome, S., y Cuadros, A. (2022). Perfil autodirigido y procrastinación en estudiantes de educación en línea. *Educare*, 58(2), 443-45.

*Igualdad e inclusión en la educación superior:
Análisis de propuestas, experiencias, avances y retos*

se terminó de editar en noviembre de 2024
en los talleres gráficos de Ediciones de la Noche.

Francisco I. Madero #687, Zona Centro
44100, Guadalajara, Jalisco, México.

www.edicionesdelanoche.com



En la época contemporánea los discursos en torno a la igualdad y la inclusión han cobrado fuerza en diversos ámbitos educativos, políticos, gubernamentales, laborales y sociales. La alta aceptación e incorporación de estos discursos en la vida cotidiana obedece a que se ha vuelto cada vez más evidente que el mundo social está permeado y estructurado con base en desigualdades y exclusiones sociales que limitan las posibilidades de acceso, ascenso y desarrollo de los sujetos en los distintos ámbitos. Lo anterior ha sido posible gracias a los movimientos sociales feministas, antidiscriminatorios y antirracistas, los estudios jurídicos y sociales sobre derechos humanos y la producción académica de tipo crítico en torno a las exclusiones y desigualdades por razones de género y etnicidad de la segunda mitad del siglo xx.

En los espacios educativos el discurso de la igualdad ha permeado con fuerza generando que en las últimas décadas, las Instituciones de Educación Superior (IES) del mundo renozcan con mayor frecuencia la importancia y la necesidad de transversalizar la igualdad y la inclusión en sus procesos de formación, investigación, extensión, gestión institucional y con un alcance para todas y todos los miembros de su comunidad. Sin embargo, la construcción, la implementación y la evaluación de políticas, planes y programas de igualdad en las universidades ha sido disímil y ha estado marcado por los presupuestos, las voluntades políticas y las capacidades y conocimientos de las y los miembros de las IES.

En este libro se recuperan y presentan experiencias, propuestas, ejercicios e incluso análisis de los procesos de construcción e implementación de políticas, planes, diagnósticos, programas y estrategias encaminadas a transversalizar la igualdad y la inclusión en IES de Iberoamérica.



CENTRO UNIVERSITARIO DE TONALÁ

ISBN 978-607-581-393-6



9 786075 813936