

# entorno

REVISTA SEMESTRAL - NÚMERO 66 - DICIEMBRE 2018 - ISSN 2218-3345



- La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de la PUCP
- Diagnóstico institucional: ¿cómo se construye el género en la Facultad de Teología y Humanidades de la Universidad Luterana Salvadoreña?
- Elección de carreras universitarias con perspectiva de género, Perú 2017
- Formación inicial docente en igualdad de género, evidencias desde los programas de estudio
- Percepción de violencia y sexismo en estudiantes universitarios
- La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la violencia de género
- Violencia simbólica en las actividades laborales de las docentes en la Universidad Mayor de San Andrés La Paz – Bolivia
- El enfoque de género en la docencia universitaria desde las voces del alumnado
- Presencia de contenidos de género en carreras de grado: El caso de la Universidad Nacional de San Juan
- Coeducación: imprescindible en la formación de la Educación Infantil. El caso de la Psicología Evolutiva
- Deudas pendientes en materia de género en la Universidad Católica del Maule
- Violencias de género: un conflicto a transformar en la educación superior en Colombia
- Igualdad de oportunidades en documentaciones académicas del área de ingenierías: discurso y concreciones
- Igualdad de género en el plan de estudios generales de pregrado en una universidad pública
- Introducción del enfoque de género en las carreras de la Universidad de La Habana. El caso de Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología
- Las relaciones de poder en la Educación Superior desde un enfoque de género: mecanismos de inclusión, exclusión y resistencias
- La igualdad de género en la docencia universitaria: transitando de la universalidad a la especificidad
- Microdesigualdades en la convivencia intergénero en escenarios académicos, ciencias sociales, educación -Narrativas sobre experiencias situadas-
- Mujeres directivas. El otro lado de una historia
- Mujeres académicas y violencia de género en una universidad de frontera
- El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba
- Visión crítica del currículo desde el enfoque de género e interseccionalidad: Caso de la Universidad Central del Ecuador
- Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador



# entorno

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR - NÚMERO 66 - DICIEMBRE 2018 - ISSN: 2218-3345

## Comité Académico Institucional

Ing. Nelson Zárate

Lic. José Modesto Ventura

Licda. Noris Isabel López Guevara

Ing. Lorena Duque de Rodríguez

Lic. Rafael Rodríguez Loucel

Ing. Francisco Armando Zepeda

Licda. Ana Arely Villalta de Parada

Licda. Lissette Canales de Ramírez

Lic. Edgar Velásquez

Licda. Edith Ruth Vaquerano de Portillo

## Comité Editorial

Dra. Camila Calles Minero

Directora de Investigaciones Utec

Dr. José Ricardo Gutiérrez

Investigador Utec

Licda. Paola María Navarrete

Investigadora Utec

Lic. Saúl Campos

Investigador Utec

Licda. Ana Sandra Aguilar de Mendoza

Investigadora Utec

Lic. Julio Martínez

Director escuela de Antropología Utec

Licda. Carolina Lucero

Docente e investigadora Utec

Lic. Carlos Barrios

Docente e investigador Utec

Lic. Marvin Elenilson Hernández Montoya

Investigador Utec

Licda. Aracely de Hernández

Directora de Sistema Bibliotecario Utec

Lic. Carlos Alberto García Rodríguez

Director de Investigación y Proyección Social Unasa

## Consejo Editorial Internacional

Sandra Bonnie Flórez Hernández

Universidad Simón Bolívar

Jennifer Alcaide Parrado

Universidad de Granada

8

Editorial

10

**La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de la PUCP**

*Magally Alegre-Henderson*

*Pontificia Universidad Católica del Perú*

18

**Diagnóstico institucional: ¿cómo se construye el género en la Facultad de Teología y Humanidades de la Universidad Luterana Salvadoreña?**

*David Quintana*

*Universidad Luterana Salvadoreña*

32

**Elección de carreras universitarias con perspectiva de género, Perú 2017**

*Nancy Guillermina Veramendi-Villavicencios*

*Clorinda Natividad Barrionuevo-Torres*

*Ewer Portocarrero-Merino*

*Laura Carmen Barrionuevo-Torres*

*Amancio Ricardo Rojas-Cotrino*

*Ciro Ángel Lazo-Salcedo*

*Erasmus Santillán-Oliva*

*Universidad Nacional Hermilio Valdizan*

42

**Formación inicial docente en igualdad de género, evidencias desde los programas de estudio**

*Lorenzo Aravena-Ramirez*

*Marta Belmar-Mellado*

*Universidad Católica del Maule*

# entorno

Esta revista está indexada en



y también está disponible  
en nuestro repositorio institucional  
para ser consultada en línea:

<http://biblioteca.utec.edu.sv/entorno/index.php/entorno>

## JEFA DE PUBLICACIONES

Inés Ramírez de Clará  
[ines.ramirez@utec.edu.sv](mailto:ines.ramirez@utec.edu.sv)

## DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Evelyn Reyes de Osorio

## DISEÑO DE PORTADA

Mauricio Gálvez

## REVISIÓN

Noel Castro

## TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Escuela de Idiomas Utec

## IMPRESIÓN

Tecnoimpresos, S.A. de C.V.  
19.ª Av. Norte, 125,  
San Salvador, El Salvador.  
Tel.: 2275-8861

Los artículos y documentos que aparecen  
en esta edición son responsabilidad de sus autores,  
no representan la opinión oficial  
de la Universidad Tecnológica de El Salvador.

Se autoriza la reproducción total o parcial  
de los artículos, siempre que se cite la fuente.

La revista *entorno* es una publicación de la  
Universidad Tecnológica de El Salvador.  
Calle Arce, 1020, San Salvador, El Salvador, C.A.  
Tel.: 2275-8888 • Fax: 2271-4764  
[www.utec.edu.sv](http://www.utec.edu.sv)

## 51

### Percepción de violencia y sexismo en estudiantes universitarios

Roxana Yolanda Castillo-Acobo

Sandra Choque-Soto

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

## 62

### La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la violencia de género

María Angela Rodríguez

Universidad de El Salvador

## 76

### Violencia simbólica en las actividades laborales de las docentes en la Universidad Mayor de San Andrés La Paz – Bolivia

Valentina Rosario Alarcón-Velasco

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)

## 87

### El enfoque de género en la docencia universitaria desde las voces del alumnado

María A. Martínez-Ruiz

María E. Urrea-Solano

María J. Hernández-Amorós

Universidad de Alicante

## 102

### Presencia de contenidos de género en carreras de grado: El caso de la Universidad Nacional de San Juan

Andrea Benavidez

Valeria Gili-Diez

Victoria Galoviche

Paula García-Mavrich

Mariana Guerra

Franco Barboza-Pirán

Ivana Soler

Juan Mattar

Hernán Videla

Gabriela Bazán

Universidad Nacional de San Juan

## 113

### **Coeducación: imprescindible en la formación de la Educación Infantil. El caso de la Psicología Evolutiva**

*Carmen Mañas-Viejo  
Universidad de Alicante*

## 124

### **Deudas pendientes en materia de género en la Universidad Católica del Maule**

*Juan Cornejo-Espejo  
Universidad Católica del Maule*

## 136

### **Violencias de género: un conflicto a transformar en la educación superior en Colombia**

*Bairon Otálvaro-Marín  
Raquel Ceballos-Molano  
Lina M. Bonilla-Mejía  
Carlos Wladimir Gómez*

## 148

### **Igualdad de oportunidades en documentaciones académicas del área de ingenierías: discurso y concreciones**

*Estela Mary Peralta de Aguayo  
Universidad del Cono Sur de las Américas*

## 155

### **Igualdad de género en el plan de estudios generales de pregrado en una universidad pública**

*Aymé Barreda-Parra  
Norma Peña-Téllez  
Universidad Nacional de San Agustín*

## 163

### **Introducción del enfoque de género en las carreras de la Universidad de La Habana. El caso de Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología**

*Tania Caram-León.  
Mayra Tejuca-Martínez.  
Niuva Ávila-Vargas.  
Danay Díaz-Pérez.  
Geydis Fundora-Nevot  
Universidad de La Habana*

**171**

**Las relaciones de poder en la Educación Superior desde un enfoque de género: mecanismos de inclusión, exclusión y resistencias**

*Ana Esther Mamani-Colque*

*Gladys Merma-Molina*

*Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)*

*Universidad de Alicante*

**184**

**La igualdad de género en la docencia universitaria: transitando de la universalidad a la especificidad**

*Gladys Merma-Molina*

*María Alejandra Ávalos-Ramos*

*María Ángeles Martínez-Ruiz*

*Universidad de Alicante*

**196**

**Microdesigualdades en la convivencia intergénero en escenarios académicos, ciencias sociales, educación -Narrativas sobre experiencias situadas-**

*Claudia Vélez De La Calle*

*Universidad de Santo Tomas, Bogotá*

**203**

**Mujeres directivas. El otro lado de una historia**

*Kirenia Chaveco-Asin*

*Caridad A. Cala-Montoya*

*Nuris Avila Saint-Felix*

*Sucel Bueno-Videaud*

*Neosotis Carbonel-Lahera*

*Universidad de Oriente*

**214**

**Mujeres académicas y violencia de género en una universidad de frontera**

*Sara Elizabeth Orellana*

*Gabriela Soria*

*Eugenia Burgos*

*Ángeles Bensi*

*Universidad Nacional de Salta*

**223**

**El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba**

*Paola Bonavitta*

Jeli Camacho-Becerra  
Jimena de Garay-Hernández  
Cecilia Johnson  
Gabriela Bard-Wigdor  
María Eugenia Gastiazoro  
Luisa Fernanda Muñoz-Rodríguez  
Gabriela Artazo  
Sofía Menoyo  
Laura Sarmiento  
Universidad Nacional de Córdoba

## 237

### Visión crítica del currículo desde el enfoque de género e interseccionalidad: Caso de la Universidad Central del Ecuador

Mercy Julieta Logroño  
Germania Borja-Naranjo  
Cristina Paola Orozco-Ocaña  
Universidad Central del Ecuador

## 256

### Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador

Diana Barrera-Martínez  
Camila Calles-Minero  
Blanca Ruth Orantes  
Mercedes Carolina-Pinto  
Morena Guadalupe Magaña  
Sandra Elizabeth Majano  
Marta Judith Velásquez  
Universidad Tecnológica de El Salvador

**Universidad Tecnológica  
de El Salvador**



### Visión

Ser reconocida como una de las mejores universidades privadas de la región, a través de sus egresados y de sus esmerados procesos institucionales de construcción y aplicación del conocimiento, proponiendo soluciones pertinentes a las necesidades de amplios sectores de la sociedad.

### Misión

La Universidad Tecnológica de El Salvador existe para brindar a amplios sectores poblacionales, innovadores servicios educativos, promoviendo su capacidad crítica y su responsabilidad social, utilizando metodologías y recursos académicos apropiados, desarrollando institucionalmente: investigación pertinente y proyección social, todos consecuente con su filosofía y legado cultural.

# EDITORIAL

Los artículos que componen la edición 66 de *entorno* son producto de investigaciones presentadas durante el VI Seminario de la Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana, coordinada por la Universidad de Alicante, España.

El Seminario se desarrolló en San Salvador el 6, 7 y 8 de junio de 2018 y participaron investigadores de 27 universidades iberoamericanas, las que, con conferencias virtuales y presenciales, mostraron los resultados de estudios científicos realizados en torno a la igualdad de género en los planes de estudio y las asignaturas, y la violencia de género en las académicas.

Las instituciones de educación superior salvadoreñas que trabajan con la red son la Universidad Tecnológica de El Salvador, la Universidad de El Salvador y la Universidad Luterana. Por ello, para *entorno* es una importante oportunidad para difundir el conocimiento científico generado con respecto a los diferenciales de género.

Además de las universidades salvadoreñas, estuvieron presentes las siguientes: Universidad de Alicante-España, Universidad Hispanoamericana - Costa Rica, Universidad Nacional de San Juan-Argentina, Universidad Juan N. Corpas-Colombia, Universidad Mayor de San Andrés-Bolivia, Universidad Católica Redemptoris Mater-Nicaragua, Universidad Nacional de Córdoba-Argentina, Universidad de San Buenaventura-Colombia, Universidad de La Habana - Cuba, Universidad Católica del Maule-Chile, Universidad de Holguín-Cuba, Universidad Nacional de San Agustín-Perú, Universidad de Oriente-Cuba, Universidad Santo Tomás-Colombia, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Nicaragua, Universidad Iberoamericana-Paraguay, Universidad Central-Ecuador, Universidad del Cono Sur de las Américas-Paraguay, Universidad San Andrés-Bolivia, Universidad Nacional de Salta, Universidad Mayor de San Simón-Bolivia, Universidad Industrial de Santander-Colombia, Universidad Herminilio Valdizán-Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú-Perú

Universidad Hispanoamericana (Costa Rica), Universidad Católica Redemptoris Mater y Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicaragua), Universidad de La Habana, Universidad de Holguín y Universidad de Oriente (Cuba), Universidad *Juan N. Corpas*, Universidad de San Buenaventura, Universidad Santo Tomás y Universidad Industrial de Santander (Colombia), Universidad Nacional de San Agustín, Universidad *Hermilio Valdizán* y Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú), Universidad Mayor de San Andrés, , Universidad Mayor de San Simón y Universidad Nacional de Salta (Bolivia), Universidad Iberoamericana y Universidad del Cono Sur de las Américas (Paraguay), Universidad Central (Ecuador), Universidad Católica del Maule (Chile), Universidad Nacional de San Juan y Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y Universidad de Alicante (España).

Con esta publicación, *entorno* pone a disposición del mundo científico y de la comunidad académica internacional los resultados de investigaciones que producen universidades iberoamericanas, las cuales evidencian la situación de estudiantes y docentes en relación con el respeto del derecho a la educación de hombres y mujeres, la dinámica educativa, los planes de estudio, las desigualdades al interior de las universidades; todo con el objetivo de promover una sociedad más equitativa y justa. Además, los artículos fueron revisados por pares ciegos y por el comité editorial de la revista, quienes certifican su pertinencia y rigor científica.

La revista *entorno* es la publicación científica de la Universidad Tecnológica de El Salvador; cumple con los parámetros editoriales del *Journal Publishing Practices and Standards*, por lo que forma parte de *Central American Journals Online*; también se encuentra en Latindex y Doaj - Directorio Open Access Journals.

# La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de la PUCP

The incorporation of the gender perspective study programs at PUCP

Magally Alegre-Henderson

malegreh@pucp.pe

ORCID: 0000-0002-6790-7649

Cátedra UNESCO de Igualdad de Género en

Instituciones de Educación Superior

Pontificia Universidad Católica del Perú

Recibido: 30/07/18

Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/869>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6722>

## Resumen

En base a tres casos de estudio, la presente investigación analiza el estado actual de la incorporación de una perspectiva de género en los planes de estudio de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Las Facultades de Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias son el punto de inicio en la formación académica de la mayor parte de los estudiantes de la PUCP, lo que justifica su análisis; mientras que la Facultad de Educación es la única en incorporar, de forma explícita, temáticas de género en la currícula, así como, de transversalizar el enfoque en su formación. A partir de una metodología mixta de análisis textual de los planes de estudio y entrevistas a docentes, estudiantes, gestoras y gestores académicos, nos acercamos a los logros, retos y oportunidades en la incorporación de una perspectiva de género en la formación que se brinda en estas tres Facultades.

## Abstract

Based on three study cases, this investigation analyzes the current status of the incorporation of a gender perspective in the study programs of the Pontificia Universidad Católica del Perú (Pontifical Catholic University of Peru). The two General Studies departments of Science and Liberal Arts are the starting point, in the academic education of most of the students of the PUCP, thus justifies its analysis; whereas the faculty of education constitutes the third study case as is the only one that explicitly includes gender themes in the curriculum, as well as the transversalizational approach emphasis in its practice. Based on a combined methodology of textual analysis of the study programs, interviews to professors, students, and academic advisors, we endeavor in the achievements, challenges and opportunities of the inclusion of a gender perspective in the professional formation imparted in these three departments.

### Palabras clave

Planes de estudio; Cambios curriculares; Planes de estudio universitario; Educación superior.

### Keywords

Study programs; Curricular changes; University study programs / curricular changes; Higher education.

## Introducción

Un aspecto fundamental que se ha de considerar en la investigación sobre la incorporación de una perspectiva de género en el currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) es la importancia que los estudios de género tienen en esta universidad. Desde hace tres décadas, la PUCP se encuentra a la vanguardia en el Perú en materia de estudios de género y en la implementación de medidas de igualdad e inclusión. En 1990, la PUCP fue la primera en el país en crear un programa de especialización en estudios de género; pensado desde su concepción como un espacio de docencia e investigación, cuyo objetivo no solo es la formación profesional, sino sensibilizar a las y los colegas de distintas disciplinas sobre la necesidad de incorporar una perspectiva de género en su docencia e investigación (Ruiz Bravo, 1995).<sup>1</sup> También ha sido la primera en haber incorporado unas Políticas de Igualdad de Género para la Docencia,<sup>2</sup> además de contar en la actualidad con un reglamento y una comisión para la prevención y tratamiento de casos de hostigamiento sexual aplicable a estudiantes y docentes de la universidad.<sup>3</sup> Es en este contexto, altamente favorable, que proponemos una investigación sobre la incorporación de una perspectiva de género en los planes de estudio de las 49 carreras de pregrado que ofrece actualmente la universidad.

Asimismo, para tener una mejor comprensión sobre la situación de género en nuestra universidad, resulta importante considerar algunas cifras sobre la composición de la población institucional. Entre 2015 y 2017, el porcentaje de mujeres que fueron autoridades universitarias (Asamblea y Consejo Universitario, rector y vicerrector/a, director/a Académico/a, decanos/as, jefes/as de Departamento) se ha

incrementado del 29 al 42 %. El mayor porcentaje de mujeres en posiciones de liderazgo se encuentra entre las directoras académicas, que actualmente ocupan el 80 % de los cargos (6 posiciones), a los cuales se accede por designación de Rectorado y confirmación del Consejo Universitario (PUCP-DTI, 2018). Esto demuestra, además, el compromiso de la administración vigente con la agenda de igualdad en nuestra universidad. En lo que concierne a decanos y decanas, el porcentaje actual de mujeres es de 30 puntos. Por otro lado, el menor porcentaje de participación de las mujeres en puestos de liderazgo se reporta en las posiciones de rector y vicerrector/a, en donde las mujeres representan el 25 % del total, cifra que se mantiene vigente desde 2009.

En términos de la población docente, el promedio en 2017 fue del 36 % de docentes mujeres. Se observa un ligero incremento en relación con la composición del profesorado en 2013, previo a la implementación de una política de igualdad de género a nivel docente en febrero de 2016. También es necesario matizar estas cifras relacionándolas con algunos departamentos académicos, en donde el porcentaje promedio de mujeres docentes que ocupan la posición de profesora ordinaria (*tenure*: auxiliar, asociada y principal) es menor al 25 %; estas son: Ciencias Contables (17 % promedio; 0 % profesoras auxiliares y principales), Derecho (22 % promedio; 9 % profesoras principales); Economía (16 % promedio; 0 % profesoras asociadas), Ingeniería (12 % promedio; 4 % profesoras asociadas) y Teología (17 % promedio; 0 % profesoras auxiliares y principales). Solo en uno de los 16 departamentos académicos, el porcentaje promedio de profesoras ordinarias es mayor al 80 %: Educación (81 %). Aunque resulta importante destacar, en este Departamento, que el interés por generar un mayor balance de género en la composición docente explica que, a

1 En 1990, se crea el Diploma de Estudios de Género en la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP, hoy Maestría en Estudios de Género de la Escuela de Posgrado. Recuperado el 12 julio de 2018 de <http://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/estudios-de-genero/>

2 Recuperado el 8 de julio de 2018 de <http://investigacion.pucp.edu.pe/grupos/genero/publicacion/politicas-igualdad-de-genero/>

3 Reglamento para la Prevención e Intervención en los Casos de Hostigamiento Sexual Aplicable a Estudiantes y Docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 28 de julio de 2018 de <http://www.pucp.edu.pe/documento/reglamento-prevencion-intervencion-casos-hostigamiento-sexual/> y Comisión Especial para la intervención frente al hostigamiento sexual: Facebook Comisión contra el hostigamiento sexual PUCP, @lapucpcontraelacoso.

pesar de esta feminización del personal docente, el 56 % de docentes auxiliares (la primera categoría de nombramiento ordinario) corresponde a mujeres.

En cuanto a la población estudiantil, el 48 % de las estudiantes de pregrado son mujeres, distribuidas entre las distintas carreras que se enseñan en la universidad (49 programas). La PUCP cuenta además con otros 91 programas de maestría y doctorado, que no son materia de este estudio por corresponder a poblaciones estudiantiles y docentes con características distintas (PUCP-DTI, 2018).

### Metodología

El proceso de incorporación de una perspectiva de género en el currículo de las carreras de pregrado de la PUCP no es un proceso sencillo ni exento de contingencias. Para analizar este proceso, proponemos esta investigación preliminar, cuyos objetivos son los siguientes:

- a. Examinar la inclusión de los estudios de género en los planes de estudio de pregrado de las diversas facultades y carreras profesionales de la PUCP.
- b. Analizar cómo se incluyen los estudios de género en las distintas asignaturas que los abordan, en particular en relación con la igualdad de género.

La metodología de esta investigación contempla como primer paso un análisis de los planes de estudio, mediante la consulta a las páginas web de cada una de las 49 carreras profesionales de la universidad (PUCP, 2018). Para ello, se consolidó la información por medio de su registro en una hoja de cálculo en la que se clasificaron los cursos obligatorios y electivos que en su sumilla o título explicitan una perspectiva de género y que, por tanto, deben incorporar contenidos de género como parte necesaria del sílabus. Distinguimos este grupo de aquellos otros cursos en los que, sin explicitar una perspectiva de género, esta podría ser incorporada a discreción del/de la docente. Este segundo grupo, recogía no solo aquellos cursos en donde (no siendo requisito) sabíamos que el/la docente incorpora un enfoque de género, sino también aquellos otros en donde incorporar

una perspectiva de género es una oportunidad que podría darse en el futuro.

Además de este análisis de los currículos de los diferentes programas académicos, se realizó una serie de entrevistas a docentes, estudiantes, directores, directoras, coordinadoras y coordinadores de estudios que nos han permitido tener una comprensión más fina de esta problemática.

### Resultados y discusión

Los Estudios Generales cumplen un importante papel en la formación de pregrado en la PUCP. Se trata de un período de 2 años (4 semestres), a partir del ingreso a la universidad, en el que las y los estudiantes obtienen una formación integral e interdisciplinaria, en Letras o en Ciencias, que los prepara para continuar los estudios de especialidad en alguna disciplina de su elección. Los Estudios Generales son un requisito de la formación en la PUCP, pero también una importante característica de la formación integral que se brinda en nuestra universidad, en donde se desarrollan las habilidades que acompañarán a las y los estudiantes por el resto de su vida académica y profesional. Analizando la incorporación de perspectiva de género en los planes de estudio de Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias, logramos acercarnos a la experiencia educativa de la mayor parte de los estudiantes de la universidad y tener una mejor comprensión sobre su acceso a una formación con perspectiva de género.<sup>4</sup> Es por ello que la primera parte de nuestro análisis se dedica a la situación en ambas facultades.

#### Estudios Generales Ciencias

La Facultad de Estudios Generales Ciencias tiene cerca de 4.500 estudiantes, que luego de 4 semestres de estudios optarán por una carrera profesional en ciencias o ingenierías. Su plan de estudios fue reformulado hace un año, en 2017, por lo que se encuentra en una fase de evaluación acerca de su impacto y resultados. Este cambio curricular tiene por objetivo fortalecer las habilidades personales y de liderazgo de los estudiantes, como una forma de complementar una sólida formación académica en

<sup>4</sup> Algunas de las 49 carreras que se estudian en la PUCP, no tienen como requisito completar 2 años de formación en las facultades de Estudios Generales; sin embargo, todos los planes de estudios incluyen cursos de formación general que, con frecuencia, se toman en Estudios Generales o son dictados por profesoras y profesores que enseñan en estas facultades. De ese modo, la relevancia sobre la incorporación de una perspectiva de género en la enseñanza en las facultades de Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias se mantiene también para estas carreras.

Ciencias e Ingeniería. En ese sentido, además de los cursos de Ciencias, se han considerado como obligatorios de las áreas de Humanidades los de "Comunicación académica" y "Ciencia y Filosofía"; además de otros tres cursos electivos entre los que puede optarse por una oferta tan diversa como "Historia contemporánea", "Ética y ciudadanía" y "Desarrollo de habilidades personales". Este último, junto con el de "Motivación y liderazgo personal" son los que mejor reflejan el interés de la reforma del plan de estudio por promover el desarrollo de habilidades personales entre las y los estudiantes de Estudios Generales Ciencias.

Una oportunidad interesante, en esta línea, podría ser el diseño de una estrategia específica, con perspectiva de género, para atender a las necesidades de desarrollo personal de las estudiantes, que conforman alrededor del 30 % de la población de la Facultad (28 % a fines de 2016; PUCP-DTI, 2017). O quizá una preocupación transversal por los retos y obstáculos que enfrentan las mujeres en las disciplinas de Ciencias e Ingeniería (Rodríguez 2008 y 2009; Ruiz Bravo et al., 2015). Sin embargo, si bien existe una preocupación por enfocar temas de igualdad como parte del plan de estudios, el género es uno de múltiples factores de desigualdad que se estudian. Por otro lado, los electivos como "Sociología" y "Antropología urbana" o "Ética y ciudadanía" no abordan necesariamente una perspectiva de género, sino que a discreción del/a docente se pueden integrar algunos contenidos. Incluso esta misma condición resulta relativa, ya que, a diferencia de lo que sucede en Estudios Generales Letra (en donde solo se aprueba la sumilla), el *sílabus* de cada curso debe ser sustentado y aprobado por el Consejo de Facultad. En este sentido, se requeriría para su implementación que el interés por la incorporación de una perspectiva de género en el plan de estudios de Estudios Generales Ciencias fuese una apuesta decidida del Consejo de Facultad, lo cual en la actualidad no es el caso.

### Estudios Generales Letras

Al igual que Estudios Generales Ciencias la anterior Facultad, la de Estudios Generales Letras tiene cerca de 4.500 estudiantes; aunque se diferencia en que su proporción de estudiantes mujeres y hombres es cercana a la paridad (M: 61 %, H: 39 %; PUCP-DTI, 2017). Pero la principal diferencia entre ambas facultades es que en esta la perspectiva de género forma parte integral, aunque no formal, del plan de estudios. Lo que hemos observado, mediante un

análisis del contenido de los cursos, de conversaciones con las y los docentes, así como con la dirección Académica de la Facultad, es que los estudios de género son parte constitutiva de la formación estudiantil.

La perspectiva de género se encuentra muy integrada en la actividad de las y los docentes, en el interés de las y los estudiantes y en la gestión de la Facultad. Los Estudios Generales Letras se caracterizan por ofrecer una formación muy plural, en donde tienen cabida posiciones y perspectivas diversas, ya sea desde lo académico y lo político hasta lo social y lo religioso, tanto de estudiantes como de docentes, en un ámbito de diálogo y respeto mutuo entre docentes y estudiantes, que incluso permite que las pocas resistencias que se han presentado a nivel estudiantil, por la incorporación de una perspectiva de género, sean resueltas en las aulas en el marco de una discusión académica respetuosa.

La pluralidad de perspectivas y enfoques se refleja también en la oferta curricular. Uno de los procesos en particular que mayor flexibilidad ofrece al plan de estudios, y que más lo acerca a los intereses de las y los estudiantes, es la convocatoria anual para presentación de cursos especiales. Bajo distintas modalidades (codocencia, tema libre o inglés), las y los docentes pueden presentar el *sílabus* de un curso que desean dictar y que no se encuentre actualmente considerado en el plan de estudios. En estas convocatorias, los cursos con perspectiva de género ocupan un lugar privilegiado, tanto en la selección por parte de una comisión evaluadora (que incluye a representantes estudiantiles) como en la elección de matrícula por parte de las y los estudiantes. En particular, queremos destacar el curso de "Justicia y Género", ofrecido en el semestre 2017-I; el de "Desigualdad y violencia de género contra las mujeres", que actualmente se dicta y que ha contado con una acogida muy grande; mientras que para el próximo semestre se tiene programado el dictado del curso de "Historia de las mujeres y de género".

En el caso de cursos obligatorios como "Historia del Siglo XX, Argumentación" o "Investigación Académica", la incorporación de contenidos y de una perspectiva de género es discrecional por parte del/a docente y no requiere de ser sometida a ninguna instancia para su aprobación. Por ejemplo, el curso "Historia del Siglo XX" cuenta con un *sílabus* único para las y los 23 docentes que lo enseñan, aunque el enfoque temático depende del o de la docente. Sabemos que

al menos seis docentes incorporan temas como historia de las mujeres, papeles de género, masculinidades y violencia de género como parte de su enfoque temático. Mientras que cursos como "Argumentación" o "Investigación académica" suponen la elección de un tema y una perspectiva de análisis para la argumentación textual o para la redacción de una monografía. En estos cursos, con frecuencia, las y los estudiantes suelen abordar una perspectiva de género como parte de su análisis.

Otros cursos electivos, como por ejemplo "Ciudadanía y responsabilidad social" y "Etnicidad, identidad y nación", si bien no son exclusivamente dedicados a temas de género, sí incorporan en sus *silabus* temáticas y enfoque de género de una forma explícita. Así, el primero tiene por objetivo "ubicar al estudiante en la problemática de la pobreza y la discriminación cultural y de género en el Perú"; mientras que en el segundo se busca que "el estudiante reflexione cómo en nuestra sociedad se ejerce una sutil o abierta violencia sobre el otro, en relación con el género, rasgo físico o condición económica" (PUCP-EEGGLL, 2018a). También, un curso disciplinar como el de "Sociología" puede incorporar una perspectiva de género como herramienta metodológica para la investigación social, en concordancia con el interés del o la estudiante. Este curso tiene una parte aplicada en la que las y los estudiantes realizan un trabajo de investigación que sea relevante para la comunidad universitaria. Algunos de los temas propuestos en el pasado incluyen belleza estética, percepción masculina, estereotipos de género, las redes sociales y su impacto en la percepción de homosexualidad, virginidad y castidad, femineidad y deportes, etc.

Por otro lado, la Facultad de Estudios Generales Letras no cuenta, hasta el momento, con un curso exclusivamente dedicado a los estudios de género. Esta situación está actualmente siendo discutida como parte de un proceso de renovación del plan de estudios y es parte de una preocupación desde la gestión de la Facultad por acoger el interés y la demanda, tanto de las y los docentes como de las y los estudiantes. En ese sentido, se espera contar en un futuro próximo con al menos un curso electivo dedicado de forma exclusiva al enfoque de género.

Resulta oportuno distinguir que, si bien para las y los docentes el enfoque de género suele referirse a desigualdades entre hombres y mujeres, para las y los estudiantes el enfoque de género debe incorporar también las desigualdades en

términos de orientación sexual e identidades no binarias. Esto resulta muy evidente en relación con los grupos organizados de estudiantes, como "Manada Feminista" y "Reforma Trans". Esta última impulsó en 2017, la reforma que convirtió a la PUCP en la primera universidad inclusiva para personas trans del país, al aprobarse el registro y uso del nombre social de *lxs* estudiantes en todas las formas de comunicación de la universidad.

### Facultad de Educación

Nuestro tercer caso de estudio sobre la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de la PUCP es la Facultad de Educación. El análisis de los planes de estudio de las 49 carreras que se enseñan en el pregrado, nos permitió identificar a la Facultad de Educación como la única que cuenta con cursos obligatorios dedicados a temáticas de género, además de contar con un plan de estudios en el que el enfoque de género es transversal en la enseñanza de sus tres programas: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Esta Facultad es también la más feminizada de la universidad, tanto en la composición de su población estudiantil como docente; aunque a nivel docente se presenten algunos matices. El 92 % de las docentes principales y el 100 % de las docentes asociadas son mujeres, mientras que solo el 56 % de docentes auxiliares lo son. Esto representa un interés por generar también un balance a nivel de la composición de la población docente. Sucede lo mismo en relación con las y los profesores contratados (sin *tenure*), cuyo 67 % son mujeres. Una mención adicional merece la representación estudiantil, ya que, a pesar de que el número de estudiantes varones es minoritario, con un promedio de 16 % a fines de 2016, su participación en la representación estudiantil es mayor: 33 % en el Centro Federado y 25 % en el Consejo de Facultad, en 2017 (PUCP-DTI, 2017, 2018).

El plan de estudios vigente fue desarrollado en 2013, como parte del proceso de acreditación de la Facultad, aunque no se trataba de una recomendación o requisito de dicho proceso. Este plan de estudios incorpora la perspectiva de género en las competencias específicas del programa de estudios y en el perfil de la egresada, de una forma articulada y coherente con el Modelo Educativo PUCP. Este considera la "Ética y Ciudadanía" como una de las competencias genéricas del/a estudiante, quien al concluir sus estudios debe actuar "con responsabilidad ética y ciudadana,

reconociendo y respetando la diversidad, la autonomía y la dignidad de los demás”.

En ese sentido, en la Facultad de Educación, el género está entendido como una de las formas de desigualdad que deben ser combatidas, junto con otras como la discriminación étnica, cultural o económica; y en el marco de una preocupación ciudadana por el respeto a la diversidad, a la dignidad de las personas y lucha contra la violencia (PUCP, 2016). Por ejemplo, el curso de “Educación para la convivencia”, en el plan de estudios de la carrera de Educación Inicial, está dedicado a la reflexión sobre una educación para promover la paz y la igualdad, en el que se analizan diversas formas de discriminación: diferencias sociales, culturales, étnicas y de género, con un sentido de prevención de todas las formas de violencia. Mientras que otros cursos, como el de “Programación curricular”, que se enseña en las tres carreras de la Facultad, además del currículo explícito (aquel que se discute y aprueba en las instituciones educativas), se analiza el currículo oculto, compuesto por todos aquellos mensajes que las profesoras y los profesores transmiten a las niñas y los niños inadvertidamente como parte de su formación. Este estudio del currículo oculto, considera como uno de los elementos principales la transmisión de estereotipos y papeles de género y su impacto en el desarrollo de formas de discriminación.

Además de un enfoque transversal en la incorporación de una perspectiva de género, existen también algunos cursos obligatorios dedicados a esta temática. La Facultad de Educación es, en este sentido, la única de la PUCP cuyo plan de estudios incluye cursos obligatorios que incorporan una perspectiva de género. Algunos de estos cursos son: “Educación, sociedad y cultura”, “Educación para la convivencia” (al cual nos referimos en el párrafo anterior) y “Educación de la sexualidad”. En todos ellos, uno de los temas prioritarios es el estudio de las diversas formas de violencia contra la mujer, un problema endémico en nuestro país; mientras que en el este último se busca comprender los “diversos estereotipos del papel sexual dentro de un enfoque transversal de género” (PUCP, Facultad de Educación, 2018).

Otro aspecto importante es el énfasis otorgado, en la Facultad, al crecimiento personal de las estudiantes, como parte de un esfuerzo para desarrollar una educación libre de discriminación. Así, más allá de los requisitos de un

plan de estudios, las y los docentes de la Facultad están comprometidos con desarrollar en las estudiantes un espíritu crítico que les permita rechazar formas sutiles de discriminación de género o de otra índole. Hay en ello una conciencia plena del papel de la educación en la sociedad y de que su compromiso para transformar la sociedad pasa por la formación de futuras y futuros docentes que tomen conciencia de la desigualdad, y que puedan, mediante su ejercicio profesional, combatirla desde las aulas.

## Conclusiones

A manera de conclusiones preliminares, queremos destacar que el trabajo que se viene realizando en términos de incorporación de una perspectiva de género es un esfuerzo que tiene una larga historia aquí, en la PUCP. Desde la creación de los estudios de género en la universidad, hace cerca de 30 años, este esfuerzo por incorporar una perspectiva de género en la formación estudiantil se realiza sobre todo gracias al empuje y la dedicación del Grupo de Estudios de Género, que ha logrado poco a poco incorporar una perspectiva de género a nivel de los cursos electivos y en algunos currículos de la universidad. Se trata de un proceso que sigue en desarrollo y que reclama de la atención constante de las y los docentes.

Por otro lado, queremos también hacer énfasis en la oportunidad que existe en el modelo formativo de la universidad de 2 años de Estudios Generales previos a la formación especializada de las carreras. Este tiempo de formación integral, multidisciplinaria y en muchos casos humanista resulta una valiosa oportunidad para incorporar la perspectiva de género como parte de un compromiso por la formación ciudadana para la lucha contra cualquier forma de discriminación. También para destacar los avances logrados en el esfuerzo de incorporación de un currículo con perspectiva de género, tanto de los Estudios Generales Letras, que como vemos ha alcanzado avances significativos, como de los Estudios Generales Ciencias, en donde tenemos retos de más largo plazo.

Dentro de los Estudios Generales Letras, lo que hemos observado es que el enfoque de género está muy naturalizado, tanto a nivel de las y los docentes como en el interés de las y los estudiantes y del compromiso de la gestión de la Facultad. Los Estudios Generales Letras se caracterizan por tener una formación muy plural, en donde la perspectiva de género está incorporada, por voluntad de

las y los docentes, aunque no necesariamente de una forma siempre explícita, en un sinnúmero de cursos obligatorios y electivos. Mientras que en Estudios Generales Ciencias, que tienen una población de estudiantes mujeres que apenas llega al 30 %, la adopción de una perspectiva de género queda también a discreción de las y los docentes, pero no cuenta con el apoyo directo por parte de la gestión de la Facultad. En general, el énfasis puesto en el desarrollo de habilidades personales en esta Facultad no está vinculado con una perspectiva de género, ni atiende de manera particular las necesidades de las estudiantes dentro de su formación en Estudios Generales Ciencias. Hay en ello una enorme oportunidad, que se vincula de manera directa con los esfuerzos nacionales e internacionales por fomentar las vocaciones científicas entre las mujeres y por fortalecer su permanencia en las carreras de docencia e investigación en las Ciencias y la Ingeniería.

Finalmente, el caso de educación resulta muy importante porque la formación que se da dentro de dicha Facultad incorpora de una manera transversal una perspectiva de género. Ya sea mediante cursos obligatorios, como habíamos mencionado, pero también los cursos electivos y, en general, la concepción del perfil de la egresada y del egresado, tienen un énfasis muy importante en, por un lado, liberar de estereotipos que puedan ser nocivos en la formación y en los procesos educativos, y por otro, prevenir cualquier forma de violencia, sobre todo la de género o contra las mujeres. La Facultad de Educación tiene tres carreras específicas dentro de su oferta de pregrado, que son la formación en Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria; y en las tres se hace un énfasis muy importante en la incorporación de una perspectiva de género. Se trata de un proceso que merece seguir investigándose y del cual, con certeza, se derivarán importantes aprendizajes institucionales.

### Agradecimientos

Agradezco la invaluable ayuda en la preparación de esta investigación de Lula García Figueroa, Estrella Guerra Caminiti, Vanessa Alessandra León Valenzuela, Óscar Peralta Arellano, Aranza Pizarro Quiñones, Claudia Rosas Lauro, Clara Jessica Vargas D'Uniam, y en particular, de Pepi Patrón Costa, vicerrectora de Investigación de la PUCP. También, mi especial agradecimiento a Patricia Ruiz Bravo, directora de la Cátedra Unesco de Igualdad de Género en Instituciones y decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP, por su revisión y comentarios a esta investigación.

### Referencias

- Bermúdez Urbina, F.M. (2012). "Transversalidad de género en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach)". *Géneros*. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género 19/11: 37-56.
- Buquet Corleto, A.G. (2011). "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos". *Perfiles Educativos* 33: 211-225.
- Chaves Jiménez, R. (2015). "Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario". *Espiga* 14/29: 33-45.
- Larrondo, A. & D. Rivero (2017). "A case study on the on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain". *Gender and Education*, DOI: 10.1080/09540253.2016.1270420.
- PUCP-DTI, Dirección de Tecnologías de Información. (2018). "Elaboración de estadísticas, desagregadas por género, sobre número de autoridades, personal docente y representación estudiantil, para los años 2013, 2015 y 2017". Manuscrito. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PUCP-DTI, Dirección de Tecnologías de Información (2017). "Número de estudiantes de pregrado por unidad académica y sexo, en 2016-1". Manuscrito. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PUCP, Estudios Generales Ciencias (2018). "Plan de estudios EEGCC vigente a 2018". Recuperado el 20 de julio de 2018 de <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-ciencias/informacion-para-el-estudiante/plan-de-estudios/>.
- PUCP, Estudios Generales Letras (2018a). Cursos ofrecidos 2018-1. *Enfoques temáticos actualizados*. Recuperado el 26 de julio de 2018 de <http://files.pucp.edu.pe/facultad/generales-letras/wp-content/uploads/2018/05/31111744/Cursos-ofrecidos-2018-1enfoques-tem%C3%A1ticos-actualizados2018-11.pdf>
- PUCP, Estudios Generales Letras (2018b). "Plan de estudios EEGLL vigente a 2018". Recuperado el 12 julio de 2018 de <http://files.pucp.edu.pe/facultad/generales-letras/wp-content/uploads/2016/06/02145030/Plan-de-estudios-2018-contornos-impresion.pdf>
- PUCP, Facultad de Educación (2013). "Plan de estudios". Recuperado el 14 junio de 2018 de <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/carreras-y-planes-especiales/>

- carreras/carrera-de-educacion-secundaria/plan-de-estudios/#
- PUCP (2018). "Plan de estudios de carreras vigente a 2018". Recuperado el 14 de marzo de 2018 <http://www.pucp.edu.pe/pregrado/carreras/por-lista/>
- PUCP. Modelo Educativo PUCP (2016). Lima: PUCP. Recuperado el 26 de marzo de 2018 de <http://files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2016/08/17165513/modelo-educativo.pdf>
- Rodríguez Navia, A. (2008). " 'Aquí hay que hacerse respetar' ". Mujeres entre tuercas y metales. Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú". En M. Benavides, ed. *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Rodríguez Navia, A. (2009). "Mujeres ingenieras: entre cascos y prejuicios. Relaciones de género en la formación científica universitaria". Tesis de maestría. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ruiz Bravo, P. (1995). "Estudios, prácticas y representaciones de género. Tensiones, desencuentros y esperanzas". En G. Portocarrero & M. Valcárcel (eds.). *El Perú frente al Siglo XXI* (1.ª ed., pp. 441-468). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

# Diagnóstico institucional: ¿cómo se construye el género en la Facultad de Teología y Humanidades de la Universidad Luterana Salvadoreña?<sup>1</sup>

Institutional Diagnosis: How does the Theology and Humanities faculty at Universidad Luterana Salvadoreña (Salvadoran Lutheran University) construct gender matters?

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

David Quintana<sup>2</sup>  
ORCID: 0000-0002-6690-2360  
davidquintana@uls.edu.sv

Recibido: 18/07/18

Aprobado: 12/12/18

URI: <http://hdl.handle.net/11298/871>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6723>

## Resumen

La Universidad no solo hace Docencia, Investigación y Proyección Social, voluntaria o involuntariamente también reproduce un modo de vida. Bajo esta premisa, se desarrolló un estudio cualitativo, el cual tuvo como propósito diagnosticar la construcción social de género al interior de la Facultad de Teología y Humanidades, de la Universidad Luterana Salvadoreña (ULS), a partir de las relaciones que se producen en la Comunidad Universitaria, como resultado del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, en lo concerniente al periodo 2016-2017.

En correspondencia con el objeto de estudio y objetivos del mismo, la investigación fue realizada bajo el método cualitativo, el cual propició el uso de técnicas como la observación no participante, entrevista enfocada

## Abstract

The university does not only teach, research and has social outreach, voluntarily or not, but also replicates a life style. On this basis, a qualitative study was undertaken, focused on diagnosing the gender social construct at the Universidad Luterana Salvadoreña (Salvadoran Lutheran University), steaming from the relationships that occur at the university community, as a result of the development of the teaching-learning process concerning the 2016-2017 period. In correspondence with the subject of the study and its objectives, the research was conducted under the qualitative method, which favored the use of techniques such as non-participant observation, focused groups and focus groups. It is worth mentioning that, in accordance with

<sup>1</sup> Este artículo surge como resultado de la elaboración de una tesis de maestría de la Universidad de El Salvador, la cual fue denominada "Relaciones dinámicas entre la Comunidad Educativa en la Construcción Social de Género" a cargo de David Quintana y Cristina Pérez.

<sup>2</sup> Miembro de la Unidad de Investigación de la Universidad Luterana Salvadoreña. Maestro en Métodos y Técnicas de Investigación Social. Profesor de Metodología y Estadística. Email: davidquintana@uls.edu.sv

y grupos focales. Cabe mencionar que acorde al propósito del estudio se trabajó con una muestra intencional o de conveniencia de 27 informantes claves, siendo estos Decanatos, Coordinadores de carrera, docentes y estudiantes universitarios, los cuales fueron seleccionados a partir de su accesibilidad e idoneidad de participación.

El estudio concluye, que las relaciones que se producen entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria, resultan mediadas por una estructura jerárquica propia del sistema patriarcal. Sin embargo, es posible identificar apertura y esfuerzos desde estudiantes, docentes y coordinaciones de carrera en la construcción de relaciones más equitativas e igualitarias entre mujeres y hombres, en las que la influencia del currículo oficial y oculto pasa casi totalmente desapercibidos.

### **Palabras clave**

Educación superior; Género; Diseño - Enseñanza; Desarrollo educativo; Trabajo social - Investigaciones.

the purpose of the study, a purposive sampling of 27 key informants was used, these being deanship, career coordinators, professors and University students that were selected based on their participation suitability and accessibility. In this research, it can be concluded that the relations that take place between the different members of the University community are mediated by a hierarchical structure which is characteristic of the patriarchal system.

However, it is possible to identify the openness and efforts from students, professors and career coordinators in the construction of more equitable and equal

relationships between women and men, in which the influence of the official and hidden curriculum goes almost unnoticed.

### **Keywords**

Higher education; Gender; Design - Teaching; Educative development; Social work - Investigations.

## **1. Introducción**

En reiteradas ocasiones, el análisis de la construcción social de género en el sistema educativo salvadoreño ha sido un tema muy poco abordado desde una perspectiva crítica, a pesar de que, según Gomariz (1992), "el sistema educativo nacional, como en la mayoría de países centroamericanos, ha tenido grandes desafíos en materia de género, lo cual vuelve relevante la labor docente dentro de los centros educativos", ya que tanto mediante sus enseñanzas como de los valores que transmite influye en el alumnado con respecto a la formación de su identidad de género y, por consiguiente, en las relaciones que se establecen entre estudiante-estudiante, docente-estudiante, estudiante-autoridades universitarias y con los demás miembros de la comunidad universitaria.

La educación salvadoreña, según el Ministerio de Educación (Mined, 2007), muestra, desde sus orígenes, una marcada

desigualdad de acceso. Evidencia de esta situación es que en 1957 El Salvador contaba con un sistema educativo conformado por primero y segundo ciclo de primaria y plan básico, en donde el criterio para asignar las opciones educativas era el sexo del estudiantado, lo cual generaba que a los hombres les era impartida una formación técnica tradicional, para su incorporación laboral como mano de obra productiva.

En cambio, para las mujeres el aprendizaje estaba orientado a la formación doméstica: corte y confección, bordado, cocina, pastelería y otros. Las mujeres de estratos altos tenían posibilidades educativas orientadas a la "economía doméstica", que les proporcionaba nociones de cómo administrar los bienes económicos del hogar, situación que visibilizaba la inequidad propia de la época (Mined, 2007).

"Para 1967, el Sistema Educativo Nacional estaba ya reformado con nuevos programas de estudios para

primaria y algunos cambios para el plan básico” (Mined, 2007). Por ejemplo, con séptimo, octavo o noveno grado se podía optar por la escuela vocacional en áreas como corte y confección, “cultor” de belleza y arte y decoración. Con séptimo u octavo se preparaban taquimecanógrafas; con séptimo, octavo, noveno o décimo, se optaba para el área de Teneduría de Libros y Secretariado, siendo todavía muy poco el avance en materia de género.

Durante los períodos educativos descritos, la separación de los estudios para hombres y mujeres fue evidente. La formación técnica de los bachilleratos diversificados fortalecía una división genérica de las opciones. Por ejemplo, en el secretariado la matrícula era exclusiva para las mujeres, mientras que en la opción de automotores el predominio de los hombres era evidente. Esta situación, se muestra con datos más recientes en la tabla 1, a continuación.

**Tabla 1. Matrícula en educación media, según sexo para el período 2008-2012**

Opción de bachillerato	Mujeres %	Hombres %
Mecánica Industrial	3,48	96,52
Secretariado	96	4
Mantenimiento Automotriz	1,35	98,65
Mecánica General	3,28	96,72
Mecánica Naval	21,54	78,46
Salud	75,24	24,76
Mecánica Automotriz	1,12	98,88
Sistemas informáticos	18,77	81,23
Sistemas eléctricos	3,67	96,33
Electrotecnia	3,04	96,96
Aeronáutico	0,36	99,64
Arquitectura	32	68

Fuente: elaboración propia según Mined 2008-2012.

Acorde con lo expuesto en la tabla 1, en el período 2008-2012 los porcentajes de mujeres matriculadas en especialidades que son estereotipadas como “femeninas”, siendo este el caso de los bachilleratos de salud y secretariado, resultaron ser mayores en relación a la matrícula de hombres. Por otra parte, en las especialidades que tienen el prejuicio de ser “masculinas” puede observarse el mayor porcentaje de matrícula de hombres con respecto a las mujeres, siendo evidente la segmentación y las brechas de género en determinadas especialidades de educación media.

Sin embargo, desde la perspectiva del Mined (2007), “la discriminación por razón de sexo en la estructura educativa ha empezado a disminuir” en la medida que han sido abiertos los primeros espacios para discutir la aplicación del enfoque de género en la educación. Sin embargo, aún no se cuenta con los estudios que argumenten que las desigualdades en materia de género están disminuyendo al interior de las instituciones educativas, siendo este el caso de las universidades del país (ver tabla 2).

**Tabla 2. Matrícula de estudiantes universitarios, período 2010-2015**

Área	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Arte y arquitectura	2.955	2.519	3.486	2.954	3.737	3.134	3.931	3.418	3.979	3.759	s/d	s/d
Economía, Administración y Comercio	15.883	22.628	17.085	24.110	18.202	25.030	18.672	25.664	18.921	25,824	s/d	s/d
Salud	6.812	18.526	7.776	20.218	8.602	21.849	9.375	23.682	9.623	24.276	s/d	s/d
Ciencias	1.185	1.525	1.289	1.535	1.379	1.690	1.450	1.759	1.481	1.742	s/d	s/d
Agropecuaria y Medio Ambiente	1.536	777	1.718	825	1.925	896	2.103	999	2.239	1.126	s/d	s/d
Derecho	6.832	8.815	6.873	8.759	6.955	8.713	7.115	8.909	6.888	8.830	s/d	s/d
Humanidades	2.964	3.649	3.341	4.535	3.835	5,127	4,218	5,771	4,382	6,149	s/d	s/d
Tecnología	24.020	8.107	25.222	8.067	26.447	8.032	27.003	7.837	26.406	7.493	s/d	s/d
Educación	4.199	10.420	4.777	10.458	5.306	11.041	5.031	10.672	4.752	9.589	s/d	s/d
Ciencias Sociales	2.268	4.302	2.819	4.557	2.988	4.972	3.227	5.227	3.355	5.479	s/d	s/d
<b>Subtotal por sexo</b>	<b>68.744</b>	<b>81.268</b>	<b>74.386</b>	<b>85.988</b>	<b>79.376</b>	<b>90,484</b>	<b>82.125</b>	<b>93.938</b>	<b>82.026</b>	<b>94.267</b>	<b>s/d</b>	<b>s/d</b>
<b>Total general</b>	<b>150.012</b>		<b>160.374</b>		<b>169.860</b>		<b>176.063</b>		<b>176.293</b>		<b>s/d</b>	

Fuente: elaboración propia, según datos de la Dirección Nacional de Educación Superior del Mined.

Como puede observarse, a pesar de que la cantidad de estudiantes universitarios ha crecido y de que el número de mujeres que están estudiando en las universidades es mayor en relación con los hombres, en carreras estereotipadas para mujeres la participación de estas continúa al alza, siendo el caso de carreras humanísticas como Educación y Ciencias Sociales.

En esta línea, Corleto (2006) sostiene que “los esfuerzos que a la fecha ha realizado el Ministerio de Educación de El Salvador por incorporar las perspectiva y enfoque de género en el sistema educativo solo han priorizado el marco jurídico”, que comprende los tratados internacionales ratificados, las leyes nacionales y las políticas públicas, entre las que destaca la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer” del año 2000.

Bajo esta perspectiva, el presente estudio tuvo como propósito indagar en una institución de educación superior, la ULS, de qué manera se configura la construcción social de género a partir de las relaciones dinámicas que se establecen entre los miembros de la comunidad universitaria, previa consideración de que “la Universidad Luterana Salvadoreña

surgió a finales de la década de los años 80 del siglo pasado, en el contexto de un profundo conflicto social salvadoreño que propició la iniciativa de un grupo de iglesias históricas, quienes se propusieron crear un proyecto alternativo de educación superior”, que brindara oportunidades de estudios superiores a sectores empobrecidos y excluidos. (Autoestudio ULS 2014-2016).

Con esa visión, y definida la ULS como un proyecto alternativo de educación superior, esta institución ha venido transformándose tanto a nivel interno como externo. Esto se fundamenta al considerar que “la ULS fue fundada el 26 de septiembre del 1987, recibiendo la personería jurídica el 23 de mayo de 1989, e iniciando sus labores académico-administrativas en febrero de 1991” (Autoestudio ULS, 2014-2016).

Técnicamente, “desde su fundación la Universidad Luterana Salvadoreña se ha caracterizado por su compromiso con la defensa y promoción de los derechos fundamentales de todo hombre y mujer, así como también por su empeño por la identificación de un nuevo proyecto de sociedad más justo, equitativo, un modelo en el que el centro de atención es el ser humano” (Autoestudio ULS 2014-2016).

En lo referido a su filosofía educativa, acorde con el Autoestudio antes citado, “el modelo educativo de la Universidad Luterana Salvadoreña es participativo, humanista, dialógico y democrático”, es decir, que está dirigido a desarrollar en los estudiantes una conciencia libre y crítica, conjugando dialécticamente la docencia, la investigación y la proyección social, vinculando el aula con la realidad nacional, en un encuentro dinámico, intenso y enriquecedor de la vida universitaria.

Desde su creación y hasta finales del año 2005, la universidad contó con subsidio de la Federación Luterana Mundial. Se estima que aproximadamente el 70 % de los fondos para cubrir su presupuesto provenía de esta, y el 30 % restante de las cuotas estudiantiles.

Por diversas circunstancias de índole político-ideológica, este modelo entró en crisis, sumándosele el retiro del apoyo de la Federación. Esta decisión obligó a las autoridades universitarias a diseñar una hoja de ruta que permitiera sacar adelante a la institución y continuar con el modelo alternativo de educación superior que ofrece en la actualidad.

En el año 2006, debido a la renuncia del presidente de la Junta de Directores, quien también fungía como rector y representante legal de la universidad (doctor y obispo Medardo Ernesto Gómez Soto —representante del Sínodo Luterano Salvadoreño—), se dio un cambio en dicha Junta, separándose está completamente del Sínodo, quedando integrada por profesionales independientes con experiencia en educación superior.

En agosto de 2006, la ULS puso en marcha un plan de acción en busca de su sostenibilidad, con énfasis en

la obtención de recursos propios y en la construcción de una nueva cooperación nacional e internacional que permitiera la aprobación de proyectos en apoyo a la actividad académica. El plan dio buenos resultados, logrando incrementar la población estudiantil, la cual se ha quintuplicado desde entonces.

La universidad se ha caracterizado, en términos de acceso a la educación, por ser inclusiva, dado que la gran mayoría de su población estudiantil es de escasos recursos. Por ello, ha suscrito diversos convenios con instituciones nacionales e internacionales, entes gubernamentales, municipales y organizaciones no gubernamentales para poder brindar cuotas diferenciadas a los estudiantes. En ese sentido, casi el 90 % de los estudiantes inscritos han sido favorecidos con los distintos convenios suscritos.

En materia de género, la ULS, a sus 26 años de historia, no cuenta físicamente con una unidad de género, a pesar de que desde el año 2015 se contrató a una profesional en calidad de coordinadora de la unidad de género que se aspira tener. En este sentido, como parte de este esfuerzo institucional, ha sido elaborada la Política de Equidad de Género, la cual se encuentra en fase de aprobación por las autoridades universitarias.

En lo referido al claustro de profesores, cuenta con “26 docentes a tiempo completo, 2 a tiempo parcial y 115 docentes contratados por hora-clase” (Autoestudio Institucional 2014-2016). En términos de matrícula, la población estudiantil asciende a un total de 2.431 estudiantes, de los cuales 580 se encuentran inscritos en el Centro Universitario Regional (institución anexa a la sede central). Al respecto, la tabla 3 muestra el crecimiento de la población estudiantil en los últimos 5 años.

**Tabla 3. Población estudiantil ULS, según matrícula en el período 2011-2016**

Año	Número de estudiantes	Crecimiento interanual (%)
2011	1.464	-----
2012	1.863	21,41
2013	1.995	4,49
2014	2.089	4,48
2015	2.187	4,69
2016 (ciclo 1-2016)	2.431	10,03

Fuente: autoestudio ULS 2014-2016.

Hasta el año 2016, la ULS sirvió 8 carreras atendidas por dos facultades, contando cada una con su propio plan de estudios debidamente autorizado por el Mined. En estos planes están contenidos los perfiles de egreso como producto del proceso de formación de futuros profesionales, dicha responsabilidad descansa en la Facultad de Teología y Humanidades, que administra las licenciaturas en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Parvularia, en Trabajo Social y en Teología (carreras que participaron en esta investigación); y en la Facultad de Ciencias del Hombre y la Naturaleza, que vela por el desempeño de las carreras de Ingeniería Agroecológica y las licenciaturas en Administración de Empresas, Contaduría Pública, Ciencias de la Computación y Ciencias Jurídicas.

Asimismo, es necesario señalar que la universidad se encuentra ubicada en la Intersección Nororiente, carretera a Los Planes de Renderos, km 3 y Autopista a Comalapa, barrio San Jacinto, departamento de San Salvador.

“El campus universitario de la ULS [de la sede central] tiene una extensión de 104.414.29 m<sup>2</sup> (...) que albergan las oficinas administrativas y de registro académico, así como las aulas de clases” (“Catálogo Institucional ULS”, 2016).

La universidad constituye un importante escenario abierto a toda su comunidad, muestra de ello es que en septiembre de 2016 fue declarada por la Organización Panamericana de Mercadeo Social como una zona ‘cero discriminación y estigma’. La placa obtenida constituye un símbolo del reconocimiento y compromiso institucional adquirido, la cual se muestra en la figura 1.

**Figura 1. Placa zona cero discriminación**



Fuente: elaboración propia  
(fotografía tomada el 10 de enero 2017).

Conforme a esta caracterización del objeto de estudio, en términos operativos, la investigación fue realizada conforme los siguientes objetivos.

### Objetivo general

Desarrollar una investigación que permitiera comprender la configuración de la construcción social de género en la Facultad de Teología y Humanidades de la ULS, a partir de las relaciones dinámicas que se producen en la comunidad universitaria en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. En consecuencia de lo anterior, resultó necesario plantearse los tres objetivos específicos que se enuncian a continuación.

1. Interpretar la práctica docente a fin de determinar la influencia del currículo en la construcción de relaciones de poder mediante la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Describir la influencia del currículo oculto de género en la orientación del proceso de enseñanza.
3. Analizar, en la relación estudiante-estudiante, la construcción y reproducción de papeles tradicionales de género.

### 2. Metodología

Previo análisis de los objetivos del estudio, se diseñó una investigación fundamentada en el paradigma de la indagación constructivista, también denominado naturalista, hermenéutico, humanista o interpretativo, el cual, según Valles (2003), “está basado en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significados simbólicos”, los cuales en este caso permitieron la comprensión de todos aquellos elementos implícitos en las relaciones dinámicas de la comunidad universitaria, que configuran la construcción social de género. En tal sentido, el desarrollo de la investigación se sustentó en la método inductivo-hipotético o cualitativo, a fin de “descubrir y comprender el significado que las personas atribuyen a su cotidianidad” desde una lógica que partió de las experiencias particulares del estudiantado, los docentes, coordinadores de carrera y las autoridades universitarias de la Facultad de Teología y Humanidades (Olabuénaga, 1989).

La investigación realizada consideró que “el objeto de estudio habla, actúa, interpreta la realidad en la cual vive”

(Merlino, 2009). Es decir, que las experiencias solo se pudieron obtener mediante la interacción con estos sujetos, (docentes, estudiantes y autoridades universitarias), los cuales, inmersos en un contexto económico, político, social y cultural, configuraron las experiencias de aquellos.

El estudio estuvo fundamentado en el interaccionismo simbólico, según el cual el significado de una conducta se forma en la interacción social; su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores, en este caso la comunidad universitaria.

El desarrollo de este estudio demandó el uso de tres técnicas, siendo estas la observación no participante, entrevista enfocada y el grupo focal. La primera de ellas, resultó útil en la medida que permitió contemplar sistemática y detenidamente tal como se desarrolla la vida cotidiana o vida social, sin manipularla, por sí misma, a la vez que permitió una interacción entre el investigador, y el fenómeno observado. (Olabuénaga: 2003).

En este sentido, se empleó la técnica de la observación de forma estructurada no participante, siendo necesario haber observado tanto dentro como fuera de aulas de clase (por ejemplo cafeterías y biblioteca) la interacción entre docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria, con el interés de obtener información que permitiera analizar la construcción social de género, con especial énfasis en la influencia del currículo oficial y del oculto en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tercera de las técnicas fue “La entrevista enfocada que permite obtener información mediante una conversación profesional” (Olabuénaga: 2003). Para efectos de la presente investigación, colaboraron 2 especialistas en el tema de género, 3 docentes, 3 coordinadores/as de carrera y la decana de la Facultad de Teología y Humanidades, quienes permitieron conocer las experiencias de los diferentes actores de la comunidad universitaria, siendo fundamental para interpretar la forma en que el marco normativo institucional repercute en la construcción de relaciones de poder en los ámbitos pedagógico, organizativo y administrativo.

Finalmente, la técnica del grupo focal fue de suma importancia en la medida que “pone el acento en la creatividad y la generación de nuevas ideas a partir de un tema en discusión orientadas a un grupo de personas” (Valles, 2003), por lo que se realizaron tres grupos focales, uno por cada carrera (Educación, Trabajo Social y Teología), con 6 estudiantes (3 hombres y 3 mujeres previamente seleccionados), siendo favorable dado que propició una atmósfera de seguridad a los participantes, quienes no se sintieron presionados a responder cada una de las preguntas formuladas, pudiendo de este modo expresarse de manera espontánea. Cabe señalar que estos grupos focales fueron realizados en calidad de muestreo opinático.

### Diseño muestral

Para Bernal (2006), la población consiste en el número total de los casos en concreto que están inmersos en un problema específico. En este estudio, la muestra total fuese de 27 participantes, como se indica en la tabla 4.

**Tabla 4. Determinación del muestreo teórico y opinático**

Muestreo teórico (Especialistas)		Muestreo opinático (Decanato)		Muestreo opinático (Coordinadores)		Muestreo opinático (Profesores)		Muestreo opinático (Estudiantes)	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
0	2	0	1	1	2	2	1	9	9
								(3 por cada carrera)	(3 por cada carrera)

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el muestreo intencional permitió la participación de 12 hombres y 15 mujeres, consolidando una muestra de 27 personas.

En lo concerniente al procesamiento y análisis de los datos obtenidos en la fase de campo, se consideró que la naturaleza de los estudios cualitativos enfoca una realidad que posee una complejidad (muchas veces indecible o no consciente para el mismo sujeto hablante, tales como sus actitudes, construcciones, motivaciones, deseos y creencias).

Bajo esta perspectiva, la etapa de procesamiento inició con la codificación del lenguaje mediante una codificación inductiva, permitiendo así haberse sumergido previamente en el texto para determinar los elementos y dimensiones más relevantes, siguiendo el proceso lógico cualitativo, codificando el texto narrativo con colores (rojo, amarillo, verde, morado, naranja y azul) para cada una de las siguientes categorías teóricas establecidas: *Construcción de género*, *Relaciones de poder*, *Dinámica del proceso-enseñanza*, *Currículo oficial* y *Currículo oculto*, para así posteriormente haber pasado a la extracción de subcategorías.

Luego, se procedió a determinar un control de elementos espurios a fin de garantizar la fiabilidad, la veracidad de empatía y de jerarquización de sentido para realizar el oportuno control de calidad de la información. Según Olabuénaga (2003), el equipo investigador estableció los siguientes acuerdos.

1. Buscar en todo momento la proximidad con cada uno de los informantes clave en las diversas etapas del proceso de investigación.
2. Cuidar de no alterar la información vertida por los participantes, minimizando la aparición de prejuicios personales que repercutan en la interpretación de los hallazgos.
3. Considerar informantes clave a los estudiantes que cursen el 5.º año de licenciatura, coordinadores/as de las carreras determinadas, docentes hora-clase con más de 3 años de laborar en la institución.
4. Localización y ubicación de los respectivos informantes clave en su contexto (docentes, estudiantes, autoridades universitarias).

5. Contar con documentación teórica de aspectos generales de cada una de las carreras participantes en la investigación. En este sentido, resultó necesario tener un conocimiento teórico sobre el tema en particular, a fin de orientar la concreción de los significados.

6. Finalmente, se solicitó la revisión de los hallazgos y hechos formulados, con el propósito de evitar interpretaciones sesgadas (mediante la participación de dos especialistas en el tema de género).

Para efectos de validación, se priorizó la coherencia de los hallazgos logrados mediante el cruce y triangulación de la información obtenida de los diferentes informantes clave, dado que, según Valles (2003), por medio de la triangulación de datos se facilita la comprensión del fenómeno en estudio a partir de la identificación de sus medidas, tanto mediatas como inmediatas que genera la problemática.

Finalmente, se describe la aplicación de los criterios utilizados para la validación y confiabilidad de la información obtenida.

Según Valles (2003), "la credibilidad consiste en relacionar el uso de los recursos técnicos que se utilizaron para la realización de una investigación". De esta manera, se estableció el criterio de validez interna, es decir, que el equipo investigador debió sistematizar los procesos de recogida de datos, tener buen manejo de la información obtenida, de los instrumentos aplicados y de las matrices de triangulación, entre otros, los cuales permitieron realizar el estudio.

Con el objetivo de garantizar el rigor metodológico con que se planificó el estudio, el criterio de transferibilidad o validez externa, según Guba y Lincoln (1985), planteó la posibilidad de extender sus resultados a otras poblaciones. Es decir, que, tomando en cuenta que el contexto y las características de los informantes resultan similares en ambas facultades, los hallazgos de la investigación podrían transferirse o tener validez también en el contexto de la Facultad de Ciencias del Hombre y la Naturaleza de la ULS.

En esta línea, se aplicaron dos tipos de triangulación (de datos y de técnicas) para evitar los sesgos que se pueden generar por las subjetividades de los investigadores. De esta forma se estableció proximidad científica, a fin de propiciar los mínimos estándares de calidad en el procesamiento y análisis de los datos (Patton, 2002).

Con este objetivo se realizó primeramente la triangulación de datos consistente en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos por los actores involucrados (principalmente docentes, estudiantes y autoridades universitarias). Asimismo, la triangulación de técnicas hizo referencia al análisis de lo analizado mediante la guía de observación, las grabaciones de la guía de entrevista en profundidad y los resultados que se obtuvieron del trabajo realizado con los grupos focales. De esta manera, el equipo investigador dio solidez y confiabilidad en cuanto a la información sistematizada en el informe final.

Para la interpretación de los datos, como recurso auxiliar se consultaron fuentes bibliográficas que ayudaran a explicar, comprender y orientar la manera en que se configura la construcción social de género mediante las diversas relaciones dinámicas al interior de la comunidad universitaria, lo que facilitó el análisis de los resultados.

### 3. Resultados

Conforme a la metodología y objetivos planteados, a continuación se presentan los resultados obtenidos.

#### 3.1.1 Percepciones sobre género: división histórico-biológica-cultural

En las relaciones humanas, el género figura como una categoría histórico-biológica y cultural, demandando asimismo un abordaje holístico que permita su comprensión, siendo esto posible mediante el análisis de las dinámicas que se establecen de manera cotidiana en las relaciones de los seres humanos en su contexto, siendo este el caso de las interacciones que se producen en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, donde, para efectos de la presente investigación, converge la comunidad educativa de la ULS.

Como lo expresa la decana de la Facultad de Teología y Humanidades, “el género se identifica a través del sexo femenino y masculino; es una división de hombres y mujeres” (entrevista personal, 9 de mayo de 2017). En esta línea, fue posible identificar confusiones entre los términos sexo y género, regularmente utilizados como sinónimos de manera errónea.

Esta concepción de género, se amplía con la opinión de los coordinadores de carrera, como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5. Género, según coordinadores/as de carrera**

Coordinadora Licenciatura en Educación	Coordinadora Licenciatura en Trabajo Social	Coordinador Licenciatura en Teología
“Es un concepto social que se ha ido construyendo a partir de las funciones que realizan el hombre o la mujer; y que no habría limitante para poder desarrollar diferentes acciones, actividades o funciones, sino más bien separábamos el concepto <i>mujer-hombre</i> , pero que en realidad ambos son capaces de realizar las mismas actividades.”	“El género son las relaciones interpersonales que vivimos a diario; el encontrarnos, el trabajar, hombres y mujeres.”	“Según tengo entendido, se divide en dos: femenino y masculino. El género tiene que ver, ya, con cuestiones biológicas.”

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la guía de entrevista a coordinadores/as de carrera.

Conforme lo expresado por los jefes de carrera, se tiene una multiplicidad de concepciones, puesto que, para la coordinadora de la carrera de Ciencias de la Educación, hablar de género significa hablar de construcciones que la sociedad ha creado a partir de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. En cambio, para la coordinadora de la carrera de Trabajo Social, el género lo constituye el diario vivir mediante las relaciones interpersonales que se establecen entre hombres y mujeres sin distinción alguna. En esta línea, el coordinador de la carrera de

Teología coincide con la coordinadora de Educación, quien sostiene que la diferenciación de los géneros masculino y femenino obedece a una división biológica de la humanidad.

En lo que refiere al sector docente, es posible observar que concuerdan con que la categoría *Género* se define como una construcción social que determina los papeles para mujeres y para hombres dentro de la sociedad. Estas afirmaciones se exponen a continuación en la tabla 6.

**Tabla 6. Género, desde la perspectiva docente**

Docente Licenciatura en Educación	Docente Licenciatura en Trabajo Social	Docente Licenciatura en Teología
“Es desde la construcción social, la perspectiva de género en primer lugar lo ideal sería mantener una situación de equilibrio o equidad”	“Es una construcción social (...) Cuando estamos hablando de género, hablamos de características. En este caso algunos privilegios asignados tanto a hombres como a mujeres, y que marcan la diferencia entre hombres y mujeres”	“Para mí, es como una construcción social que se ha dado, la cual define lo que es apropiado para el sexo, tanto masculino como femenino.”

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la guía de entrevista a docentes.

A pesar de los continuos esfuerzos en la búsqueda de una sociedad más justa, históricamente las relaciones entre mujeres y hombres han sido marcadas por un sistema patriarcal que favorece la condición económica, política y social de los hombres como consecuencia del sometimiento y sacrificio de las mujeres. Esta situación, según entrevista realizada a Deysi Cheyne el 29 de marzo de 2017, radica en que “el machismo en nuestras sociedades se expresa en la creencia, en la convicción firme de los hombres, de que ellos son superiores a las mujeres; (...) si yo soy superior, aquellos otros seres humanos, que son las mujeres, son inferiores; y por naturaleza tienen que tener tales comportamientos subordinados a las decisiones de los hombres”.

Como consecuencia, se tiene la formación de una cultura androcentrista y machista, transmitida y aceptada en muchas ocasiones sin crítica alguna, de generación en generación, lo cual ha llegado hasta la academia.

Conforme con el primero de los objetivos de investigación, siendo este interpretar la práctica docente a fin de determinar la influencia del currículo en la construcción de relaciones de poder mediante la organización del proceso enseñanza-aprendizaje, el estudio encontró lo siguiente.

En las coordinaciones de carrera, el tema de género a nivel universitario tiene mucha apertura. No obstante, según lo expuesto por la coordinadora de la Licenciatura de Trabajo Social, si bien es cierto que se incentiva a abordar el tema de género, el docente tiene libertad de cátedra, por lo que no se puede afirmar que el cien por ciento del cuerpo docente lo esté incorporando en el currículo de su cátedra. Por su parte, el coordinador de la Licenciatura en Teología asume que en el pènsum de la carrera no se cuenta con ninguna materia donde se aborde el tema de género, pero que se está en el proceso de reformar el pènsum para incorporarlo. Estas afirmaciones se exponen en la tabla 7.

**Tabla 7. Influencia del currículo oficial en la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, según coordinaciones de carreras**

Coordinadora Licenciatura en Educación	Coordinadora Licenciatura en Trabajo Social	Coordinador Licenciatura en Teología
“Yo creo que, como institución, se tiene mucha apertura que favorece a estos temas porque tienen un enfoque social.”	“De alguna manera incentiva al docente a tocar el tema, sin embargo, como hay libertad de cátedra, no podría decir que el cien por ciento se está desarrollando en el currículo de cada cátedra.”	“El pènsum que tenemos y todo el quehacer de la carrera no tiene ninguna materia dedicada al género... Estamos en ese proceso de reconstruir el pènsum; y tenemos que meter esa materia porque es necesaria.”

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la entrevista a coordinadores de carrera.

Por otra parte, con el propósito de describir la influencia del currículo oculto de género en la orientación del proceso-enseñanza, siendo este uno de los objetivos de la investigación, se parte de la premisa que, según Hierro,

la universidad contribuye a la transmisión de pautas sobre las relaciones de género en forma explícita o implícita, a través de la presencia o ausencia de perspectiva de género en los contenidos curriculares, en las actividades de investigación, docencia o extensión y mediante el tipo de relaciones que predominan en sus pautas de funcionamiento y en su cultura organizacional (2003, p. 93).

Es decir, a partir de las directrices de un currículo oficial y uno oculto que orientan el desarrollo del quehacer universitario.

En este sentido, los docentes de las licenciaturas en Educación, Trabajo Social y Teología concuerdan con que el personal docente ejerce una influencia directa en la construcción y reproducción de género en el ámbito Universitario y que se manifiestan en la interacción con el estudiantado, situación que se expone a continuación en la tabla 8.

**Tabla 8. Influencia del currículo oculto en la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, según docentes**

Muestreo Teórico (Especialistas)		Muestreo opinático (Decanato)		Muestreo opinático (Coordinadores)		Muestreo opinático (Profesores)		Muestreo opinático (Estudiantes)	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
0	2	0	1	1	2	2	1	9	9
								(3 por cada carrera)	(3 por cada carrera)

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la entrevista dirigida a docentes.

Acorde con lo expuesto por el claustro docente, queda en evidencia que reconocen teóricamente la influencia del currículo oculto en la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, a la vez que destacan lo positivo y negativo que puede generar en la orientación del mencionado proceso. Muestra de esta situación es que en el caso del docente de la carrera de Educación este currículo, el cual no es medido ni observado por nadie, ha sido un factor positivo en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (PEA).

De igual manera, con el interés de analizar en la relación estudiante-estudiante la construcción y reproducción de papeles tradicionales de género a partir de las relaciones dinámicas entre la comunidad universitaria, es decir, donde interactúan docentes, estudiantes, personal administrativo y autoridades universitarias, a continuación los actores exponen sus planteamientos.

Para el coordinador de la Licenciatura en Teología “nuestra idea no es así verticalista sino que lo hacemos en cuestiones más horizontales, más de respeto mutuo más que de ejercer un poder vertical”, lo cual presupone la búsqueda de relaciones armónicas con la Comunidad Universitaria en las que se minimiza el verticalismo mediante el ejercicio del poder. (Entrevista personal, 27 de marzo de 2017.)

En esta línea, los estudiantes de las tres carreras sostienen que la dinámica de sus relaciones interpersonales, al momento de realizar diversas tareas grupales en las que el trabajo en equipo demanda la necesidad de interactuar, asumen diversos papeles, sin discriminación negativa, como se expone en la tabla 9.

**Tabla 9. Dinámica de distribución de papeles de trabajo, según estudiantes universitarios**

Estudiantes Licenciatura en Educación	Estudiantes Licenciatura en Trabajo Social	Estudiantes Licenciatura en Teología
<p>“Bien. Nosotros, en mi grupo, fijese que, nosotros, ahí vemos primero la responsabilidad de cada quien. Uno se conoce; y realmente vemos las características que cada uno de nosotros tengamos. Así es como se va a distribuir el trabajo, porque no todos somos buenos en todo; así como las inteligencias múltiples. Si tengo que hacer un mural, veo las cualidades de cada quien; y así vamos delegando las responsabilidades.”</p>	<p>“Yo pienso que en todos los grupos siempre hay un líder que lleva la iniciativa. En el caso de nosotros, a veces yo, a veces él, asignamos el trabajo que creemos que pueden hacer; que tienen la capacidad, aunque yo sea mujer y él sea hombre, los dos tenemos la misma capacidad de hacer las cosas. Igual, hay cosas que yo no las puedo hacer; y hay cosas que ellos sí las pueden hacer; es como darle la oportunidad a los dos (géneros).”</p>	<p>“No es cuestión de género sino de la capacidad de cada quien. Como algunos tienen diferentes habilidades, por ejemplo, algunos son buenos en la oratoria, entonces se dice: ‘yo voy a hacer el instrumento, vos exponé’. Entonces no se parte en ningún momento por el género.”</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados del grupo focal con estudiantes de las tres carreras participantes.

Por lo aquí abordado, el establecimiento de papeles dentro de los equipos de trabajo, en opinión de los estudiantes, obedece a un análisis de las competencias que cada uno posee, es decir, a partir de su capacidad y aporte al logro de los objetivos, lo cual posibilita la participación de los

estudiantes, y, por el contrario, reduce positivamente la existencia de situaciones discriminatorias entre los estudiantes, dado que estos afirman que el género no es visto como un factor que posibilite o que limite el aporte que cada uno puede dar en los procesos de aprendizaje.

## Hallazgos

El desarrollo de la investigación propició la formación de los siguientes hallazgos:

1. Los esfuerzos de sensibilización realizados por la ULS en materia de género (diplomados, reflexiones, foros, discusiones, análisis, talleres, conferencias, entre otros.) carecen de una articulación y consistencia que permita el desarrollo de un proceso sistemático y permanente.
2. En términos generales, el claustro docente ha tenido, a título individual, alguna experiencia no sistemática en el tema de género. Sin embargo, tales experiencias han sido fuera de la universidad, donde se ha desarrollado una serie de actividades de sensibilización, regularmente dirigidas hacia la población estudiantil. Al respecto, se considera que esta situación obedece a la inexistencia y a la necesidad de implantar una política institucional que aborde de manera transversal el tema de equidad e igualdad de género en el quehacer de la ULS.
3. De las tres carreras participantes en la investigación, la Licenciatura en Trabajo Social evidencia mayor compromiso institucional por el abordaje que hace del tema de género; muestra de ello lo constituye el contar en su malla curricular con cátedras donde se analiza la problemática, así como también con un amplio número de talleres, foros, conferencias, entre otros, los cuales han sido orientados en pro de la sensibilización.
4. La comunidad universitaria muestra apertura al análisis de la problemática de género, lo cual les permite visibilizar desigualdades y reproducción de papeles tradicionales en la estructura organizativa y las actividades de la ULS.
5. La ULS carece de protocolos que le permitan la detección de y atención a casos de violencia de género, así como de una articulación interinstitucional efectiva con el Mined y el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer, lo cual no permite optimizar esfuerzos en materia de equidad e igualdad de género.

## Conclusiones finales

En concordancia con los objetivos del estudio, finalmente fue posible formular las conclusiones que se enuncian a continuación.

1. En lo que refiere a la Facultad de Teología y Humanidades de la ULS, la labor docente se desarrolla bajo las

directrices de un currículo, que carece de manera transversal del enfoque de género. Sin embargo, el hecho de contar con docentes que tienen algún tipo de sensibilización en el tema de género ha favorecido que el PEA se organice y desarrolle en un clima de relaciones de poder en las que se propicia la horizontalidad.

2. El currículo oculto de género continúa siendo un factor omnipresente en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en la ULS, expresándose en ocasiones esporádicas mediante el empleo de chistes y vocabulario sexista en la relación docente-estudiante y estudiante-estudiante, quienes a su vez presentan dificultades para identificar sus repercusiones como mecanismo de violencia y reproducción de papeles de género, situación que favorece que su influencia pase desapercibida casi en su totalidad por la comunidad universitaria.
3. En términos generales, la relación estudiante-estudiante se desarrolla al interior del campus universitario bajo un clima de relaciones armoniosas en las que se valora de manera primordial las competencias propias de cada uno, reduciendo así las posibilidades de discriminación por razón de género.
4. Las relaciones que se producen entre los miembros de la comunidad universitaria resultan mediadas por una estructura jerárquica propia del sistema patriarcal, sin embargo, es posible identificar apertura y esfuerzos desarticulados de parte de estudiantes, docentes y coordinaciones de carrera en la construcción de relaciones más equitativas e igualitarias entre mujeres y hombres, en las que la influencia del currículo oficial y del oculto pasan casi totalmente desapercibidos.

## Referencias

- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. (2.a ed.). México: Pearson. Educación.
- Corleto, A. (2010). "Sistema de Indicadores para la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior". México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género e Instituto Nacional de las Mujeres.
- Gomariz, E. (1992). "Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas", en *ISIS Internacional* n.º 17, Santiago de Chile.
- Merlino, A. (2009) *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. (1.a ed.), Buenos Aires, Argentina.

Mined (2007). Boletín n.º 19. "21 de junio, día de la educación no sexista; mecanismos para la equidad de género en la educación".

Patton, M. (2002). *Métodos Cualitativos de Investigación y Evaluación*. (3.ª ed.) Thousand oaks, California: Publicaciones SAGE.

Ruiz Olabuénaga, (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (3.ª ed.). España: Ediciones Aljibe.

ULS (2016) Autoestudio 2014-2016, San Salvador, El Salvador.

ULS (2016). Catálogo Institucional, San Salvador, El Salvador.

Valle, M.S. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

### Referencias electrónicas

Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1984). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.

Hierro, G. (2003). "Género y educación". Disponible en [http://www.udg.mx/la\\_ventana/libbr2/hierro.html](http://www.udg.mx/la_ventana/libbr2/hierro.html)

Silves, C. y Delgado, G. (2014). "Teoría de Género. ¿De qué estamos hablando? 5 claves para el debate". Disponible en <http://www.ieschile.cl/claves/teoria.pdf>

# Elección de carreras universitarias con perspectiva de género, Perú 2017

Selecting a university careers with a gender perspective, Perú 2017

Nancy Guillermina Veramendi-Villavicencios  
guillermina137@hotmail.com  
ORCID: 0000-0002-9177-6490

Clorinda Natividad Barrionuevo-Torres  
ORCID: 0000-0003-3950-9747  
Ewer Portocarrero-Merino  
ORCID: 0000-0003-3920-2999

Laura Carmen Barrionuevo-Torres  
Amancio Ricardo Rojas-Cotrina  
Ciro Ángel Lazo-Salcedo  
Erasmus Santillán-Oliva

Recibido: 27/07/18  
Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/873>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6724>

## Resumen

El objetivo fue determinar la elección de carreras universitarias con perspectiva de género. Para ello, se llevó a cabo un estudio descriptivo simple con 297 estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, durante el período 2017. Los datos se obtuvieron de la aplicación de un cuestionario relacionado a las carreras profesionales según género. Para el análisis inferencial se utilizaron las Pruebas de comparación de proporciones, T Student y Chi cuadrada de bondad de ajuste. Los resultados obtenidos de la investigación, nos demuestra que existen diferencias en la mitad de las carreras profesionales según sexo, como Ciencias Agrarias, Psicología, Enfermería, Obstetricia, Ciencias de la Educación, Ingeniería Civil y Arquitectura e Ingeniería Industrial y de Sistemas. También, existen diferencias en cuanto a los motivos de la carrera profesional elegida según sexo, ya que las personales están dominadas por el sexo femenino y la de materiales y

## Abstract

The objective was to determine the selection of university careers with a gender perspective. To do this, a simple descriptive study was carried out with 297 students from the Universidad Nacional *Hermilio Valdizán* (*Hermilio Valdizán* National University) of Huanaco, Peru, during the 2017 period. The data was obtained through a questionnaire related to the professional careers according to gender. For the inferential analysis, T student and Chi square goodness-of-fit test were used. The results obtained from the research show that there are differences in half of the professional careers based on the gender, such as, Agricultural sciences, Psychology, Nursing, Obstetrics, Educational sciences, Civil Engineering, Architecture and industrial and systems engineering. There are also differences regarding the reasons for choosing a professional career based on gender, since the personals are dominated by the female

sociales por el sexo masculino. Y, predominan profesiones marcadas según sexo, masculinas (Ingeniería Civil y Arquitectura), femeninas (Obstetricia) y mixtas (Ciencias Económicas y Ciencias Sociales), estos resultados fueron significativos estadísticamente ( $p \leq 0,05$ ) y también apoyados por varios estudios. Entre las conclusiones de la investigación se ha determinado que todavía encontramos estereotipos de género en cuanto a la elección de las carreras profesionales.

### **Palabras clave**

Carreras universitarias; Estereotipos; Educación superior; Orientación profesional; Orientación estudiantil.

gender and the social and material by the male gender. And dominated the professions marked by gender, males (Civil Engineering and Architecture), females (Obstetrics) and blended (Social and Economic Sciences). These were significant results, statistically speaking ( $p \leq 0,05$ ), and also supported by several studies. Among the conclusions of this research, it has been determined that there are gender stereotypes still found in regards with the election of professional careers.

### **Keywords**

University careers, Stereotypes, Higher education, Professional orientation, Students counseling.

## **Introducción**

Uno de los desafíos más trascendentes que afrontan las instituciones de educación superior en el Perú, y las de casi todo el mundo, es el de suprimir la desigualdad de género que aún prevalece y se reproduce en su interior. Desde sus comienzos, las universidades han sido ámbitos históricamente desfavorables para el sexo femenino, el que por varios siglos ni siquiera tuvo el derecho a acceder a este nivel educativo.

Sin embargo, somos conscientes de que, si bien se ha prosperado y se han dado pasos significativos en la esfera de las políticas de igualdad (Constitución Política del Perú vigente [1993], Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres - Ley n.º 28983, Ley Orgánica del Poder Ejecutivo - Ley n.º 29158, Ley de Organización y Funciones del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - Decreto Legislativo n.º 1098, Ley Orgánica de Gobiernos Regionales - Ley n.º 27867, Ley Orgánica de Municipalidades - Ley n.º 27972, Ley General del Sistema Nacional de Presupuesto - Ley n.º 28411, etc.), dicho progreso, amparado por este gran marco normativo nacional, todavía no aparece reflejado —en igual medida— en las prácticas habituales y en las relaciones sociales, dejando vislumbrar ciertas formas de inequidad en los distintos espacios sociales, laborales y educativos.

En el contexto universitario, del ámbito europeo, referida a la incorporación de la mujer a estudios universitarios se vislumbran desigualdades reconocidas (Consejería

para la Igualdad y Bienestar Social. Instituto Andaluz de la Mujer [2011], Ministerio de Ciencia e Innovación [2008], Sánchez (2011), Eurydice [2010]). Así, entre los estudiantes universitarios de la Unión Europea, en el año 2007 se encontró que un 37,5 % de mujeres se matricularon en el bloque de estudios relacionados con ciencias, matemáticas e informática y que tan solo un 24,7% en estudios de ingeniería, industria y construcción [frente a un 75,3 % de varones] (Eurostat, 2010).

En el Perú, según los datos del Ministerio de Educación (2010), también existen carreras que son optadas prácticamente en un 50 % tanto por hombres como por mujeres (Matemáticas o Geología). Sin embargo, existen otras muy diferenciadas en función del género, es el caso, por ejemplo, de carreras técnicas (presencia mayoritaria del sexo masculino), o de las asociadas con profesiones de ayuda o educación como Pedagogía, Enfermería o Educación Social (presencia destacada de mujeres).

La escasa presencia del sexo femenino en ciertas carreras de ciencia y tecnología (sobre todo en Física e ingenierías) y en los correspondientes escenarios académicos y profesionales es solamente un síntoma de problemas más profundos (Schiebinger, 2007; Armengou, 2008; Díaz, 2008; Osborn, 2008), tales como la perseverancia de estereotipos de género en la sociedad y la educación, la construcción y producción de la ciencia y la tecnología; si se elige, se da en distintos contextos de educación, innovación, evaluación y aplicación. Mucho menos parece aislado a ello la objetividad de mecanismos de exclusión presentes en las

instituciones educativas, científicas, políticas, profesionales y empresariales en las que se despliega la actividad científica, organizaciones que por historia y tradición son masculinas (Echeverría, 1995).

Por otro lado, respecto a esta situación real emerge la imperiosa necesidad de analizar el proceso de toma de decisiones académicas debido a que es uno de los eslabones de la cadena de decisiones vocacionales que el estudiante efectúa a lo largo de su desarrollo vital. Así, dicha tarea cobra una especial relevancia debido a que, en muchos de los casos, las decisiones académicas, tomadas al finalizar la etapa de educación secundaria, establecen el futuro profesional de cada alumno (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2002).

En consecuencia, el presente estudio se realizó con el objetivo de determinar la elección de carreras universitarias con perspectiva de género en estudiantes de la Universidad Nacional *Hermilio Valdizán* de Huánuco, Perú.

## Metodología

### Tipo de estudio y diseño

Según el análisis y alcance de los resultados el estudio fue descriptivo simple; según el tiempo de ocurrencia de los

hechos y registros de la información fue de tipo prospectivo; y según el período y secuencia del estudio fue transversal.

El diseño de investigación empleado fue descriptivo simple, como se muestra a continuación:

M ----- O

Donde:

M = Muestra

O = Observación de las variables

### Población

La población estuvo constituida por 1.301 universitarios ingresantes en el período 2017. El tamaño de muestra calculada fue de 297 universitarios seleccionados mediante el método probabilístico; y la técnica de muestreo fue aleatorizado estratificado.

### Variables e indicadores

Consideramos los siguientes:

Variables	Indicador	Tipo	Escala
Género	Masculino Femenino	Catagórico	Nominal
Carrera profesional	Ciencias Agrarias Medicina Psicología Enfermería Obstetricia Ciencias Administrativas y Turismo Ciencias Contables y Financieras Ciencias Económicas Ciencias Sociales Ciencias de la Educación Derecho y Ciencias Políticas Ingeniería Civil y Arquitectura Ingeniería Industrial y de Sistemas Medicina Veterinaria y Zootecnia	Catagórico	Nominal
Motivos	Personales Materiales Sociales	Catagórico	Nominal

### Procedimiento

Se aplicó un cuestionario que buscaba encontrar datos sobre aspectos generales de los estudiantes universitarios y acerca de la percepción de motivos de la carrera profesional elegida. También se consideró preguntas sobre la percepción de ocupaciones femeninas y masculinas.

### Análisis de datos

En el análisis descriptivo de los datos se utilizaron las medidas de tendencia central y de dispersión para variables cuantitativas y de frecuencias para variables cualitativas; y en el análisis inferencial se utilizaron las pruebas de comparación de proporciones t Student y Chi cuadrada de bondad de ajuste. Se tuvo en cuenta una significación de 0.05. En el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS versión 22.0.

### Resultados y discusión

#### Resultados:

**Tabla 1. Características generales de los estudiantes de la Universidad Nacional *Hermilio Valdizán* de Huánuco**

Características generales	Frecuencia (n = 297)	%
<b>Edad en años</b>		
16 a 22	278	93,6
23 a 29	18	6,1
30 a 35	1	0,3
<b>Sexo</b>		
Masculino	141	47,5
Femenino	156	52,5
<b>Carrera profesional</b>		
Ciencias Agrarias	23	7,7
Medicina	16	5,4
Psicología	12	4,0
Enfermería	14	4,7
Obstetricia	12	4,0
Ciencias Administrativas y Turismo	31	10,4
Ciencias Contables y Financieras	19	6,4
Ciencias Económicas	18	6,1
Ciencias Sociales	21	7,1
Ciencias de la Educación	63	21,2
Derecho y Ciencias Políticas	10	3,4
Ingeniería Civil y Arquitectura	22	7,4
Ingeniería Industrial y de Sistemas	28	9,4
Medicina Veterinaria y Zootecnia	8	2,7
<b>Vía de acceso a la universidad</b>		
Admisión general	87	29,3
Modalidades de ingreso	210	70,7

En relación con las características generales, se encontró que 93,6 % (278 estudiantes) presentaron edades entre 16 a 22 años, asimismo, que 52,5 % (156 estudiantes) fueron de sexo femenino, 21,2 % (63 estudiantes) eligieron la carrera de Ciencias de la Educación y 70,7 % (210 estudiantes) fueron seleccionados a través de modalidades de ingreso.

**Tabla 2. Carrera profesional según sexo de los estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco**

Características generales	Frecuencia (n = 297)	%
<b>Edad en años</b>		
16 a 22	278	93,6
23 a 29	18	6,1
30 a 35	1	0,3
<b>Sexo</b>		
Masculino	141	47,5
Femenino	156	52,5
<b>Carrera profesional</b>		
Ciencias Agrarias	23	7,7
Medicina	16	5,4
Psicología	12	4,0
Enfermería	14	4,7
Obstetricia	12	4,0
Ciencias Administrativas y Turismo	31	10,4
Ciencias Contables y Financieras	19	6,4
Ciencias Económicas	18	6,1
Ciencias Sociales	21	7,1
Ciencias de la Educación	63	21,2
Derecho y Ciencias Políticas	10	3,4
Ingeniería Civil y Arquitectura	22	7,4
Ingeniería Industrial y de Sistemas	28	9,4
Medicina Veterinaria y Zootecnia	8	2,7
<b>Vía de acceso a la Universidad</b>		
Admisión general	87	29,3
Modalidades de ingreso	210	70,7

Respecto a las carreras profesionales según sexo, en el masculino fueron más frecuentes las carreras profesionales de Ciencias Agrarias, Ciencias Contables y Financieras, Ingeniería Civil y Arquitectura e Ingeniería Industrial y de Sistemas que en el femenino. En cambio, en este predominaron las carreras de Medicina, Psicología, Enfermería, Obstetricia, Ciencias Administrativas y Turismo, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación y Derecho y Ciencias Políticas. En la carrera Medicina Veterinaria y Zootecnia fue similar la proporción.

**Tabla 3. Motivos de la carrera profesional elegida según sexo de los estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco**

Carrera Profesional	Sexo				Total
	Masculino		Femenino		
	N°	%	N°	%	
Ciencias Agrarias	16	69,6	7	30,4	23
Medicina	7	43,8	9	56,3	16
Psicología	3	25,0	9	75,0	12
Enfermería	3	21,4	11	78,6	14
Obstetricia	2	16,7	10	83,3	12
Ciencias Administrativas y Turismo	12	38,7	19	61,3	31
Ciencias Contables y Financieras	10	52,6	9	47,4	19
Ciencias Económicas	8	44,4	10	55,6	18
Ciencias Sociales	8	38,1	13	61,9	21
Ciencias de la Educación	25	39,7	38	60,3	63
Derecho y Ciencias Políticas	4	40,0	6	60,0	10
Ingeniería Civil y Arquitectura	17	77,3	5	22,7	22
Ingeniería Industrial y de Sistemas	22	78,6	6	21,4	28
Medicina Veterinaria y Zootecnia	4	50,0	4	50,0	8
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>47,5</b>	<b>156</b>	<b>52,5</b>	<b>297</b>

Concerniente a los motivos de la carrera profesional elegida según sexo, los personales fueron mayores en el sexo femenino frente al sexo masculino; mientras que los motivos materiales y sociales fueron mayores en el sexo femenino respecto al masculino (tabla 3).

**Tabla 4. Carrera profesional según ocupaciones masculinas y femeninas de los estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco**

Motivos de la carrera profesional elegida	Total		Sexo			
	Media	Desviación estándar	Masculino		Femenino	
			Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Personales	25.0	4.4	24.2	5.2	25.8	3.4
Materiales	12.0	2.2	12.5	2.0	11.5	2.4
Sociales	7.9	1.7	8.5	1.3	7.4	1.8

En relación con las carreras profesionales según ocupaciones masculinas y femeninas, en las primeras predominaron las carreras de Ingeniería Civil y Arquitectura, Ciencias Agrarias e Ingeniería Industrial y de Sistemas. Las ocupaciones femeninas frecuentes fueron Obstetricia y Enfermería; y como ocupaciones mixtas, resultaron con mayor predominio las carreras de Ciencias Económicas y Ciencias Sociales.

**Tabla 5. Comparación de las carreras profesionales según sexo de los estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco**

Carrera Profesional	Sexo		Prueba de comparación de proporciones	Significancia
	Masculino (%)	Femenino (%)		
Ciencias Agrarias	69,6	30,4	2.36	0.018
Medicina	43,8	56,3	0.35	0.724
Psicología	25,0	75,0	2.04	0.041
Enfermería	21,4	78,6	2.65	0.008
Obstetricia	16,7	83,3	2.86	0.004
Ciencias Administrativas y Turismo	38,7	61,3	1.52	0.128
Ciencias Contables y Financieras	52,6	47,4	0.00	1.000
Ciencias Económicas	44,4	55,6	0.33	0.739
Ciencias Sociales	38,1	61,9	1.23	0.217
Ciencias de la Educación	39,7	60,3	2.14	0.033
Derecho y Ciencias Políticas	40,0	60,0	0.45	0.655
Ingeniería Civil y Arquitectura	77,3	22,7	3.32	0.001
Ingeniería Industrial y de Sistemas	78,6	21,4	4.01	0.000
Medicina Veterinaria y Zootecnia	50,0	50,0	-0.50	0.617
<b>Total</b>	<b>47,5</b>	<b>52,5</b>	<b>1.15</b>	<b>0.251</b>

Respecto a las diferencias de las carreras profesionales según sexo, se evidenció que existen diferencias significativas en la mitad de las carreras, siendo estas: Ciencias Agrarias ( $p \leq 0,018$ ), Psicología ( $p \leq 0,041$ ), Enfermería ( $p \leq 0,008$ ), Obstetricia ( $p \leq 0,004$ ), Ciencias de la Educación ( $p \leq 0,033$ ), Ingeniería Civil y Arquitectura ( $p \leq 0,001$ ) e Ingeniería Industrial y de Sistemas ( $p \leq 0,000$ ).

**Tabla 6. Comparación de motivos personales, materiales y sociales según sexo de los estudiantes de la Universidad Nacional *Hermilio Valdizán* de Huánuco**

Motivos	Sexo	Frecuencia	Media	Desviación estándar	Prueba t Student	Significancia
Personales	Masculino	141	24.2	5.2	-3.25	0.001
	Femenino	156	25.8	3.4		
Materiales	Masculino	141	12.5	2.0	4.12	0.000
	Femenino	156	11.5	2.4		
Sociales	Masculino	141	8.5	1.3	6.04	0.000
	Femenino	156	7.4	1.8		

Con respecto a las diferencias de motivos de carrera profesional elegida según sexo, se evidenció que existen diferencias al respecto, ya que los motivos personales están dominadas por el sexo femenino ( $p \leq 0,001$ ), y las de materiales y sociales por el sexo masculino ( $p \leq 0,000$ ).

**Tabla 7. Comparación de frecuencias de las carreras profesionales según ocupaciones masculinas y femeninas de los estudiantes de la Universidad Nacional *Hermilio Valdizán* de Huánuco**

Carrera Profesional	Masculinas (%)	Femeninas (%)	Mixtas (%)
Ciencias Agrarias	26,9	4,0	69,0
Medicina	7,1	8,8	84,2
Psicología	2,0	21,5	76,4
Enfermería	5,4	46,1	48,5
Obstetricia	6,4	52,5	41,1
Ciencias Administrativas y Turismo	4,0	14,8	81,1
Ciencias Contables y Financieras	10,1	4,4	85,5
Ciencias Económicas	8,4	4,4	87,2
Ciencias Sociales	4,0	8,8	87,2
Ciencias de la Educación	12,8	13,5	73,7
Derecho y Ciencias Políticas	13,1	5,4	81,5
Ingeniería Civil y Arquitectura	35,0	3,7	61,3
Ingeniería Industrial y de Sistemas	25,3	1,3	73,4
Medicina Veterinaria y Zootecnia	9,1	5,4	85,5
<b>Prueba Chi cuadrado</b>	<b>313,83</b>	<b>711,07</b>	<b>110,51</b>
<b>Significancia</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>

Y, en cuanto a la comparación de las carreras profesionales según ocupaciones masculinas y femeninas, se hallaron los siguientes resultados: los del sexo masculino eligieron con mayor frecuencia la carrera de Ingeniería Civil y Arquitectura ( $p \leq 0,000$ ), el sexo femenino fue para la carrera de Obstetricia ( $p \leq 0,000$ ); y la ocupación mixta fueron las carreras de Ciencias Económicas y Ciencias Sociales ( $p \leq 0,000$ ).

## Discusión

Al respecto, todavía encontramos estereotipos de género en cuanto a la elección de las carreras profesionales.

En esta misma línea, Navarro y Casero (2012) encontraron que las mujeres optan principalmente por carreras profesionales de Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Salud; y los motivos por los que prefieren estas carreras son porque les gusta, por vocación y para ayudar a sus semejantes, mientras que los varones eligen los estudios técnicos para ganar mejor sueldo.

Por su parte, Talavera (2014) concluyó que aún permean los estereotipos de género en la elección de las carreras profesionales, predominando aún las ciencias exactas y las sociales como ámbitos vinculados con estereotipos masculinos, mientras que las humanidades y las artes, y las ciencias biológicas y de la salud se conciben mayoritariamente femeninas.

De acuerdo con los hallazgos de Compeán, Verde, Gallardo, Tamez, Delgado y Ortiz (2006), indican que las características que los hombres y mujeres buscan en las carreras son asociadas con los papeles de género. Los hombres eligen carreras que se relacionan con características del papel masculino como tener dominio sobre los demás, estatus social, obtener puestos importantes y mayor ingreso; en tanto que las mujeres, apegándose al estereotipo de género, se interesan por carreras que les permitan desarrollar cualidades femeninas: preocuparse por el cuidado y bienestar de los demás y que les permita seguir cumpliendo con las labores domésticas y de crianza.

También, Miguez (2007) informa que ciertas profesiones se han estereotipado como masculinas o femeninas. Dicha categorización se encuentra vinculada con la división sexual del trabajo, el mercado laboral, las normas de género, la cultura escolar, los medios de comunicación, entre otros. Asimismo, la elección vocacional, al verse permeada por el género, establece afinidades entre las cualidades denominadas *masculinas* o *femeninas* que se legitiman en una sociedad y en un momento determinado.

Y, en el mismo sentido, Figueroa y Ortega (2010), mediante su investigación, fueron corroboraron que las mujeres entrevistadas y las respuestas de las estudiantes

encuestadas determinaron que las dificultades para ingresar al área físico-matemática pertenecen al campo social con diferenciación genérica. Las mujeres se alejan de estas profesiones por temores sociales, así como por presiones culturales y sociales.

## Conclusiones

Se encontró que existen diferencias en la mitad de las carreras según sexo, siendo estas: Ciencias Agrarias, Psicología, Enfermería, Obstetricia, Ciencias de la Educación, Ingeniería Civil y Arquitectura e Ingeniería Industrial y de Sistemas.

Asimismo, existen diferencias en cuanto a los motivos de la carrera profesional elegida según sexo, ya que las carreras están dominadas por el sexo femenino y las de materiales y sociales por el masculino.

También, predominan profesiones marcadas según sexo, masculinas (Ingeniería Civil y Arquitectura), femeninas (Obstetricia) y mixtas (Ciencias Económicas y Ciencias Sociales).

Finalmente, en esta misma línea de trabajo, sugerimos: seguir ampliando cualitativa y cuantitativamente el análisis sobre la autoeficacia en aquellas carreras profesionales con diferencias significativas según el sexo; inclusión de enseñanzas en materia de igualdad de género en todos los planes de estudios; apoyo al desarrollo de proyectos de investigación que tengan en cuenta la perspectiva de género; impulso a las actuaciones necesarias para aumentar el número de mujeres dedicadas a la investigación, el desarrollo y la innovación; y la implementación de políticas de una distribución igualitaria en la asignación de plazas según modalidades de ingreso.

## Referencias

- Armengou, S. (2008). "El arduo camino de las científicas". En "Ciencia en Femenino". Revista SBBM. 158. 16-20.
- Compeán, S.; Verde, E.; Gallardo, G.; Tamez, S.; Delgado, G. & Ortiz, L. (2006). "Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud". *La ventana*, 25, pp. 204-228.
- Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Instituto Andaluz de la Mujer (2011). "Aproximación a la realidad

- de mujeres y hombres en Andalucía 2010". Sevilla: Instituto de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Díaz, C. (2008). "¿Por qué es tan lento el progreso de las mujeres en la carrera científica?". En "Ciencia en Femenino". Revista SBBM, 158. 16-20.
- Echeverría, J. (1995). Filosofía de la ciencia. Madrid: Akal.
- Eurostat (2010). "Estadística. Educación y entrenamiento. Distribución de estudiantes por nivel 2007". Disponible en <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>. Accedido el 05-02-18.
- Eurydice (2010). "Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa". Bruselas: Eurydice.
- Figueroa, A. & Ortega, M. (2010). "Condición de género y elección profesional. El área de físico-matemático en las mujeres". Revista Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 46, pp. 18-27.
- González, M.C.; Álvarez, P.R.; Cabrera, D.L. & Bethencourt, J.T. (2002). "La toma de decisiones académicas del estudiantado de la Universidad de La Laguna en la elección de los créditos de libre configuración". Contextos Educativos, 5, pp. 123-140.
- Miguez, M.D. (2007). "El código de feminización y maculinización de las profesiones". Documento, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2008). "Datos Básicos del Sistema Universitario Español curso 2008-2009". Madrid: MICIN.
- Ministerio de Educación (2010). "Estadística alumnado universitario. Resultados detallados. 2005-2006". Disponible en <http://www.educacion.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/alumnado.html> Accedido el: 05-02-2018.
- Navarro, G. & Casero, A. (2012). "Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios". Estudios sobre educación, 22, pp. 115-132.
- Osborn, M. (2008). "Cómo lograr la equidad de género en ciencia". En "Ciencia en Femenino". Revista SBBM. 158. pp. 16-20.
- Sánchez, I., De la Rica, S. & Dolado, J.J. (2011). *Libro blanco sobre la situación de las mujeres en la ciencia española*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Schiebinger, L. (2007). "Conseguir más mujeres en la ciencia: Problema de conocimiento". En L. Schiebinger (Ed.) *Innovaciones Gendered en Ciencia e Ingeniería (forthcoming)*, pp. 8-10. Stanford: Stanford University Press.
- Talavera, K.A. (2014). "Elección de carrera con perspectiva de género". (Tesis de especialidad). Universidad Pedagógica Nacional, México.

# Formación inicial docente en igualdad de género, evidencias desde los programas de estudio

Initial teacher formation in gender equality, evidence derived from the study programs

Lorenzo Aravena-Ramírez  
daniel.aravena1881@gmail.com  
Universidad Católica del Maule, Chile  
ORCID: 0000-0003-0964-0437

Marta Belmar-Mellado  
mbelmar@ucm.cl  
Universidad Católica del Maule, Chile  
ORCID: 0000-0002-1326-078X



Esta investigación fue financiada por el Programa Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt/21170343).

URI: <http://hdl.handle.net/11298/875>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6725>

Recibido: 30/07/18

Aprobado: 12/12/18

## Resumen

La incorporación de la igualdad de género en los planes de estudio de la formación de los futuros profesores es una estrategia que busca desarrollar en ellos una visión positiva hacia este tema, para que así al momento de egresar y desarrollar sus clases, lo expresen frente a sus estudiantes y al seleccionar sus actividades de aprendizaje. Por eso se ha querido indagar en los programas de formación de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención, impartida por la Universidad Católica del Maule, en Chile. Esta institución plantea que forma a sus profesionales bajo un modelo basado en tres tipos de competencias: Generales, Profesionales y Disciplinarias, por lo tanto, el itinerario formativo de esta carrera está enfocado a desarrollar las competencias, a través de sus 56 programas de estudio. La metodología utilizada se sustenta en un paradigma interpretativo, con enfoque epistemológico cualitativo y, la técnica de recolección de la

## Abstract

The incorporation of gender equality into the study plans and into the formation of future teachers is a strategy that seeks to develop in them a positive vision towards this issue, so after graduating and when teaching and choosing different learning activities it can be perceived by their students. That is why, the study programs of the Elementary Education Pedagogy career of the Universidad Católica del Maule (Catholic University of the Maule), Chile have been a subject of study. This institution sets out that professionals are formed under a model based on three types of competencies: general, professional and disciplinary, therefore, the formative itinerary of this bachelor focuses on developing competencies through its 56 study programs. The methodology used was based on an interpretative paradigm, with a qualitative epistemological approach, and the technique of gathering information was through documentary based analysis.

información fue a través del análisis documental. Se realizó la búsqueda que 21 conceptos relacionados con la igualdad de género, utilizando para ello el software NVivo v. 12, en cada uno de los programas que tributan a cada una de las competencias de formación declaradas. Los resultados muestran una baja presencia de los conceptos relacionados con igualdad de género y a su vez evidencian una diferencia entre la presencia del concepto de mujer y hombre, ya que este último predomina más veces que el concepto de mujer.

### Palabras clave

Derecho a la educación; Igualdad en la educación; Formación profesional; Efectividad del docente.

The search of 21 concepts related to gender equality was carried out using NVivo 12 software in each of the formative competencies stated. The results show a low presence of concepts related to gender equality, which in turn evinces a difference between the concepts *woman* and *man* since the latter predominates more times than that of woman.

### Keywords

Right to education, Equality in education, Professional formation, Teacher effectiveness.

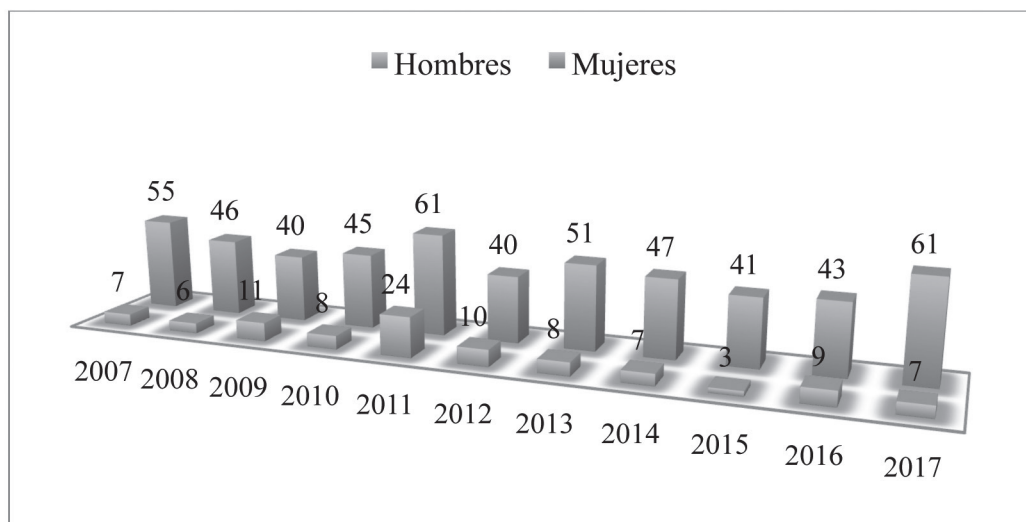
## Introducción

La investigación desarrollada, ha tenido por objetivo abordar el tema de la inclusión del tema de igualdad de género en los programas de estudio de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención (PEGB), impartida por la Universidad Católica del Maule (UCM), de Chile, y para lograrlo primeramente se indagó en el modelo formativo, donde se describe que esta institución presenta una formación basada en

tres tipos de competencias: generales, profesionales y disciplinares.

En los últimos 10 años, el ingreso de estudiantes a esta carrera ha sido mayoritariamente femenino, como se puede observar la figura 1. Por lo tanto, la temática de igualdad de género resulta relevante de ser investigada, ya que estos profesionales serán los que eduquen a niños y niñas de entre 6 y 14 años, que serán parte de la sociedad, pudiendo ser agentes de cambio.

Figura 1. Ingreso de estudiantes a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, por año de ingreso y género



La investigación se encuentra organizada en tres apartados: 1) referente a la metodología que se utilizó y la forma en que fue realizada la recolección de datos, que en este caso fue mediante análisis documental para ver la inclusión de conceptos de igualdad de género dentro de los 56 programas de estudio, de la carrera de PEGB, 2) presentación de los resultados, que permite tener una visión de cuál es la presencia que tienen los conceptos relacionados con la igualdad de género dentro de los programas de estudio relacionados a los tres tipos de competencias que plantea esta universidad como base para la formación de sus profesionales. En este sentido, la investigación realizada es importante porque aporta resultados acerca de la presencia de dichos conceptos dentro de los programas de estudio de una carrera que forma a los profesores, quienes serán parte del nivel educacional más extenso de Chile; y 3) presentación de más conclusiones a las que permiten llegar los resultados de esta investigación, y además, finalmente, se realizan algunas sugerencias de futuras líneas de investigación sobre el tema de la igualdad de género y la formación inicial docente. Estas buscan resaltar la importancia que tiene la educación en el desarrollo de la igualdad de género, ya que así este tema se hace una más visible con el objetivo de generar condiciones de igualdad para hombres y mujeres en la sociedad,

### Metodología

Esta investigación se inscribe bajo un paradigma interpretativo (Serrano, 2016), puesto que no busca explicaciones casuales de la vida social y humana, sino profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad (Torres, 2016). También es descriptivo porque busca exponer cómo se desarrolla el tema de la igualdad de género dentro de los programas de estudio de la carrera de PEGB de la universidad. El enfoque epistemológico, como señala Bisquerra (2016), será cualitativo, ya que no busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Se utilizó la técnica de análisis documental (Pinto, Gálvez, & Dijk, 2018) para tener una visión más amplia y exhaustiva de los tópicos considerados en los programas de formación pedagógica de la carrera en cuestión.

El acceso al *corpus* documental se ha hecho mediante una muestra no probabilística, donde se plantea que la elección de los elementos no depende de la probabilidad,

sino de causas relacionadas con las características de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista (2014). En este caso las características que establecen relación son las competencias bajo las cuales se forma a los profesores y profesoras de Educación General Básica con mención. La UCM desarrolla la formación de profesionales bajo tres tipos de competencias:

- Competencias generales
- Competencias disciplinares
- Competencias profesionales

Por lo tanto, el itinerario formativo de los estudiantes de PEGB con mención está distribuido de la siguiente forma:

**Tabla 1. Descripción de la cantidad de programas relacionados con cada competencia de formación declarada por la universidad**

Competencias	Número de programas
General	7
Disciplinares	21
Profesionales	28

El tipo de análisis utilizado fue por conglomerados (Casal, & Mateu, 2003), ya que utiliza como unidades de análisis los grupos de elementos que presentan asignaciones y límites naturales. Para el caso de este estudio, son los programas de estudio impartidos según los tres tipos de competencias en los que se forman los profesionales en esta universidad (Krippendorff, 1990). Seguidamente, se realizó un análisis de los programas de estudio de la carrera de PEGB con mención, tomando en cuenta las competencias para identificar 21 conceptos relacionados con la igualdad de género dentro de los programas de estudio que son parte del itinerario formativo de esta carrera.

Los conceptos estudiados sobre igualdad de género surgen a partir de la búsqueda realizada por Rebollar (2013), para el desarrollo de su tesis doctoral, donde investigó sobre la temática en la formación de profesores. A partir de esto se elaboró una base de datos, con los programas, la cual fue introducida en el programa NVivo v,12 donde se realizó la búsqueda de la ocurrencia de los diferentes conceptos mencionados anteriormente (ver tabla 2).

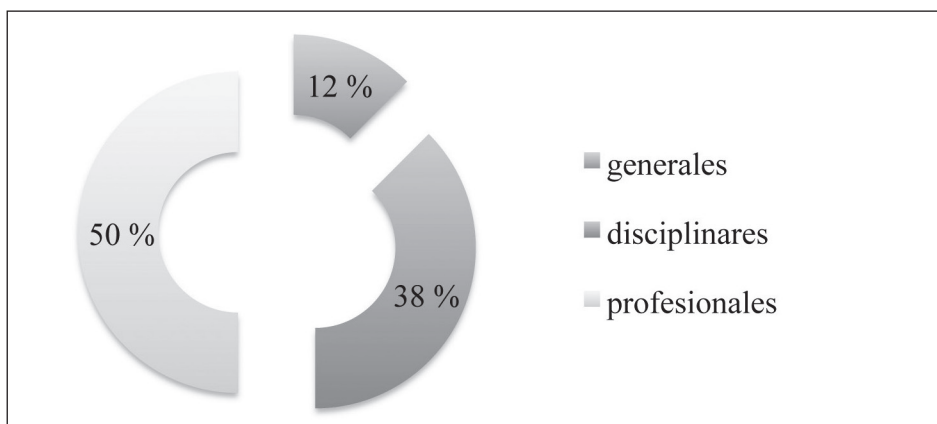
**Tabla 2. Categorías de análisis con de conceptos relacionados con igualdad de género**

Competencias genéricas	Competencias profesionales	Competencias disciplinares
- Género	- Género	- Género
- Mujer	- Mujer	- Mujer
- Hombre	- Hombre	- Hombre
- Sexo	- Sexo	- Sexo
- Igualdad	- Igualdad	- Igualdad
- Poder	- Poder	- Poder
- Cultura	- Cultura	- Cultura
- Segregación	- Segregación	- Segregación
- Papeles sociales	- Papeles sociales	- Papeles sociales
- Equidad	- Equidad	- Equidad
- Desigualdad	- Desigualdad	- Desigualdad
- Igualdad de género	- Igualdad de género	- Igualdad de género
- Discriminación	- Discriminación	- Discriminación
- Femenino	- Femenino	- Femenino
- Masculino	- Masculino	- Masculino
- Estereotipo	- Estereotipo	- Estereotipo
- Diversidad	- Diversidad	- Diversidad
- Diferentes	- Diferentes	- Diferentes
- Identidad	- Identidad	- Identidad
- Tolerancia	- Tolerancia	- Tolerancia
- Inclusión	- Inclusión	- Inclusión

## Resultados y discusión

Para una mejor comprensión de los conceptos, se organizaron los resultados con base en cada una de las competencias de formación en la UCM. En primer lugar se presenta un análisis general de la cantidad de programas que son parte del itinerario formativo de los profesores de educación general básica de esta universidad.

**Figura 1. Presentación de porcentajes de programas asociados con cada competencia y su porcentaje de impacto en la formación de profesores de educación general básica con mención.**



En esta investigación se revisaron 56 programas que son parte del proceso de formación de los profesores de educación básica con mención que han ingresado a estudiar a la UCM a partir del año 2018, ya que las generaciones anteriores fueron formadas bajo otro itinerario. Un 12 % de los programas tributa hacia las competencias generales, destacando que estos programas y módulos son impartidos de manera transversal a todos los profesionales que forma esta universidad; independiente de la Facultad y carrera, para egresar debe haber aprobado los módulos. Un 38 % de los programas formativos tributan a la competencia disciplinar, encontrándose entre ellos los módulos que forman a los profesores en las especialidades de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El 50 % de los programas tributa a la competencia profesional, encontrándose entre ellos los relacionados con las áreas de liderazgo, psicología y evaluación.

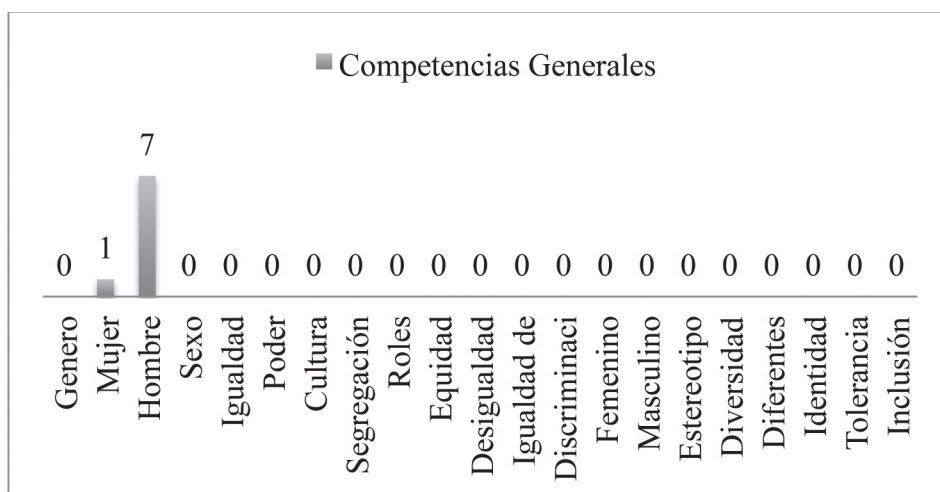
Como podemos observar, la formación de profesores que ofrece esta universidad no presenta una uniformidad o

equidad en la cantidad de programas asociados con cada una de las competencias. Tobón (2008) destaca la relevancia de la formación bajo este paradigma, planteando que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas, debido a que la formación por competencias permite el desarrollo de una educación de calidad.

- La igualdad de género en las competencias generales

En la categoría *Competencias generales*, dentro del itinerario formativo de PEGB con mención (ver figura 2), se observa que está conformada por los siguientes módulos: Introducción a la Fe y Ética cristiana, Inglés I, Inglés II, Certificación I, Certificación II y Certificación III. De los módulos mencionados anteriormente, solo se pudo analizar los dos primeros, ya que no se tuvo acceso a los otros programas, pero aun así fue posible evidenciar la ausencia de los conceptos relacionados con la igualdad de género, destacando la mayor presencia del concepto de *hombre* (7) y presentándose el de *mujer* solo una vez en los dos programas analizados.

**Figura 2. Resultado de la presencia de conceptos de igualdad de género en los programas que tributan hacia las competencias generales.**



Estos hallazgos demuestran que los esfuerzos que realiza el Ministerio de Educación de Chile (Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu, 2015) por difundir el enfoque de género no ha tenido impacto en el itinerario formativo de esta carrera en la UCM.

- La igualdad de género en las competencias profesionales

La categoría *Competencias profesionales* presenta 28 programas que tributan al desarrollo de la competencia, donde encontramos programas como Fundamentos Sociológicos de la Educación, Desarrollo Humano e Inclusión Educativa, Orientación Educacional y Vocacional, Gestión Escolar, etc. Como se puede observar en la figura 3, existe mayor presencia de los conceptos relacionados

con la igualdad de género, predominando los conceptos de cultura (9), equidad (8), diversidad (6) y diferentes (6). Si bien se observa un aumento en la frecuencia con que aparecen los conceptos anteriormente mencionados, es necesario recordar que la búsqueda se ha realizado en los 28 programas que tributan a esta competencia, por lo tanto, su frecuencia resulta de poco impacto y no asegura que estos puedan estar presentes en la mayoría de los programas de estudio.

**Figura 3. Resultado de la presencia de conceptos de igualdad de género en los programas que tributan hacia las competencias profesionales**



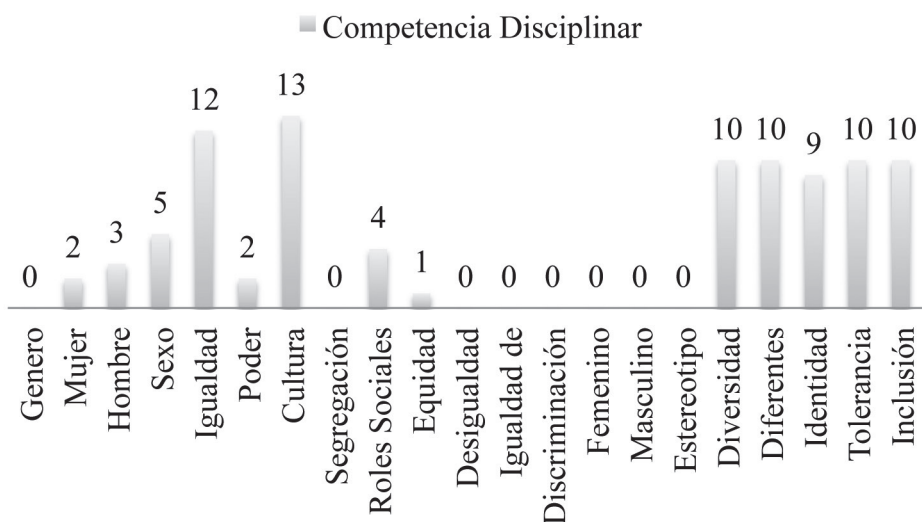
En la actualidad, la equidad y el respeto por la diversidad en educación son temas que se plantean desde el principio de justicia y los derechos humanos (Bartolomé, 2008), es decir, la consideración de estos tópicos en la formación de profesores resulta un tema importante, ya que así ellos identifican el sentido del concepto esto ayudara al desarrollo de prácticas que permiten el logro de una educación acorde a las demandas actuales de igualdad de género.

- La igualdad de género en las competencias disciplinares

La categoría de competencias disciplinares presenta 21 programas que tributan al desarrollo de la competencia,

entre ellos están: Didáctica de los números y la Geometría, Lectura y Escritura Inicial, Taller pedagógico, Historia de América y de Chile, etc. Como se puede observar en la figura 4, en estos aumenta la presencia de los conceptos relacionados con la igualdad de género, predominando los conceptos de *cultura* (13) e *igualdad* (12), además los conceptos de *diversidad*, *diferentes*, *tolerancia* e *inclusión*, que se presentan en la misma cantidad (10). Al igual que en las otras dos competencias presentadas anteriormente, el concepto de *hombre* se presenta con una mayor frecuencia que el de *mujer*, estableciéndose como un elemento común entre las tres competencias analizadas.

**Figura 4. Resultado de la presencia de conceptos de igualdad de género en los programas que tributan hacia las competencias disciplinares**



Los contenidos que abordan los programas que tributan a esta competencia, están relacionados con cada de las disciplinas que deberá enseñar el profesor y profesora egresado(a) de esta universidad, por lo tanto, el aumento de la frecuencia de los conceptos relacionados con la igualdad de género resulta importante, ya que, como lo plantean García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón, & Piedra, (2011), el profesorado tiene más dificultades para reconocer indicadores relacionados con las políticas de igualdad de género y el lenguaje no sexista, por tanto se hace necesario revertir esto mediante la formación inicial docente.

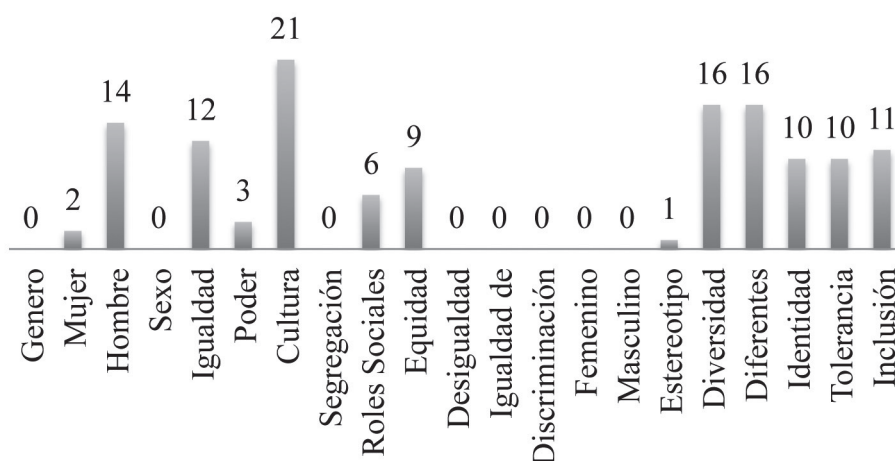
- La igualdad de género en las competencias generales, disciplinares y profesionales

La figura 5 presenta un resumen de los programas de las tres competencias, predominando el concepto de cultura (21), luego el de igualdad (12), y los de diversidad y diferente se presentan en igual cantidad (16). Como se puede observar en este resumen gráfico, la predominancia del concepto de hombre (14) en relación con el de mujer (2) evidencia que

el programa de formación de PEGB en la UCM deja al libre albedrío de los académicos que imparten estos módulos la utilización y profundización de estos conceptos. Esto tiene relación con lo planteado por Coloma (2007), que sostiene que "el lenguaje actúa instrumentalmente, procurando conectar el mundo interno con el externo, a través de la expresión de vivencias personales" (p. 40).

En consecuencia, el dejar en libertad de acción a los académicos para que decidan cómo transmitirán los conceptos y cómo evaluarán las competencias puede producir que estos reproduzcan el tipo de sociedad que ellos consideran válida, limitando a los futuros profesores ya desde su formación. Por lo tanto, los conceptos de igualdad de género no son de difícil verificación en el discurso pedagógico, lo que pone en evidencia que el programa de formación ofrecido por esta universidad perpetúa una educación instrumentalista de la enseñanza, donde el lenguaje (oral o escrito) conforma el medio para transmitir un saber, el cual se encuentra predefinido por la visión y misión de la UCM.

**Figura 5. Resumen de la presencia de conceptos de igualdad de género en los programas que tributan hacia las competencias generales, profesionales y disciplinares**



Estos resultados presentan una estrecha relación con otros estudios internacionales relacionados sobre la inclusión de la igualdad de género en los programas de estudio, a su vez estos manifiestan una preocupación sobre todo en el área de educación (Anguita, 2011; Martínez, 2000). Concordando estos con la importancia de visibilizar la igualdad de oportunidades que deben tener los hombres y las mujeres dentro del contexto universitario, asignando al sistema educativo la tarea de corregir o por lo menos desarrollar estrategias para disminuir las desigualdades que existen entre mujeres y hombres en este sentido. Esto hace que sea necesario modificar la dinámica escolar y sus contenidos, para que el sistema educativo deje de ser un reproductor de estereotipos dominantes y de las distintas formas de discriminación vigentes en la sociedad. Este nuevo papel de la escuela resulta de gran importancia, debido a lo planteado por García-Pérez et al (2011), donde expresa que los profesores muestran menos competencias en el reconocimiento de la desigualdad que las profesoras, por lo que esto pudiese ser modificado mediante sistema educativo.

### Conclusiones

Tomando en cuenta que el propósito principal de esta investigación fue indagar sobre la presencia de 21 conceptos relacionados con la igualdad de género, en los programas de formación de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención en la Universidad Católica del Maule, se puede concluir, en primer lugar, que los dichos conceptos no se han incorporado de forma significativa en los programas

de formación de esta carrera. Si bien existe la presencia de algunos, aún la mayoría de los conceptos no se presentan, mermando las oportunidades que los futuros profesores tendrán de conocer e incorporar en su actuar este tema.

Además, resulta relevante destacar que el itinerario formativo analizado es una nueva propuesta curricular, ofrecida por esta universidad a los estudiantes que ingresan a esta carrera durante el año 2018, la cual presenta una falencia en la igualdad de género, desde las distintas competencias formativas, presentando una desarmonía con las demandas sociales actuales, ya que la perspectiva de género en los últimos años ha cobrado importancia en los ámbitos personal, profesional y, por supuesto, educacional, sobre todo en la formación inicial docente por su papel multiplicador a la hora de su ejercicio docente al interior de las aulas.

Por esto se hace necesario impulsar, dentro de la cultura organizacional de la carrera estudiada, un trabajo colaborativo entre el cuerpo académico para desarrollar un proyecto que responda a las demandas de género desde la mirada de la igualdad entre hombres y mujeres, debido a que es una carrera en que el 84 % de sus estudiantes son mujeres. Por tanto, es una tarea que no puede ser evadida por las autoridades, tanto de la carrera como de la Facultad. Ya que solo así se podrá generar un cambio, en el que los diferentes actores se sientan identificados con el perfil de egreso, donde se plantea que "su ejercicio profesional se orienta por una visión ética e integral del ser humano que contribuya al mejoramiento de la sociedad, a través del

desarrollo educacional de la región y el país" (Universidad Católica del Maule, 2016).

A su vez, resulta relevante replicar o desarrollar investigaciones que permitan conocer la visión de igualdad de género que se presenta en las otras carreras de la Facultad de Educación tanto de esta casa de estudios como otras que se ubican en la región.

## Referencias

- Bartolomé, M. (2008). "Igualdad versus equidad. ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa?". En F. Etxebarria; I. Sarasola, J.F; Lukas et al. (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (155-187). San Sebastián: AIDIPE.
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). "Tipos de muestreo". *Rev. Epidem. Méd. Prev*, 1(1), 3-7.
- Coloma, K. (2007). "Racionalidad de la acción que subyace al discurso pedagógico universitario". *Revista de Estudios y experiencias en Educación* (REXE) 12, 35-51.
- García-Pérez, R.; Rebollo, M.Á.; Vega, L.; Barragán-Sánchez, R.; Buzón, O., & Piedra, J. (2011). "El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad". *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.a Edición. Editorial McGraw-Hill. México (2014). Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6.a Edición, McGraw-Hill, México.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y práctica. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Martínez, I.Y. (2000). "Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad". Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez, R. A. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 43-51.
- Pinto, M.; Gálvez, C., & Dijk, T.V. (2018). "Análisis documental de contenido: procesamiento de información".
- Povedano, A.; Muñiz, M.; Cuesta, P., & Musitu, G. (2015). "Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación". Madrid: FAD.
- Rebollar, E. (2013). "El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas". (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Serrano, G.P. (2016). *Diseño de Proyectos Sociales: Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación* (Vol. 12). Narcea Ediciones.
- Sotelo, F.S. (2015). *El concepto de cultura y los cambios culturales*. *Sociológica* (México), 6(17), 11-25.
- Tobón, S. (2008). "La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo". México: Universidad Autónoma de Guadalajara, 5.
- Torres, P. (2016). "¿Qué estamos haciendo en Cuba en Evaluación Educativa?". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1)
- Universidad Católica del Maule (2014). "Proyecto Educativo Institucional". Talca, Chile: [s.n].
- Universidad Católica del Maule (2015). "Línea de Fundamentos de la Educación". Talca, Chile: [s.n].
- Universidad Católica del Maule (2016). "Proyecto Formativo, Pedagogía en Educación General Básica con Mención". Talca, Chile: [s.n].

# Percepción de violencia y sexismo en estudiantes universitarios

Perception of violence and sexism in university students

Roxana Yolanda Castillo-Acobo  
Docente e investigadora principal  
Afiliada a la Universidad Nacional de  
San Agustín de Arequipa  
rcastilloa@unsa.edu.pe1  
ORCID: 000-0002-6467-7796

Sandra Choque-Soto  
Coinvestigadora  
Afiliada a la Universidad Nacional de  
San Agustín de Arequipa  
schoque@unsa.edu.pe2  
ORCID: 0000-0001-8247-9315



URI: <http://hdl.handle.net/11298/877>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6726>

Recibido: 30/07/2018

Aprobado: 12/12/18

## Resumen

El estudio indaga sobre las relaciones de pareja de los estudiantes universitarios, por cuanto muchas veces los estudiantes que no participan con regularidad en su formación académica, indican sentirse afectados por relaciones afectivas que les causan desmotivación, depresión, cambios de alimentación, estados emocionales alterados, dependencia emocional. El objetivo es analizar las percepciones de los estudiantes en torno a la violencia, sexismo desde una perspectiva de género que crean sujeción o subordinación en las relaciones de pareja. Participaron 250 estudiantes, 115 hombres y 110 mujeres, elegidos de forma aleatoria simple de las 47 escuelas profesionales áreas de biomédicas, ingenierías y sociales; se aplicó la escala estandarizada sobre

## Abstract

The study delves about the couple's relationships of university students, since many times students who do not participate regularly in their academic formation point out they feel affected by affective relationships that cause them lack of motivation, depression, changes in their eating habits, altered emotional states and emotional dependence. The objective is to analyze the perceptions of students about violence and sexism from a gender perspective, which creates attachment or subordination in the couple's relationships. Participants included 250 students, 115 men and 110 women, chosen at random from the 47 professional schools in biomedical, engineering and social areas; the standardized scale on Affectivity and Sexism of the Instituto Andaluz de la Mujer

1 Dra. Roxana Yolanda Castillo Acobo, docente e investigadora principal de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Unsa). Directora del Observatorio de Género y Calidad de Vida y del Instituto de Investigaciones Sociales, de la Unsa. rcastilloa@unsa.edu.pe .

2 Mg. Sandra Choque Soto, docente de la Escuela Profesional de Trabajo Social de la Unsa, integrante del Observatorio de Género y Calidad de Vida-Unsa. schoque@unsa.edu.pe.

Afectividad y Sexismo del Instituto Andaluz de la Mujer (2001). Los resultados según escala indican que los y las estudiantes "están de acuerdo y tienen" información de las desigualdades existentes entre hombres, mujeres y que la violencia sexista afecta a las mujeres. Tipifican a los hombres como agresivos, más violentos. Reconocen que las mujeres al callar y aguantar situaciones de violencia las expone a violencia de género, acoso sexual u otros. Sin embargo, siendo los códigos de cotejo muy sutiles éstos crean percepciones que claramente tipifican al sexismo benévolo y paternalista, además de ser resultado de la socialización diferencial de género, hace a las mujeres más emocionales.

### **Palabras clave**

Violencia en la educación; Violencia - Investigaciones; Violencia contra la mujer; Delitos contra la mujer.

(Andalusian Institute for Woman (2001)) was applied. The scale results indicate that the students "agree and have" information about inequalities between men and women, and that gender violence affects women. They typify men as aggressive, more violent. They recognize that women, by remaining silent and enduring situations of violence, are exposed to gender violence, sexual harassment or others. However, since the codes of comparison are very subtle, they create perceptions that clearly typify sexism as benevolent and paternalistic, as well as being the result of differential gender socialization which makes women more emotional.

### **Keywords**

Violence in education; Violence - Investigations; Violence against women; Crimes against women.

## **Introducción**

Las situaciones de violencia sexual, expresiones de subordinación, debilidad, actitudes de desprotección de las mujeres en las relaciones afectivas y en el entorno inmediato pueden ser indicios de acoso y violencia sexual en las cuales los estudiantes universitarios están involucrados. La realidad de estos está mediada por las condiciones de las carreras, por visiones y actitudes sexistas que marcan sus relaciones interpersonales entre las parejas. La universidad es un espacio donde también se dan hechos de violencia. Así la vida afectiva es importante en el desarrollo emocional y personal de los estudiantes al presentarse efectos negativos que repercuten en el fluido desempeño académico, en la motivación, atención, en los conflictos entre pares estudiantiles, y lo más preocupante, el estar expuestos a riesgos de violencia ante las parejas. En Perú, Vara-Horna & López-Odar (2016), realizaron un estudio con muestra de 3.500 mujeres y 3.458 hombres, estudiantes universitarios, en 34 universidades del país, se identificó que hay un 65 % de estudiantes que fueron agredidas por su pareja o expareja; que prevalece la violencia psicológica, en 62 %; la violencia física, en 29,4 %; con los efectos académicos de mayor impacto en los hombres por el menor

rendimiento académico, 55 %, y por deseos de deserción, 57%, señalando que se pierden 20.4 días de clase por cada estudiante agredida y agresor.

Rottenbacher (2010), a escala Perú, hace comparaciones sobre sexismo. Por áreas de estudio, se tiene que existen diferencias significativas en el sexismo benévolo paternalista, de modo que los estudiantes de ingenierías presentan puntajes mayores que los de sociales. Y en función de la universidad de procedencia, se encontró que los estudiantes de la universidad pública tenían mayores niveles de sexismo hostil, benévolo paternalista y ambivalente que quienes estudian en una universidad privada, es decir, que el sexismo está mediado por la condición socioeconómica de las personas; sugiere que los varones tienen más prejuicios que las mujeres, y que sus ideas son más sexistas, atribuyendo ciertos papeles a la mujer. En ese sentido, los varones tienen, además de mayores niveles de sexismo hostil, puntuaciones más altas en sexismo benévolo heterosexual, y en el sexismo benévolo paternalista, lo que quiere decir que, mientras hay varones que asumen un papel de protectores de la mujer, hay otros que asumen uno más violento. Estos resultados son similares a los de Cárdenas, Lay, González, Calderón

y Alegría (2010), quienes encontraron que los estudiantes universitarios varones de Chile tienen puntajes más altos en sexismo hostil y benevolente que las estudiantes. Otros estudios han reportado que el sexismo se encuentra significativamente relacionado con la expresión de ira y hostilidad (Garaigordobil, 2015), lo que supone que el sexismo hostil es un factor de riesgo de incurrir en conductas francamente violentas para quienes obtuvieron puntajes más altos en la dimensión de sexismo hostil.

Estos hechos se presentan en la universidad, sin embargo, no se cuenta con datos precisos lo que motiva el estudio de las relaciones entre el sexismo y la violencia con la interrogante, ¿cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes en torno a la violencia, el sexismo y los papeles de género, ¿qué crea subordinación, dominación y vulnerabilidad en sus relaciones de pareja? El objetivo es analizar las percepciones de los estudiantes en torno a la violencia y el sexismo desde una perspectiva de género, que crean sujeción o subordinación en las relaciones de pareja. Los objetivos específicos son: 1) identificar la información y el conocimiento sobre violencia de los estudiantes universitarios, 2) precisar las razones o causas de la violencia en pareja en los estudiantes universitarios, 3) identificar la valoración del amor y las relaciones de pareja y 4) conocer las estrategias de afectividad en las relaciones de pareja de los estudiantes universitarios.

Tratándose de una universidad pública, cuyo financiamiento depende del tesoro público, que acoge a estudiantes de clases media y media baja, se dificulta la movilidad o ascenso social mediante la profesionalización, sumándose a ello situaciones de abandono estudios universitarios por violencia, tanto en caso del agresor, como en persona agredida. Además, la entidad pública aporta capital profesional-humano al desarrollo de la sociedad; de allí que dichas experiencias de los estudiantes deben ser estudiadas y comprendidas humanamente; todo lo cual crea la función de disminuir contextos de violencia que puedan afectar a la sociedad en todos sus niveles, así como a la persona misma en el futuro mediato y en el largo plazo.

### Metodología

La investigación es de corte transversal, de nivel comparativo cuantitativo. La finalidad es medir en estudiantes de las diferentes áreas académicas, hombres y mujeres, la escala de afectividad y el sexismo. Participaron 250 estudiantes, (115 hombres y 110 mujeres), elegidos de

forma aleatoria simple de las 47 escuelas profesionales, áreas de biomédicas, ingenierías y sociales. Se aplica una escala para medir la percepción de los estudiantes sobre las variables de violencia y sexismo en las relaciones de pareja; se selecciona el instrumento estandarizado sobre afectividad y sexismo del Instituto Andaluz de la Mujer en 2001, midió las siguientes áreas: información y conocimiento sobre violencia, razones o causas de violencia en pareja, la valoración del amor y las relaciones de pareja, estrategias de afectividad en las relaciones de pareja, siendo una escala útil para identificar las percepciones sobre afectividad en las relaciones. La escala tiene cuatro valoraciones (del 4 al 1), respecto de la cual los estudiantes libremente seleccionan las opciones que perciben se dan con mayor frecuencia en su relación o en la relación de parejas de sus compañeros estudiantes. La puntuación se marca así: 4 TD = Totalmente de acuerdo, 3 DA = De acuerdo, 2 ED = En desacuerdo y 1 TD = Totalmente en desacuerdo.

El tiempo de aplicación promedio fue de 30 minutos, por cuanto se inicia con etapa de información y se busca el consentimiento del participante. Se tuvo en cuenta aplicar el instrumento solo a la persona que aceptó, asegurando la confidencialidad de la información, lo cual es necesario para tener respuestas sinceras y reales. El procesamiento de datos se realizó importándolos de Excel mediante SPSS; se mantiene la valoración de escala del 4 al 1 y no porcentajes, por cuanto la muestra no permite hacer inferencias y menos generalizaciones de los resultados a toda la población universitaria.

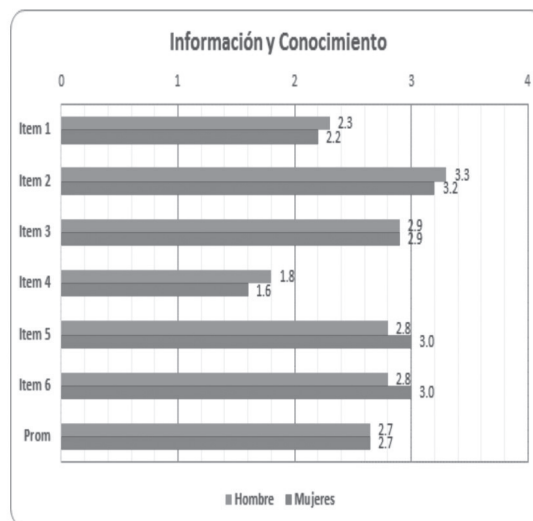
### Resultados

El proceso de acopio de datos fue con instrumento estandarizado sobre sexismo del Instituto Andaluz de la Mujer (2001), el cual consta de ocho componentes: información y conocimiento, causas de la violencia en parejas, percepción estrategias enamorados o noviazgo, amor y relaciones de pareja, 'el amor significa encontrar a', 'por amor sería capaz de', 'si tu pareja te daña o hace sufrir' y 'la frase que más te gustaría escuchar de tu pareja'. Participaron 250 estudiantes (115 hombres y 110 mujeres) de entre los 18 y 23 años de edad, de las tres áreas académicas: ingenierías, biomédicas y sociales. El método de elección fue aleatorio simple. Si bien hay algunas carreras profesionales que mantienen estereotipos de género, ese no fue el criterio de inclusión. La finalidad es seleccionar tanto a hombres como a mujeres en relación con las variables del estudio y contar con la opinión de ambos géneros sobre sus relaciones afectivas.

## Información y conocimiento sobre violencia de los estudiantes universitarios

**Gráfico 1. Información y conocimiento**

Ítem	
1	Cuando una mujer maltrata a un hombre también es violencia, pero no de género.
2	En nuestro país hay todavía desigualdades importantes entre hombres y mujeres.
3	Los casos de maltrato suelen aparecer ya desde el principio, de novios.
4	Solo puede hablarse de maltrato cuando a la mujer el hombre le pega.
5	Los hombres maltratadores suelen ser violentos dentro y fuera de casa.
6	Si la mujer no aguantara realmente la situación de maltrato, se iría de la casa.



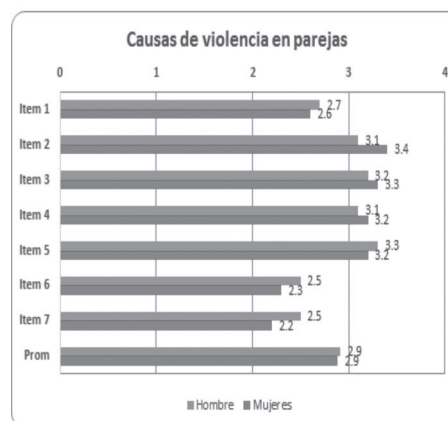
Los estudiantes tienen información sobre las desigualdades entre hombres y mujeres, y acerca de que la violencia sexista afecta a las mujeres a nivel de sociedad y en ámbito universitario; asimismo, tipifican las características de los hombres como agresivos, más violentos. Reconocen que las mujeres, al callar y aguantar situaciones de violencia, que presenta riesgos. Es decir, que las situaciones actuales de violencia, sexismo, feminicidio y acoso sexual son

conocidos, detectados por los estudiantes en general. Las percepciones, también en general, coinciden en que hombres y mujeres, con puntuaciones de 3.3, están de acuerdo con los ítems 2.5 y 6. Están de acuerdo con que “si la mujer no aguantará realmente la situación de maltrato, se iría de la casa”, es decir, que de manera implícita perciben que hay una dependencia emocional de las mujeres en las relaciones de pareja, lo que crea notoria vulnerabilidad.

## Razones o causas de violencia en pareja en los estudiantes universitario

**Gráfico 2. Causas de violencia en parejas**

Ítem	
1	Pérdida de nervios del hombre
2	Machismo e ideas machistas
3	Trastornos mentales del maltratador
4	Abusos sufridos por maltratadores
5	Consumo de alcohol y otras drogas
6	Problemas que preocupan al hombre
7	Provocación de la mujer



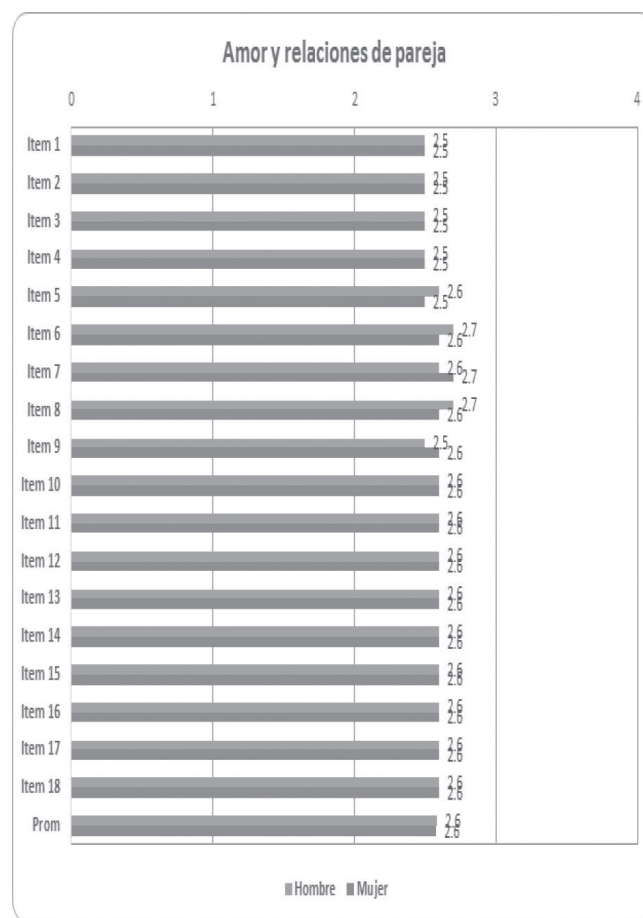
Ciertamente los estudiantes perciben varias causas de violencia en parejas. Con mínima diferencia, las mujeres indican estar de acuerdo con 3,4 puntos respecto a la existencia del “machismo o ideas machistas”; hombres y mujeres indican que hay trastornos mentales, abusos

sufridos, consumo de drogas, alcohol como las causas que llevan a los agresores a violentar a la mujer. Cabe resaltar que, en el ítem 7, la tendencia es señalar que los estudiantes no están de acuerdo con que se deba a “provocación de la mujer”, con 2,5.

### Valoraciones del amor y las relaciones de pareja en los estudiantes universitarios

Gráfico 3. Amor y relaciones de pareja

Ítem	
1	Amarse de verdad es necesario, pero no suficiente para que una relación funcione.
2	El amor de verdad lo resiste todo, confiando en él se superan todos los obstáculos.
3	Amar a tu pareja y hacerle daño son incompatibles.
4	Como se suele decir, en las relaciones “quien bien te quiere te hará sufrir”.
5	El amor lo perdona todo.
6	No es cierto que haya que perdonar todo por amor.
7	En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona, su “media naranja”.
8	Lo de la media naranja es un cuento que tú no te crees.
9	No existe un único amor verdadero.
10	Solo se ama de verdad una vez en la vida.
11	Encontrar el amor significa encontrar a la persona que dará sentido a tu vida.
12	El amor de pareja no es lo que da sentido a la vida de una persona.
13	Por amor sería capaz de darlo todo sin esperar nada a cambio.
14	Por amor sería capaz de implicarme y dar, pero a cualquier precio.
15	Yo prefiero renunciar a la persona que amo antes que dejar de ser yo mismo.
16	Yo cambiaría incluso algo que me gusta de mí para conseguir a la persona que amo.
17	Casarse o vivir juntos para siempre es la meta del amor
18	Lo de “para siempre vivieron felices y comieron perdices” es un cuento que tú no te crees.

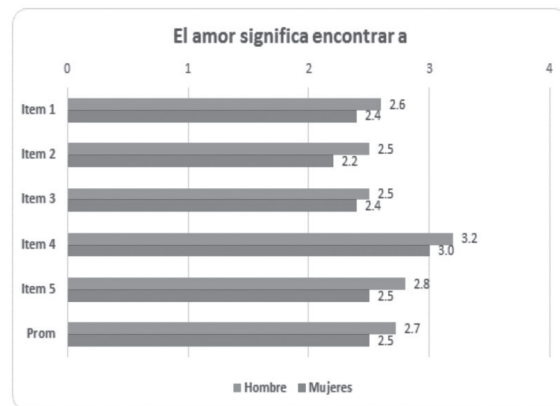


En general, todos los demás ítems son muy homogéneos y se orientan al “estar de acuerdo” con los ítems que se miden. Se puede analizar que las estudiantes están más conscientes de los riesgos de violencia y que hay sexismo; y en los hombres, indican que no harían esas acciones en relaciones de pareja. Pero los ítems 6, 7 y 8 muestran una relativa tendencia de “racionalidad” y de “expectativas” en las relaciones de pareja al considerar que hay “alguien que será tu media naranja”; pero que “no se puede perdonar todo por amor”, es decir, hay una

defensa de su autonomía. Es significativo que expresen que “por amor sería capaz de darlo todo sin esperar nada a cambio”, en lo que están de acuerdo con 2,6 puntos. Están de acuerdo con que “casarse o vivir juntos para siempre es la meta del amor”, diferenciándose de las percepciones y valoraciones de las estudiantes, es decir que coinciden sobre las valoraciones del amor de pareja por la cuales no es lógico que se dé violencia entre quienes se aman, lo que da consistencia a la discursiva encontrada en la percepción de los estudiantes.

**Gráfico 4. El amor significa encontrar a...**

Ítem	
1	Alguien hecho a tu medida.
2	La persona que dará sentido a tu vida.
3	La persona que encajará contigo a la perfección.
4	Alguien que te ame y te haga sentir bien contigo misma/o.
5	La persona que te hará feliz para siempre.

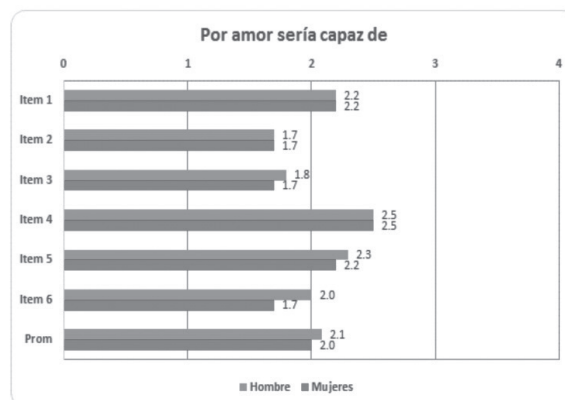


Los estudiantes buscan una pareja que “le quiera y haga sentir bien mayor puntaje 3,2 en la valoración de los hombres, lo que estaría indicando que la afectividad es un área que priorizan como más estable los hombres.

nte

**Gráfico 5. Por amor sería capaz de...**

Ítem	
1	El amor es lo más importante en la vida.
2	Entregarme, olvidándome de mí.
3	Cambiar mi manera de vestir o mi estilo de vida.
4	Implicarme y dar, pero no a cualquier precio.
5	Darlo todo sin esperar nada a cambio.
6	Cambiar algo que me gusta de mí para conseguir a quien amo.

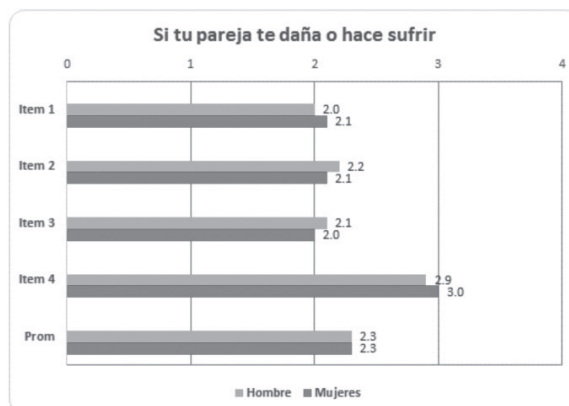


Los estudiantes expresan tener claro sus objetivos profesionales y un autoconcepto de sí mismos que priorizan; sin embargo, hay temor a los riesgos de violencia que puedan presentarse, por lo que indican “estar en desacuerdo” de hacer cosas por amor que puedan hacerles daño. La idea

que “el amor es lo más importante en la vida” está más cerca a la valoración “en desacuerdo”. Según los resultados, tenemos una constante en los cambios y valoraciones en las relaciones de pareja de los estudiantes, hombres y mujeres, universitarios.

**Gráfico 6. Si tu pareja te daña o hace sufrir**

Ítem	
1	Tiene solución si estás dispuesto/a perdonar lo que sea y seguir adelante.
2	Tiene solución si te pide perdón y te promete cambiar.
3	Tiene solución si lo ha hecho por amor, porque te quiere demasiado.
4	En esta situación lo mejor es cortar la relación.



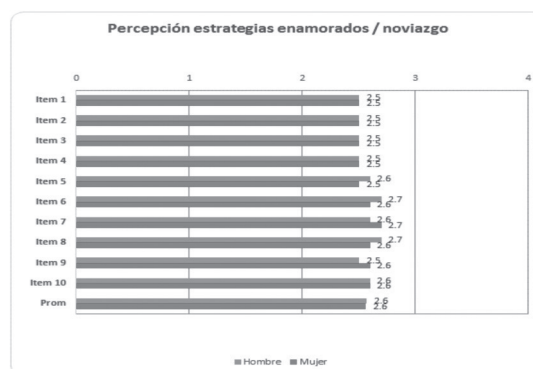
Las estudiantes muestran “estar de acuerdo” que, frente al maltrato, es mejor terminar la relación, con cierta similitud con los estudiantes. En general, los estudiantes expresan

“estar en desacuerdo” en relaciones que afecten o creen violencia; pero están implicados en una relación a la cual le dan credibilidad y se comprometen.

### Las estrategias de afectividad en las relaciones de pareja en los estudiantes universitarios

**Gráfico 7. Percepción estrategias enamorados / noviazgo**

Ítem	
1	Intimidar
2	Agresión física
3	Manifiestar seísmo
4	Abusos sexuales
5	Desvalorizar
6	Controlar
7	Dominar
8	Celos / posesión
9	Aislar
10	Chantaj emocional

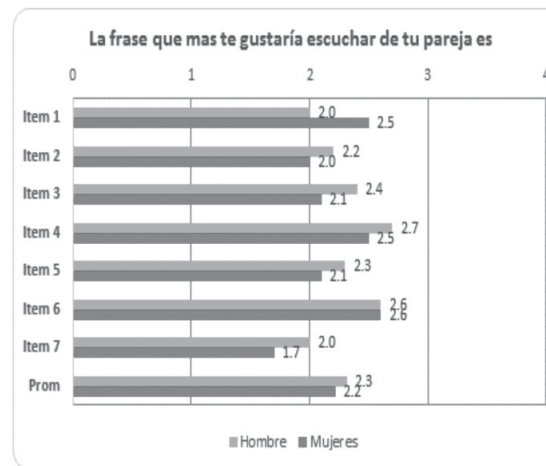


La percepción de los estudiantes es de “estar de acuerdo” que existen estrategias en las relaciones de pareja donde hay control, presión, subordinación, dominación/sujeción de la pareja; están en término medio, es decir, que puede ser sutil,

pero se orienta al estar de acuerdo. Por tanto, se observa que hay un sexismo “benévolo”. Destaca que los hombres indican que se sienten “controlados” por las mujeres; en tanto que las mujeres indican que se sienten “dominadas” por ellos.

**Gráfico 8. La frase que más te gustaría escuchar de tu pareja es**

Ítem	
1	Estás hecha/o para mí.
2	Mi vida no tienen sentido sin ti.
3	Soy solo tuya/o.
4	Estar contigo es lo mejor que ha pasado nunca.
5	Me encanta que sea solo mía/o.
6	Si tu pareja tiende a mostrar celos injustificados, tienes un problema, estos celos son incompatibles con el amor.
7	Si tu pareja tiende a mostrar celos injustificados, es normal, los celos son una prueba de amor.



Emocionalmente las mujeres muestran orientarse al “estar de acuerdo” en esperar demostraciones explícitas de amor, como el “estas hecha para mí”; en tanto lo que los varones esperan es una frase como “estar contigo es lo mejor que ha pasado nunca”, es decir, una orientación hacia el ego de la persona, si bien la diferencia no es distante en la percepción de las mujeres, lo que resalta es la asignación de roles género de masculinidad.

### Discusión

Conocer los factores de riesgo asociados con la violencia y el sexismo en las relaciones de pareja hace necesario tener en cuenta el entorno sociocultural con el momento actual que viven. Hay relevancia en los resultados por las situaciones de violencia que suceden en el país, pero también por las creencias, actitudes sexistas y tolerantes que transmiten modelos diferentes de masculinidad y feminidad entre hombres y mujeres, modelos que representan las identidades estereotipadas y sexistas que refuerzan la autoridad y dominio del varón, así como de dependencia y necesidad de protección de la mujer; ello trasciende el campo personal,

llegando a afectar las relaciones interpersonales en las que la violencia contra la mujer o las conductas sexuales se constituyen en riesgo.

Los estudios sobre sexismo benévolo paternalista, son las líneas centrales para comprender la asociación de la violencia con la afectividad de las relaciones de pareja caracterizadas por Rottenbacher (2010) sobre sexismo; hace comparaciones por áreas de estudio. Se tiene que existen diferencias significativas en el sexismo benévolo paternalista, lo que se acentúa en estudiantes de ingenierías con puntajes mayores, en comparación con los estudiantes de sociales. Esto puede ser un indicador de que en un ambiente donde las mujeres son minoría, como en las carreras de Ingeniería, podrían ser objeto de sexismo benévolo. Asimismo, tras hacer un análisis comparativo del sexismo en función de la universidad de procedencia, se encontró que los estudiantes de la universidad pública tenían mayores niveles de sexismo hostil, sexismo benévolo paternalista y sexismo ambivalente que quienes estudian en una universidad privada. Estos resultados pueden hacer hincapié en el hecho de que el sexismo está mediado por

la condición socioeconómica de las personas. Es decir, que a menor estatus socioeconómico los papeles de género se vivencian de manera más tradicional y el sexismo se manifiesta de diversas maneras, tanto de manera hostil como benévola paternalista. Luna indica que en estratos socioeconómicos más bajos existe mayor sexismo y violencia en contra de la mujer (Luna, 2011), lo que nos lleva a relevar el factor social y educativo para eliminar las diversas formas de sexismo.

Respecto a las causas que crean violencia, hay estudios en los cuales se han evaluado las dificultades de salud física y mental de los victimarios de violencia hacia la pareja en la adolescencia o la juventud; han encontrado que las principales problemáticas de ese tipo son el uso o abuso de sustancias psicoactivas, la conducta sexual de riesgo y diferentes problemas de conducta externalizante (peleas, ser miembro de una pandilla, etc.).

Sin embargo, hay que distinguir, con los aportes de Castrillón (2001), los conceptos y performativa que tienen la violencia y la agresión, indicando que "agresión es la que se realiza sobre una víctima; la violencia es aquel estado de las relaciones sociales que para su mantenimiento o alteración precisa de una amenaza latente o explícita". Así, el concepto central de la violencia es el de amenaza, entendida como "la posibilidad de recibir daños de algún tipo no deseados por quien se opone a la premisa de mantenimiento o alteración"; afirma que la violencia no está determinada biológicamente, mientras que la agresividad sí; hace alusión a Domínguez (1998, p.46): "El agresivo nace y el violento se hace". (Castrillón, 2001).

En cambio, Bandura considera que las conductas pasan por procesos de modelamiento. Así, en la teoría del aprendizaje social (1978) propone que la conducta agresiva se adquiere bajo condiciones de modelamiento y por experiencias directas, y se define como una acción con características aversivas inherentes a ella, con cierto nivel de intensidad, que produce expresiones de ofensa o dolor y va acompañada de cierta intencionalidad, en donde juegan un papel importante las características de los agresores y de los mismos individuos que califican una conducta como agresiva. Se plantea una explicación para la agresión dentro de un proceso causal de dos vías, en el cual la conducta es controlable y el ambiente influenciado, por lo que el individuo crea un medio hostil, lo que a su vez crea individuos agresivos. La conducta agresiva, como toda clase

de conducta, se activa mediante tres sistemas regulatorios, que son: a) motivo antecedente: control de estímulos, b) influencia de la retroalimentación de la respuesta: control de reforzamiento y c) procesos cognitivos: control cognitivo. Según lo anterior, se puede afirmar que las personas no nacen con repertorios preformados de conductas agresivas, sino que las adquieren, es decir, son aprendidas y controladas por cogniciones, contingencias de reforzamiento y por el ambiente (Ortiz, P.A.; Mindiola, C.; Mejía, W., 2001).

La teoría de socialización diferencial de género, que refiere al proceso de asignación de papeles o funciones y donde la sexualidad humana se aprende desde temprana edad; la afectividad y violencia en universitarios es estudiada, como es en el caso del amor y de las relaciones de pareja. Además, como señala Herrera (2011), las narraciones de los cuentos, las novelas, películas, canciones y otras producciones culturales influyen sobre nuestras expectativas y creencias mediante un sistema de "seducción" (muy ligado al consumo) que aumenta aún más la influencia y penetración de los mensajes que contienen (frente, por ejemplo, a la imposición o los imperativos presentes en otro tipo de mensajes). Así, mientras existe una correlación histórica y cultural entre masculinidad, violencia, agresividad y dominio, fomentando este tipo de comportamiento como prueba de virilidad, la socialización de las mujeres y las niñas incorpora elementos como la pasividad, la sumisión o la dependencia, que las hacen precisamente más vulnerables al padecimiento de comportamientos violentos y a la asunción del papel de víctimas (Herrera, 2011).

Otro enfoque permite comprender los resultados obtenidos en la presente investigación es el que señala Lorente, "que los cambios de papeles de las mujeres crea violencia". En el marco de estas nuevas formas de sexismo surgirían lo que Lorente (2009) ha denominado neomitó, es decir, nuevos mitos, evolucionados desde los tradicionales con el objeto de lanzar un nuevo mensaje, con un formato externo que parece rupturista con las posiciones tradicionales y que tiene la apariencia de neutralidad y defensa del bien común, pero que, en realidad, crea una referencia más compleja sobre las posiciones patriarcales tradicionales. Entre los ejemplos de estos nuevos mitos sobre la violencia de género estarían el llamado *síndrome de alienación parental* (SAP); la consideración de que las leyes criminalizan (considerando violencia de género) lo que son conflictos normales en las relaciones entre hombres y mujeres; la supuesta proliferación de denuncias falsas; o la consideración de los

hombres como verdaderas víctimas del sistema (Lorente, 2009; Méndez, 2010).

Las posiciones más racionales de la percepción de los estudiantes en el estudio, de identificación de cambios en las valoraciones que tienen sobre su afectividad, se explican con estudios y análisis como los de Cobo (2011), quien precisa que “las mujeres se alejan cada vez más del estereotipo tradicional”, y ello puede ser motivo de violencia del hombre, quien, en otras palabras, ve amenazado el orden de cosas que siempre fueron de su “dominio”. Cobo (2011) indica que tanto la violencia individual como la colectiva, es decir, la ejercida por el hombre que golpea, insulta, humilla o asesina a su pareja al percibir como esta escapa a su control, y la ejercida por colectivos de hombres sobre el conjunto de las mujeres, para que, mediante el terror, sigan sometidas y se las impida llevar a cabo sus legítimas aspiraciones de autonomía personal y libertad de elección [como sería el caso del régimen talibán o de los feminicidios en Centroamérica] (Cobo, 2011). La violencia y su efecto en la afectividad de la mujer maltratada crean un mecanismo de “círculo vicioso” del cual es difícil salir para hallar una solución. Un vínculo humano fuerte e importante es el mayor factor resiliente para superar una experiencia de violencia (Oyague, 2003). Pero es justamente este vínculo el que es atacado por la violencia, entonces es difícil utilizarlo para recuperarse del trauma cuando es el vínculo fue arrebatado.

Todo lo expuesto permite sustentar, comparar y dar sentido a los resultados obtenidos. La problemática de violencia y sexismo en jóvenes y los códigos complejos del cortejo crean dependencia emocional que hace a las estudiantes más vulnerables. Por otro lado, hay necesidad de explicar y comprender a los estudiantes por cuanto también pasan por deterioro de salud mental, no siendo patologías en sí mismas, sino parte de un aprendizaje social —quizás hasta de forma inconsciente— de modelos de afectividad con su pareja que se normalizan por varios factores internos y externos que es necesario conocer; ello hace imprescindible dejar de poner a la mujer en papel de “victimización”, pues debe haber o tenerse una visión proactiva y propositiva al respecto. Por cada marcha contra la no violencia, hay respuesta de mayor violencia, lo que indicaría que no es la única vía para aportar en la resolución de ésta problemática.

## Conclusiones

1. En cuanto a las percepciones sobre la violencia sexual y el sexismo ambivalente, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el sexismo benevolente resulta el mejor predictor para la aceptación de mitos sobre la violencia sexual. Cabe resaltar que fue también esta dimensión del sexismo ambivalente la predominante en la muestra.
2. Existen cambios en las valoraciones y formas de mantener y construir la afectividad en las relaciones de pareja; por tanto, no es de esperarse que toda relación de pareja termine en violencia. Sin embargo, ello es vulnerable o de riesgo para las estudiantes, por cuanto la realidad ofrece ideas, acciones y valoraciones machistas, sexistas presentes en códigos de cortejo, galantería de los varones, lo que se expresan de forma sutil, en las relaciones de pareja y hace que las estudiantes no siempre puedan distinguir situaciones de riesgo. Así los estudiantes buscan una pareja que exprese que “le quiera y haga sentir bien consigo misma/o”, lo es una forma de dependencia emocional.
3. Las causas de violencia y estrategias en las relaciones de pareja se sustentan en la vigencia del androcentrismo, y en un proceso de socialización diferencial de género que otorga jerarquías y valoraciones diferenciadas a la masculinidad y feminidad.

## Prospectiva y limitantes

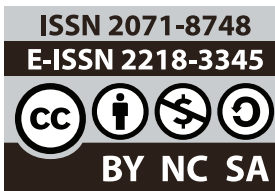
Es necesaria la socialización diferencial temprana que respete la identidad según sexo biológico, pero que culturalmente las asignaciones sean de verdaderas oportunidades. Asimismo, frente a los resultados de la investigación y a escala nacional, es evidente que los hombres están creando y teniendo impactos desfavorables en su formación universitaria, es decir, requieren de ser comprendidos. Considero que hay que dar espacio a atender y focalizar a los estudiantes sobre sus concepciones de afectividad, ya sea en estudios o intervenciones profesionales.

## Referencias

- Arias W. (2017) "La escala de sexismo ambivalente en estudiantes de dos Universidades Arequipa".
- Bandura, A. *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall; 1977.
- Cárdenas, M.; Siu-lin, L.; González, C.; Calderón, C.; Alegría, I. (2010). "Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales". *Revista Salud & Sociedad* V. 1; n.º 2 (pp. 125-135), ISSN 0718-7475. Universidad Católica del Norte, Chile.
- Castrillón, M.; Vieco, G. (2002). "Actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín. Colombia". *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* (en línea), Julio-Diciembre. Consulta 27 de julio de 2018. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12020205>. ISSN 0120-386X
- Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual*. Las mujeres ante la reacción patriarcal. Madrid: Catarata.
- De la Cruz, C. (2016). "Afectividad en mujeres víctimas y no víctimas de violencia de pareja atendidos en una clínica universitaria a través del psicodiagnóstico de Rorschach". *PsiqueMag*, Vol. 4, n.º 1.
- De la Peña, E.; Ramos, E.; Luzón, J.M.; Recio, P. (2011) *Sexismo y Violencia en la juventud*. Instituto Andaluz de la Mujer. Graficas Sabater. España.
- Domínguez, R.; Revilla, J.C.; Gimeno, L. *Jóvenes violentos: causas psicológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria, 1998. (p. 46).
- Garaigordobil, M. (2015). "Sexismo y expresión de ira: Diferencias de género, cambios con la edad y correlaciones entre ambos constructos". *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24(1) [pp. 35-42].
- Herrera, C. (2011). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Luna, S.E. (2011). "Experiencia de masculinidad: la visión de un grupo de hombres guatemaltecos". *Salud & Sociedad*, 2 (3) [pp. 250-266].
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos*. Barcelona: Destino.
- Méndez, R. (2010). "El SAP en su repercusión social". En A. Escudero, D. González, R. Méndez, C. Naredo, E. Pleguezuelos y S. Vaccaro, "Informe del Grupo de Trabajo de Investigación sobre el Supuesto Síndrome de Alienación Parental" (pp. 76-94). Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Oyague, M. (2003). "Efectos de la violencia en la vida personal y familiar". *Revista Páginas*, 28 (pp. 46-56).
- Ortiz, P.A.; Mindiola, C.; Mejía, W. (2001) "Estudio comparativo de las actitudes justificativas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes de las universidades de Antioquia y Nacional (públicas) y la Cooperativa de Colombia (privada) de la ciudad de Medellín". Trabajo de grado (Psicología). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Medellín, 2001.
- Rottenbacher, J.M. (2010). "Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima". *Pensamiento Psicológico*, 14 (pp.9-18).
- Vara-Horna, A. & López-Odar, D. (2016). "La violencia contra las mujeres en las universidades peruanas. Prevalencia e impacto en la productividad académica en las facultades de ciencias empresariales e ingenierías". Lima: GIZ & USMP.

# La Universidad de El Salvador como espacio de reproducción de la violencia de género

La Universidad de El Salvador (University of El Salvador)  
as a space for the reproduction of gender violence



María Ángela Rodríguez<sup>1</sup>  
Coordinadora de la Red de Investigación  
maria.rodriguez5@ues.edu.sv  
ORCID: 0000-0001-8748-6864

Recibido: 21/08/18  
Aprobado: 12/12/18

URI: <http://hdl.handle.net/11298/879>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6727>

## Resumen

El objetivo general de la investigación fue caracterizar las expresiones de violencia que se reproducen en el espacio universitario. El estudio es descriptivo, con enfoque mixto, se usó la técnica de la encuesta, aplicada a un total de 655 personas, a través de un muestreo estratificado aplicado en todas las facultades del campus central y de la Facultad Multidisciplinaria de Oriente. Además, se realizaron talleres, grupos focales y entrevistas con autoridades, docentes, personal administrativo estudiantes, sindicatos, gremios y asociaciones estudiantiles, entre febrero y abril de 2018.

Los resultados arrojaron que se reproducen todos los tipos de violencia, pero son la psicológica y emocional, y la sexual las más frecuentes, 65.75 % y 15.53 %, respectivamente. Los espacios donde mayormente se

## Abstract

The general objective of the research was to typify the expressions of violence that are reproduced in the spaces of the university. This is a descriptive study, with an integrated approach; the survey technique was utilized and administered to 655 people, through a stratified sampling applied in all the faculties of the main campus and from the eastern multidisciplinary faculty. In addition, workshops, focus groups and interviews were held with authorities, teachers, administrative staff, students, unions and student associations, between February and April 2018. The results showed that all types of violence are reproduced, but the psychological and emotional, and sexual violence are the most frequent with 65.75 and 15.53% respectively. The spaces where violence is mostly reproduced are the classrooms, 41.69%; the cubicles, 14.58%, and the offices with 10.02%. The indifference

<sup>1</sup> Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de El Salvador. Coordinadora de la Red de Investigación en Diferenciales de Género de Iberoamérica, filial Universidad de El Salvador. Además integran la Red Docentes de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Diana Merino, Multidisciplinaria Oriental, Azucena Retana y el Centro de Estudios de Género, Roselia Núñez.

reproduce la violencia son las aulas, 41.69 %; cubículos, 14.58 %, y oficinas, un 10.02 %. Contribuyen a esta situación la indiferencia de la comunidad universitaria, los espacios solitarios y el desempeño de la seguridad del personal universitario, como los más determinantes.

Las mujeres son las más violentadas, 64.82 %; así como la población LGBTI, con 34.66 %, y los hombres en 18.52 %. Quienes más reproducen dicha violencia, según la opinión de más del 55 % de la consulta, son los hombres de todos los sectores. Señalan que esto se debe a las relaciones de poder, aunado al desconocimiento de derechos por parte de la comunidad universitaria, y el miedo, entre otras.

Es innegable que la institución no escapa a los sistemas heteropatriarcal y machista. Pese a la vigencia de un marco normativo sobre los derechos de las mujeres, no se tiene mayor conocimiento del mismo, como tampoco de las instancias internas responsables de la implementación de la legislación. Todo ello contribuye a la falta de denuncia, que también es inducida por el temor y por la poca confianza en los procesos.

### **Palabras clave**

Violencia contra la mujer; Delitos contra la mujer; Estereotipo (psicología); Agresividad (psicología).

of the university community, the solitary spaces and the performance of the university security team contributes to this situation, as the most determining factor of this situation. Women are most commonly victims of violent aggression with a 64,82 %, followed by the population of lesbians, gays, bisexual, transsexuals, and intersexual with a 34,66 %; and men with a 18,52 %; Those who reproduce this violence in a major scale, according to the opinion of 55% of the interviewees, are men.

It is pointed out that this situation is due to the power relations, fear and others, all this join with the lack of knowledge of rights among the university community. It is undeniable that the institution does not escape from the male oriented and heteropatriarchal systems. Despite the validity, of a normative framework on women's rights, not enough is known, neither of the internal instances responsible for the implementation of the legislation. All this contributes to the lack of complaint, which is also induced by fear and by the little confidence in the processes.

### **Keywords**

Violence against women, Crimes against women, Stereotype (psychology), Aggressiveness (psychology).

## **Introducción**

La investigación se desarrolló en el marco de la Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana, a la que se sumó la Universidad de El Salvador (UES)<sup>2</sup> en 2017. El objetivo general fue caracterizar las expresiones de violencia que se reproducen en el espacio universitario de manera específica; se buscó identificar los tipos y expresiones de violencia, los espacios donde se expresa la violencia de género, así como los agentes que reproducen dicha violencia dentro de la universidad.

La Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia contra las Mujeres [LEIV] (Asamblea Legislativa, 2011) tiene como objeto, en su artículo 1, establecer, reconocer y garantizar el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, indicando que para ello deben asegurarse esos derechos mediante la elaboración de políticas públicas encaminadas a detectar, prevenir, atender, proteger, reparar y sancionar la violencia contra ellas.

Formalmente, en la UES se cuenta con marcos normativos a favor de las mujeres, como son la Política de Equidad de Género, el Primer Plan de Igualdad de Género<sup>3</sup> y el

2 Es la única universidad pública de El Salvador, fundada el 16 de febrero de 1841. A la fecha, tiene cuatro campus que albergan a 12 facultades, 9 de ellas en el campus central. <sup>4</sup> Estudiante de la licenciatura en antropología de la Universidad Tecnológica de El Salvador.

3 Desde el 24 de mayo de 2007, la UES a propuesta del Centro de Estudios de Género de la Universidad de El Salvador CEG, cuenta con la Política de Equidad de Género de la Universidad de El Salvador, aprobada por acuerdo No. 064-2005-2007 (VII-2) del Consejo Superior Universitario, y por Acuerdo No. 245-A de Rectoría de la Universidad de El Salvador, el 9 de abril de dos mil catorce se aprobó el primer Plan de Igualdad.

Reglamento Disciplinario (Asamblea General Universitaria, 2001). Este último, en su artículo 11, literal "p", contempla como infracción grave la figura del acoso sexual, entendido como "las conductas inequívocas tendientes a obtener una relación sexual, manifestada en acechos o tocamientos rechazados por la otra persona, o promesas de promoción de una asignatura, o la obtención de un beneficio académico o administrativo a cambio de la concesión de un favor sexual". Sin embargo, estos instrumentos no han sido actualizados de acuerdo con la normativa nacional vigente, para que cumplan su cometido.

Si bien en los tesorios y archivos de investigación de la universidad hay documentos relacionados con el tema de género, hasta el momento no se encontró ninguno referido al análisis de la reproducción de la violencia de género en el campus; esto aun cuando hay voces que gritan silenciosamente que en sus espacios se dan diferentes expresiones de violencia. De ahí que la Red de Investigadoras de la UES identificó la necesidad de realizar una investigación sobre la reproducción de la violencia de género, con el fin de producir datos fiables a partir de los cuales las autoridades puedan tomar medidas para evitar que en la institución se reproduzca dicha violencia.

Se identificaron y analizaron los tipos y expresiones de violencia de género que se reproducen dentro de la UES, así como los espacios y agentes reproductores de la misma. Las técnicas utilizadas permitieron, por el lado cualitativo conocer la percepción de representantes de los diferentes sectores que conforman la comunidad universitaria: docente; administrativo y servicios, estudiantil y autoridades; mientras que la información cuantitativa reforzó dichas percepciones. En conjunto, este conocimiento ha permitido delinear una propuesta para el abordaje de la problemática de violencia dentro de la universidad presentada a las autoridades centrales.

En resumen, la investigación busca contribuir al logro de la igualdad y la erradicación de la violencia contra las mujeres mediante propuestas que fomenten una cultura de igualdad y respeto, con la esperanza de servir de ejemplo para el resto de las instituciones de educación superior del país y la sociedad salvadoreña.

## Metodología

El tipo de investigación es descriptiva, con enfoque mixto. Se buscó información de carácter cualitativo como cuantitativo; se utilizó la inducción y la deducción de acuerdo con la información disponible.

Como unidades de análisis se definió a estudiantes, docentes, autoridades y personal administrativo y de servicios.

En la recopilación de información de carácter cualitativa se usaron diferentes técnicas, entre ellas: entrevistas en profundidad dirigidas a personas de mayor jerarquía en la institución, considerando su poder decisorio en la dinámica de la universidad, entre ellas el rector, vicerrector académico, las decanaturas, la presidencia y vicepresidencia de la Asamblea General Universitaria (AGU), Fiscalía y Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU). Se incluyó como informantes a dirigentes sindicales del sector administrativo y de servicio, así como a representantes de las asociaciones y los gremios estudiantiles. En este rango, se entrevistó a 22 informantes. Además, se desarrollaron dos grupos focales con participación de personal administrativo del campus central; se trabajó con grupos de mujeres y hombres por separado. También se realizaron dos talleres con estudiantes, hombres y mujeres, del campus central, quienes compartieron sus percepciones y vivencias sobre las expresiones, tipos, agentes y espacios en los que se reproduce la violencia de género.

En el levantamiento de información de carácter cuantitativo, se utilizó la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario estructurado en cuatro secciones. Cada una incluyó un listado de preguntas que permitieron cuantificar los tipos, expresiones, agentes y espacios de reproducción de la violencia de género en la Unidad Central y en la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO), además de explorar las propuestas que desde la comunidad universitaria deben impulsarse para evitar la violencia de género.

El ámbito o universo del estudio fueron mujeres y hombres del campus central de la Universidad y la FMO, según se detalla en la tabla 1.

**Tabla 1. Población por sector. 2017**

Sector	Cantidad		
	Mujeres	Hombres	Total
Estudiantes	25,131	20,977	<b>46,108</b>
Personal docente	612	1,277	<b>1,889</b>
Sector administrativo y de servicios	433	268	<b>701</b>
Jefaturas	15	40	<b>55</b>
Asamblea General Universitaria	22	34	<b>56<sup>4</sup></b>
<b>Total del universo</b>	<b>26,213</b>	<b>22,596</b>	<b>48,809</b>

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Administración Académica (Adacad) y la Unidad Técnica de Evaluación de la Universidad de El Salvador (Coteues), 2017.

Se utilizó la técnica del muestreo estratificado, con un error muestral de 3 % y una confianza de 98 %. En el diseño de la muestra se consideraron proporciones de acuerdo con el tamaño de las Facultades y con la

distribución por sexos, obteniendo un valor mínimo representativo de 287 personas, sin embargo, se aplicó el cuestionario a un total de 655, distribuidos en todos los sectores, según la tabla 2.

**Tabla 2. Total de cuestionarios aplicados**

Sector	Incluye facultades del campus central y la Facultad de Oriente		
	Masculino	Femenino	Total
Estudiantes	129	151	<b>280</b>
Docentes	153	64	<b>217</b>
<b>Personal administrativo y de servicios</b>			
Administrativo y servicios	30	50	<b>80</b>
Jefaturas	21	18	<b>39</b>
<b>Asamblea General Universitaria</b>			
Representante propietario	20	19	<b>39</b>
<b>Total</b>	<b>353</b>	<b>302</b>	<b>655</b>

Fuente: elaboración propia.

4 Para el período 2017-2019, no todas las facultades han elegido al total de representantes.

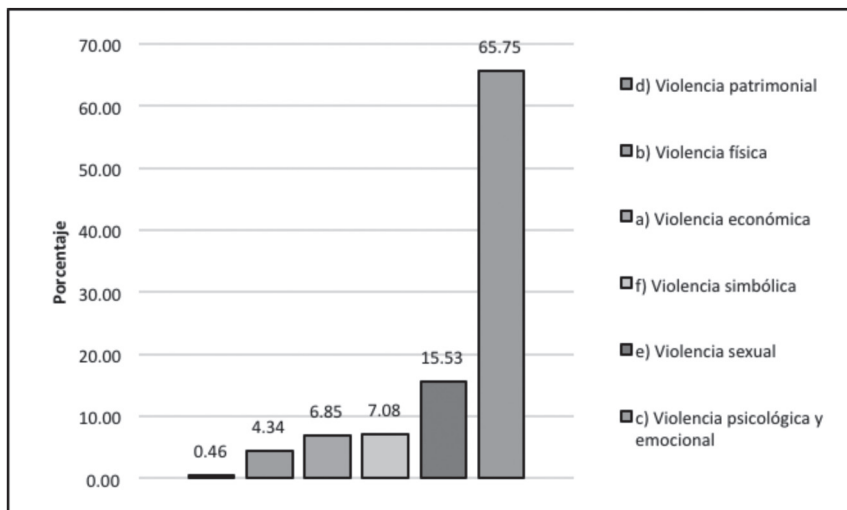
## Resultados

Se presentan los principales hallazgos del estudio sobre la reproducción de la violencia de género en la UES, a partir de la identificación de los tipos, expresiones y agentes reproductores de la violencia, así como de los espacios dentro del recinto donde más se reproduce.

## I. Tipos y expresiones

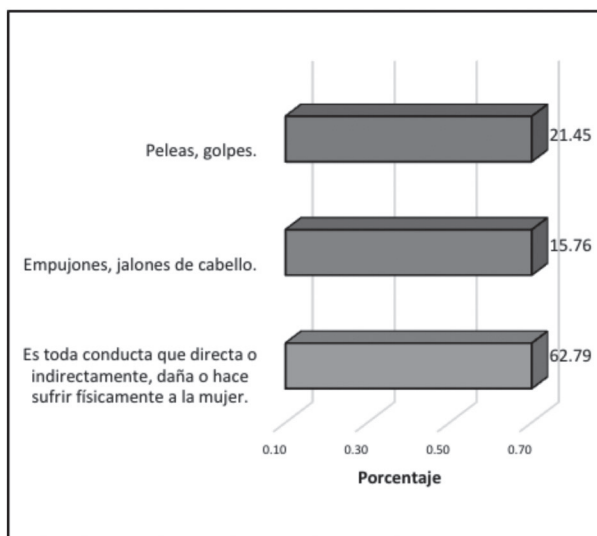
De los siete tipos de violencia que define la Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres, seis se reproducen al interior de la universidad mediante diversas expresiones.

**Gráfico 1. Tipo de violencia más frecuente**

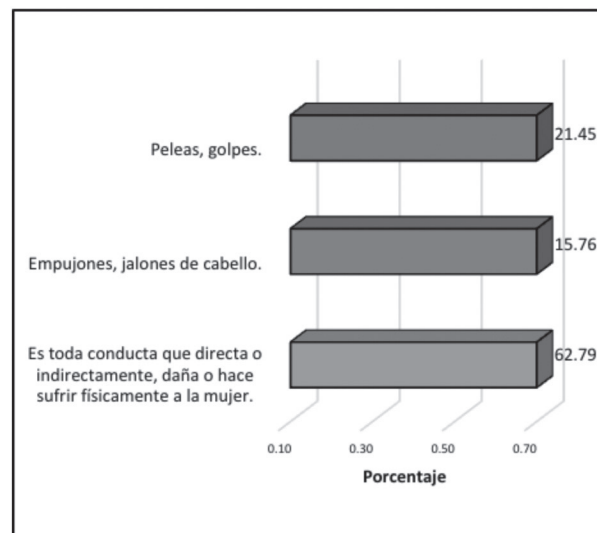


Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 2. Violencia económica**

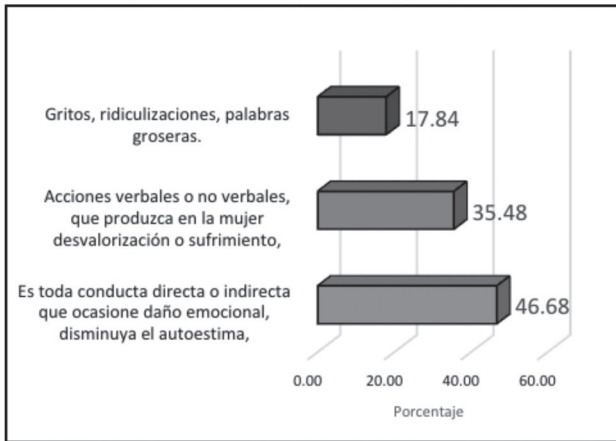


**Gráfico 3. Violencia física**



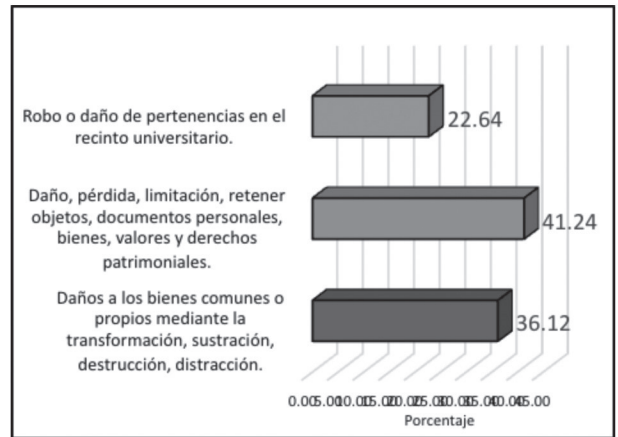
Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 4. Violencia psicológica y emocional**

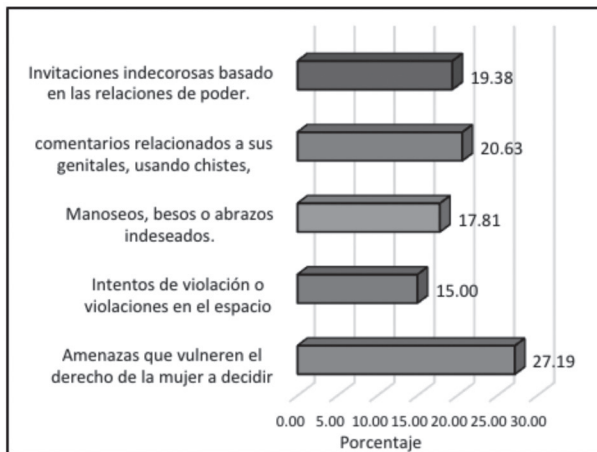


Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 5. Violencia patrimonial**

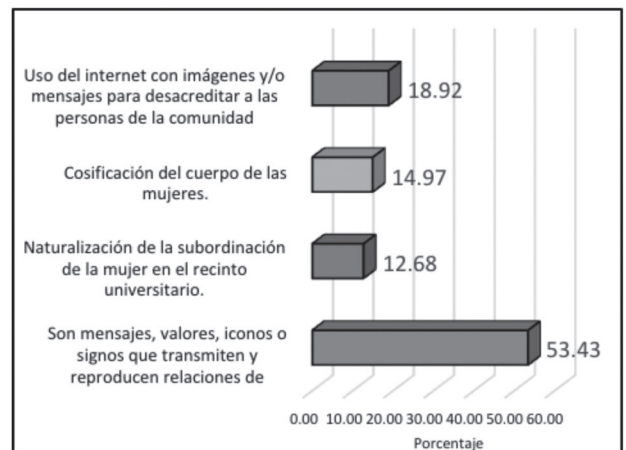


**Gráfico 6. Violencia sexual**

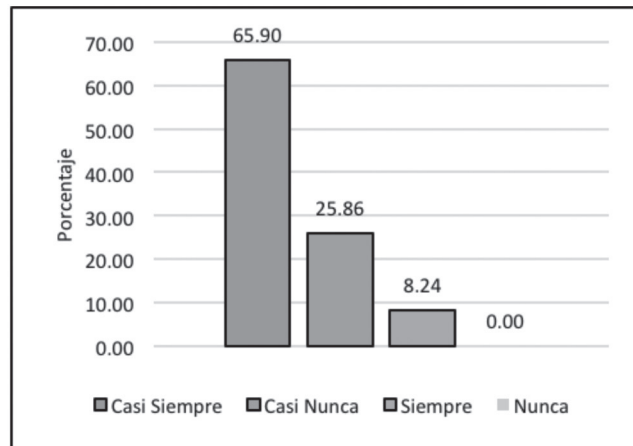


Fuente: Elaboración propia

**Gráfico 7. Violencia simbólica**



**Gráfico 8. Frecuencia de observación de violencia de género**



Fuente: Elaboración propia

## II. Espacios de expresiones de violencia en los recintos universitarios

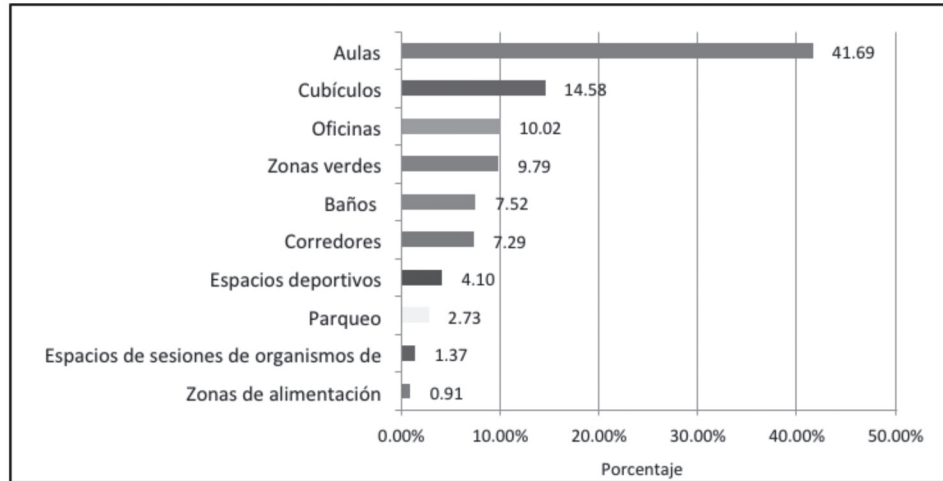
**Tabla 3. Condiciones del ambiente universitario que contribuyen a la reproducción de la violencia**

Condición	%
Indiferencia de la comunidad universitaria	30,72
Espacios solitarios	19,88
Desempeño del personal de seguridad universitaria	18,09
Falta de iluminación	12,72
Accesibilidad a los lugares	9,64
Horarios	8,35
Otros	0,60
<b>Total</b>	<b>100,00</b>

Fuente: base de datos de encuesta.

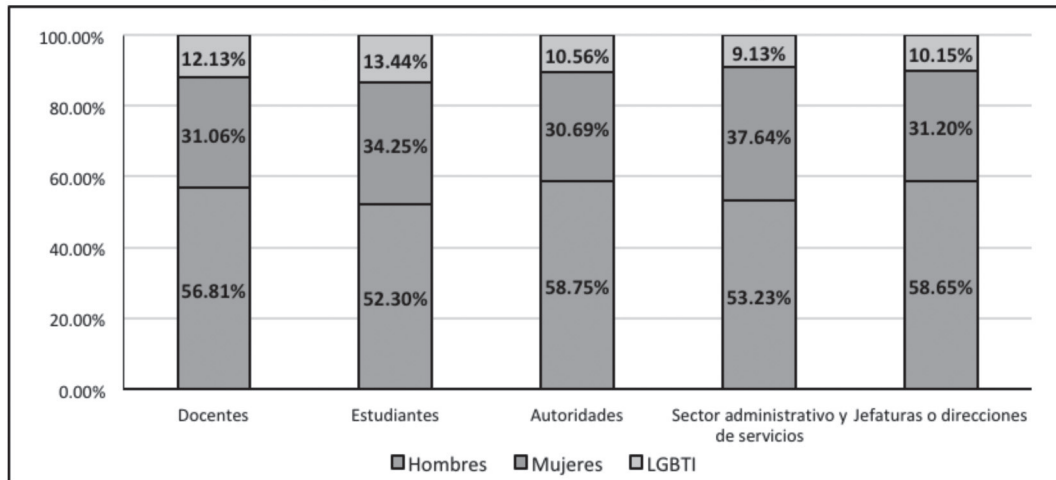
La consulta revela que hay condiciones en el ambiente que permiten la reproducción de la violencia; y son las aulas, cubículos del personal docente y las oficinas los espacios en los que se observa mayor violencia.

**Gráfico 9. Espacio más frecuente donde se reproduce la violencia de género**



Fuente: elaboración propia.

### III. Agentes reproductores

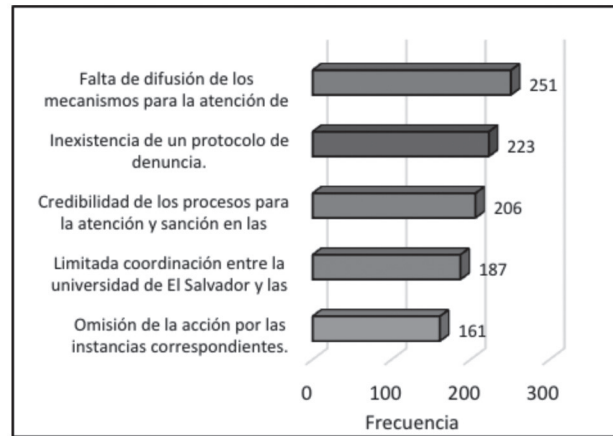


Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 11. Aspectos negativos de las instancias responsables de atender problemas de violencia**



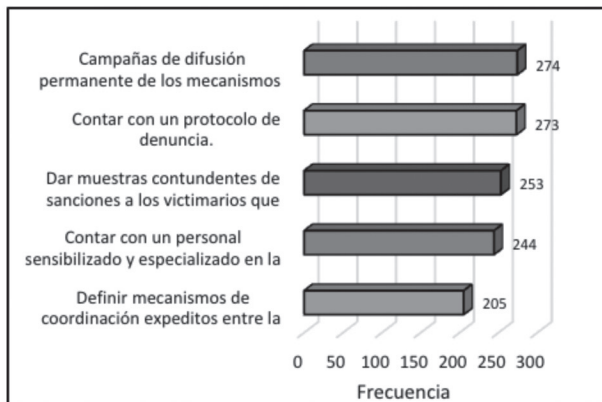
**Gráfico 12. Deficiencias en los procesos para atención de violencia**



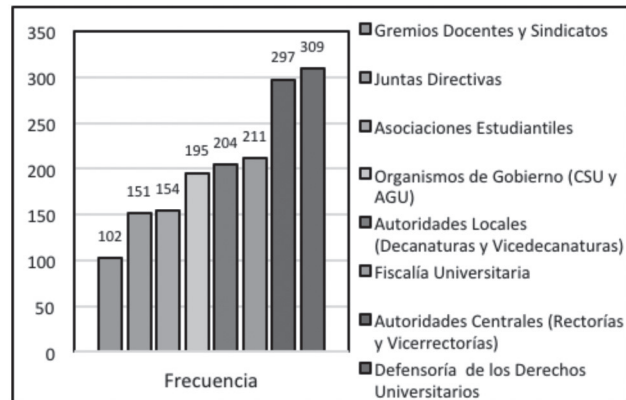
Fuente: elaboración propia.

#### IV. Percepción sobre la atención y reducción de la violencia en la Universidad de El Salvador

**Gráfico 13. Aspectos a mejorar en los procesos**



**Gráfico 14. Encargados de impulsar mejoras**



Fuente: elaboración propia.

## Discusión

La universidad no escapa a la reproducción de la violencia de género, explicada por la existencia de relaciones de poder derivadas de la prevalencia del sistema heteropatriarcal, entendido este como un “sistema de relaciones sociales caracterizado por la supremacía de lo masculino y la heterosexualidad, lo que genera mecanismos de discriminación por razón de sexo y orientación sexual hacia mujeres y personas Lesbianas, Gay, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales LGBTI” (Verne, 2016). Otra razón de esta violencia es el comportamiento machista, definido como “la actitud de prepotencia de los hombres respecto de las mujeres” (RAE, 2018).

Los resultados de la consulta ponen en evidencia que son las mujeres las que sufren más violencia, alcanzando una frecuencia de respuestas del 64,82 %; para el caso de los hombres y personas LGBTI, los porcentajes son menores (34,66 y 18,53 %, respectivamente). La violencia obedece a la existencia de relaciones de poder entre hombres y mujeres, y entre sectores; sobre todo las que se expresan entre el personal docente y el sector estudiantil, así como entre quienes ostentan cargos de dirección o jefaturas y su personal subalterno.

**Tipos de violencia de género.** Analizar la violencia de género pasa por tomar en cuenta los diversos tipos y expresiones planteados en la Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia contra las Mujeres.<sup>5</sup> De acuerdo con esta Ley, los tipos de violencia son siete: económica, feminicida, física, psicológica y emocional, patrimonial, sexual y simbólica (Asamblea Legislativa, 2011).

Según los resultados, 9 de cada 10 personas consultadas consideran que se reproduce algún tipo de violencia de género en la UES. De manera precisa, se identifican seis tipos dentro del recinto universitario, pero los tipos que más se reproducen son la violencia psicológica y emocional (33,70 %) y la sexual (20,31 %), mientras que los tipos de violencia menos identificados son la física (11,43 %) y la patrimonial (6,06 %).

Al profundizar sobre la forma en que se expresa la violencia psicológica y emocional, del total de personas encuestadas, un 46,68 % afirma que se expresa como

“toda conducta directa o indirecta que ocasione daño emocional, disminuya la autoestima, perjudique o perturbe el sano desarrollo de la mujer y hostigamiento”. Una parte significativa de la población (35,48 %) dijo que este tipo de violencia se da mediante “acciones verbales o no verbales, que produzcan en la mujer desvalorización o sufrimiento, mediante amenazas, exigencia de obediencia, coerción, culpabilización o limitaciones de su ámbito de libertad”.

Sigue destacando como causal de este tipo de violencia, según las personas informantes, las desiguales relaciones de poder entre hombres y mujeres en todas las áreas de la universidad. Otro factor señalado es la orientación sexual, ya que se violentan con alguna frecuencia los derechos de las personas LGBTI. Las personas del sector administrativo consultado manifestaron sufrir violencia psicológica y emocional provocada por burlas de sus compañeras de trabajo, también discriminación por su condición física (por ser personas de baja estatura y con sobrepeso, por mencionar algunas razones). La tónica es la misma: el estudiantado que participó en los talleres identificó amenazas hacia las estudiantes y mujeres administrativas de parte de los agresores, para que desistan de hacer una denuncia formal ante los órganos competentes al interior de la universidad.

La violencia sexual fue identificada como la segunda modalidad más reproducida en el campus. Un 27,19 % de la población consideró que esta se expresa con “amenazas que vulneran el derecho de la mujer a decidir voluntariamente su vida sexual”, mientras que un 20,63 % reconoce su manifestación mediante “comentarios relacionados a sus genitales, usando chistes, piropos, bromas de mal gusto”; un 19,38 % opina que se da por “invitaciones indecorosas basadas en relaciones de poder”, siendo las más afectadas las estudiantes de parte de docentes y los estudiantes. Algunas personas señalan haber recibido manoseos, tocamientos, así como besos y abrazos indeseados. Inclusive señalaron acontecimientos relacionados con el intento de violación de chicas en el recinto.

Según la percepción de la representación de autoridades y estudiantil entrevistada se reafirma que la violencia sexual es el segundo tipo de violencia más común en la UES, por su parte, el sector administrativo la identificó en primer lugar. De acuerdo a la consulta, los agentes

5 Aprobada en enero de 2011 por decreto legislativo N° 520 y publicada en el Diario Oficial N° 2, Tomo 390.

reproductores son alumnos y vigilantes del género masculino, quienes ejercen violencia hacia las mujeres, así como los jefes hacia las trabajadoras. Se enfatiza en que este tipo de violencia es mayormente ejercida por los docentes hacia las estudiantes, quienes valiéndose de la relación de poder hacen ofrecimientos de notas a cambio de favores sexuales. "Lamentablemente no se cuenta con estadísticas, pero es muy conocida la paternidad de muchos docentes, que han embarazado a estudiantes" (opinión de una informante).

Preocupante es encontrar que 13 de cada 100 personas de la comunidad universitaria consultadas expresaron haber sido víctimas de violencia sexual en algún momento dentro del campus, siendo las mujeres en primer lugar las más afectadas por los docentes.

De las 656 personas de la muestra, el 53,43 % respondió que la violencia simbólica se expresa dentro de la universidad mediante "mensajes, valores, iconos o signos que transmiten y reproducen relaciones de dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales que se establecen entre las personas, por ejemplo, en el aula, las oficinas, espacios públicos". Asimismo, se da por medio de las redes sociales, carteles y mensajes que desacreditan, ridiculizan o minimizan principalmente a las mujeres. En el ambiente universitario persiste el lenguaje sexista y la cosificación de la mujer.

La violencia menos identificada es la patrimonial. Del total de personas encuestadas, un 41,24 % opinó que esta se expresa mediante "daño, pérdida, limitación, retener objetos, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales"; mientras que para un 36,12 %, por "daños a los bienes comunes o propios mediante la transformación, sustracción, destrucción, distracción"; esto ocurre mucho entre estudiantes.

**Expresiones de violencia de género.** Un 51,12 % considera que la violencia económica se expresa mediante "actos encaminados a limitar, controlar o impedir el ingreso de las personas a puestos de trabajo, actividades formativas o de capacitación, particularmente de las mujeres" no solo cuando la jefatura es ejercida por un hombre, sino también cuando la ostenta una mujer. Otra modalidad de expresión con relativa importancia es la que se da cuando se genera retraso en la reclasificación o promoción laboral, sobre todo para las mujeres, a quienes se les exige una demostración

mayor de sus competencias o habilidades respecto a los hombres (24,32 %); también suele ocurrir una prolongación en los períodos de pago cuando el personal trabaja tiempo adicional, poniendo en riesgo el cumplimiento de sus compromisos financieros y la satisfacción de las necesidades propias y de sus familias (24,57 %).

Respecto a las expresiones de violencia física, un 62,79 % manifestó que esta es "toda conducta que directa o indirectamente daña o hace sufrir físicamente a la mujer". Los datos de la encuesta coinciden con lo expresado por los estudiantes durante los talleres. Este tipo de violencia se visibiliza más en el maltrato ejercido por los hombres a sus parejas, lo que es muy común de ver en el recinto universitario, sobre todo en el sector estudiantil. Pese a ser un ambiente académico, se producen conatos de peleas, llegando a golpes y empujones no solo entre hombres sino también hacia las mujeres.

**Espacios de expresiones de violencia en los recintos universitarios.** Identificar los espacios donde se reproduce la violencia es de suma importancia para conocer las condiciones en las que se da, así como las que favorecen esa situación, de tal manera que las personas tomadoras de decisiones puedan impulsar acciones que contribuyan a mejorar el ambiente universitario.

La reproducción de la violencia en los diferentes espacios se ve potenciada por factores que pueden controlarse, tal es el caso de la falta de vigilancia y el desempeño mismo del personal de seguridad, la poca iluminación dentro del campus, sobre todo en las zonas más solitarias; la indiferencia de la comunidad universitaria, los horarios de algunas facultades, entre otros, favoreciendo a las personas agresoras.

Otros espacios en los que se reproduce con frecuencia la violencia son todas aquellas zonas donde existe un libre ingreso para cualquier persona que forma parte de la comunidad universitaria o que es externa a ella; entre estas están las zonas de alimentación, zonas verdes, plazas universitarias, de parqueos, los corredores y los espacios deportivos.

**Agentes reproductores de violencia.** Más del 55 % de la población opina que son los hombres (en todos los sectores) quienes reproducen la violencia dentro de la UES, mientras que un 32,97 % considera que son las mujeres.

Una menor proporción respondieron que son las personas de la comunidad LGBTI.

Al analizar los datos recopilados de manera desagregada en relación con el género, se puede apreciar que el 31,57 % opina que son los hombres del sector docente los que más reproducen la violencia; un 25,92 % opina que son los estudiantes; y un 15,96 % expresó que la violencia la reproducen los hombres que tienen cargos de autoridad (entiéndase en rectoría, vicerrektorías, decanaturas, representantes de gobierno central y local), seguidos de quienes ostentan alguna dirección o jefatura.

Dentro de las acciones de promoción y defensa de los derechos humanos de las mujeres universitarias, contemplados en la Política de Equidad de Género de la UES, se menciona "que la comunidad universitaria asuma responsablemente la seguridad de todas las personas, haciendo énfasis en la integridad personal (física, psicológica y sexual) de las mujeres, teniendo en cuenta los casos de violación que se dan al interior de la Ciudad Universitaria" (CEG, 2007), acción que no se está cumpliendo en su totalidad por la indiferencia de las personas y el miedo a represalias por parte de los agresores.

Según la LEIV, los tipos y modalidades de violencia se originan por relaciones desiguales de poder caracterizadas por la asimetría, el dominio y el control de una o varias personas sobre otra u otras, o por relaciones de confianza que se basan en los supuestos de lealtad, credibilidad, honestidad y seguridad que se establecen entre dos o más personas, donde la mujer se encuentra en posición de desventaja (Asamblea Legislativa, 2011).

Pese al avance en el tema de derechos de las mujeres, al menos en lo formal, no se logra erradicar la violencia de género, donde las mujeres resultan ser las más afectadas. Ofensas, abusos, discriminación, burlas, acoso, impunidad de los agresores y el silencio de las mujeres agredidas son escenas cotidianas dentro del recinto universitario, sin que hasta el momento haya acciones concertadas entre las distintas instancias de la universidad para detenerlas.

### **Propuesta para la atención y reducción de la violencia en la UES**

El reto que enfrenta la UES para erradicar la violencia de género no es una tarea fácil, principalmente porque más del 84 %

de las personas consideran que no existe un buen proceso de atención a las denuncias en las unidades universitarias encargadas de atender las denuncias; 8 de cada 10 personas no conoce la existencia de normativas que regulan la violencia de género en la institución; un 65 % no conoce las instancias encargadas de aplicar la normativa universitaria.

En cuanto a las deficiencias que existen en los procesos, se confirma que no hay conocimiento de los mecanismos para la atención de denuncias; y no se cuenta con un protocolo para tal fin, ya que si bien el Reglamento Disciplinario define un procedimiento administrativo (DDU, 2017), no es suficiente para dar atención a los casos de violencia de género. Además, el procedimiento no está actualizado de acuerdo con la normativa nacional vigente sobre los derechos de las mujeres. Esto provoca que pocas personas quieran denunciar y lo hagan en las unidades aplicadoras de justicia de la universidad, llegando en algunos casos a que la persona violentada recurra a instancias fuera de la institución.

La investigación ha permitido no solo poner en evidencia una realidad que ya se percibía, sino también disponer de información cuantitativa a partir de la cual se vuelve necesaria la toma de decisiones. Por tal razón, se buscó conocer la opinión de las personas informantes sobre las acciones que se deben implementar para contrarrestar la violencia de género. Se listan a continuación las principales propuestas que más se repiten, tanto en la encuesta como en desarrollo de talleres, grupos focales y entrevistas. No están precisadas en ningún orden, pero hay algunas que son de aplicación inmediata en tanto que otras requieren de más discusión y recursos para su implementación.

1. Campañas de difusión sobre los derechos de la población estudiantil y para dar a conocer las instancias encargadas de atender denuncias.
2. Talleres y charlas sobre los derechos de las mujeres y la violencia de género.
3. Crear protocolos de denuncia armonizados con la normativa nacional vigente.
4. Fortalecer el Centro de Estudios de Género, asignando presupuesto, infraestructura y personal para que cumpla su papel de ente rector en el tema de género dentro de la UES. Esta instancia debe dar seguimiento a todas las denuncias a fin de garantizar que se aplique la normativa interna y nacional.

5. Sensibilización, capacitación y profesionalización a todo el personal encargado de atender las denuncias dentro de la UES, es decir la Asamblea General Universitaria (AGU), Consejo Superior Universitario (CSU), Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU), Rectoría y vicerrectorías, Juntas Directivas y la Fiscalía, entre otras.
6. Armonización de toda la legislación universitaria con las leyes nacionales.
7. Crear unidades especializadas para la atención de la violencia de género dentro de la UES en todos sus campus.
8. Actualizar la Política de Equidad de Género de la UES y su Plan de Igualdad, para la correspondiente ratificación por la AGU.
9. Sancionar a quienes incurran en violencia de género independientemente del cargo que ostente, evitar la complicidad, impunidad y lentitud de los procesos.
10. Aprovechar los convenios que se han firmado con organismos nacionales e internacionales con el fin de mejorar esfuerzos de prevención y erradicación de la violencia de género.
11. Crear una escuela de formación permanente sobre legislación universitaria, nacional e internacional, derechos humanos e igualdad.
12. Reformar el reglamento de la DDU, de manera que sea un órgano vigilante de cualquier tipo de violación de los derechos universitarios, no solo en aquellos donde prevalezca una relación de poder.
13. Dar cumplimiento al artículo 23 de la LIE para promover la participación de más mujeres en organismos de toma de decisiones.

Según la opinión de las personas informantes, las instancias que se encargan de velar por los derechos dentro de la UES deben transversalizar el enfoque de género y de derechos humanos, al mismo tiempo que se impulsen acciones afirmativas principalmente hacia las mujeres. Para quienes la comunidad les lanza el desafío de estar al tanto de los avances en el tema de derechos para prevenir y sancionar la reproducción de la violencia, estos son los siguientes:

1. Defensoría de los Derechos Universitarios: sus funciones están enmarcadas en la protección, defensa o tutela de los derechos universitarios contra actos u omisiones de autoridades que presumiblemente amenacen lesionar

o lesionen los derechos o facultades de los miembros, y la promoción y difusión de esos derechos (UES, 2018).

2. Autoridades centrales: la Rectoría es la máxima unidad ejecutiva de la universidad y tiene a su cargo la representación legal de la institución. Ejecuta y hace cumplir las resoluciones de la AGU y del CSU (UES, 2018).
3. Fiscalía: ejercerá sus atribuciones y deberes con independencia de los demás órganos y funcionarios, velará por el estricto cumplimiento de la Ley Orgánica, de los reglamentos y de las normas válidamente emanadas de los órganos competentes que integran el gobierno universitario, así como de las demás leyes que fueren aplicables a las actividades de la universidad (UES, 2018).

Existen otras instancias que juegan un papel clave en impulsar medidas para la igualdad y la erradicación de la violencia, es el caso de los organismos de gobierno central, autoridades locales y juntas directivas, que son los encargados de los ámbitos disciplinarios, así como las asociaciones estudiantiles y gremios de docentes y sindicatos, para que se vuelvan garantes del respeto a los derechos de las personas que integran de la comunidad universitaria.

Es interesante la petición casi generalizada de parte de todos los sectores consultados, respecto a la necesidad urgente de crear una unidad especializada e independiente de las facultades y otras instancias que conforman la UES, que se encargue de recibir y canalizar las investigaciones relacionadas con casos de denuncias por violencia de género, que dé respuesta inmediata a las víctimas, a fin de garantizar autonomía e independencia en los procesos, para evitar la complicidad e impunidad con los agresores.

La comunidad universitaria considera que son muchos los retos que deben superarse para mejorar la situación que se vive en cuanto a reproducción de la violencia de género, ya que la UES es un reflejo de la sociedad salvadoreña, donde por ahora no existe un ambiente de respeto de los derechos humanos, sobre todo para las mujeres.

## Conclusiones

- El Salvador ha logrado avances significativos en cuanto a la legislación que defiende los derechos de las mujeres, así como de otros sectores de la sociedad

históricamente vulnerados. De igual forma ha firmado y ratificado diferentes acuerdos internacionales; eso dota de un marco jurídico suficiente para apostar a una sociedad más igualitaria, justa e incluyente.

- La UES es una institución que no escapa a los sistemas heteropatriarcal y machista. La evidencia encontrada afirma que se reproduce la violencia de género, siendo las mujeres en los diferentes estratos de la comunidad universitaria las más afectadas.
- La existencia de relaciones de poder en el aula universitaria y en las oficinas, el desconocimiento de los derechos y la indiferencia de la misma comunidad universitaria son las principales causas de la violencia. Docentes, personal de servicios, autoridades y jefes aparecen como los principales agentes reproductores de la violencia, sin que haya mayor sanción a los agresores.
- Los espacios donde más se identifica la reproducción de la violencia son las aulas universitarias, cubículos y oficinas, debido a la existencia de relaciones de poder y a la indiferencia de la misma comunidad universitaria.
- Pese a la vigencia de un marco normativo nacional y al interior de la UES sobre los derechos de las mujeres, no se tiene mayor conocimiento de este, tampoco de las instancias responsables de la implementación de la legislación al interior de la institución. Esta situación contribuye a la falta de denuncia, a la que se debe sumar el temor y la poca confianza en los procesos debido a la complicidad que suele presentarse, sobre todo entre los hombres.
- La reproducción de la violencia en sus diferentes expresiones en la UES es reconocida por todos los sectores consultados; sin embargo, es la violencia psicológica y emocional la que más se reproduce en todo el recinto universitario, ya que como en toda la sociedad se ha naturalizado, y afecta sobre todo a las mujeres.
- Se carece de una cultura de denuncia por falta de credibilidad en los procesos, debido a la complicidad y omisión en la aplicación de las sanciones a las personas agresoras, por lo que muchos hombres continúan acosando a pesar de ser señalado en silencio su comportamiento.

- La incorporación de la UES a la Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior de Iberoamérica representa una valiosa oportunidad para abordar temáticas como la estudiada en esta oportunidad, y otras que pongan en evidencia las brechas existentes entre los géneros en todos los sectores de la universidad. Además, permite la construcción de datos e indicadores que sirvan para el diseño e implementación de medida institucionales que favorezcan la igualdad y el respeto a los derechos de todos los sectores.

## Referencias

- Administración Académica, (2017). Estadísticas. Universidad de El Salvador. Obtenido de: [https://academica.ues.edu.sv/estadisticas/poblacion\\_estudiantil.php](https://academica.ues.edu.sv/estadisticas/poblacion_estudiantil.php)
- Asamblea Legislativa, d. l. (2011). "Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia contra las Mujeres". San Salvador: Diario Oficial N.º 2, Tomo 390.
- Asamblea General Universitaria, (2001). "Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador". El Salvador: Diario Oficial N.º 113, tomo 351.
- Asamblea General Universitaria, (2001). "Reglamento Disciplinario de la Universidad de El Salvador". San Salvador: Diario Oficial 113, Tomo 351.
- Asamblea Legislativa, R. d. (2011). "Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación contra las Mujeres". El Salvador: Diario Oficial, No.2, Tomo 390.
- CEG, (2007). *Política de Género*. El Salvador: Universidad de El Salvador.
- DDU, (2017). *Legislación Universitaria*. San Salvador: Imprenta Universitaria.
- Diario El Mundo, (5 de junio de 2017). "700 empleados de la UES afectados por embargo de prestamistas".
- RAE, (2018). *Diccionarios de lengua española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=QlqTEX0|Qlr66uc|Qltkqeu>
- Red, M. e. (2008). *¿Qué es el Patriarcado?* Editorial Biblos.
- UES, U. d. (2018). "Universidad de El Salvador, UES". Recuperado el 25 de julio de 2018 de <https://www.ues.edu.sv/administracion>
- Coteues, (2007) unidad técnica de evaluación. Universidad de El Salvador. obtenido de <http://coteues.ues.edu.sv/>
- Verne (17 de 6 de 2016). "Qué quiere decir Alberto Garzón cuando habla de heteropatriarcado".

# Violencia simbólica en las actividades laborales de las docentes en la Universidad Mayor de San Andrés La Paz – Bolivia

Symbolic violence in the work environment of teachers at Universidad Mayor de San Andrés (University of San Andres), La Paz – Bolivia

Valentina Rosario Alarcón-Velasco<sup>1</sup>  
alarconvalentina@yahoo.com

*“Llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que se le desconozca como violencia.”*  
Pierre Bourdieu

Recibido: 15/08/18  
Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/881>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6728>

## Resumen

En el presente trabajo investigativo se identificó y analizó las formas y expresiones de la violencia simbólica, bajo el enfoque teórico y conceptual del sociólogo Pierre Bourdieu, las cuales suelen estar encubiertas en la sociedad. Éstas son ejercidas sobre mujeres que son docentes y autoridades universitarias que ocuparon u ocupan en la actualidad cargos jerárquicos en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en La Paz, Bolivia. Se constató la formación social de un menosprecio, discriminación y segregación contra la academia constituida por mujeres, la misma que influye en la configuración de la

## Abstract

In the current research different forms and expressions of symbolic violence, which are usually hidden in society, were identified and analyzed under the theoretical and conceptual approach of the sociologist Pierre Bourdieu. These are exercised on women who are teachers and university authorities who currently occupy or occupied hierarchical positions at Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) La Paz, Bolivia. The social formation of a contempt, discrimination and segregation against the academy constituted by women was confirmed and this influences the configuration of the political structure

1 Profesora de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz, Bolivia. Miembro de la Red de Género de Iberoamérica.

estructura política de la citada universidad. Se encontró una reproducción social de las estructuras patriarcales que socavan las relaciones sociales e institucionales en la universidad. Para poder llegar a estos resultados, se utilizó un enfoque metodológico mixto, o lo que se ha denominado como metodología cuantitativa-cualitativa, concentrándose en lograr una mayor comprensión y explicación del estudio realizado. Con la metodología cuantitativa se pudo demostrar las diferencias numéricas de género con datos construidos con el apoyo del Departamento de Sistemas de Información Estadística (DSIE) de la UMSA y de ese modo se profundizó gracias a la aplicación de herramientas y técnicas de investigación de la metodología cualitativa, específicamente, se realizó una entrevista semi-estructurada a profundidad a 13 docente mujeres de todas las facultades de la universidad, se valoró la apertura de las entrevistadas para abordar un tema delicado y personal como el presentado en este trabajo investigativo.

### **Palabras clave**

Estereotipo (psicología); Sociología de la educación; Violencia; Ambiente de trabajo; Estructuras patriarcales.

of the aforementioned university. A social reproduction of the patriarchal structures that undermine social and institutional relations in the University was found. In order to reach these results, an integrated methodological approach, called quantitative-qualitative methodology was used, focusing mainly on achieving a greater understanding and explanation of the study conducted. With the quantitative methodology, it was possible to demonstrate the numerical differences of gender, based on the data obtained with the support of the Department of statistical information systems of the UMSA; thus the study deepened thanks to the application of tools and techniques of such methodology.

Specifically, a semi-structured in-depth interview was conducted with 13 female professors from all University faculties.; the openness of the interviewees to address such a delicate and personal topic as that presented in this research work was appreciated.

### **Keywords**

Stereotype (psychology), Sociology of education, Violence, Work environment, Patriarchal structures.

## **1. Introducción**

En Bolivia, el 9 de marzo de 2013 se decretó la ley No. 348 denominada "Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia", que indica 16 tipos de violencia contra la mujer, dentro de ella se tipifica a la denominada *violencia simbólica*. Sin embargo, hasta la fecha no se conoce de ningún caso ni estudio sobre el tema.

No obstante, los casos y estudios, como, por ejemplo, sobre violencia física y psicológica son más frecuentes, esto significa que a diferencia de la violencia simbólica se tiene cierta conceptualización, tanto jurídica como social,

de que la violencia puede reconocerse en principio como física, pero también como psicológica. Por consiguiente, es posible encontrar una serie de castigos con base en la legislación mencionada, en la que se entiende a los hombres como principales sujetos de la agresión; y da la impresión de que el tema de la violencia es solamente causa de la mentalidad machista imperante en la sociedad; y pareciera expresar que la solución a este problema depende únicamente del cambio de actitud de estos. Se obvia, de hecho, que el tema de la violencia de género es histórico social enmarcado en las relaciones entre hombres y mujeres; en la construcción de sus relaciones en cuanto reproducción de la sociedad.

La universidad es un campo de reproducción de relaciones sociales, en cuya estructura existe una división social del trabajo condicionado por el género, cuestión que se agrava a medida en que se va hurgando la dinámica de la propia universidad. En este sentido, la presente investigación está enmarcada en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), creada por decreto supremo del 25 de octubre de 1830, a solo 5 años de la fundación de Bolivia; es catalogada como la principal casa de estudios superiores en Bolivia. Su régimen autónomo le permite tomar posición en el contexto nacional de una manera consciente, como ha ocurrido en las últimas décadas.

El enfoque de la investigación se basó en la teoría de la práctica del sociólogo Pierre Bourdieu, principalmente sus reflexiones y aportes sobre la violencia simbólica. Sin embargo, deben tomarse en cuenta otros dos conceptos que complementan su perspectiva: *habitus* y *dominación masculina*.

El *habitus* lo define Bourdieu como un

sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes<sup>2</sup>, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas (Bourdieu, 1991, p. 92).

Este concepto permite relacionar tanto lo individual como lo social; consiste también en entender cómo se enfrenta y se percibe el mundo antes de la acción, incluso corporalmente, asimismo, han inteligibles los principios generadores y organizadores, y los pre-supuestos que dan orden y norman, pero sin necesidad de una imposición de reglas o leyes en el campo jurídico. A propósito, el *campo* Bourdieu lo define como una red de relaciones objetivas, que son *microcosmos sociales* relativamente autónomos que conforman la totalidad de lo social. El campo son espacios de relaciones objetivas y contiene una configuración de estas relaciones

objetivas entre posiciones, en las cuales se estructura una jerarquía de colocaciones que son ocupadas por los agentes (individuos o instituciones); distribución de posiciones que constituyen la especificidad de cada campo.

A diferencia del campo, el *habitus* es una estructura incorporada; es una determinada construcción histórico-social de formas y lógicas de percibir, pensar, entender y desenvolverse en cada campo.

Para Bourdieu, la violencia simbólica tiene dos características: primero, es producto de relaciones de fuerza, y segundo, impone una arbitrariedad cultural. Si bien es producto de relaciones de fuerza, no se expresa ni se muestra como una imposición, por ende, es más bien simbólica, actúa en el mundo de las re-presentaciones y se ejerce —como dice Bourdieu— en “una relación de comunicación” (Bourdieu, 1996, p. 46). Mientras que la arbitrariedad cultural es el constructo histórico-social que se naturaliza y que se impone como normal y natural, que justamente se llega a expresar en cuanto se lo aplica a la cuestión de la violencia de género, como la dominación masculina institucionalizada. A partir de lo señalado antes, esta dominación se puede entender, justamente, como las construcciones simbólicas que legitiman las construcciones histórico-sociales que son producto de relaciones de fuerza incorporadas en las relaciones entre hombres y mujeres, mismas que encubren, invisibilizan, simbólicamente, las relaciones de fuerza de la que son producto, las que benefician al hombre en desmedro de la mujer, instalando dichas relaciones como relaciones naturales.

“La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Bourdieu, 2000, p. 37).

En virtud de ello, la dominación masculina se enmarca en la división social del trabajo, que se delimita en función a esa “sociodicea masculina”, a esa visión del mundo y construcción institucional basada en el hombre, delimitando lugares privilegiados para este y excluyendo de estos a la mujer, como si ello fuese un hecho natural. Bourdieu, con base en su estudio de la sociedad cabilia, muestra cómo se

2 La noción de “estructuras estructurantes” es un elemento que Bourdieu utiliza frecuentemente para evitar caer en un estructuralismo secante y rígido y mostrar el papel activo de las estructuras, por eso no se replican sino que generan prácticas innovadoras.

excluye a las mujeres de las tareas más “nobles” (manejar el arado) y se les asigna tareas inferiores, como por ejemplo actividades al margen de la carretera o terraplén, transportar estiércol, recoger aceitunas, aprovechándose de las diferencias biológicas para ponerlas de justificativo de sus construcciones sociales (división sexual del trabajo). Esta visión del mundo se expresa en la percepción misma de las mujeres; un mundo donde se les asigna ciertas tareas y se les excluye de otras. El hombre hace uso de su posición superior de dominación naturalizada, transgrediendo sin consciencia plena a la “normalidad” (por el habitus), pues él mismo ha internalizado su posición superior, así como la mujer su posición inferior, ya que inmediatamente al nacer ambos son sumergidos en el habitus ya establecido, el cual no depende de su voluntad. Por ello, el tema de la dominación simbólica es importante, este no depende del ejercicio consciente de un poder, como es el caso de la violencia física y psicológica.

## 2. Metodología

Como parte de la metodología, se tiene el siguiente objetivo investigativo: identificar las formas y expresiones de la violencia simbólica en las experiencias de las docentes que ocuparon y ocupan cargos jerárquicos en la UMSA. Para alcanzar este objetivo, se apeló a una metodología cuantitativa-cualitativa, la cual es mixta, y que, según Denise Arnold (2010), es una buena combinación de ambas para el análisis social. Hasta el momento, se ha podido comprobar la importancia de esta perspectiva metodológica y sus importantes resultados a la hora de la investigación social (Alarcón, 2016).

Ahora bien, la metodología cuantitativa se tomó en cuenta para mostrar las diferencias de género en la presencia y

conformación de docentes en las 13 facultades con las que cuenta la UMSA, y se tomó solo como ejemplo dos unidades de postgrados. En este sentido, se ha ido conformando la correspondiente unidad de análisis en términos cuantitativos.

Los datos cuantitativos fueron elaborados en colaboración y asesoría del Departamento de Sistemas de Información Estadística (DSIE) de la UMSA. Como se ve más adelante, estos datos son muy importantes, dado que presentan, en lo general, una visión panorámica para el análisis.

Para lo cualitativo, se aplicó entrevistas semiestructuradas en profundidad, pues dado que esta técnica tiene la capacidad de apertura para el diálogo; ha sido construida para dialogar sobre las experiencias personales de las entrevistadas. De ese modo, se ha entrevistado a 13 docentes mujeres, una por cada Facultad que tiene la UMSA, con base en los siguientes criterios de selección:

- Que ocuparon y ocupan cargos jerárquicos.
- Una entrevista por cada Facultad.
- Predisposición a tratar el tema.

## 3. Resultados y discusión

### 3.1 Reproducción de las diferencias de género en la conformación docente de la UMSA

Existe una notable diferencia entre docentes mujeres y hombres en la UMSA, tanto así que en sus 13 facultades los hombres son mayoría. A continuación, se presentan dos tablas de datos de la población docente denotando la diferencia numérica entre hombres y mujeres, además de sus respectivas categorías en todas las facultades.

**Tabla 1. Conformación de docentes de las 13 facultades de la UMSA**

Porcentaje de docentes por facultad según sexo (2017)				
Facultades	Hombres	%	Mujeres	%
Facultad de Medicina	283	62	172	38
Facultad de Odontología	72	72	28	28
Facultad de Farmacia y Bioquímica	49	51	47	49
Facultad de Ciencias Puras y Naturales	165	76	53	24
Facultad de Ingeniería	486	91	49	9
Facultad de Agronomía	146	81	34	19
Facultad de Ciencias Geológicas	69	93	5	7

Facultad de Arquitectura y Artes	141	75	47	25
Facultad Tecnológica	379	91	37	9
Facultad de Ciencias Sociales	274	62	165	38
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	265	86	44	14
Facultad de Humanidades	272	55	225	45
Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	374	84	71	16
Dirección y Coordinación de Postgrado – Cides	15	60	10	40
Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación	2	67	1	33
<b>Totales</b>	<b>2.992</b>	<b>75</b>	<b>988</b>	<b>25</b>

Fuente: elaboración propia con base a los datos estadísticos del DSIE de la UMSA.

El 25 % son docentes mujeres, mientras que el restante 75 % son hombres, evidenciándose la prevalencia de estos. Existen facultades donde la diferencia es notablemente mayor, llegando aproximadamente a 90 % de docentes hombres en facultades como las de Ingeniería, Ciencias Geológicas y Tecnología. Pareciera que estas diferencias, entre docentes hombres y mujeres, pudieran reflejar una segmentación del trabajo por género.

De tal forma que podría pensarse en el reflejo de asimetrías, tanto en el acceso como en la permanencia de las profesionales docentes en la universidad. Los datos son claros al demostrar justamente este tipo de diferencias de género. En la siguiente tabla, puede verse la conformación relacional de docentes.

**Tabla 2. Conformación de docentes de las 13 facultades en relación a sus categorías**

Categoría	Octubre 2016			Octubre 2017			Marzo 2018		
	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
Contratado	126	41	167	123	33	156	130	42	172
Interino	606	235	841	705	285	990	531	264	795
Invitado	513	197	710	489	213	702	521	156	677
Titular A	291	76	367	272	77	349	269	77	346
Titular B	484	143	627	513	157	670	522	163	685
Titular C	297	88	385	248	81	329	257	79	336
T. Emérito	684	192	876	757	207	964	745	204	949
<b>Total</b>	<b>3.001</b>	<b>972</b>	<b>3.973</b>	<b>3.107</b>	<b>1.053</b>	<b>4.160</b>	<b>2.975</b>	<b>985</b>	<b>3.960</b>

Fuente: elaboración propia con base a los datos estadísticos del DSIE de la UMSA.

Con estos datos, se puede comprobar que la tendencia a lo largo de los años no varía significativamente, sin embargo, se evidencia la diferencia de género en la conformación docente en las 13 facultades, tanto a nivel de presencia como en relación con las categorías docentes, lo que permite percibir un contexto marcadamente masculino al que la que una mujer se debe enfrentar a la hora de ejercer algún cargo jerárquico.

Como se aprecia, en las gestiones de los años 2016, 2017 y 2018 la presencia masculina, en términos totales, ha sido de alrededor de 3.000 docentes, mientras que la presencia de docentes femeninas está en torno a las 1.000. Esto significa que, en comparación, la presencia masculina triplica la femenina en la universidad. Hay una docente por cada 3 docentes hombres. En cuanto a las categorías docentes, como puede verse en la de *Interino*, la mayoría de docentes

son hombres, lo propio sucede en la categoría *Titulares*, donde se ven grandes diferencias y existe una abrumadora mayoría de docentes hombres.

### 3.2 Percepciones de discriminación como expresión de la violencia simbólica

A continuación, se mostrarán las percepciones de discriminación que las entrevistadas manifestaron en relación con sus experiencias vividas en el ejercicio de sus cargos jerárquicos. Luego, se verá la forma cómo estas percepciones expresan el tipo de violencia simbólica; y de ese modo mostrar, posteriormente, cómo las entrevistadas responden a esta situación de manera no consciente, es decir, las actitudes que optan como defensa sin tener consciencia de la forma de su propia actitud ante estas situaciones de violencia.

### 3.3 Actitudes de menosprecio

Estas actitudes son relatadas como acciones que desvalorizan la participación de las mujeres en el ejercicio de cargos jerárquicos, es decir, al fungir como autoridades en la UMSA. Veamos algunas expresiones de las docentes entrevistadas.

Cuando fui vicedecana, en las reuniones de trabajo se experimentaron las imposiciones de los varones en la toma de decisiones. Ellos siempre son los que tienen la razón y la experiencia (...) No dejan participar (...) Ellos tenían una actitud bastante relajada, una posición de cuerpo relajada, se colocaban sus lentes oscuros; y seguramente querían cerrar sus ojos y dormir. (Entrevista 4<sup>3</sup>)

Estas actitudes percibidas por la entrevistada demuestran, en principio, como una afrenta a las capacidades de las mujeres, donde el cargo (vicedecana, en este caso) no frena este tipo de actitudes contra la mujer. En todo caso, puede advertirse el menosprecio; como que a las autoridades mujeres no se las debe escuchar, dado que al parecer lo que tienen que decir carece de valor. Si bien se naturalizan este tipo de actitudes, responden en el fondo a un tipo de estructura que tiene sus defensores.

Estas no son acciones directas, debido a que, como la mujer, con su presencia, interrumpe la normalidad de la ocupación de los espacios de toma de decisión esta irrupción es sancionada sutilmente; y como el hombre sigue siendo mayoría en dichos espacios que le otorgan poder, seguirá reproduciendo las indicadas actitudes. Todo pasa como si la mujer fuera la del problema, misma que no tiene más que enfrentar situaciones adversas en sus fuentes laborales en general y particulares cuando fueron y son autoridades. A continuación, se presenta un relato.

En el cargo de vicedecana de Ciencias Puras y naturales, mis opiniones como mujer joven en el cargo no se tomaban como opiniones serias. Me ha tomado mucho tiempo en hacer conocer mi capacidad, toda la experiencia; en demostrar que lo que yo opinaba era cierto y útil (...) No lo dicen, pero uno lo percibe. (Entrevista 3)

Estas experiencias, de alguna forma han sido expresadas por otras entrevistadas. La figura es la misma, son acciones que por no ser directas solo se perciben sin embargo cumplen una función concreta, que consiste en hacer sentir a la mujer que su presencia dentro de cargos que normalmente son ocupados por hombres no son para ellas; y no son aceptas. Otra entrevistada relató lo siguiente:

En el 93 era candidata a decana. Voto mayoritario estudiantil, teníamos; pero perdimos por los votos docentes (...) Noté el rechazo por el género y por generación. Recién me di cuenta del efecto de la campaña sucia que me hicieron los docentes, especialmente los más mayores. (Entrevista 13)

De ese modo, se va dando forma a una serie de perspectivas introducidas en la sociedad universitaria. Son, en este caso, las mismas mujeres docentes las que mantienen un lenguaje para percibir cuando la violencia simbólica opera sobre ellas. Por ejemplo, en frases como "no nos toman en serio", "ocultan el aporte de la mujer", "es más fácil censurar a una mujer", "ese es un pensamiento femenino; y con ese pensamiento no vamos a avanzar", "ella no sabe nada, no sabe dónde está parada"; y así, siguen.

3 Por un tema de ética, en las citas extraídas de las entrevistas realizadas se respetó el lenguaje coloquial de las profesoras entrevistadas.

### 3.4 Incapacidad “impuesta”

Este aspecto tiene que ver con las acciones concretas que los hombres realizaron contra las mujeres, obstruyendo y dificultando el desenvolvimiento de sus actividades laborales, construyendo así una imagen de “incapacidad” de la mujer para ejercer cargos jerárquicos.

El desprecio a la mujer es mucha. De hecho, ahora tenemos, excepcionalmente una vicedecana en la Facultad de Derecho, que es autoridad y abogada y al mismo tiempo docente de la carrera de Ciencias Políticas (...) Creo que es la primera vez en la historia de la Facultad de Derecho que hay una autoridad mujer y abogada. Entonces, por ejemplo (...) ella es la única mujer del Consejo Facultativo; y uno ve permanentemente cómo (...) los colegas que son jerárquicamente inferiores (...) la menosprecian. (Entrevista 1)

Estas son acciones concretas que afectan el ejercicio laboral de las mujeres en sus cargos; y lo que se percibe es que los móviles de dichas acciones son machistas.

Este trabajo no es para mujer. Yo era la única mujer cuando estaba en Patacamaya;<sup>4</sup> y por eso me asignaron la parte de laboratorio. Hacía una cosa de siembra, hacía mi jardín. Entonces los técnicos a propósito le echaban más cantidad de fertilizante y me dañaban todas mis plantas. (Entrevista 7)

Estas acciones rebasan las jerarquías; es como si la relación hombres/cargos jerárquicos fuera natural, y cuando se interrumpe dicha relación el nivel jerárquico de cargos se suspende. De ese modo nos cuenta una entrevistada sobre la relación laboral con su colega.

Había un jefe que me hostiga laboralmente. Él quería que yo fuera a trabajar a las seis y media de la mañana, a las siete y media de la mañana. Reclamaba de algunas notas que no se habían enviado; y entonces yo llevaba el libro y decía: “Ya se había vuelto a reenviar la nota con la carta de respuesta”... Un jefe que era por debajo de mí, que dependía de mí... A raíz de eso, yo le hice una nota de reclamo contra su acoso laboral, porque

no era quien para que me dijera que yo debía estar ocho menos cuarto o mucho más antes, porque la entrada es a las nueve, tomando atribuciones que no le correspondían... Las mujeres, a veces, cuando asumimos esos cargos, apoyadas por una dirección, piensan ellos, los hombres, que somos marionetas. (Entrevista 4)

### 3.5 Violencia sexual implícita

Se pudo ver que, pese al cargo ocupado, la percepción sobre la mujer como un objeto del deseo persiste; y en muchos casos de una manera poco acorde con los protocolos institucionales, por ejemplo:

Yo no solo he presenciado, sino he sufrido violencia intimidatoria de orden sexual, (...) hay muchos colegas que cuando una está en una condición de decisión o de representación en algún lugar jerárquico, empiezan a hacer una especie de coqueteo a la mujer, para mimetizar, entre comillas, la violencia; y surgen insinuaciones... La situación de soltería, en una mujer de la universidad, es malinterpretada, da paso a que muchos varones, fueran de la condición que fueran, hagan a la mujer insinuaciones... La situación de no pertenencia a un varón, da paso a estas insinuaciones. (Entrevista 1)

Estas acciones son percibidas por las mujeres como un tipo de violencia hacia ellas, como se vio en relato anterior. Las entrevistadas perciben que se vulnera y pone en duda su capacidad, ya que, haciendo alusión a cuestiones físicas y estéticas, el papel que juegan en el ejercicio de cargos jerárquicos aparece minimizado, como se refleja en el siguiente comentario de una ex-vicedecana:

... por ejemplo, de pronto en una reunión ejecutiva uno no se puede poner la falda<sup>5</sup> porque le miran las piernas, o te dicen “habías tenido buenas piernas”, como alguien me lo dijo. Cuando yo subí a hablar a la testera, al bajar, me dijeron “que buenas piernas habías tenido”, una cosa así; y venía de una persona con bastante jerarquía. (Entrevista 4)

Estas acciones, si bien pueden ser tomadas como menosprecio (en este caso no tomando en cuenta la

4 Pequeña ciudad y municipio de Bolivia perteneciente al departamento de La Paz.

5 Falda en Bolivia se refiere a un vestido, enagua o pollera.

exposición de la vicedecana y, más bien, resaltando cuestiones estéticas), muestran también el papel de “conquistador” que socialmente se predispone para el hombre en su condición de agente activo, en relación con la mujer como agente pasivo en las relaciones amorosas, pero que, dentro de las relaciones laborales, toma otro tipo de connotaciones; y las mismas mujeres lo perciben como humillantes.

Algo que creo todas las mujeres hemos enfrentado, lamentablemente, en el ejercicio de la profesión, que es común de los hombres hacia mujeres, es el piropo. Es este piropo que, en vez de ser halagador, es más bien ofensivo y está entendido también como violencia. En el ámbito laboral siempre se vive muchas veces esta situación, ¿no? Con abogados, con policías siempre había como una, como una mención a una cuestión personal. (Entrevista 8)

En ocasiones... se me criticaba el ir con falda a la facultad y era sujeto de muchos piropos que eran, así, insultantes para mi persona, por lo cual creo que mi reacción ha sido de mucha molestia... Sí, veo que lo hacen todavía con docentes que son jóvenes y molestan bastante en su integridad, sobre todo. (Entrevista 10)

Estas acciones pueden solamente ser tomadas como de “coquetería”, de “seducción”, pero que llevadas al ámbito laboral se perciben como machistas, desagradables y ofensivas. Al llevar la relación de la “conquista” amorosa, donde el hombre asume el papel activo y la mujer el pasivo,<sup>6</sup> pareciera que las relaciones laborales se transfiguran con ese otro ámbito. Así, la mujer percibe un intento de dominación, de violencia por medio de esos actos de seducción, lo que también ocasiona que el nivel jerárquico entre en suspensión, como si otro orden social instituido pesara más y buscara normalizarse sin importar ámbitos —el laboral, en este caso—, papeles ni jerarquías para reproducirse otra vez.

### 3.6 Locas y brujas

Hay algunos ejemplos que muestran el uso de los términos *locos* y *brujos* con intenciones de descalificar las actitudes

de las mujeres; y más aún de sancionar la interpelación que ellas hacen, con su presencia, al entorno machista, ocupando cargos que se consideran solo para hombres.

Ha habido un desprecio hacia algunas mujeres, algunas docentes, cuando se encontraban en reuniones de la asociación. Cuando una mujer tomaba la palabra, siempre un hombre decía “ella no sabe nada, no sabe dónde está parada...”; o el decirnos locas o brujas. (Entrevista 4)

Como existe una normalidad instituida, un “orden de cosas”, una estructura que pone a los hombres en cargos directivos jerárquicos, la transgresión a este orden provoca reacciones masculinas. Otro ejemplo es el siguiente:

Hemos ganado un concurso a un ingeniero, y por eso le estábamos asesorando a un estudiante; y este estudiante le había comentado que quería hacer su proyecto sobre algo de medio ambiente. Y ahí vienen las expresiones de esos docentes: “¡Ah!, no me vegas con ese tema. Estás hablando como esas dos locas”. Entonces, yo era una loca; la otra loca era la coordinadora del proyecto. Y lo dijo delante de todos los docentes. (Entrevista 6)

Este término —*locas*— puede pasar como un adjetivo normalizado, sin evidenciar directamente su carácter machista, pero en el fondo es una expresión de violencia simbólica, pues se va haciendo como un apelativo último que denota claramente discriminación.

En este relato se ve que el término estaba ligado a menospreciar las capacidades de las académicas, mostrando que lo que ellas hacen y dicen no solo no tiene importancia, sino que son cosas sin sentido, cosas de personas locas, lo que busca reafirmar el orden masculino de las cosas, y a partir de ello menospreciar las capacidades de las mujeres.

### 3.7 Los chistes machistas

Si bien no se narraron ninguno de estos chistes, algunas entrevistadas contaron que es así como se siente el machismo, mediante los chistes.

6 “Si la relación sexual aparece como una relación social de dominaciones porque se constituye a través del principio de división fundamental entre lo masculino, activo, y lo femenino, pasivo, y ese principio crea, organiza, expresa y dirige el deseo, el deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica, y el deseo femenino como deseo de la dominación masculina” (Bourdieu, 2000, p. 35).

He notado que esas actitudes se traducen mediante el chiste (...) Se denotan las actitudes machistas con chistes. Esto ocasiona que muchas colegas se inhiban de participar, porque no es agradable. (Entrevista 2)

Hay que tener claro que, tanto hombres como mujeres, nacemos bajo ciertas condiciones, construcciones histórico-sociales ya instauradas, mismas que nos determinan. Este mundo instituido, que para Bourdieu son “condiciones objetivas”, relaciones de fuerzas institucionalizadas, que se conforman en función de la relación entre dominantes y dominados. La violencia simbólica legitima esas relaciones de fuerza; transfigura las condiciones histórico-sociales objetivas, que son la imposición de unos sobre otros. Y no solo las pone como “el orden de las cosas”, sino que ayuda a perpetuarlas; no de manera directa, violenta, sino simbólica o implícitamente, sancionando así la transgresión a ese orden.

Como ya se vio, el *habitus* determina a los agentes (hombres/mujeres) más allá de la consciencia y de su voluntad. Podemos ser conscientes de la discriminación contra la mujer y tener la voluntad de cambiarla, pero aun así se continúa reproduciendo, por eso esto sigue siendo un problema. Según las percepciones de las entrevistadas, los hombres sienten vulnerada su posición dominante cuando con su presencia una mujer ocupa un cargo que “normalmente” es de hombres. He aquí un ejemplo:

Ven a la mujer como amenaza para su certidumbre de privilegios; y es algo muy importante. Los hombres en general, en los espacios laborales en Bolivia, tienen un privilegio mayor (...) por su simple condición de ser hombres. Cuando una mujer está de igual a igual en un espacio laboral, se sienten intimidados por la presencia de la mujer. Y, ¿a qué se refiere esta intimidación? A que pierden espacios de poder. (Entrevista 1)

Esta vulneración a la “normalidad” del entorno machista, que el hombre no deja pasar, no es consciente. Es difícil pensar no solo que el hombre sea plenamente consciente de que la mujer esté transgrediendo el “orden de las cosas” que lo privilegia, sino, peor aún, que sea capaz de responder

a dicha transgresión elaborando un chiste que sirva como sanción para hacer sentir a la mujer la transgresión al entorno machista que ella hace con su presencia en espacios “reservados” socialmente para el hombre.

Dentro de las relaciones de género, somos parte de construcciones histórico-sociales de corte machista. Cuando el goce de cierto poder o beneficios es vulnerado, es evidente que el beneficiario de estos reacciona; y dicha reacción, casi automática, se puede expresar en la forma de chiste.

### 3.8 Estrategias no conscientes frente a la violencia simbólica

El *habitus* predispone la práctica social, pero dentro de esta son los agentes (hombres o mujeres) quienes asimilan dicha predisposición en función del acontecimiento.<sup>7</sup> En tal sentido, el *habitus* solo es la condición de posibilidad de las prácticas. Esta imprevisibilidad (producto del acontecimiento) permite explicar ciertas reacciones de las mujeres, como estrategias no-conscientes, que se expresan en la forma en que las mujeres asimilan el entorno machista, en otras palabras, son las formas como las entrevistadas han respondido a todo el entramado de percepciones negativas que se tienen en contra de ellas. A continuación, se mostrarán los elementos de esta estrategia no consciente, reflejada en las entrevistas, para después explicar cómo se relacionan.

### 3.9 Autoafirmación

Se llama autoafirmación a las opiniones emitidas por las entrevistadas que indicaban que las mujeres cuentan con mejores cualidades para desempeñar cargos jerárquicos.

No es lo mismo. El hombre tiene un liderazgo en lo que significa ser autocrático; la mujer es mucho más democrática, sabe escuchar; es mucho más participativa (...), es más accesible, confía más, quizá por el tema de ser madre; la constitución<sup>8</sup> que nos da de ser madre, entendemos más a la gente. En cambio, al hombre le resbalan muchos sentimientos. (Entrevista 4)

7 “Si la génesis del sistema de las obras o las prácticas engendradas por el *habitus* (o por *habitus* homólogos como los que constituyen la unidad del estilo de vida de un grupo o de una clase) no puede ser descrita como desarrollo de una esencia única y siempre idéntica a sí misma” (Bourdieu, 1991, p. 96-97).

8 En este caso hace alusión a la condición natural de ser madre.

Si bien los hombres pueden además autoafirmarse, indicando que cuentan con mejores capacidades, en las entrevistas esta autoafirmación se hace en relación con el género, es decir, con el hecho de ser hombre. No se la efectúa como un tema individual, donde se busque mostrar la valía personal en el ejercicio de un cargo, sino como una cuestión de género en general.

La mujer es más detallista; las cosas las hace con más detalle y las hace más pulcras. Mientras que el varón tiene flojera de revisar algunas cosas y deja pasar. Su opinión es diferente de "ella". Nosotras cuidamos esas cosas en detalle, incluso para poder opinar. (Entrevista 7)

Es necesario resaltar que se apela, en muchos casos, a la condición de ser madres, así se refleja una autoafirmación de género biológicamente fundamentada. Es preciso mencionar que se encontró un caso donde se expresó que las diferencias de sexo no determinan el ejercicio de ninguna actividad, como se ve a continuación:

Ya estamos en una etapa muy avanzada: la igualdad de género. Se dice que todos somos iguales, pero yo pongo mis límites. Cuando quiero mover un mueble, cuánta falta me hace la fuerza de un varón. Pero, ya después, para el ejercicio de cualquier actividad, actividades de toda naturaleza, no hay diferencia entre hombre y mujer. (Entrevista 5)

### 3.10 Doble responsabilidad

Encontramos que otras de las estrategias consiste en asumir el cargo de manera óptima y mostrar que son mejores que los hombres. Se trata también de que las mujeres no solo tienen que ejercer el cargo bien, sino que deben ejercerlo mejor que los hombres. Pareciera que esta conclusión —palabras más palabras menos— se puede leer entre líneas en casi todas las entrevistas. La mujer asume una responsabilidad doble cuando acepta un cargo jerárquico, pues no solo debe estar a la altura de dicho cargo, sino que debe desempeñarlo pensando en su condición de mujer, ejerciéndolo con mayores niveles de presión impuesta por ellas mismas, como lo expresa a continuación otra entrevistada.

Yo le dije: "Aquí hay discriminación". Uno tiene que demostrarse superior a ellos, para que te consideren igual. (Entrevista 9)

La doble responsabilidad que se adjudican las entrevistadas es una cuestión más allá de lo individual; involucra el género, pues ellas mismas asumen el cargo con la responsabilidad extra de ser un ejemplo para otras mujeres.

Es bueno, por la visión que se tiene desde afuera; otras mujeres siguen el ejemplo. Una motiva a otras. (Entrevista 3)

El papel de género que asumen es claro; buscan reivindicar las condiciones negativas que ellas enfrentan.

No es indiferente que en otros espacios de investigación (...) existan mujeres que lideren los procesos de investigación. Para mí es absolutamente relevante no solamente para que se reconozca, sino que para que no se oculte. Lo que normalmente pasa en la práctica de la investigación científica en general (...) es que no se reconoce, siempre se oculta. Hay un ocultamiento —vamos a decir así— ideológico premeditado. La mayor parte de los premios Nobel son hombres, a pesar de que sí existían mujeres que se los merecían. (Entrevista 1).

Pareciera que este fuese un deber "encarnado", que ante las estructuras, prácticas y percepciones machistas sea necesario realizar una forma de lidiar con la discriminación.

## 4. Conclusiones

En cuanto a la diferencia de género, la UMSA es, en términos cuantitativos, desigual, o sea, que hay una presencia abrumadora de hombres docentes. Lo mismo se da en las categorías (diferencia contractual, ya sea como contratado, interino o titular). De ahí que las entrevistadas perciban todo tipo de sensaciones adversas, justificadas, pues como se mostró existen varias experiencias que indican una especie de dominación masculina hacia las mujeres.

El menosprecio, la incapacidad impuesta, la violencia simbólica están implícitos; sus formas y expresiones son evidentemente demostradas en las experiencias de las docentes cuando remarcan temas analizados, como el de los chistes y el calificativo de "locas", que dentro del campo de la educación superior son construcciones histórico-sociales producto de relaciones de fuerza, que en este caso favorecen a la dominación masculina o, más bien, son predisposiciones que no se manifiestan en acciones

directas, sino que son sutiles y están presentes como parte de la cultura local.

Las entrevistadas perciben que no se puede probar que las opiniones emitidas por una mujer en un espacio de toma de decisiones se tomen a menos y desvaloricen solo por el hecho de que es ella la que habla. Al no poder lidiar directamente con las experiencias negativas que narraron, pues son formas sutiles de dominación, formas simbólicas, se enfrentan a ellas de la mejor manera que pueden, pero individualmente, de ahí que se carguen el peso de realizar un trabajo doble o derresponsabilidad doble.

Las susceptibilidades siempre están presentes y se confirman con las acciones concretas de menosprecio, incapacidad construida y la violencia implícita. Esto se confirma con el *habitus*, pues más allá de que las mujeres busquen un empoderamiento y sean conscientes de las condiciones adversas impuestas por los hombres y demás obstáculos de un entorno machista se nace (tanto hombres como mujeres) con condiciones que determinan las prácticas y percepciones sociales, lo que está fuera de su consciencia y voluntad.

Desde el análisis que Sigmund Freud hace sobre el chiste, encuentra una similar construcción de este en relación con la elaboración del sueño. Básicamente éste produce un placer, que es causado por la satisfacción de no reprimir algo o de saltar un obstáculo que causa una represión; ese algo del que se habla puede ser un instinto hostil.<sup>9</sup> El uso del chiste o la broma también evitaría la sanción social que puede aplicarse contra un hombre si este emitiera o manifestara un juicio o afrenta verbal sin la mediación y transfiguración que pueda hacer está. El punto aquí es pertinente para explicar los chistes con tendencia machista, pero el tema del chiste y el análisis que hace Freud se enfocan en relación con la elaboración del sueño; y es lo que permite entender por qué el chiste puede ser considerado como una manifestación de violencia simbólica, pues esta no solo se explica por el placer que produce, sino porque su aparición es el resultado de un

proceso que transforma un entramado ideológico, para ser expresado de manera que oculta dicho entramado; y que según Freud esto no se lo hace conscientemente, pues un pensamiento pre-consciente (que podría relacionarse con el *habitus*) pasa al inconsciente donde se transfigura para mostrarse a la percepción consciente.<sup>10</sup>

Este aspecto resaltado es un juego simbólico, pues el chiste representa ideas que no son expresadas directamente; y no solo eso, sino que se lo hace de manera no consciente, punto que se muestra también con el concepto de *habitus*, gobernando al sujeto más allá de la voluntad y la consciencia. Es posible entender de mejor manera el carácter simbólico del chiste mediante el análisis de Freud. A pesar de ello, es necesario mencionar el carácter hipotético de esta consideración y sugerir una investigación más a fondo sobre este tema específico.

## 5. Referencias

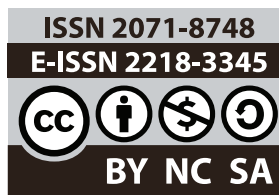
- Alarcón, Valentina Rosario (2016). "La formación de líderes políticos nacionales, conciencia histórica y aspectos psicosociales". Tesis doctoral. La Paz-Bolivia: Cides-UMSA.
- Arnold, Denisse; Spedding, Alison; Pereira, Rodney (2006). "Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en Ciencias Sociales y Humanas". La Paz-Bolivia: U-PIEB.
- Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid-España: Editorial Taurus.
- (2000). *La dominación masculina*. Barcelona-España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. México: Ed. Fontamara,
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*, Ed. Grijalbo, México.
- Freud, Sigmund (1970) *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid-España: Alianza Editorial.

9 "El chiste representa una rebelión contra tal autoridad, una liberación del yugo de la misma... el chiste puede atacar igualmente aquellas instituciones, personas representativas de las mismas, preceptos morales o religiosos o ideas" (Freud, 1970, p. 91).

10 "La regresión del proceso mental a la percepción falta seguramente en el chiste; más los otros dos estadios de la elaboración de los sueños, el descenso de un pensamiento pre-consciente a lo inconsciente y la elaboración inconsciente, nos proporcionarían, transportados a la elaboración del chiste" (Freud, 1970, p. 148).

# El enfoque de género en la docencia universitaria desde las voces del alumnado

The gender approach in University teaching from the student's standpoint



URI: <http://hdl.handle.net/11298/883>  
DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6729>

María A. Martínez-Ruiz  
ma.martinez@ua.es  
ORCID: 0000-0001-6028-1877

María E. Urrea-Solano  
mayra.urrea@ua.es  
ORCID: 0000-0001-8650-7854

María J. Hernández-Amorós  
josefa.hernandez@ua.es  
ORCID: 0000-0002-0931-7114  
Universidad de Alicante, España

Recibido: 02/08/18

Aprobado: 12/12/18

## Resumen

La incorporación de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje al más alto nivel se perfila, hoy en día, como una de las estrategias más adecuadas para deconstruir las prácticas discriminatorias que enfrentan las mujeres en su cotidianeidad. Por ello, este estudio se planteó con el propósito de conocer la opinión del alumnado sobre el modo en que se aborda el enfoque de género en las aulas universitarias. Para el logro de este objetivo, se contó con la participación de 125 estudiantes de cuatro titulaciones de la Universidad de Alicante (UA), quienes cumplimentaron un cuestionario elaborado *ad hoc*. La investigación se desarrolló desde un prisma naturalista, realizando un análisis de contenido convencional y sumativo, con la ayuda del software AQUAD 7. De acuerdo con los resultados, aunque la mayoría se mostraba claramente partidaria de abordar este tipo

## Abstract

The incorporation of the gender perspective in the processes of teaching and learning at the highest level is nowadays seen as one of the most appropriate strategies to deconstruct the discriminatory practices that women face in their daily life. Therefore, this study was raised with the purpose of knowing the opinion of students about the way in which the gender approach is addressed in the University classrooms. To achieve this objective, 125 students from four different degrees from the Universidad de Alicante (University of Alicante) who completed an *ad hoc* prepared questionnaire. The research was developed from a naturalistic prism, performing an analysis of conventional and summative content, assisted by the *software* AQUAD 7. According to the results and although the majority was clearly in favor of addressing these type of issues in class, their inclusion into the curricula was

de cuestiones en clase, su incorporación a los planes de estudio era débil y deficitaria. Entre las dificultades aducidas para ello destacaron, especialmente, la rigidez del temario, el carácter polémico del propio contenido o la falta de formación del profesorado. En consecuencia, el alumnado sugirió trabajar este enfoque mediante actividades que fomenten el encuentro, el diálogo y la construcción colectiva en torno a una temática de máxima relevancia por su impacto y trascendencia social. En base a ello, se concluye destacando la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en todas las asignaturas y programas del campus, lo que requiere necesariamente de la capacitación y sensibilización previa del profesorado.

### **Palabras clave**

Enseñanza superior; Estereotipo (psicología); Sociología de la educación; Educación superior.

weak and deficient. Among the difficulties alleged for this, they highlighted, particularly, non-flexible agenda, the controversial nature of the content itself, or the lack of academic formation for professors. As a result, students suggested working on this approach through activities that motivates the joint effort, the dialogue and collective construction around a topic of maximum relevance do to its impact and social significance. On this basis it may be concluded and highlight the need of gender perspective transversalization in all courses and academic programs, which necessarily requires the awareness and academic formation of all the professors.

### **Keywords**

Higher education, Stereotype (psychology), Sociology of education, Higher education.

## **Introducción**

Los avances sociales y legislativos acaecidos en las últimas décadas están permitiendo visibilizar, quizás como nunca antes, las prácticas sexistas y la desigualdad por razón de género que tienen lugar en nuestra sociedad, en general, y en la academia, de manera particular. Así, es posible comprobar que, a pesar de las metas alcanzadas en el último siglo, la mujer ha de seguir enfrentando múltiples obstáculos en todos los ámbitos de la profesión académica (Wotipka, Nakagawa y Svec, 2018). En este contexto asimétrico, la docencia no constituye una excepción y son diversas las prácticas discriminatorias que siguen sosteniendo la desigualdad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas universitarias (Mingo y Moreno, 2017). Al sexismo lingüístico, los comentarios despectivos y al discurso paternalista, se han de añadir también los sesgos sexistas que influyen en la evaluación de los aprendizajes, especialmente en aquellos campos de conocimiento tradicionalmente ocupados por los hombres (Xie, Fang y Shauman, 2015). El carácter intangible, sutil y cotidiano de estos mecanismos de exclusión contribuye a la naturalización de las desigualdades y al discurso de la negación por parte de las estudiantes.

Desde este prisma, la incorporación de la perspectiva de género en la agenda universitaria se perfila como uno de los posicionamientos más adecuados para acabar con esta ceguera de género y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y equilibrada (European Institute for Gender Equality, 2016a). En este sentido, la literatura científica y los principales organismos internacionales convienen en señalar que, aplicado a la educación superior, el enfoque de género puede ser entendido como el proceso de análisis crítico del sistema patriarcal, cuyo objetivo es lograr la erradicación de las desigualdades entre mujeres y hombres mediante la promoción de la igualdad en todas las actividades institucionales (European Institute for Gender Equality, 2016b; Lätti, 2017; Morley, 2010; Unesco, 2010). En el caso de la docencia, mediante esta estrategia se pretende incorporar al plan de estudios las experiencias, las necesidades, los intereses y las aportaciones femeninas al conocimiento y, de esta manera, fomentar la plena participación de las mujeres en el proceso de aprendizaje.

Pero a pesar de su reconocimiento legal y de los beneficios que comporta para el alumnado, tales como el desarrollo del pensamiento crítico, la interiorización de una nueva conciencia de la realidad y la adquisición de nuevos marcos

de interpretación (Grünberg, 2011; Lyle-Gonga, 2013), la implementación de la perspectiva de género en las aulas universitarias es notablemente débil y deficitaria (Atchison, 2013; Cassese, Bos y Duncan, 2012). De hecho, en muchos casos, su aplicación depende de la voluntad y del compromiso del profesorado con la igualdad y la justicia social (Serra et al., 2016). Algunas de las razones que parecen explicar esta situación se concentran, especialmente, en la distancia que separa el concepto de la práctica real, ya que la falta de formación, de recursos y de referentes es aducida por la mayor parte del profesorado cuando señala los obstáculos para su aplicación (Hsingchen, 2016). A ello se han de unir, además, las creencias derivadas de la equiparación entre la paridad y la igualdad (Baily y Holmarsdottir, 2015), que llevan a los artífices de su implementación a negar la necesidad de modificar sus prácticas y papeles, a trivializar la igualdad de género e, incluso, a cuestionar la asunción de esta tarea como una responsabilidad profesional (Lombardo y Mergaert, 2013; Verge, Ferrer-Fons y González, 2018).

No obstante, en aquellos contextos donde su aplicación ha sido exitosa, el impacto generado en el alumnado ha sido amplio y notable. Así se evidenció, por ejemplo, en la investigación de Yu (2018), en la que el estudio y debate colectivo sobre literatura y género fue especialmente efectivo para incrementar el nivel de conciencia de género de los alumnos y las alumnas. Otra experiencia, en este caso con estudiantes de Sociología, vino a señalar que la incorporación del conocimiento feminista al plan de estudios les permitió obtener una identidad profesional más profunda y completa (Abbas, Ashwin y McLean, 2016). En el caso de la formación inicial del profesorado, también se ha comprobado que su implementación, además de generar una profunda satisfacción entre el alumnado, resulta especialmente efectiva para el cuestionamiento de las normas sociales, la mejora del futuro desempeño profesional y su empoderamiento como diásporas de la ideología de género (Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Por ello, el objetivo de la presente investigación fue conocer la visión del alumnado sobre el tratamiento que las cuestiones de género reciben en las aulas universitarias. A tal efecto, se plantearon las siguientes cuestiones de investigación: (1) ¿Cómo se aborda, desde la perspectiva del alumnado, la igualdad de oportunidades de género en la docencia universitaria de las distintas titulaciones de la UA? (2) ¿Qué opina el alumnado de la UA sobre la importancia que adquiere el tratamiento de este tema

en las aulas universitarias? (3) ¿Qué dificultades aprecia para su implementación? (4) ¿Qué propuestas sugiere para mejorar el tratamiento de la igualdad de género en su titulación?

## Metodología

El estudio se desarrolló desde un prisma naturalista de investigación, por cuanto el interés radicaba en interpretar las voces de los participantes en su contexto natural (Cho y Lee, 2014).

### *Participantes*

Se contó con la participación de 125 estudiantes, siendo el 51,2 % mujeres. La mayoría (91,2 %) tenía una edad comprendida entre los 18 y 23 años y estaba cursando Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (45,6 %). Por su parte, el 27,2 % pertenecía al Grado de Criminología, el 22,4 % era alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria y, por último, un 4,8 % estaba matriculado en Gestión y Administración Pública. Más de la mitad de la muestra (58,4 %) se encontraba en el segundo curso de sus estudios.

### *Instrumento y proceso de recogida de datos*

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario compuesto por cinco cuestiones de carácter abierto (Anexo 1), que fue validado por tres expertas del área de Didáctica y Organización Escolar. Dado que este trabajo forma parte de otro de mayor magnitud, dirigido a comparar las opiniones del profesorado y alumnado de la UA sobre la incorporación de la perspectiva de género a la docencia universitaria, se aprovechó la entrevista con el personal docente para plantear la posibilidad de encuestar a sus estudiantes. Conseguida su autorización preceptiva, se procedió a recopilar los datos del alumnado, quien fue informado, en todo momento, de las pretensiones del estudio, del carácter voluntario de su participación, así como del anonimato y confidencialidad de sus respuestas. La cumplimentación del instrumento llevó un tiempo medio aproximado de 20 minutos.

### *Procedimiento de análisis de datos*

Una vez recogidos los cuestionarios, se procedió a su transcripción para posteriormente codificarlos. El procedimiento de transcripción permitió, de entrada, clasificar

y organizar la información de manera mental, lo que favoreció el planteamiento posterior del marco de códigos y categorías. Tanto es así que este proceso, sumado a la lectura reiterativa de las aportaciones de los encuestados, fue decisivo en la configuración de dicho instrumento de interpretación.

Se realizó un análisis de contenido convencional (Hsieh y Shannon, 2005), en un proceso inductivo, en el que la información emergió directamente de las voces de los participantes. Este análisis inferencial se complementó con un análisis de frecuencias, tendente no a inferir significados sino a contabilizarlos. Ciertamente, el análisis de contenido —como método de investigación cualitativa— se centra en valorar el lenguaje utilizado como vía de comunicación, conscientes de que adquiere un significado determinado en un contexto particular.

El proceso de codificación se realizó con el apoyo del *software* AQUAD 7 (Huber y Gürtler, 2013), que facilitó significativamente las tareas de organización, síntesis y categorización de la información en unidades de significado de amplitud variable (categorías y códigos). En realidad, la lógica interna de este programa permite que los investigadores e investigadoras realicen un análisis riguroso de los datos para facilitar la interpretación, siguiendo un

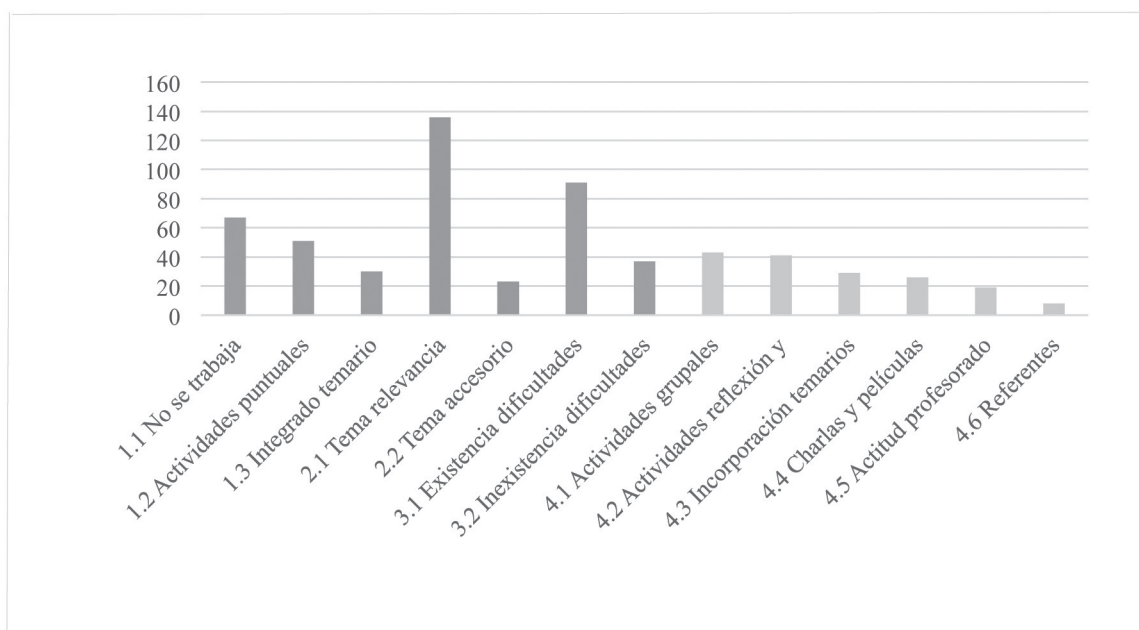
proceso recursivo que conecta la propuesta de categorías y códigos con las cuestiones de investigación.

El mapa de categorías y códigos fue validado por tres expertas en investigación educativa. La primera propuesta fue modificada ligeramente durante el proceso de codificación, ya que la información emergente favoreció la consideración de nuevos códigos. La propuesta definitiva queda recogida en el Anexo 2. En ella, se aprecia la clasificación de la información en torno a cuatro categorías: (1) Tratamiento temática, (2) Opinión relevancia, (3) Dificultades y (4) Propuestas. El establecimiento de los códigos para cada una de ellas nos permitió ahondar en su significado.

## Resultados

Los resultados quedan organizados en función de las cuatro categorías establecidas. En su exposición, se presentan los datos de carácter inferencial —selección de algunas de las narrativas más significativas de cada categoría— y descriptivo. No obstante, en la figura 1 se muestra una panorámica general del conjunto de datos del estudio. En ella, se atiende a la frecuencia absoluta (FA) de cada código, entendida como el número de veces que el alumnado hace referencia a dicha unidad de información.

Figura 1. Frecuencia absoluta de los códigos de la investigación



Los niveles más altos de frecuencia, considerados en la figura 1, permiten afirmar que los participantes incidieron repetidamente sobre la idea de que la igualdad de oportunidades de género es un tema de considerable relevancia, sugerente de abordaje en la educación superior. Sin embargo, en la mayoría de los casos, confirmaron que o bien

no se trabajaba o se hacía de manera puntual. Reconocieron, asimismo, las dificultades que entraña integrarlo en los programas de docencia universitaria y establecieron una serie de propuestas relacionadas eminentemente con la creación de grupos mixtos, así como con el diseño y desarrollo de actividades de carácter reflexivo.

■ Cat. 1. Tratamiento temática ■ Cat. 2. Opinión relevancia ■ Cat. 3. Dificultades ■ Cat. 4. Propuestas

### *Categoría 1. Tratamiento temática*

Esta categoría es reveladora del modo en que se había trabajado la temática objeto de estudio en las aulas de los

participantes. Su análisis permite comprobar la existencia de tres matices claramente diferenciados, de los que se deriva la propuesta de códigos, cuyos datos descriptivos quedan recogidos en la tabla 1.

**Tabla 1. Códigos inferenciales de la Categoría 1: dimensiones cuantitativas**

Códigos	FA	FA (%)
1.1 No se trabaja	67	45,3
1.2 Actividades puntuales	51	34,5
1.3 Integrado temario	30	20,3

El código sobre el que más se incidió evidencia la ausencia de atención y trabajo específico del tema de estudio. Las narrativas seleccionadas son muestra de ello:

Nunca he tenido asignaturas donde se haya abordado la igualdad de oportunidades de género. (Alu\_064)

No hemos abordado el tema de manera específica en ninguna asignatura. (Alu\_120)

En los casos en los que se había abordado, parece predominar su tratamiento puntual por medio de actividades como debates o vídeos planteados al margen de los diseños propiamente curriculares:

Hemos abordado la igualdad de género en debates que se han creado en clase, pero sin darle mayor importancia. Además, hemos realizado un trabajo de discriminación a la mujer, dándose el caso de la escasez de oportunidades de género, sobre todo en el ámbito laboral. (Alu\_004)

Únicamente, en la asignatura de Teoría de la Actividad Física y del Deporte, en primero, se leyeron varios artículos que hablaban sobre el tema, pero no se profundizó en ellos. (Alu\_070)

Nos han puesto vídeos donde salen mujeres explicando el tema, pero no lo hemos abordado. (Alu\_106)

En último término, se reconocieron algunas voces que afirman que la temática había sido incluida en las clases de manera específica y como contenido propio de los temarios:

En una asignatura de primero, Cambios Sociales. En ella sí había un tema exclusivo donde se abordaba la igualdad de género [...]. (Alu\_045)

Hemos tratado el tema del deporte y la mujer, en el que hemos visto las diferencias existentes en el deporte profesional entre hombres y mujeres. En concreto, aspectos como sueldo, expectación, seguimiento en los medios de comunicación, etc. (Alu\_115)

### Categoría 2. Opinión relevancia

En esta categoría, se incluyen las opiniones del alumnado en torno a la importancia que concede al tratamiento de la igualdad de oportunidades de género en las aulas

universitarias. Estas evidencian la existencia de dos posturas claramente diferenciadas, siendo la mayoritaria la que reconoce un valor real al tema por diversos motivos que quedan recogidos, a modo de subcódigos, en la tabla 2.

**Tabla 2. Códigos inferenciales de la Categoría 2: dimensiones cuantitativas**

Códigos	FA	FA (%)
2.1 Tema relevancia	136	85,5
2.1.1 Formación integral	38	23,9
2.1.2 Impulso cambio	33	20,8
2.1.3 Lucha discriminación	29	18,2
2.1.4 Mejora capacitación	21	13,2
2.1.5 Tema actualidad	15	9,4
2.2 Tema accesorio	23	14,47

Entre los argumentos argüidos por los estudiantes en defensa del trabajo de la igualdad de oportunidades de género en la educación superior, aquel sobre el que incidieron de forma más reiterativa fue el impacto que posee en su formación. Manifestaron que tener presente este y de otros aspectos de carácter social confiere a los estudios universitarios un cariz más holístico y no tan academicista:

Sí, creo que es importante porque debemos ser conscientes de la realidad para poder ser críticos y reflexionar. Para ello, debemos conocer el enfoque de género. (Alu\_048)

Creo que sí es importante incluir dicho enfoque, ya que al final es aquí, en la universidad, donde se "culmina" la formación de las personas y no solo en el ámbito académico, también en el ámbito de la personalidad y los valores. (Alu\_082)

En relación con su formación, y aunque en menor medida, destacaron que el tratamiento de esta temática contribuye a mejorar su cualificación profesional. Son los futuros docentes los que, especialmente, se detuvieron a hacer esta valoración por cuanto reconocen la trascendencia social que tiene su labor:

Desde mi punto de vista, como futuros educadores, debemos inculcar a los alumnos la igualdad de

género, ya que tanto hombres como mujeres debemos tener las mismas posibilidades de avanzar académicamente y de encontrar en un futuro un buen puesto de trabajo en nuestra disciplina, independientemente del género. (Alu\_124)

Ahora bien, buena parte del alumnado destacó que es un contenido que debe trabajarse no únicamente en la educación superior, sino desde los primeros estadios de la educación básica:

Creo que es importante no solo en la universidad, sino también en educación primaria y educación secundaria, ya que considero que es una vía para ir disminuyendo la desigualdad entre hombres y mujeres. (Alu\_021)

Defendieron, de igual modo, que este tipo de formación se convierte en propulsora del cambio social que se requiere:

Sí, como en todos los ámbitos, porque es importante para que la sociedad avance y mejore. (Alu\_064)

Sí, porque hay gente (alumnos y profesores) que no le da importancia, todavía viven con un pensamiento machista y retrógrado y, con la información adecuada, esto puede ayudar a cambiar y avanzar. (Alu\_008)

Por ejemplo, alegaron que se convertiría en un revulsivo para el arraigo de creencias, valores y actitudes coherentes con las estructuras plurales, equitativas y diversas que demanda la sociedad actual, capaz de erradicar situaciones de discriminación por razón de género:

Creo que es un tema que se debería tratar muchísimo más, ya que no por ser mujeres debemos aguantar acosos, la brecha salarial y un millón más de discriminaciones y machismos que sufrimos todas a diario. (Alu\_003)

Sí, porque así muchos podrían cambiar su forma de tratar a las mujeres y no habría tanta discriminación en el futuro. (Alu\_016)

Finalmente, el aspecto sobre el que menos incidieron fue sobre la vigencia del tema. Sin embargo, en algunas de sus respuestas, se aduce que la universidad como institución debe formar para el presente y, especialmente, para el futuro, lo que exige considerar este y otros temas de candente actualidad:

Creo que es muy importante tratar esto, ya que es un tema que está muy presente en la sociedad. (Alu\_005)

Se debe trabajar, ya que actualmente es un tema que afecta a toda la sociedad, focalizando el problema en las desigualdades sufridas entre los dos géneros. Por ello, qué mejor sitio que en la universidad. (Alu\_028)

Las aportaciones presentadas hasta el momento son prueba de la actitud mayoritaria de defensa y compromiso con la incorporación de la igualdad de oportunidades de género en la docencia universitaria. Sin embargo, también se ha apreciado la existencia de opiniones distintas. Algunas de ellas son radicalmente contrarias a las anteriores, al manifestar que no es una temática que deba trabajarse en la universidad porque no existe desigualdad por razón de género. También es cierto que, en este conjunto, se aprecia la existencia de voces que apoyan el trabajo de la igualdad únicamente cuando esta pueda verse afectada:

No lo abordaría, ya que es un tema que ya debería estar inculcado en la sociedad como algo normal. (Alu\_007)

Se tiene que abordar siempre y cuando sea necesario. (Alu\_073)

Tampoco es necesario que se trabaje, ya que en mi opinión ya existe una igualdad de oportunidades, ya que da igual que seas chico o chica. Lo importante es que seas alumno. (Alu\_095)

### *Categoría 3. Dificultades*

Conocida la valoración de los estudiantes respecto a la inclusión de la perspectiva de género en los currículos, se presentan los resultados relativos a las dificultades que consideran entraña dicha incorporación. Como se muestra en la tabla 3, repararon más en la existencia de obstáculos que en la consideración de la ausencia de límites.

**Tabla 3. Códigos inferenciales de la categoría 3: dimensiones cuantitativas**

Códigos	FA	FA (%)
3.1 Existencia dificultades	91	71,09
3.1.1 Rigidez temarios	34	26,6
3.1.2 Tema controvertido	26	20,3
3.1.3 Falta formación y sensibilización profesorado	19	14,8
3.1.4 Escasez mujeres	12	9,4
3.2 Inexistencia dificultades	37	28,9

La dificultad sobre la que insistieron con mayor énfasis fue en la rigidez de los temarios, lo que supone escaso tiempo para trabajar este contenido:

Que no es un tema muy vinculado con muchas asignaturas o siguen la programación y no se paran a tratar estos temas. (Alu\_024)

Muchas veces lo vemos como un tema menos importante o que no está dentro de la programación, por eso el tiempo puede ser un impedimento. (Alu\_059)

Como apenas hay tiempo para abordar todos los contenidos de las asignaturas, no se aborda el tema de la igualdad de forma específica. (Alu\_120)

De igual modo, reconocieron que otra de las limitaciones para su implementación es la controversia que puede llegar a generar en clase, dada la existencia de opiniones muy variadas al respecto:

Al ser muchos alumnos, existen muchos puntos de vista, por lo que podrían surgir conflictos entre alumnos, incluso entre un alumno y el/la profesor/a. (Alu\_013)

Es un tema peliagudo, para el que se tiene una gran disparidad de opiniones, con las que siempre hay conflicto. (Alu\_028)

Puede ser un tema malinterpretado o desafortunado en el que alguna persona pueda sentirse ofendida o menospreciada por una comunicación confusa o incorrecta. (Alu\_111)

A su vez, apuntaron que la falta de formación y de sensibilización del profesorado con este tema se constituye como otro impedimento importante a tener en cuenta:

La falta de recursos por parte del profesorado, que no sabe cómo abordarlo si no es dando el tema como tal. (Alu\_044)

Que el profesorado se centra en impartir su materia y ya está. Se piensa que su asignatura no tiene nada que ver con esto. (Alu\_037)

Yo creo que la mayor dificultad es la ideología de algunos profesores, que no creen en la igualdad de género. (Alu\_115)

En último término, opinaron que la escasez de mujeres puede justificar también el hecho de que este tema se trabaje escasamente en las aulas de educación superior:

Creo que el mayor problema se encuentra en la gran diferencia que existe entre chicos y chicas en cuanto a número, ya que por ejemplo actualmente en clase hay ocho chicas de 42 alumnos. (Alu\_090)

En nuestra carrera es difícil tratar la igualdad porque de 100 alumnos, solo 20 son mujeres, y la gran parte de profesores son hombres. (Alu\_114)

La principal dificultad que encontramos en esta carrera es que, aunque trabajamos la igualdad de género, somos muy poquitas mujeres y no llegamos a ningún lado. (Alu\_122)

#### *Categoría 4. Propuestas*

En última instancia, la cuarta de las categorías integra aquellas aportaciones de los participantes que engloban una serie de sugerencias para incluir el enfoque de género en la docencia universitaria.

**Tabla 4. Códigos inferenciales de la categoría 4: dimensiones cuantitativas**

Códigos	FA	FA (%)
4.1 Actividades grupales	43	25,9
4.2 Reflexión y sensibilización	41	24,7
4.3 Incorporación temarios	29	17,5
4.4 Charlas y películas	26	15,7
4.5 Actitud profesorado	19	11,4
4.6 Referentes	8	4,8

Como muestra la tabla 4, la propuesta más apoyada fue la creación de grupos de trabajo mixtos para la realización de las distintas actividades propuestas:

Plantear ejercicios donde cooperen hombres y mujeres, sin considerar a la mujer inferior en cuanto a sus capacidades. (Alu\_049)

Tomas de concienciación o trabajos comunes con otras ramas de la educación, con el fin de cooperar e igualar el número de miembros de ambos sexos, para poder después utilizar feedback y apreciar las discrepancias que puedan surgir. (Alu\_107)

Siempre fomentaría la participación mixta en los grupos e intentaría que hiciesen el mismo papel a la hora de realizar actividades. (Alu\_090)

Otro planteamiento recurrente fue el diseño y desarrollo de actividades que generen actitudes reflexivas y que promuevan la sensibilización con el tema:

Hacer debates y reflexionar. Poner ejemplos claros de dónde se da este asunto. (Alu\_037)

Haría debates sobre estos temas y actividades de reflexión en las que plasmaría que todos somos aptos para todo. (Alu\_047)

Hacer una campaña de sensibilización, como la que preparamos para Psicología, y llegar a un debate que nos proporcione una conclusión. (Alu\_061)

Plantearon, asimismo, la conveniencia de incluir la igualdad de oportunidades de género como contenido específico en los temarios de todas o de alguna de las asignaturas:

Que el temario dado en clase tuviera una perspectiva de género. Es decir, al hablar de la historia, que se viera tanto el papel de la mujer como el del hombre. (Alu\_012)

En cada asignatura, tener un bloque donde se trabajara este tipo de contenidos. (Alu\_027)

Que algunas asignaturas incluyan una parte específica donde se hable de las diferencias de género, con el fin de concienciar y divulgar. (Alu\_110)

Sugirieron también la realización de actividades en gran grupo y en las que pueda participar todo el alumnado de la UA como, por ejemplo, charlas y visionado de películas:

Charlas de concienciación con debates incluidos, animándonos a los alumnos y alumnas a participar en ellos y, sobre todo, concienciando de que estas cosas siguen pasando hoy en día, y que no es algo lejano, ni en el tiempo ni en el lugar. (Alu\_003)

Proyectaría vídeos en los que se viera reflejada esta desigualdad que actualmente se mantiene para hacernos reflexionar. (Alu\_042)

En algunos casos, propusieron un cambio de actitud en los docentes, quienes consideran que deberían estar más sensibilizados con el tema y otorgar más tiempo al trabajo este. Destacaron, de manera convencida, que su ejemplo es una de las principales vías de aprendizaje:

Los docentes deberían modificar su lenguaje, su forma de expresión y de tratar a las mujeres. Creo que a veces nos sentimos en algunos momentos discriminadas por ellos. (Alu\_122)

Darle tiempo a estos temas en las clases y relacionarlos con temas actuales. (Alu\_005)

Pienso que lo más importante es transmitirlo en el día a día, mediante tus comentarios, de los ejemplos o ilustraciones que utilizan para dar las clases, de su manera de actuar o de comportarse con los alumnos. (Alu\_056)

En último término, entendían oportuno dar a conocer testimonios de mujeres sobre sus trayectorias para inspirar su desempeño profesional futuro:

En el caso de CAFD, trataría de resaltar la importancia de la mujer en el deporte. Es fundamental reconocer el trabajo de muchas deportistas de élite que, por su condición, no obtienen el mismo reconocimiento que sus compañeros. Esto implantaría la idea en mucha gente de que la igualdad es una realidad. (Alu\_072)

En esta línea, también consideraron importante conocer testimonios de mujeres que han sufrido la discriminación, en algún ámbito, por razón de género:

Intentaría traer a gente que haya padecido una desigualdad de género a nivel estudiantil y en el ámbito deportivo para abrir mentes y conciencias. (Alu\_106)

## Discusión

Reconociendo el valor del tratamiento de las cuestiones de género en las aulas universitarias para el logro de una sociedad más justa y equitativa, el presente estudio se desarrolló con el objetivo de conocer la opinión del alumnado acerca de la incorporación de este enfoque en las titulaciones cursadas. A la vista de los resultados anteriormente analizados, todo parece indicar que este tipo de contenidos sigue sin tener el reconocimiento y el espacio que merecen en el plan de estudios, limitando su presencia a un mero abordaje anecdótico y superficial. Esta práctica coincide con la tendencia predominante en las instituciones de educación superior, donde la formación transversal en género es notablemente escasa y deficitaria (Atchison, 2013; Serra et al., 2016). Parece por tanto que, a pesar de las recomendaciones institucionales y de las ventajas que presenta para el desarrollo personal y la capacitación profesional del alumnado (Grünberg, 2011; Lyle-Gonga, 2013), el conocimiento sobre el género sigue estando ausente en los procesos de enseñanza y aprendizaje al más alto nivel.

Pero aunque su integración en los planes de estudio sea mínima, el alumnado se muestra claramente partidario de su tratamiento en las aulas, otorgándole una gran relevancia por tratarse de un aspecto clave para la formación personal y cívica de todo ser humano y por representar un revulsivo para la mejora profesional y para el avance social. Esta valoración positiva es también reconocida en otras investigaciones, donde el alumnado es capaz de reconocer los beneficios que este tipo de contenidos aporta para su crecimiento personal y profesional (Abbas et al., 2016; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Yu, 2018). Así, aunque en un principio no se sienta atraído por estas cuestiones, el trabajo y la inmersión en el aula le permiten comprender que este conocimiento resulta especialmente relevante para su futuro desempeño profesional y para su formación axiológica, llegando incluso a considerarla como una materia que debería ser obligatoria (Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017).

A pesar de ello, es interesante subrayar la existencia de quienes consideran que este tipo de contenidos no han

de ser abordados en la formación universitaria, ya que entienden que la igualdad entre mujeres y hombres es ya una realidad consumada. Algunas de las razones que pueden explicar este posicionamiento se derivan de la confusión terminológica entre paridad e igualdad, equívoco que, como señalan Baily y Holmarsdottir (2015), puede acabar distorsionando la meta que se ha de alcanzar por cuanto lo cuantitativo ofrece una visión sesgada de las desigualdades que sostienen el sistema patriarcal. Otro de los motivos que explica esta resistencia se centra en el carácter controvertido del contenido. De acuerdo con el alumnado, el género constituye un tema susceptible de debate y discusión, por lo que se considera que este ha de permanecer en la esfera privada de cada individuo. Esta división tradicional entre las áreas de conocimiento públicas y privadas también ha sido identificada por Verge et al. (2017), para quienes esta diferenciación solo sirve para reforzar las prácticas discriminatorias contra la mujer. A la vista de tales creencias, parece necesaria una formación que permita ir más allá de la paridad y desvelar el verdadero significado e impacto que la igualdad de género tiene, tanto a nivel personal como social.

En cuanto a los elementos que, según el alumnado, entorpecen el abordaje de estas cuestiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, estos parecen ser múltiples y variados. Así, se refieren a la escasa flexibilidad de un temario —caracterizado por la abundancia de contenidos, la falta de tiempo y la rigidez— y a la naturaleza polémica del contenido, aspectos que vienen a dificultar, en muchos casos, el establecimiento de posibles relaciones con las cuestiones de género. Hallazgos similares han sido identificados por Camacho-Miñano y Girela-Rejón (2017) y Verge et al. (2017), quienes señalan, además, que las dificultades que encuentran a la hora de identificar las prácticas sexistas, la actitud adaptativa y conformista que suelen presentar ante este tipo de hechos y el desconocimiento que muestran hacia la ideología de género pueden ser algunas de las razones que les lleven a distanciarse de estas cuestiones. Otra de las barreras que parecen identificar para trabajar este tipo de contenidos en clase es la falta de capacitación y sensibilización del profesorado. Resultados que se alinean con lo indicado por la literatura científica, al considerar que la escasa formación docente en estas cuestiones se convierte en uno de los principales obstáculos para la incorporación de la perspectiva de género a los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios (Hsingchen, 2016).

Como propuestas para superar estas resistencias, el alumnado propone, especialmente, trabajar este tipo de contenidos mediante actividades que sean capaces de estimular la reflexión, el encuentro y el debate. Dinámicas dialógicas que, tal y como se ha puesto de manifiesto en otros estudios (Hsingchen, 2016; Yu, 2018), resultan especialmente efectivas para despertar e inspirar la conciencia de género y visibilizar lo invisible.

## Conclusiones

Ante este panorama, parece quedar fuera de toda duda la necesidad de implementar medidas eficaces para garantizar el adecuado tratamiento de las cuestiones de género en los planes de estudio universitarios. La consolidación de estos contenidos no se trata de un reconocimiento académico sin más, sino del aprovechamiento de una contribución científica determinante para lograr un mundo más justo y equitativo (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Además, la academia, como espacio de reflexión, conocimiento e innovación, se convierte en un entorno privilegiado para el desarrollo integral de las capacidades de todas las personas, y, por ello, se han de movilizar esfuerzos para hacer efectiva la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal en los enfoques y contenidos de todas las asignaturas y programas.

Resulta preocupante, por otra parte, que dadas las fortalezas que presenta la perspectiva de género para la formación del alumnado, así como la predisposición que este muestra hacia este tipo de contenidos, exista tan poco espacio en el plan de estudios para su difusión. En consecuencia, se ratifica que la confianza excesiva en la transversalidad, como única estrategia para abordar las cuestiones de género, está resultando ineficaz, ya que en la práctica se acaba convirtiendo en una coartada para el inmovilismo. Por ello, resulta urgente repensar la transversalidad y diseñar un nuevo modelo, más abierto y flexible, donde sea posible comprender este tipo de cuestiones. En este ejercicio reflexivo sería conveniente que participaran todos los agentes y sectores de la comunidad universitaria, con el objetivo de lograr el compromiso y la colaboración que requiere la reformulación de las titulaciones, de las materias y de los planes de estudio desde un enfoque de equidad y justicia social.

En última instancia, sería preciso considerar que la transversalización de la igualdad, desde una perspectiva

de género interseccional, exige previamente la formación y la sensibilización del personal docente encargado de su aplicación. El objetivo de esta capacitación pasa por dotarle de los instrumentos más adecuados para identificar la discriminación de género en el ejercicio de su docencia y, en última instancia, revertirla. Solo de este modo se podrán ofrecer herramientas de conocimiento crítico para que el alumnado sea capaz de emplearlas en su futuro desempeño profesional y en su vida cotidiana, como miembro integrante y propulsor de una sociedad más justa y democrática.

## Agradecimientos

Este estudio se ha realizado en el marco del proyecto de cooperación universitaria para el desarrollo denominado "14/17 Red de Investigación en diferenciales de Género en las Universidades Iberoamericanas", subvencionado por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alicante y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

## Referencias

- Abbas, A.; Ashwin, P., & McLean, M. (2016). "The influence of curricular content on English sociology students' transformations: the case of feminist knowledge". *Teaching in Higher Education*, 21(4), 1-15. DOI: 10.1080/13562517.2016.1155551
- Atchison, A.L. (2013). "The practical process of gender mainstreaming in the Political Science curriculum". *Politics & Gender*, 9(2), 228-235. DOI: 10.1017/S1743923X13000081
- Baily, S., & Holmarsdottir, H.B. (2015). "The quality of equity? Reframing gender, development and education in the post-2020 landscape". *Gender and Education*, 27(7), 828-845. DOI: 10.1080/09540253.2015.1103842
- Camacho-Miñano, M.J., & Girela-Rejón, M.J. (2017). "Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte". *Cultura, Ciencia y Deporte: revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 36, 195-203.
- Cassese, E.C.; Bos, A.L., & Duncan, L.E. (2012). "Integrating gender into the Political Science core curriculum". *PS: Political Science and Politics*, 45(2), 238-243. DOI: 10.1017/S1049096512000042

- Cho, J.Y., & Lee, E. (2014). "Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences". *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20.
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). "¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.
- European Institute for Gender Equality. (2016a). *Positive impact of gender mainstreaming in academia and research institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado el 12 de junio de 2018 de [http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0116826enn\\_without\\_blank\\_pages.pdf](http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0116826enn_without_blank_pages.pdf)
- European Institute for Gender Equality. (2016b). *Gender equality in academia and research*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado el 3 de junio de 2018 de [http://eige.europa.eu/sites/default/files/2016.5791\\_eige\\_gender\\_equality\\_in\\_academia.pdf](http://eige.europa.eu/sites/default/files/2016.5791_eige_gender_equality_in_academia.pdf)
- Grünberg, L. (2011). "From gender studies to gender IN studies and beyond". En L. Grünberg (Ed.), *From gender studies to gender IN studies. Case studies on gender-inclusive curriculum in higher education* (pp. 7-15). Bucarest: Unesco-Cepes.
- Hsieh, H.F., & Shannon, S. (2005). "Three approaches to qualitative content analysis". *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Hsingchen, Y. (2016). "Transforming concepts into practices: mainstreaming gender in higher education". *Asian Journal of Women's Studies*, 22(4), 392-413. DOI: 10.1080/12259276.2016.1242940
- Huber, G.L., & Gürtler, L. (2013). AQUAD 7. Manual: *The analysis of qualitative data*. Tübingen, Germany: Authors. Recuperado el 14 de marzo de 2018 de [http://www.aquad.de/materials/manual\\_aquad7/manual-e.pdf](http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-e.pdf)
- Lätti, J. (2017). "Individualized sex equality in transforming Finnish academia". *European Educational Research Journal*, 16(2-3), 258-276. DOI: 10.1177/1474904116668184
- Lombardo, E., & Mergaert, L. (2013). "Gender mainstreaming and resistance to gender training: a framework for studying implementation". *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), 296-311. DOI: 10.1080/08038740.2013.
- Lyle-Gonga, M. (2013). "A critical analysis of gender mainstreaming". *Politics & Gender*, 9(2), 209-213. DOI: 10.1017/S1743923X13000056
- Mingo, A., & Moreno, H. (2017). "Sexismo en la Universidad". *Estudios Sociológicos*, 35(105), 571-595. DOI: 10.24201/es.2017v35n105.1434
- Morley, L. (2010). "Gender mainstreaming: myths and measurement in higher education in Ghana and Tanzania". *Compare*, 40(4), 533-550. DOI: 10.1080/03057925.2010.490377
- Serra, P.; Soler, S.; Prat, M.; Vizcarra, M.T.; Garay, B., & Flintoff, A. (2016). "The (in) visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain". *Sport, Education and Society*, 23(4), 324-338. DOI: 10.1080/13573322.2016.1199016
- Unesco (2010). *Gender issues in higher education*. Bangkok: Unesco. Recuperado el 5 de junio de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189825e.pdf>
- Verge, T.; Ferrer-Fons, M., & González, M.J. (2018). "Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum". *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. DOI: 10.1177/1350506816688237
- Wotipka, C.M.; Nakagawa, M., & Svec, J. (2018). "Global linkages, the higher education pipeline, and national contexts: the worldwide growth of women faculty, 1970-2012". *International Journal of Comparative Sociology*, 59(3), 212-238. DOI: 10.1177/0020715218780475
- Xie, Y.; Fang, M., & Shauman, K. (2015). "STEM Education". *Annual Review of Sociology*, 41, 331-357. DOI: 10.1146/annurev-soc-071312-145659
- Yu, Y. (2018). "Using 'classic Reading instruction' to raise students' gender awareness: student's perceptions of their learning experiences at a Taiwanese university". *Asian Journal of Women's Studies*, 24(1), 88-105. DOI: 10.1080/12259276.2017.1421292

## Anexo 1. Instrumento de recogida de datos

---

### La perspectiva de género en la docencia universitaria

---

Este cuestionario forma parte de una investigación dirigida a conocer las experiencias y la opinión del alumnado sobre el tratamiento que el género recibe en las titulaciones de la Universidad de Alicante (UA). Es por ello que, reconociendo la importancia de tu participación, te informamos de que los datos recogidos se tratarán de manera totalmente anónima, invitándote a que des respuesta a cada pregunta de la forma más sincera posible.

#### Muchas gracias por tu colaboración

**Sexo:**

**Edad:**

**Titulación que se está cursando:**

1	2	3	4
---	---	---	---

Curso:

- 1. Comenta cómo y cuándo se ha abordado la igualdad de oportunidades de género en las asignaturas que has cursado en la UA.**
- 2. Y en esta asignatura en concreto, ¿cómo y cuándo se ha abordado esta cuestión?**
3. ¿Crees que es importante incluir el enfoque de género en las clases en la universidad? ¿Por qué?
4. ¿Qué dificultades o problemáticas encuentras para trabajar la igualdad de género en las clases de la universidad?
5. ¿Qué propuestas harías para trabajar este tipo de contenidos en las aulas universitarias?

## Anexo 2. Marco de referencia para la interpretación de datos

---

### **Marco de categorías y códigos**

#### *Categoría 1. Tratamiento temática*

Se incluyen las aportaciones del alumnado referidas al grado de incorporación del enfoque de género en la docencia universitaria.

#### **Código 1.1 No se trabaja**

Los alumnos y las alumnas subrayan que la temática no ha sido abordada en sus clases.

#### **Código 1.2 Actividades puntuales**

Este código incluye las narrativas que evidencian que la igualdad de género se ha trabajado de manera puntual con algún tipo de actividad y al margen de lo programado en los temarios.

#### **Código 1.3 Integrado temario**

Se subraya que la temática objeto de estudio se ha trabajado de manera específica en el temario de una o varias asignaturas de la titulación que cursan.

#### *Categoría 2. Opinión relevancia*

Los códigos que integran esta categoría muestran la dualidad existente en el posicionamiento de los participantes, con respecto a la valoración que hacen del tratamiento del tema en las aulas universitarias.

#### **Código 2.1 Tema relevancia**

Este código aglutina una serie de subcódigos que justifican la defensa del alumnado del trabajo de esta temática en la educación superior. Entre sus argumentos figuran: 2.1.1 Formación integral, 2.1.2 Impulso cambio, 2.1.3 Lucha discriminación, 2.1.4 Mejora capacitación y 2.1.5 Tema actualidad.

#### **Código 2.2 Tema accesorio**

A diferencia del código anterior, en este caso se incluyen las aportaciones que demuestran que, desde el punto de vista de determinados estudiantes, no debería incluirse el enfoque de género en la docencia universitaria.

#### *Categoría 3. Dificultades*

La categoría engloba los fragmentos de texto que aluden a las dificultades y limitaciones que pueden localizarse en la incorporación de esta temática en las aulas de educación superior.

### **Código 3.1 Existencia dificultades**

Considera las aportaciones en las que los participantes identifican la existencia de una serie de dificultades. Entre ellas: 3.1.1 Rigidez temarios, 3.1.2. Tema controvertido, 3.1.3 Falta formación y sensibilización profesorado y 3.1.4 Escasez mujeres.

### **Código 3.2 Inexistencia dificultades**

El código incluye los comentarios que obvian la existencia de dificultades y entienden que la incorporación del enfoque de género a la docencia universitaria es una cuestión necesaria.

### *Categoría 4. Propuestas*

Esta categoría considera las propuestas que plantea el alumnado para trabajar la igualdad de oportunidades de género.

### **Código 4.1 Actividades grupales**

Se sugiere la organización de actividades grupales en las que se tenga en cuenta el número de mujeres y hombres que componen los grupos para favorecer el trabajo cooperativo.

### **Código 4.2 Reflexión y sensibilización**

Consideran apropiado diseñar situaciones para trabajar el tema de manera reflexiva y con la intención de favorecer la sensibilización del alumnado.

### **Código 4.3 Incorporación temarios**

Se indica la conveniencia de incorporar el tema en los programas de una o varias asignaturas de las titulaciones que cursan.

### **Código 4.4 Charlas y películas**

Se entiende apropiado promover la organización de actividades intercentros que contribuyan a la sensibilización con la temática.

### **Código 4.5 Actitud profesorado**

Se propone incidir sobre la necesidad de un cambio de actitud en el profesorado, quien consideran debería dedicarle más tiempo y cuidar algunos aspectos como, por ejemplo, el uso de un lenguaje inclusivo.

### **Código 4.6 Referentes**

El código incluye argumentos que defienden la conveniencia de mostrar testimonios que sirvan de referencia a los estudiantes para concienciarse sobre la importancia del tema.

---

# Presencia de contenidos de género en carreras de grado: El caso de la Universidad Nacional de San Juan

Presence of gender matter in degree courses:  
The case of the Universidad Nacional de San Juan

Andrea Benavidez  
ORCID: 0000-0002-8990-9645

Valeria Gili-Diez  
ORCID: 0000-0003-1662-9957

Victoria Galoviche  
ORCID: 0000-0001-8945-8437

Paula García-Mavrich  
ORCID: 0000-0002-6645-4270

Mariana Guerra  
ORCID: 0000-0003-2452-3298

Franco Barboza-Pirán  
ORCID: 0000-0003-2452-3298

Ivana Soler  
ORCID: 0000-0001-8778-9785

Juan Mattar  
ORCID: 0000-0002-6517-2714

Hernán Videla  
ORCID: 0000-0003-0951-2240

Gabriela Bazán  
ORCID: 0000-0002-1720-5008

Universidad Nacional de San Juan  
andreabenavidez@usj-cuim.edu.ar

Recibido: 31/07/2018

Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/885>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6730>

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta del análisis realizado sobre la presencia de contenido de género en las diferentes carreras y asignaturas de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina en el período 2017 – 2018. Se indaga en el conjunto de motivadores para el abordaje de temáticas de género, su relación con los contenidos en las asignaturas y la recepción por parte de los/las estudiantes. Este relevamiento representa un insumo que permite problematizar, reflexionar sobre el rol de la Educación Superior y el tratamiento de temáticas de género en las aulas. La investigación surgió de la significatividad

## Abstract

The present work aims to account for the analysis conducted on the presence of gender matter in the different careers and courses of the Universidad Nacional de San Juan(UNSJ), (National University of San Juan), Argentina, in the period 2017-2018. An investigation on the motivators for gender topics was approached, its relation with the course matter and what students recall of it. This data collection represents an input that allows to define the nature of this issue, and to reflect on the role of higher education and the treatment of gender issued in the classrooms. The investigation arose from the social meaningfulness that the public agenda imposes on the

social que impone en la agenda pública el abordaje de la problemática de género en todos los ámbitos. La metodología utilizada es principalmente cualitativa, los datos han sido obtenidos por medio de entrevistas semi-estructuradas a docentes de la Universidad Nacional de San Juan que imparten contenido de género en sus asignaturas. En este caso, ante la incipiente presencia que muestran las producciones académicas sobre la relación entre educación superior y género en la Universidad Nacional de San Juan, la incursión en el campo constituyó un verdadero desafío. Entre los hallazgos realizados, se considera el papel transformador que define a la universidad pública en el siglo XXI. Asimismo, se asume el enfoque crítico hacia los factores que tradicionalmente han configurado las matrices patriarcales presente en la cultura, como los modos de producir y reproducir conocimientos. Se aporta, desde la labor de investigación, un ámbito fecundo para la reflexión de teoría feminista con perspectiva transversal.

### **Palabras clave**

Enseñanza superior; Estereotipo (psicología); Sociología de la educación; Educación superior; Desarrollo curricular.

approach of gender issues in all the scopes. The qualitative methodology is mostly applied; data has been obtained by means of semi-structured interviews of professors at Universidad Nacional de San Juan (San Juan National University) who teach gender contents in their courses.

In this case, considering the emergent appearance of academic productions dealing with relationship between higher education and gender, in this university, the incursion in this field constituted a real challenge. Among the findings, consideration is given to the transforming role that defines the public university in the XXI receives some consideration. In like manner, a critical approach is directed towards the traditional factors that have configured the patriarchal matrixes culturally manifested as the method to produce and reproduce knowledge. It contributes, from the investigative work, a fertile atmosphere to ponder about feminist theory with transversal approach.

### **Keywords**

Advanced teaching, Stereotype (Psychology), Sociology of education, Higher education, Curricular development.

## **Introducción**

La diferenciación entre los sexos ha otorgado a varones y mujeres una distribución de papeles, atributos y funciones ligados a lo socialmente esperado para cada uno. Vemos que el concepto de *género* se comenzó a postular desde los campos de la Psicología y la Sociología por la década del 60. John Money propuso, a partir de sus investigaciones, la categoría *gender role*. Luego, Robert Staller estableció la diferencia conceptual entre sexo y género (Gomáriz, 1992). El primero refiere a la dimensión biológica-anatómica-fisiológica, mientras que el género da cuenta de los atributos, funciones, papeles, responsabilidades e identidades que se construyen socialmente. Según Lamas, la categoría de género "se refiere a la construcción social y cultural que organiza nociones sobre lo 'propio' de lo masculino y de lo femenino a partir de la diferencia sexual" (Lamas, 1996 en Faur, 2004, p.75).

Ahora bien, es importante advertir que, a lo largo de la historia, los papeles, funciones y atributos ligados a las

mujeres se encontraron en una relación de subordinación respecto a los varones, lo cual pone en evidencia una situación de desigualdad para ellas en diferentes ámbitos. En nuestras sociedades, la conceptualización sobre género giró en torno a una "construcción social desigual basada en la existencia de jerarquías entre ambos sexos, y a las consiguientes relaciones asimétricas de poder que se generan a partir de allí" (Pautassi, 2000, p. 89). El concepto de *género* estalló en la década del 90 en la academia, en los movimientos feministas activistas y también tuvo impactos en los organismos internacionales.

Con respecto a la educación superior, algunos antecedentes que configuran el contexto de este trabajo son la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), la Conferencia Regional de La Habana (1996) y también los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. En relación con esta última, recuperamos los principios conquistados para la educación superior, que hoy resulta necesario seguir afirmando; la autonomía universitaria, el cogobierno, el acceso universal

y el compromiso social con las comunidades. En el punto tres del apartado dedicado a "Valores sociales y humanos de la Educación Superior" (CRES, 1998), se pone en valor la necesidad de luchar por la igualdad y la equidad de género, como también la necesidad de que conste de manera expresa en "los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional". En Argentina, se ha generado gradualmente la participación de las mujeres y otras minorías como sujetos de derechos en el acceso a la educación. Sin embargo, aún persisten brechas respecto de la igualdad de oportunidades que ubican a estos grupos en una situación de desventaja a la hora de ocupar cargos públicos.

Las instituciones de educación superior no han sido ajenas a esta tendencia que viene siendo referida. Si bien es posible acertar que los puestos de gestión han experimentado una sensible apertura a que sean ocupados por mujeres, eso no retrae los imaginarios culturales que sobre estos recaen. El ejercicio del liderazgo, como condición del patriarcado hegemónico, sigue vigente en las instituciones universitarias de sociedades que aún se encuentran atravesadas por esas características en la conformación de sus tramas sociales.

El problema epistemológico al que nos enfrentamos en este trabajo atiende a cuestiones heredadas del pensamiento moderno, atravesado por dualismos tales como: varón-mujer, privado-público, objetividad-subjetividad, conocimiento-ignorancia, heterosexualidad-homosexualidad, etc. Los saberes transmitidos y construidos en las instituciones educativas tienen sus bases en estas duplas y han generado a lo largo de la historia asentamientos semióticos de género (Guerra Pérez, 2015).

Dora Barrancos ha realizado investigaciones sobre la situación de la educación y las mujeres en contextos académicos. Si bien la autora sostiene que el mayor número de estudiantes corresponde al género femenino, estos se encuentran atravesados por momentos de inestabilidad y discontinuidad en la formación de grado y posgrado (Barrancos, 2003, 2012). Barrancos describe que la educación superior, en relación con el género, presenta algunas de sus principales características tales como "ausencia de políticas universitarias genéricas, lo que contrasta con sistemas educativos paradójicamente feminizados; precaria presencia o falta de obligatoriedad, de los estudios de género en los programas de pregrado; (...) carencia de doctorados especializados en género" (Barrancos, 2003, p. 6).

Ante esta situación planteada, nos proponemos analizar el abordaje de género en los planes de estudio de las diferentes facultades, carreras profesionales y asignaturas de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). También se indagan los motivadores para el abordaje de temáticas de género, su relación con los contenidos en las asignaturas y la recepción por parte de los/las estudiantes. Finalmente, discutimos los resultados obtenidos y su vinculación con la educación superior en la UNSJ.

Incorporar en la educación superior estudios que tienen que ver con la problemática de género conlleva poner en cuestión saberes y conocimientos que, como institución educativa, generamos en conjunto con los estudiantes. Ahora bien, los programas de estudios de las asignaturas de las carreras de la UNSJ analizados y las entrevistas con los docentes demuestran la demanda urgente de modificación del estado de nuestros desconocimientos para atender a la problemática de género.

### Metodología

El presente estudio constituye un recorte de un conjunto de dimensiones que permiten la transformación de un tema a un problema de investigación. Las dimensiones (D) a las que hacemos referencia son las siguientes:  $D_1$  = Género y vinculación con la asignatura,  $D_2$  = Explicitación formal en programa de asignatura,  $D_3$  Estrategias pedagógicas de abordaje,  $D_4$  = Motivadores en el abordaje de género,  $D_5$  Relación de género con el perfil profesional,  $D_6$  = Predisposición de alumnos/as en relación con el abordaje de género y  $D_7$  = Abordaje de género y educación superior.

El análisis que aquí presentamos surge de los objetivos de investigación antes enunciados. Entonces, una estructura de categorías mediante el análisis relacional entre las dimensiones  $D_1$ ,  $D_4$ ,  $D_6$  y  $D_7$ . El análisis de datos se efectúa a partir del método de comparación constante, en tanto nos permite realizar junto con el trabajo de campo, relaciones, semejanzas y diferencias en el tratamiento de las temáticas de género. El abordaje metodológico se centró en función de las unidades académicas, las asignaturas y las carreras profesionales.

En función de los objetivos de conocimiento, adoptamos en una primera instancia un abordaje cuantitativo para, posteriormente, inscribir el estudio dentro de un enfoque con énfasis en una estrategia metodológica cualitativa. La

metodología cuantitativa constituyó un primer insumo de indagación para la selección de los casos analizados. En este sentido, construimos una encuesta *flash* compuesta por cinco preguntas cerradas, de opción múltiple, destinada a los/las directivos/as de los departamentos de cada una de las carreras profesionales de las cinco facultades y de la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud (EUCS) de la UNSJ.

En un segundo momento, diseñamos una entrevista en profundidad semiestructurada con dos preguntas abiertas destinada a los/las estudiantes de cada una de las carreras, indagando acerca de las asignaturas en las que les fueron impartidos contenidos referidos a la temática de género.

Los aportes del enfoque cualitativo en la investigación permiten poner en valor y reforzar el proceso de validación/discusión de los datos mediante el lenguaje de los/las entrevistados/as y la reconstrucción permanente del trabajo de investigación. En este sentido, en la discusión de los datos se refleja una triangulación metodológica tendiente a superar la falsa dicotomía entre la lógica disyuntiva y la lógica dialéctica.

Unidad de análisis y universo-población: los/las docentes de las asignaturas de las carreras profesionales de la UNSJ. Cabe destacar que no se trabajó con muestreo, ya que se consideró todo el universo posible. Se abordó un total de 47 asignaturas en las que, durante la primera etapa del trabajo de campo, fueron mencionadas como espacios curriculares que abordaban contenidos género. De ellas, fueron relevadas 30 correspondientes a cinco unidades académicas, ya que en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño no se registraron casos. Por otro lado, en la Facultad de Ciencias Sociales, dentro de la carrera de Abogacía, accedimos a un solo caso, encontrando resistencia institucional en dicho departamento para efectuar las entrevistas en profundidad.

En relación con ello, es importante señalar que la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes es la unidad académica en la que en mayor cantidad de materias se aborda la temática de género. Esto puede estar relacionado con que es la Facultad que concentra la mayoría de carreras de formación docente y profesorado que se dictan en la UNSJ, donde los docentes de las asignaturas pedagógicas y humanísticas tratan el género como una temática recurrente.

Por otra parte, la Facultad de Ciencias Sociales (Facso) aglutina un total de 16 asignaturas donde se abordan contenidos de género. Las facultades de Ingeniería, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y la EUCS tienen una menor cantidad de asignaturas (5, 3 y 4, respectivamente) donde se aborda la temática. Esto podría relacionarse con que el objeto de estudio disciplinar se aleja de las áreas donde generalmente la temática de género se encuentra en debate.

- Unidad espacio/temporal: seleccionamos como unidad espacial los lugares de trabajo de cada una de las unidades de análisis del presente estudio. En cuanto a la unidad temporal, la misma comprende los meses de agosto a diciembre de 2017; y febrero y marzo de 2018, en los que transcurrió el trabajo de campo, y de manera concomitante, el análisis e interpretación de datos.
- Estrategia de recolección y análisis de datos: como se señaló con anterioridad, consideramos pertinente aplicar encuestas como instrumento de recolección de datos en la primera etapa del estudio. Posteriormente, se diseñaron dos entrevistas en profundidad, una destinada a los/las estudiantes y otra a los/las docentes de cada una de las asignaturas. Tanto en la etapa de aplicación de la encuesta como de las entrevistas en profundidad, estas fueron realizadas de forma personal y directa mediante encuentros cara a cara, previamente pautados con las unidades de análisis.

## Resultados y discusión

### 4.1. Género y vinculación con la asignatura

La dimensión que pasaremos a detallar refiere al conjunto de perspectivas epistemológicas y contenidos conceptuales que se desprenden de ellas en las asignaturas de las facultades de la UNSJ. Según observamos en las planificaciones de las materias seleccionadas, como así también en el discurso de docentes entrevistados, los contenidos relativos a temáticas de género emergen con dos modalidades específicas que se vinculan entre sí. Por una parte, aquellos que aparecen como currículum formal en las planificaciones de las asignaturas junto con los contenidos que conforman el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por otra parte, aquellos que se manifiestan en el currículum oculto, entendiéndose por este el conjunto de contenidos que, de manera paralela al currículum formal, no

aparecen en el plan de estudios ni en las planificaciones de las asignaturas.

Los posicionamientos epistemológicos son el cimiento desde el que docentes entienden y posteriormente conceptualizan —objetivan— los contenidos conceptuales —formales u ocultos— en las planificaciones de las asignaturas. En cuanto a los posicionamientos mencionados, observamos que principalmente refieren a cuerpos teóricos que comprenden la colonialidad, postcolonialidad, feminismos y la reconstrucción epistémica de la historia del género.

Estas perspectivas fueron encontradas mayoritariamente en facultades y asignaturas de las Ciencias Sociales y Humanas, como por ejemplo, las licenciaturas en Filosofía, en Comunicación y en Trabajo Social. Una docente titular expresaba claramente cómo se articula el posicionamiento epistemológico con los contenidos conceptuales que posteriormente abordará en el marco de la asignatura:

Bien. Me gustaría un poco hacer el encuadre epistemológico de la materia (...). Yo hago un marco teórico desde el giro decolonial. Entonces, para nosotros, la filosofía de la liberación y la emancipación del pensamiento es fundante. Entonces, al trabajar esa colonialidad del poder, del saber y del ser, de suyo aflora esta perspectiva de género (...). Entonces, imagínese que, dentro de los ítems para desarrollar el programa, tenemos esa perspectiva de género.

Los contenidos conceptuales que se desprenden de dichos posicionamientos son diversos y heterogéneos, y se encuentran atravesados tanto por el campo disciplinar específico como por preocupaciones teóricas comunes. Es el caso de docentes de la Licenciatura en Enfermería, quienes explicitan que trabajan “temáticas dentro de lo que es género, el trato de los profesionales médicos con la enfermería, el trato entre profesionales. El papel laboral (...)”; situación que se repite en la Licenciatura en Historia, en donde abordan la “historia de mujeres e historia del género”.

Entre las temáticas abordadas podemos enunciar las siguientes:

- Estereotipos vinculados al género
- Violencia de género
- Abuso sexual

- Prostitución
- Partidos políticos
- Políticas públicas
- Organizaciones sociales y movimientos de mujeres
- Lenguaje no sexista
- Sistema patriarcal machista
- Tratamiento mediático de temas de género
- Conceptualizaciones en torno al género
- Prácticas laborales en salud. Papel profesional
- Identidad de género
- Trata sexual y laboral
- División sexual del trabajo
- Brechas en el acceso a tecnologías de la información
- Mujer y trabajo. Mujer y empresa. Brecha salarial
- Apropiación del cuerpo/corporalidades
- Raza y clase
- Política sexual de la carne
- Mujer y campo científico. Docencia, investigación
- Género y análisis discursivo
- Normativas provinciales y nacional

El listado de dimensiones, que de manera precedente señalamos, son expresiones de sentido textuales del total de docentes entrevistados/as en la UNSJ. Es posible pensar que estas expresiones pongan en evidencia posicionamientos epistemológicos y políticos que atraviesan los contenidos formales u ocultos en el espacio curricular; fundamentalmente porque el lenguaje es una de las principales maneras que utilizamos para nombrar y objetivar el *mundo de la vida*. Ejemplo de ello es que algunos/as docentes conceptualizan como prostitución lo que otros/otras llamarían *trabajo sexual*, especialmente en un contexto nacional de profundas reivindicaciones llevadas adelante por las organizaciones sindicales que nuclean a los/las trabajadoras/es sexuales.

Por último, es importante explicitar que en casos excepcionales encontramos un abordaje de contenidos de género de manera transversal. En alusión a ello, una docente manifestó que “para estas dos cátedras, la perspectiva de género es transversal, porque es cómo miramos, cómo seleccionamos, cómo focalizamos y cómo escribimos”. En este sentido, con *transversalidad de género* aludimos a aquellas asignaturas que trabajan las temáticas de género no como un contenido aislado, sino que este se desprenda de una normativa interna central a escala departamental de cada una de las facultades

seleccionadas. Ejemplo de este tipo de encuadre lo representa la Licenciatura en Comunicación Social, de la Facultad de Ciencias Sociales (Facso), que a partir de 2015 modificó su diagramación curricular, incorporando el enfoque de género y los derechos humanos. "Se trabaja bajo el marco de derechos humanos; y bajo este gran paradigma está la perspectiva de género". "Se encuentra al nivel plan de estudios del departamento; nos lleva a tener esa perspectiva de género."

#### 4.2. Motivadores en el abordaje de género

En el presente apartado, exponemos un conjunto diverso de motivadores que conducen a los/las docentes de las diferentes asignaturas y carreras profesionales de las facultades de la UNSJ a abordar las temáticas de género descritas en la dimensión anterior.

El primer motivador que observamos en las entrevistas está relacionado con que el 70 % de las entrevistadas son docentes que se adhieren a una identidad de género femenina. De esta manera, algunas de ellas relacionan el interés en el abordaje de dichas temáticas con el hecho de ser mujeres. Es el caso de docentes de la Licenciatura en Ciencias Políticas de la Facso, señalan que "siempre la temática de la mujer interesaba por ser mujer. Primero la descubro yo, y luego como la necesidad imperiosa de plantearlo en los ámbitos de la docencia (...)".

Un segundo motivador para el abordaje de temáticas de género se inscribe en el posicionamiento político y la militancia pasada o actual de los/las docentes. De este modo, se expresa de manera enfática un reconocimiento del feminismo, que además de ser un movimiento social es percibido como una teoría política, situación que define con claridad Alejandra Ciriza (2009) cuando sostiene que "el feminismo es un movimiento político original no solo por su contenido, sino también por sus formas y sus modos de funcionamiento. Ha introducido los fermentos de una verdadera revolución social y política en las relaciones entre los sexos".

Una docente de la Licenciatura en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas manifiesta lo siguiente: "Primero, porque soy mujer, me considero una sujeta política. No puedo escindir el papel de profesional, de docente e investigadora de mi papel de mujer", quien también afirmó que su interés por el feminismo y "las temáticas de género

vienen exclusivamente de la militancia". Situación similar encontramos en la Licenciatura en Comunicación Social: "En lo personal surge desde la militancia propia. Desde muy joven he estado comprometida con todo tipo de injusticia. Y está la de género; me ha atravesado desde muy joven".

Asimismo, la formación de posgrado y los abordajes teóricos funcionan como catalizadores en el interés de los/las docentes en el tratamiento de temáticas de género. La formación de posgrado aparece como punto de partida para la incorporación del feminismo en tanto cuerpo teórico. Es el caso de docentes de las licenciaturas en Historia y en Filosofía, quienes manifiestan que "la inquietud viene desde que a mí me dirigió un especialista en Historia de la mujer". Asimismo, señalan que "surge de una necesidad de la cátedra y de la formación de la Adscripta Docente, que está haciendo un doctorado sobre animalidad y feminidad".

Además de la influencia de los marcos teóricos y las relaciones con pares profesionales, la praxis profesional es otro motivador para el abordaje en género. Mediante la problematización de su papel profesional, muchos/as docentes visibilizaron cómo se expresa la desigualdad entre varones y mujeres en el campo laboral. Esta situación aludida se refleja en la brecha salarial y también en elementos de índole simbólico concernientes al reconocimiento de las tareas que realizan las propias mujeres en comparación con las que despliegan los varones.

Encontramos una diversidad de expresiones de docentes de diferentes facultades de la UNSJ, lo que refleja que la praxis profesional y el reconocimiento de las desigualdades es un patrón común que no discrimina campos profesionales específicos. Es el caso de la Facultad de Ingeniería, tradicionalmente reconocida en el ámbito provincial por ser masculinizada, en donde dos docentes se refirieron de esta manera: "Siempre me interesaron esos temas porque he vivido mi vida de ingeniera en ambientes absolutamente masculinizados, tratando de encontrar cómo es que se construye un liderazgo, cómo es que me relaciona como mujer". Otra docente expresa: "Tenía que ver con una actitud personal de haber transitado por distintos espacios laborales en donde he visto la valoración o la descalificación de una como profesional".

Situación similar se advierte en el campo de la comunicación y de los medios audiovisuales locales, en donde un grupo de docentes entrevistados se desempeñan de manera

simultánea a la docencia universitaria, explicaron que las “prácticas profesionales de las mujeres en los medios de comunicación eran limitantes. En San Juan, los medios estaban dirigidos, posicionados por hombres. En ese vocabulario, en esa mirada, no teníamos lugar”.

Otro motivador se encuentra relacionado con la reconfiguración de los movimientos feministas y la demanda social que su impronta genera; hecho que no se da en el vacío, sino que responde a un conjunto de elementos socioestructurales<sup>1</sup> que son el escenario en el que discurre este motivador para el abordaje en el aula de las temáticas de género. Una docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación manifiesta: “Surge de saber que el género es parte de lo cotidiano; que tiene que ver con nuestra cotidianidad con las problemáticas que atraviesan las prácticas. Entonces es una temática que aflora por todos lados y no es algo que puede obviarse y mucho más cuando hay emergentes sociales”.

La UNSJ no es ajena a estas reivindicaciones sobre los derechos de las mujeres y minorías que tienen lugar en nuestro país. Los/las docentes se hacen eco de estas desigualdades, lo que conduce a abordar temáticas relativas al género, ya sea en el currículum formal o en el oculto. Muchos/as de ellos/as señalaron que han utilizado como insumo casos emblemáticos, por ejemplo, de violencia de género, para poder relacionarlo con contenidos específicos de sus asignaturas. Una docente de la Licenciatura en Sociología expresa: “Me llama la atención y me moviliza ver lo que está sucediendo dentro de la movida feminista. Más allá de eso, en realidad en Sociología, me parece que es un tema que no se puede obviar y tiene un interés cada vez más creciente”.

Esta situación pone de relieve lo explicitado con anterioridad en el motivador referente a los propios posicionamientos políticos e ideológicos docentes, ya que muestran un intento por romper con la mirada hegemónica que supone a la educación superior como “una caja de cristal” impenetrable a las problemáticas sociales de su época. Mayoritariamente, ello se objetiva a título de currículum oculto, en el espacio áulico, espacio nuclear en donde ciertos contenidos implícitos se yuxtaponen con los posicionamientos

epistemológicos, teóricos, conceptuales del propio docente, que muchas veces pueden o no estar en concordancia con lo que la institución educativa propone; porque, como sostiene Kate Millet (1979), “lo personal es político”.

Por último, el motivador que conduce a abordar las temáticas antes descritas por parte de docentes, se vincula con los intereses e inquietudes que surgen en clase. Muchos/as alumnos/as de la UNSJ participan de diversas organizaciones y movimientos sociales que reivindican la lucha feminista, lo que se traduce en una demanda explícita por relacionar una praxis política con la formación teórico-profesional. Al respecto, una docente de la Licenciatura en Sociología comenta que su inquietud en tratar estas temáticas “responde a una demanda de las y de los estudiantes que surge de su militancia personal”.

Lo antes descrito se vincula con el interés genuino de un grupo reducido de docentes por romper la lógica meramente reproductora del conocimiento que coloca a los estudiantes como agentes pasivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo se intenta deconstruir la relación docente-alumno en tanto relación de poder, en una práctica tendiente a la transformación. Al respecto, es ilustrativo el siguiente comentario de una docente de la Licenciatura en Ciencias Políticas: “En general, siento que lo agradecen los alumnos porque está como al servicio no de la domesticación, sino de apoyar un proceso de subjetivación, pero pretendiendo llevarlos a una conciencia de la emancipación”.

### 4.3. Predisposición de los/las alumnos/as en el abordaje de género

En este apartado se analiza la predisposición que los/las alumnos/as desarrollan frente al abordaje de temáticas de género en sus asignaturas.

En las entrevistas analizadas, observamos de manera reiterada que los/as alumnos/as “tienen buena predisposición” hacia el abordaje de las temáticas de género en el aula. La recepción satisfactoria aparece indicada de estas formas: “apertura a discutir el tema”, “procesos de reflexión”, “predisposición a saber más”, “necesidad de participar activamente”,

<sup>1</sup> “En Argentina, el debate acerca de las problemáticas de las mujeres tiene una historia nutrida. La realización de manera continuada del Encuentro Nacional de Mujeres desde 1984, el Paro Internacional de Mujeres cada 8 de marzo en el marco de las reivindicaciones por el “Día Internacional de la Mujer”, la organización de la lucha contra la violencia de género que abraza el colectivo “Ni Una Menos” desde el 3 de junio de 2015 y el pedido de cese de la violencia machista y de la complicidad estatal, reclamos de prevención, cuidado, igualdad y justicia” (Gili, Barboza, Guerra; 2018:14, en prensa).

“intercambio y colaboración entre alumnos/as”, “propuestas de investigarlo, así como el hecho de comenzar a expresarse más adecuadamente”.

Asimismo, pueden identificarse los condicionantes que estarían guiando esta predisposición de los/las estudiantes. Son principalmente tres: 1. las experiencias de militancia o formación en la temática fuera del curso, 2. las nuevas condiciones de esta actual generación (edad, nuevos discursos que guían a los/las jóvenes) y 3. la movilización emotiva que la temática genera al estar relacionada en muchos casos con situaciones conocidas, no ajenas a su contexto.

Destacamos que en varios casos aparece también la idea de que coexisten en clase dos grupos de alumnos/as: quienes se guían por valores “tradicionales/relacionados con la fe católica” y otro grupo de quienes “quieren patear el tablero” y se animan a hablar y debatir estos temas.

Para el primer caso, una docente de la carrera de Ciencias de la Educación expresa lo siguiente:

Por lo general es muy movilizante, también por la heterogeneidad que hay en los planteos de género; siempre es como que aparecen escenas temidas, fantasmas. Tenemos esa diversidad de los alumnos y las alumnas que vienen con unas líneas muy definidas dentro de una educación confesional; y en realidad no se mueven mucho de esa posición, y otros estudiantes que vienen y quieren patear el tablero. Esas tensiones salen, afloran; y es importante que se pueda ver esta diversidad.

Para el segundo grupo, una profesora de la Licenciatura en Ciencias Políticas señala que “estos años ha habido como una aceleración en los procesos de toma de conciencia de la demanda, ahora los critica”.

Observamos como importante también la referencia que los/las docentes realizan respecto a que la buena predisposición de los/las estudiantes se da como “un proceso; no es inmediato”. Pensamos que se trataría de un proceso de deconstrucción que se va dando en el recorrido de la clase. Allí el seguimiento del docente hacia los alumnos cumple un papel muy importante. Al respecto, esta informante, profesora de la Licenciatura en Trabajo Social, lo logra advertir, como se puede ver en su comentario a continuación:

Es muy buena. Empiezan con una deconstrucción del conocimiento y después se van apropiando. Hay temas muy sensibles que tienen que ver con el arraigo a la fe, porque la mayoría de nuestros estudiantes son militantes de grupos católicos. Deconstruir eso es el proceso que me lleva más tiempo.

En este sentido, la autora Vargas Jiménez enuncia lo importante de avanzar en una educación igualitaria en género, entendiendo también las dificultades que se pueden dar en este proceso:

Se hace necesario plantear cómo se pueden generar cambios desde la formación docente, lo cual no es una tarea fácil, ya que se tienen que generar poco a poco transformaciones desde los planes de formación docente, asimismo, se deben contemplar políticas desde las unidades académicas, de igual manera crear la cultura de igualdad de género, incorporando a los académicos y académicas desde la formulación de planes, en donde se evidencie la necesidad de introducir cambios que lleven a una educación no sexista (Vargas Jimenez, 2011: 144).

Por último, en algunos casos expresados en las entrevistas de este estudio se manifestó que, si bien el abordaje de género en las materias es bien recibido por los/las alumnos/as, hay aún ciertos temas que resultan “más delicados” de tratar y abre el juego a las resistencias. Se advierte que la temática sobre el aborto ocupa este lugar. Esto que señalan los docentes tiene que ver con las dificultades, antes mencionadas, que se dan cuando se cambian los patrones educativos tradicionales. Así, Subirats entiende que “al respecto es atinente recordar que todo cambio genera resistencia, pero sobre todo temor y miedo, especialmente si eso tiene que ver con educar en igualdad” (Subirats, 1999; en Vargas Jiménez, 2011:144).

#### 4.4. Abordaje de género y educación superior

La relación entre universidad y sociedad, aunque estrecha, muestra complejidades en los momentos de vincularse mutuamente. En 1918, el movimiento estudiantil cordobés concretó sus reclamos ante una universidad que restringía el acceso a todos aquellos ciudadanos que no fueran varones, de clase alta y católicos. Esa manifestación social y educativa también dejaba ver la realidad social que había alrededor de las universidades, que reclamaba

por la inclusión, en los ámbitos académicos, de parte de la sociedad que estaba siendo marginada a cambio de sostener el conocimiento vinculado con una élite social. En ese sentido, la gesta reformista marcó una transformación de los claustros, que se reflejó en todo el continente. Diego Tatián, retomando también estas huellas, arriesga un interrogante sobre la lengua científica y el castellano como lengua del saber: “Ninguna lengua es científica *per se*; una lengua llega a serlo en la medida en que una comunidad de hablantes y de escribientes, de docentes y de estudiantes toman la decisión política de trabajar en esa lengua y volverla su materia de investigación” (Tatián, 2017, 12). La universidad popular, laica e inclusiva de la que gozamos en la actualidad es el resultado de luchas dentro y fuera de las academias. Las cuestiones de género que logran ganar espacios en las asignaturas, en la extensión e investigación y en las producciones teóricas dan muestras de transformaciones sociales luego de un siglo. Cuando se trata de universidades que no se encuentran situadas en los centros urbanos de Argentina, esto es aún más notable. La UNSJ es de las pocas universidades del país que cuentan con un Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación, violencias a la identidad de género y contra las mujeres, además de una Oficina por la Igualdad de Género, contra las violencias y a discriminación creada en el año 2016. En relación con el abordaje de género y los modos en los que la universidad debe o no ocuparse de ello observamos, en las entrevistas realizadas, una mirada de valoración hacia estas temáticas.

Del grupo de docentes entrevistados en las cinco facultades, encontramos que la predisposición a extender la inclusión de abordaje de género en la formación de grado es unánime. Estas apreciaciones denotan un nivel ideológico que da cuenta de una determinada concepción sobre la manera en la que el saber es apreciado como un nexo entre personas que han podido acceder al conocimiento universitario y quienes por diversas razones no han accedido. También se enfatiza en el orden de los discursos, las concepciones sobre la educación superior y el papel que cumple el Estado como garante de derechos, en particular el acceso a la educación pública.

Podemos clasificar las apreciaciones del total de entrevistas en cuatro grupos: el primero de ellos vincula a quienes consideran que las temáticas de género permiten que emerjan conflictos relacionados con lo vincular dentro de la institución: “Me parece que hay muchas situaciones de

conflicto y no está esta discusión de fondo” (profesora de la Licenciatura en Biología). “El problema está en las prácticas. Entiendo que quienes están en la gestión por ahí pierden el anclaje del día a día de lo que pasa en las aulas” (profesora de la Licenciatura en Biología).

En el segundo grupo incluimos las apreciaciones sobre la relación universidad/sociedad de manera crítica, como las siguientes expresiones de una profesora de la Licenciatura en Sociología: “El clima de pluralismo que hay en la universidad, que no censura ninguna problemática, hasta donde yo tengo memoria. Excepto en el período dictatorial, no he sentido ni he visto ninguna imposición temática o perfiles para discutir algunos temas”; o de una profesora de la Licenciatura en Ciencias Políticas: “La universidad, creo que es un buen espacio para promover actividades, de toma de conciencia”, y de la Licenciatura en Historia: “Tenemos que ocupar la posta para cambiar formas de pensar; granitos de arena porque estamos formando formadores, y esos formadores tienen que salir con una apertura mental y otras perspectivas porque eso trasciende; y no solo en el aula”.

En el tercer grupo, referimos las expresiones de quienes perciben la diferencia disciplinar y la inclusión en diversos ámbitos de la comunidad universitaria como una situación problemática. Tal es el caso de una profesora de la Facultad de Ingeniería, que dice: “Me parece interesante que existan equipos de investigación que estén trabajando sobre el tema; porque también así ya va a ser un trabajo más científico, no de opinión, que va a desmitificar algunas ideas que tenemos”.

El cuarto grupo se refiere a quienes ven a la universidad como factor de transformación social, y sostienen que la universidad debe “estar a la vanguardia de las propuestas, del desarrollo del conocimiento y de las transformaciones”; que “la universidad tiene la obligación de trabajar para construir la exigencia de los derechos” (licenciada en Ciencias de la Comunicación); y expresan: “Lamento que no logremos, en este tipo de temáticas, un trabajo más transversal en la facultad” (profesora de la Licenciatura en Sociología); “Yo creo que es un ámbito no solo para generar conocimiento, sino para emancipar a la gente” (docente de Ingeniería Industrial); “Porque somos mejores si nos ocupamos de temas de género, porque somos más responsables como institución, porque somos capaces de dar mejores respuestas a la sociedad, que es la que nos banca” (docente de Licenciatura en Ciencias de la Educación).

Para el análisis que considera el abordaje en las asignaturas sobre el contenido de género y la forma en que la universidad se relaciona con la sociedad, encontramos diversas formas de vincular ambos factores. En un primer, sentido de la perspectiva con la que los/las profesores asumen que la universidad, al incorporar la perspectiva de género, contribuye al respeto de los derechos adquiridos por las minorías. También es posible advertir que el papel que la universidad juega en la sociedad influye de manera directa en el abordaje y el perfil de egresado entendido como un sujeto emancipado que contribuirá a dar respuestas a la sociedad de manera tal que enseñe el respeto por la igualdad de género.

### Conclusiones

En algunas asignaturas, el abordaje de contenidos de género responde a un posicionamiento epistemológico de la cátedra; y en ciertos casos resulta de la demanda realizada por los/las estudiantes. El contenido de género aparece tanto como parte del currículum formal como del oculto; se encuentra vinculado con el campo disciplinar específico y las preocupaciones teóricas comunes de los/las docentes. Algunas de las apreciaciones generales que surgen de las entrevistas realizadas evidencian que el grupo de profesores/ras observa a la universidad en sus aspectos edificantes, pero también advierte las críticas y desafíos que permanecen abiertos. La universidad es vista al mismo tiempo como instrumento de transformación social y como espacio donde se ven reflejados los acontecimientos sociales. Las motivaciones que llevan al profesorado a incluir contenidos de género son muy variadas. Parte de los/las entrevistados/as reconoce que su militancia pasada o actual y la emergencia de movimientos feministas en el escenario social argentino es lo que vuelve necesaria la inclusión de estos contenidos en sus asignaturas. Otras docentes señalan como principal motivador su formación de posgrado o el desempeño de su praxis profesional. Asimismo, la demarcación disciplinar, la falta de abordaje transversal, la apropiación de nuevos lenguajes y gramática institucionales surgen como desafíos en la academia para analizar el modo en que esos contenidos impactan en el perfil profesional de los/las egresado/as.

Entre las cuestiones pendientes está la relación entre la universidad y la sociedad como gestora de derechos y garantías civiles en temáticas de género. En la educación superior se evidencian los conflictos presentes en la

sociedad; y la falta de políticas académicas de género no colabora en sus resoluciones. La autopercepción de profesores/as expresa que la universidad no llega a producir conocimiento simultáneo a la demanda social, dado que no incorpora los cambios que se producen en la sociedad. Los/las docentes consideran que las temáticas de género son abordadas de manera aislada, reclaman la implementación en las prácticas de aprendizaje institucional y observan que la inclusión de los contenidos es un proceso gradual. De este modo, las acciones recaen en la disposición de los/las docentes y la demanda del estudiantado. Como factor común de las expresiones del profesorado, se percibe a la inclusión de temáticas de género como motor transformador de la propia comunidad académica y de la sociedad en su conjunto. Los/las docentes observan la necesidad de avanzar en la investigación con perspectiva de género, ya que, si bien se cuenta con políticas institucionales, no hay aún pautas generales sobre el abordaje de género como política educativa.

### Referencias

- Barranco D. (2003). "Los estudios de las mujeres y de género en la educación superior de los países del Cono Sur presentada en el IV Encuentro de Centros y Programas de Estudios de Género y de la Mujer en Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe". Octubre de 2003, Cuernavaca, México.
- Faur, E. (2004). "Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres". Colombia. Bogotá: Unicef. Arango Editores Ltda. ISBN: 958-27-0050-5. Recuperado el 8 de septiembre de 2013 de <https://www.unicef.org/masculinidades.pdf>
- Guerra Pérez, M. (2015). "El *topos* de la mujer: a propósito de la subversión semiótica de la mujer, tanto en la historia argentina como en la epistemología". IV Encuentro Nacional de Jóvenes Investigadores en San Juan: abrir la ciencia al espacio público. San Juan, 2015.
- Gomariz, E. (1992). "Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas". En *ISIS Internacional. Fin de Siglo: Género y cambio civilizatorio*. Santiago: Ediciones de las Mujeres. Recuperado el 29 de julio de 2018 de <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2015/01/Michael-Kimmel-La-Produccion-de-C3%B3n-Te%C3%B3rica-sobre-la-Masculinidad.pdf>

- Millet, K. (1970). *Sexual Politics*. Londres: Virago. Recuperado el 20 mayo de 2015 de <https://archive.org/details/KateMillettSexualPolitics>
- Pautassi, L.C. (2011). Publicación Lecciones y Ensayos, n.o 89. "La igualdad en espera: El enfoque de género". Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de <https://vdocuments.mx/la-igualdad-en-espera-el-enfoque-de-genero.html>
- Pautassi, L.C. (2000). "Igualdad de derechos y desigualdad de oportunidades: Ciudadanía, derechos sociales y género en América Latina". En Herrera, G., "Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre feminismo y derecho". Ecuador: Flacso. Recuperado el 24 de abril de 2013 de <http://www.flacso.org.ec/docs/safispautassi.pdf>
- Tatián, D. (2017). "Variaciones sobre la autonomía. La Reforma Universitaria en disputa". *Universidades, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal*, Organismo Internacional. Núm. 72 pp. 5-14. ISSN: 2007-5340. Recuperado 28 de julio a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37352102002.pdf>
- Vargas Jiménez, I. (2011). Revista Electrónica *Educare*, vol. XV, n.o 1, Enero-Junio. "Reflexiones en torno a la vinculación de la Educación y el género". pp. 137-147. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia. Recuperado el 22 de marzo de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804011.pdf>

# Coeducación: imprescindible en la formación de la Educación Infantil. El caso de la Psicología Evolutiva

Co-education: Essential in the development of early childhood education. The case of evolutionary psychology



Carmen Mañas-Viejo  
Dpto. Psicología Evolutiva y Didáctica  
Carmen.mavi@ua.es  
ORCID: 0000-0002-4498-0974  
ORCID: 0000-0002-4498-0974  
Facultad de Educación  
Universidad de Alicante España

URL: <http://hdl.handle.net/11298/886>  
DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6731>

Recibido: 14/08/18  
Aprobado: 12/12/18

## Resumen

La educación superior debe liderar el cambio cognitivo necesario en la estructura y organización del proceso de socialización de niños y niñas, con el doble objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades que la escuela debe ofrecer y asimismo mejorar la calidad docente. La coeducación se nos presenta como un modelo imprescindible para lograrlo. Requiere, principalmente, la integración sistemática en el sistema educativo de la trasmisión del peso y valor de las mujeres en el mundo, y de las diversas relaciones que entre los varones y las mujeres se pueden dar en él. Un elemento esencial en la coeducación es el lenguaje. Por ello hemos optado por introducir de manera sistemática y evaluable el uso de un lenguaje no sexista en las exposiciones orales y pruebas escritas de la asignatura de "Psicología Evolutiva de 0 a 3" años de edad que se imparte en el primer curso de Educación Infantil a lo largo del primer cuatrimestre. La metodología utilizada es integrar una estrategia

## Abstract

Higher Education must lead to the necessary cognitive change in the structure and organization of the process of socialization of boys and girls, with the double objective of guaranteeing equal opportunities that the school must offer and, also, improve teaching quality. Co-education is presented as an essential model to accomplish it. This requires, mainly, methodic integration in the educational system of the transference of the importance and value of women in the world, and the diverse relationships that can exist between men and women. An essential element in co-education is language. Hence, we have chosen to adopt in a systematic and assessable way the use of non-sexist language in the speeches and written tests of the subject educative psychology from 0 to 3 years old that is taught in the first course of early childhood education through the first four-month period. The methodology implemented is to integrate a coeducational strategy, such as the use of non-sexist language, in research

coeducativa, como el uso de un lenguaje no sexista, en un diseño de investigación en acción. Los resultados muestran un aumento del uso del lenguaje no sexista, así como una mayor sensibilización e interiorización, por parte de nuestro alumnado, de la importancia de la coeducación en general y del uso del lenguaje no sexista en particular.

### **Palabras clave**

Estereotipo (psicología); Sociología de la educación; Psicología evolutiva; Educación de niños; Educación

design in action. The results show an increase in the use of non-sexist language as well as greater awareness and internalization, by our student body, of the importance of co-education in general and the use of non-sexist language in particular.

### **Keywords**

Stereotype (psychology), Sociology of Education, Evolutionary Psychology, Early Childhood Education, Education.

## **Introducción**

Presentamos a continuación un caso práctico de introducción al lenguaje no sexista en la educación superior, en concreto, en el Grado de Educación Infantil, en la asignatura básica de Psicología Evolutiva de 0 a 3 años de edad, que se imparte en el primer curso durante el primer cuatrimestre. Consideramos imprescindible que la formación superior en educación (infantil, primaria y secundaria) y, más especialmente, las facultades de Educación lideren el cambio cognitivo necesario para avanzar hacia una sociedad más equitativa y solidaria con los sexos, los géneros, las razas y las clases sociales (Jiménez Rodrigo, Román y Traverso, 2011). Un modelo educativo imprescindible para avanzar en esa transformación necesaria es la coeducación, cuyo recorrido histórico en España estudia en profundidad Subirats desde la década de los 90, que resurge en España con fuerza (Subirats, 1994; 2006) hasta la actualidad (Subirats, 2010; Subirats y Tomé, 2010; Subirats, 2017) donde da cuenta rigurosa del viejo y persistente debate que para España es la educación en general y la coeducación en particular; y plantea los retos que esta tiene ante el futuro, entre los que señala la necesidad de integrar de manera rigurosa y sistemática en el debate educativo las evidencias teórico-empíricas. En esta línea, es interesante señalar los trabajos de Elena Simón, que desde hace casi dos décadas trabaja en la elaboración y difusión de estrategias de aprendizaje basadas en el modelo coeducativo y sustentadas en la teoría feminista, invitando a reflexionar a

la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre el término *igualdad* (Simón, 2000; Simón, 2008; Simón, 2016; Venegas, 2017). La coeducación va más allá de compartir aula y currículum, pues permite educar en el respeto a la diversidad, apoyándose en los principios de equidad y cuidado. La coeducación aspira a crear nuevas identidades y representaciones (García Lastra, Calvo y Susinos, 2011) en una sociedad más inclusiva, más equitativa entre varones, mujeres y en sus posibles relaciones. Es allí, en el campo de las relaciones entre varones y mujeres, con los objetos del mundo, donde la coeducación puede producir los avances más notables (Mañas Viejo, Martínez Sanz, Molines, Montesinos, Sánchez, y Esquembre, 2016; Chamorro Giráldez, 2016); y ¡tan necesarios!

La Psicología Evolutiva nos proporciona un amplio marco desde el que argumentar la coeducación: el construccionismo piagetiano —cuya teoría, no es baladí recordarlo, está basada en el estudio psicogenético de sus tres hijas— nos proporciona la contigüidad psicológica y biológica necesaria para conseguir dar lógica a la realidad física y mental en la que cada persona se desenvuelve. Sin embargo, este proceso no es suficiente; todo este proceso que requiere la construcción adaptativa ha de producirse dialécticamente (Vygotski, 1998); y es allí, en el discurso, en la comunicación dialéctica de ida y vuelta (Simón, Echeita, & Sandoval, 2018), donde se construyen y reconstruyen los significados, donde la actividad comunicativa se convierte en instrumento estratégico para la maestra, para el maestro

y para los niños y niñas que tratan de dar sentido y realidad al mundo que descubren a su alrededor. Todo lenguaje es interpretable; contribuye a nombrar, clasificar, pensar, construir representaciones y transmitir la organización social del poder (Foucault, 1997; Butler, 2004; Jiménez Rodrigo et al., 2011). Aunque la comunicación y la cognición no sigan procesos psicológicos similares (Tirapu-Ustárriz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007; Rivière, y Núñez, 2001), la alternativa no tiene que suponer una dicotomía. La actividad comunicativa se encuentra en la génesis de la representación y viceversa (Rodríguez y Moro, 1999). Así podemos afirmar que, mediante la dialéctica, conseguimos avances cognitivos, de igual modo que los avances cognitivos aumentan nuestro nivel dialéctico. Aun así, sabemos que sigue sin haber una comunicación buena y eficaz, en cualquier escenario, si no hay una simbiosis afectiva (Trevärthen, 1974, 1998 y 2018). Esto nos revela que el proceso de comunicación es algo más que palabras; es un proceso capaz de provocar avances cognitivos no solo para conocer nuestro mundo, sino también para comprender las relaciones que en él se dan. Por tanto, es muy importante el sentido, la interpretación, que de estas relaciones elípticas entre el aprendizaje y el desarrollo hagamos en las edades más tempranas, en las que el desarrollo deja huella neurológica. De ahí que subrayemos lo imprescindible que es el hecho de que nuestras maestras y maestros lleguen a la escuela sintiéndose capaces de moldear el aprendizaje, siempre de ida y vuelta elíptica, de quienes están bajo su responsabilidad. Es fundamental que quienes primero van a aportar significado a las experiencias de socialización de los niños y las niñas sean conscientes de la importancia de otorgar valor y, por tanto, respeto y cuidado a cada persona; más, si cabe, durante los tres primeros años de edad, tan influyentes en la construcción del *yo*.

Para terminar de enmarcar teóricamente nuestro trabajo, no podemos dejar de reconocer y mencionar los estudios sobre mujeres, de género y feministas, que están consiguiendo ser tenidos en cuenta al señalar la importancia del lenguaje en la organización y construcción de las estructuras del pensamiento que guían la organización del mundo. Estos estudios han evidenciado cómo el uso y el contenido del lenguaje hipervisibiliza el género masculino e invisibiliza y desvaloriza el género femenino, legitimando la desigualdad de género (Cameron, 2005; Simón, 2010; Butler, y Preciado, 1997; Jiménez Rodrigo, Román y Traverso 2011). Esta reivindicación ha sido asumida por instituciones como universidades, ayuntamientos o el Parlamento Europeo

(2008), al reconocer que es ineludible la introducción de un lenguaje no sexista para lograr un avance real en el principio de igualdad de género. Por todo ello, nos parece de gran interés introducir, de forma sistemática, un uso consciente del lenguaje no sexista en la asignatura de Psicología Evolutiva de 0 a 3 años de edad. Así pues, centramos nuestro objetivo en conseguir que nuestro alumnado, mayoritariamente femenino, tome conciencia de la importancia del lenguaje en la comunicación y la transmisión de significados en las edades más tempranas para que interiorice y use, en la medida de lo posible, el lenguaje no sexista como instrumento de cambio socio-cognitivo y de mejora de la calidad docente.

### Metodología

Este trabajo sigue una metodología de investigación en acción (Giroux y Tremblay, 2004) y comienza en mayo de 2017, cuando el profesorado de la asignatura de Psicología Evolutiva de 0 a 3 años de edad realiza la última reunión de coordinación del curso (2016/17). En dicha reunión se revisan las incidencias, los problemas (si los ha habido), tanto respecto a la teoría como a los seminarios-taller y la evaluación. También se deciden y cierran las acciones de innovación teórico prácticas que se llevarán a cabo el curso siguiente. En esta reunión de mayo se decide llevar a cabo una acción innovadora, a la manera de experiencia piloto, con la introducción del uso oral y escrito de un lenguaje no sexista de manera sistemática —es decir, tanto en los objetivos como en los contenidos, procedimientos y en la evaluación— de la mencionada asignatura. Asumiendo, así, una estrategia dual y superando la controversia sobre el uso de una estrategia transversal versus una específica. La guía docente recoge de forma transversal la perspectiva de género. Al introducir el uso de un lenguaje no sexista de manera sistemática en una asignatura específica, asumimos plenamente el modelo coeducativo (DE COEDUCACIÓN, G.U.Í.A, 2007).

Así pues, nos centramos en la asignatura de Psicología Evolutiva de 0 a 3 años de edad que se imparte en el primer curso del Grado de Infantil, durante el primer cuatrimestre, y en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). La experiencia se llevará a cabo con dos de los siete grupos de matriculación existentes en la asignatura. Nuestro universo es la población estudiantil matriculada en la Facultad de Educación, y nuestra muestra está compuesta por 93 chicas y 7 chicos. En total son 100 chicas y chicos

de entre 18 y 19 años, que entran en la universidad con la expectativa de ser maestras y maestros de niños y niñas, en este caso, de 0 a 3 años de edad.

## Diseño

El diseño de este estudio tiene cuatro fases claras que se corresponden con las fases en las que desarrollamos la asignatura: presentación, justificación de los objetivos, desarrollo de los contenidos y evaluación.

Primera fase: presentación de la asignatura y de sus objetivos, entre los que se destaca, de forma explícita y justificada, la introducción del uso oral y escrito de un lenguaje no sexista, cuyas bases del marco teórico se exponen en el apartado anterior.

Segunda fase: breve interrogatorio dirigido y puesta en común. Por escrito responden individualmente a una serie de preguntas como: ¿Conoces el término de coeducación?; Define la coeducación con tus palabras; ¿Consideras importante la comunicación?; ¿Conoces el término "lenguaje no sexista"?; Define con tus palabras qué significa utilizar un lenguaje no sexista; ¿Crees que el género masculino incluye al género femenino?; ¿Crees que la utilización de un lenguaje determinado en la escuela tiene consecuencias? o ¿Consideras importante el uso de un lenguaje no sexista en el aula?, ¿y en la familia y con tus amigos y amigas?

Tercera fase: desarrollo de los contenidos y reflexión sobre las principales manifestaciones del sexismo en el lenguaje (Sánchez Apellaniz, 2009:225), principalmente la hipervisibilidad del género gramatical masculino y el menosprecio cultural hacia el género gramatical femenino y sus consecuencias (Navarrete, 2018). Sin embargo, si somos conscientes de ello, podemos modificar nuestro lenguaje y transformar nuestra cultura, objetivo irrenunciable de la escuela y, por tanto, objetivo irrenunciable de la formación en el profesorado.

Cuarta fase: exposición y evaluación de un trabajo realizado en grupo, que deberá reflejar el uso del lenguaje no sexista, incluir el contenido concreto desarrollado en la asignatura —bien sobre la identidad, la comunicación, la representación, y la actividad física y mental—, y será expuesto en el aula. Además, cada estudiante deberá describir por escrito e individualmente su aportación concreta al trabajo.

## Evaluación del trabajo

Nos proponemos evaluar la utilización de un lenguaje no sexista en las exposiciones orales y trabajos escritos que se han de realizar en la asignatura. Lo haremos prestando atención no solo a la forma (esfuerzo por visibilizar a varones y mujeres), sino también al contenido (esfuerzo por que el mensaje no sea sentencioso en relación con la identidad, el género, la clase y el rendimiento del receptor. Por ejemplo, siempre es mejor decir "me parece que has dicho una tontería" a decir "eres tonto". Tanto la morfosintaxis española como su riqueza de vocabulario toleran la integración de un uso no sexista del lenguaje sin dañar su gramática, y sin reproducir discriminación sexual, de género, raza y clase (Ayala, Guerrero y Medina, 2002).

Definimos los criterios de evaluación teniendo en consideración los objetivos propuestos, que no fuera generalizado el uso del masculino para referirse al conjunto de niños y niñas. Para definir este criterio, establecimos que más del 55 % de las veces que se usa un genérico para referirse a un conjunto de chicas y chicos no fuera el masculino, tanto en la exposición como en la redacción del trabajo por evaluar (Jiménez Rodrigo, Román y Traverso 2011). La calificación obtenida por el uso de un lenguaje no sexista podría alcanzar el valor de un punto del total de cinco que se pueden obtener mediante la realización de las actividades prácticas sobre los contenidos teóricos explicados.

Por último, hay que comentar que las fases diseñadas se corresponden con la cronología planteada para la asignatura.

## Resultados y discusión

Antes de comenzar la exposición y el análisis de los resultados obtenidos, queremos aclarar que, a pesar de haber recogido los datos disgregados por sexo, no esperamos ni buscamos en este trabajo obtener resultados significativamente distintos entre las mujeres y los varones, debido fundamentalmente a la excesiva desproporción entre los sexos y el evidente sesgo de género que tiene la educación en general y en concreto la educación infantil (Díaz y Morales, 2008; Rodríguez y Vila-Merino, 2016; Jiménez-Tejero, 2017).

Comenzaremos analizando los resultados obtenidos con el interrogatorio breve y dirigido y su puesta en voz alta. Mediante este breve e intencionado interrogatorio dirigido, deseamos

obtener una fotografía, una revelación, del conocimiento intuitivo y experiencial que el alumnado manifiesta ante el tema que nos ocupa: la coeducación y el uso de un lenguaje no sexista. No obstante, para nuestra investigación en acción (Giroux y Tremblay, 2004), cada persona cuenta. Por último, conviene señalar que utilizamos este método de interrogatorio

breve y dirigido como introducción para cualquier otro tema del contenido que desarrollamos en la asignatura.

Para analizar los resultados del interrogatorio dirigido, hemos diferenciado entre las respuestas dicotómicas, las conceptuales y las de opinión.

**Tabla 1. Resultados sobre el interrogatorio dirigido: respuestas dicotómicas ofrecidos en frecuencias redondeadas**

SÍ % NO % NC % Totales %

Preguntas	M	V	M	V	M	V	SÍ	NO	NC
¿Conoces el término coeducación?	43	99	50	0	7	0	46	50	4
¿Conoces el término lenguaje no sexista?	89	100	0	0	11	0	96	0	14
¿Consideras importante la comunicación en el aula de 0 a 3 años de edad?	93	100	0	0	7	0	98	0	2
¿Crees que el uso de un lenguaje determinado tiene consecuencias importantes en?	92	100	0	0	8	0	93	0	7
¿Crees que el género masculino debe seguir integrando al femenino?	41	100	25	0	34	0	44	25	41

Los resultados nos muestran que prácticamente podríamos partir al alumnado, entre quienes manifiestan conocer el término coeducación (46 %) y quienes manifiestan no conocerlo (50 %). Interpretaremos que el vaso está medio lleno, que vamos por buen camino, pero que debemos dedicar un tiempo a explicar bien el término y a justificar sus fundamentos en la intervención psicopedagógica, enfatizando en la importancia que las primeras experiencias tienen sobre nuestro desarrollo psicológico, biológico y social. (Lavados, 2012). El hecho de que casi el 54 % del alumnado no conozca el término coeducación pone de manifiesto la necesidad de introducir estrategias coeducativas de manera directa, explícita, flexible, sistemática, planificada y evaluable en las asignaturas de la formación superior, en especial en la formación de educación infantil (Díaz, Morales, 2008; Jiménez-Tejero, 2017). No queremos dejar de señalar que prácticamente el 100 % de los chicos (más del 99 %) manifiestan conocer el término coeducación, y que el 100 % de quienes manifiestan no conocerlo, o no contestan, son chicas. El siguiente término por el que les preguntamos si lo conocen, o no, es lenguaje no sexista. El resultado muestra que el término es conocido por, prácticamente, la totalidad del alumnado (96 %), estando incluidos, de nuevo, el 100 % de los chicos. Naturalmente, como explicamos al inicio de este apartado, no es relevante en este estudio profundizar en las posibles diferencias entre los sexos,

pero sin duda es un dato interesante. En general, podemos atribuir el conocimiento del término por el alumnado al hecho de que tanto el modelo coeducativo como el uso, o no, de un lenguaje no sexista es un debate vivo en nuestra sociedad. En este sentido, afirma Subirats (2017:143): "No creo que la eficacia del cáncer sea sometida a debate en las tertulias de opinión de TV. Sin embargo, la educación se utiliza como arma arrojada entre partidos políticos con argumentaciones sin base empírica ni debate teórico". El estudio realizado por Barrios (2018), basado en la crítica feminista sobre el uso genérico del masculino y su visión androcéntrica del contenido en un medio de comunicación escrita, concluye que el uso generalizado que encuentra del masculino y la visión androcéntrica que proyecta su contenido perjudica tanto a los varones como a las mujeres, al reforzar la heteronormatividad. Por ello, podemos afirmar que el uso de un lenguaje no sexista no solo es beneficioso para las mujeres, también lo es para los varones.

Las siguientes preguntas: ¿Consideras importante la comunicación?, ¿Crees que el uso de un determinado lenguaje tiene consecuencias importantes en el aula de 0 a 3 años de edad? y, por último, ¿Crees que el género masculino debe de seguir integrando al género femenino?, pese a estar formuladas como preguntas de opinión, al incluir una opción de respuesta dicotómica, obliga al alumnado a posicionarse

a favor de la pregunta o en contra. La opción no sabe/no contesta no consta en el interrogatorio, no se les da esa opción en el interrogatorio. Así encontramos que un 98 % considera la comunicación en el aula un factor importante en la educación infantil. Encontramos, en la misma línea, una abrumadora mayoría (93 %) del alumnado que considera que el tipo de lenguaje utilizado en el aula de 0 a 3 años tiene consecuencias importantes. Sin embargo, prestaremos especial atención a ese 7 %, en su totalidad compuesto por chicas, que no tiene claro su importancia. La puesta en voz alta nos revela, sin entrar en debate, que buena parte de estas respuestas están sustentadas en la consideración de los bebés como personitas sin capacidad de análisis y cuyas necesidades primarias no incluyen la comprensión de lo que les rodea. Esperamos que el conocimiento de las teorías evolutivas (Piaget, Wallon, Vygotski...) y su relación con el aprendizaje les ayuden a modificar su concepto de desarrollo y aprendizaje, así como sus posibles relaciones.

Cuando analizamos las respuestas obtenidas en "¿Crees que el género masculino debe incluir el femenino?", nos encontramos con un 41% que manifiesta que efectivamente el género masculino debe de seguir incluyendo el femenino; y casi otro 40 % (en concreto el 38,7 %), que no contesta, no manifiesta opinión, todas ellas chicas; y casi un 25 % que responde no, que no debe seguir incluyendo el género masculino al femenino. Los chicos, de nuevo al 100 %, están incluidos en la posición mayoritaria de no cambio. Esto evidencia, una vez más, cómo el pensamiento hegemónico imperante es el masculino, pues a pesar de ser franca minoría física, sus posiciones se integran en las creencias manifestadas por la mayoría, hegemónica, con la que coinciden

(Díaz y Morales, 2008; Rodríguez y Vila-Merino, 2016; Jiménez-Tejero, 2017). Ello implica que ese casi 25 % a favor del uso del lenguaje no sexista está integrado totalmente por chicas. La puesta en voz alta nos facilita atribuir las respuestas a favor del uso del genérico masculino, en la mayoría de los casos, a la economía y a la eficacia del lenguaje, pero también hay quienes lo atribuyen, aunque muy minoritariamente, a una moda, una tendencia que pasará.

Las dos siguientes cuestiones, "Define con tus palabras el término coeducación" y "haz lo mismo con el término lenguaje no sexista" demandan una respuesta abierta con la exigencia de definir con sus palabras los dos términos sobre los que estamos trabajando.

Resultados respuestas definición de conceptos: coeducación

Coeducación: hemos podido elaborar claramente dos grandes categorías excluyentes, pero no exclusivas, en las que englobar las respuestas obtenidas al definir el alumnado el concepto coeducación con sus palabras:

- a) Definir la coeducación como la *educación mixta*, es decir, la educación que une en el aula y en el currículum a las niñas y a los niños, a los chicos y a las chicas. Esta categoría se puede enmarcar (de manera excluyente, pero no exclusiva) en el modelo de entender la coeducación equiparable a la escuela mixta (DE COEDUCACIÓN, G.U.Í.A, 2007).
- b) Definir la coeducación como la igualdad y universalidad del acceso a la educación para niños y niñas de manera global (Venegas, 2016).

**Tabla 2. Resultados definición del concepto: coeducación**

Categorías	Mujeres	Varones	Total
<i>Educación mixta</i>	53	2	55
<i>Igualdad y universalización del acceso a la escuela</i>	31	-	31
Otras	11	-	11
<i>Sin definición</i>	5	5	10

Los resultados nos muestran de nuevo la dicotomización que vamos fotografiando a lo largo de esta investigación en acción. Algo más de la mitad del alumnado, en donde se integra el 2 % de los chicos que contestan, define la coeducación como una educación mixta para chicos y chicas, en línea con una de las concepciones más comunes de la coeducación. Es importante compartir saberes y espacios, pero tal y como dice Subirats (2017, p.145), “la escuela mixta es un éxito insuficiente”. Más concretamente, Venegas (2016, p.15) dice: “La escuela mixta abre un espacio en el que escolariza conjuntamente a niños y niñas, sin embargo, no elimina los mecanismos de socialización genérica en el ámbito educativo”. Un 31 %, entre quienes no hay ningún varón, define la coeducación señalando que su objetivo es la universalización del acceso a la escuela para todos los niños y las niñas del planeta. Un 11 % la define como una moda, una tendencia más que se pasará; y, por último, vemos que un 10 % no la define, y que dentro de quienes no la definen se integra la mayoría de los chicos y una minoría de las chicas. Pensamos que podemos estar frente a una barrera mental (Jiménez Rodrigo, Traverso Cortes, 2011). Ellos, por alguna razón, no hacen el esfuerzo de responder, sin duda enviando un mensaje negativo sobre la tarea en la que se está trabajando. La literatura revisada (Simón, 2008; Subirats 2010 y 2017; Chamorro Giráldez,

2016, entre otros estudios) nos señala la hipótesis del desinterés y desprestigio de la tarea. Nos preguntamos si el mensaje que subyace no es algo así como “vaya manera de perder el tiempo. Yo, paso”. De cualquier forma, es muy reconfortante ver cómo el 86 % del alumnado conoce los términos sobre los que vamos a trabajar y es capaz de expresar de forma escrita características que se pueden integrar en el modelo coeducativo, aunque no de manera completa. La coeducación necesita no solo un acceso universal a la escuela y un compartir saberes y espacios aún por conquistar, también debe reflejar con equidad las atribuciones de los saberes y sus consecuencias.

Resultados respuestas definición de conceptos: lenguaje no sexista

Las definiciones escritas por el alumnado nos han permitido agrupar sus respuestas en cinco grandes categorías excluyentes, pero no exclusivas:

- Un lenguaje que nombra a las mujeres
- Un lenguaje atribuido a las feministas
- Un lenguaje inclusivo
- Otras como Una moda
- Sin definición

**Tabla 3. Resultados respuestas definición de lenguaje no sexista**

Categorías	Mujeres %	Varones %	Total %
<i>Un lenguaje que nombra a las mujeres</i>	51	-	51
<i>Un lenguaje feminista</i>	10	2	12
<i>Un lenguaje inclusivo de varones y mujeres</i>	31	-	31
<i>Otras</i>	1	-	1
<i>Sin definición</i>	-	5	5

Vemos una correspondencia entre el 100 % del alumnado que manifestó conocer el término *lenguaje no sexista* y el 94 % que es capaz de definirlo de una forma que podemos considerar válida (que nombra a las mujeres, feminista e inclusivo). Sin embargo, solo un 25 % del alumnado, también solo chicas, consideraba que el género masculino no tendría que incluir el género femenino. Este es un dato importante, ya que supone que aproximadamente un 50 % de las chicas que conocen el término y lo saben definir,

a la hora de ponerlo en práctica, de utilizar el lenguaje para visibilizar a las mujeres, sus saberes y relaciones, manifiestan en sus respuestas que el lenguaje sexista no es preciso que cambie. Esta argumentación tan poco lógica y conservadora es necesario explicitarla, visibilizarla, para comenzar a definir la barrera mental que les impide aplicar la lógica, que sin duda aplican en otras tareas, en el uso del lenguaje no sexista. Es todo un reto que descubran que el lenguaje también crea pensamiento, además de transmitirlo

(Butler, 2007; Lastra, 2010). Tendremos que trabajar en la toma de conciencia, en exigir una visión social crítica y feminista que, tal y como describe Elena Simón en su libro *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias* (2008), ayude a desvelar la carga sutil y pegajosa que trasmite el sexismo envuelto en cargas familiares, disponibilidad amorosa, responsabilidad en el cuidado de los otros... Para visibilizar esta realidad, nos apoyaremos en actividades de sensibilización e información sobre las consecuencias y la trascendencia que el uso de un lenguaje sexista tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje, un proceso que, como hemos señalado anteriormente, es elíptico, de ida y vuelta.

Tan sólo un 1 % lo define como un lenguaje de moda, pasajero; y un 5 %, en el que no hay chicas, no da ninguna definición. Observamos cómo solo un 20 % de los chicos que manifestaron conocer los dos términos, coeducación y lenguaje no sexista, los definen. ¿Por qué? ¿Se trata de otra barrera mental o de la misma por la que las chicas manifiestan que las cosas deben seguir como están, aunque sea peor, no solo para ellas, sino también para ellos? (Barrios, 2018).

La última pregunta del interrogatorio dirigido tiene forma de encuesta y se responde con una escala tipo Likert con tan solo tres posibilidades de respuesta: mucha, poca, ninguna.

**Tabla 4. Importancia del uso de un lenguaje no sexista**

Pregunta	Muy M% V%	Poco M% V%	Nada M% V%
¿Crees que el uso de un lenguaje no sexista es importante?			
<i>En el aula</i>	46 3	34 2	10 2
<i>En la familia</i>	23 0	47 5	10 2
<i>Con el grupo</i>	10 0	64 1	19 6

Con esta breve encuesta, les pedimos que se posicionen más específicamente sobre la importancia de utilizar un lenguaje no sexista en el aula de 0 a 3 años de edad. Nuevamente, observamos que se percibe esa fotografía en la que cerca de un 50 % tiene claro la importancia de seguir un modelo coeducativo y del uso estratégico de un lenguaje no sexista, pero solo un 25 % parece que lo tiene interiorizado y manifiesta una mejor aptitud y actitud para utilizarlo en su vida no solo académica, sino también

cotidiana, pues es allí donde debe producirse la verdadera transformación (Trevvarthen, 2018).

#### Resultados obtenidos en la evaluación

Antes de exponer los resultados de la evaluación, queremos recordar que la evaluación se ha realizado sobre las exposiciones orales grupales y los trabajos escritos que han tenido que realizar durante la asignatura. Los resultados obtenidos fueron realmente satisfactorios.

**Tabla 5. Resultados evaluación del uso de un lenguaje no sexista en las exposiciones orales y escritas sometidas a evaluación**

Uso	M % V %	Total %
<i>Oral</i>	88 100	94
<i>Escrito</i>	35 2	37
<i>Ninguno</i>	2-	6

El 94 % del alumnado, incluido el 100 % de los chicos, utiliza en los procesos evaluativos de manera oral y, o, escrita el lenguaje no sexista, aunque solo el 37 % lo hace tanto en las exposiciones orales como en los trabajos escritos sujetos a evaluación. Es interesante resaltar que quienes lo utilizan por escrito lo usan también en las exposiciones orales, mientras que no sucede lo contrario. Esta situación la podemos atribuir, entre otras causas, al refuerzo que tiene el alumnado al realizar la exposición oral de su trabajo, mientras se le recuerda al inicio de esta y también cuando alguna persona del grupo utiliza el genérico masculino, que valoramos que el 55 % de las veces se use un genérico no masculino, con el objetivo de visibilizar a todas las personas que comparten el aula, ellos y ellas.

El 57 % del alumnado utiliza el lenguaje no sexista en sus exposiciones orales, pero no en los trabajos entregados para su evaluación por escrito. Estos datos nos hacen pensar que, a pesar del uso oral, la interiorización del lenguaje no sexista está aún lejos; y es preciso insistir tanto en la sensibilización como en actuaciones concretas (Vila-Merino, 2016). Por otra parte, no debemos obviar que el 5 %, mayoritariamente masculino, no ha utilizado el lenguaje no sexista en ninguna de las actividades evaluables. En esta ocasión, de nuevo, la mayoría de los chicos responde de manera radicalmente conservadora. Sin embargo, no es la respuesta mayoritaria; las chicas cambian la educación (Lastra, 2010; Lastra, Salvador y Rada, 2008). Por último, solo resta manifestar que nos satisface comprobar cómo ese 25 % que ya estaba abierto a un uso del lenguaje no sexista ha aumentado casi en un 15 % en un solo cuatrimestre.

## Conclusiones

Conscientes de las limitaciones que tiene una investigación en acción y de su pequeña proyección, no podemos dejar de subrayar que los resultados obtenidos avalan la idea de liderar desde la universidad, y en concreto desde las facultades de Educación, el cambio cognitivo imprescindible que requiere la escuela para dejar de ser, de manera generalizada, un mero trasmisor y comenzar a creer en sus propias posibilidades de transformación social. La primera conclusión que se ha de señalar es que los resultados muestran que la utilización de una estrategia dual (transversal y específica) en la introducción de un lenguaje no sexista ha resultado satisfactoria, dentro de una metodología de investigación en acción, en tanto en cuanto hemos logrado aumentar su uso en un 15 % en el alumnado en general. Ello

confirma la eficacia de un modelo coeducativo en el logro de la transformación cultural del aula. Por otra parte, la elección de la asignatura de Psicología Evolutiva y sus contenidos teórico-prácticos, así como el diseño participativo, dialéctico y constructivo llevado a cabo, han posibilitado la profundización necesaria sobre la importancia de una comunicación temprana de socialización no sexista en el aula. Nos parece muy relevante resaltar el conocimiento mayoritariamente acertado sobre el uso de un lenguaje no sexista de nuestro alumnado, lo que sin duda ha facilitado mucho la investigación-acción realizada.

Los resultados obtenidos con el breve y dirigido interrogatorio sobre la coeducación y el uso de un lenguaje no sexista nos han permitido tener en las primeras sesiones de clase una fotografía del nivel de conocimiento intuitivo y experiencial del conjunto del alumnado sobre la coeducación, así como sobre el uso y la importancia que otorgan a la utilización de un lenguaje no sexista en el aula, en la familia y en el grupo de amigos y amigas. Esa fotografía nos ha guiado en la ejecución del desarrollo de nuestro programa de introducción teórico-práctico de un lenguaje no sexista, ajustando los temas y las actividades que se debían desarrollar sobre el uso de un lenguaje no sexista en los seis bloques que componen la asignatura. Así decidimos que explicaríamos con detenimiento la adquisición del lenguaje en el primer bloque, especialmente a la hora de explicar el entorno sociocultural como uno de los factores que tener en cuenta en el desarrollo de ellos y de ellas. Avanzaremos en la adquisición del lenguaje en el cuarto bloque, en el que tratamos las claves del desarrollo cognitivo, especialmente en el tema del conocimiento de la realidad y exploración del mundo físico, natural y social. Continuaremos con la explicación de las funciones del lenguaje en el quinto bloque, en el que abordamos las claves del desarrollo afectivo y emocional, en concreto en el tema en el que nos detengamos en la construcción de la identidad y el papel del género en el descubrimiento del yo. Finalmente, en el sexto bloque, donde abordamos los inicios de la comunicación y el lenguaje, trataremos de reforzar la importancia del uso de un lenguaje no sexista en el proceso de socialización y sus productos y pondremos de relevancia el juego, la pedagogía lúdica, como guía de cualquier actividad, también en la comprensión del uso de un lenguaje no sexista.

Los resultados obtenidos nos alientan a proponer la introducción del lenguaje no sexista en los siete grupos matriculados de la asignatura, aunque antes de ello debemos

asegurarnos de que el profesorado que se va a hacer cargo de la asignatura tiene las aptitudes y actitudes necesarias para llevarlo a cabo. Nos ocuparemos también de mejorar el diseño de la investigación en acción y trataremos de realizar un seguimiento más riguroso de los avances logrados. Sin lugar a dudas, intentaremos ampliar el número de grupos a quienes podemos formar con rigor en un modelo coeducativo utilizando la introducción al lenguaje no sexista como herramienta de potente cambio sociocognitivo.

## Referencias

- Berriós, P. (2018). "El sistema de prestigio en las universidades y el papel que ocupan las mujeres en el mundo académico". *Calidad en la Educación*, (23).
- Butler, J., & Preciado, B. (1997). *Lenguaje, poder e identidad* (no 306.44 B8).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Chamorro Giráldez, L. (2016). "El sexismo en el lenguaje. La política contemporánea".
- DE COEDUCACIÓN, G.U.Í.A. (2007). "Documento de síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres" [en línea]. *Red2 Red Consultores SL Instituto de la Mujer. Observatorio para la Igualdad de Oportunidades*, 15-20.
- Díaz, A.R., & Morales, P.A. (2008). "Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 5.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo xxi.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez Rodrigo, M.L.; Román Onsalo, M., & Traverso Cortes, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 2(9), 174-183.
- Jiménez-Tejero, L. (2017). "Coeducar en Educación Infantil". En <https://hdl.handle.net/10953.1/5201>
- Lastra, M.G.; Salvador, A.C., & Rada, T.S. (Eds.). (2008). *Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia* (Vol. 49). Narcea Ediciones.
- Lastra, M.G. (2010). "La voz de las mujeres en la universidad". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(3), 357-368.
- Lavados, J. (2012). "La neurobiología del aprendizaje temprano". *Estudios Sociales*, 120.
- Llorenç, E., & Rodríguez, M.E.S. (2016). María Elena Simón: "L'escola coeducativa no progressa adequadament". *Futura*, (32), 15-20.
- Lemus, J. (2006). "¿El mito del español amenazado?". *Científica*, 7, 54-73.
- Mañas Viejo, C.; Sanz, A.M.; Alcaraz, M.M.; Sánchez, M.N.M., & Esquembre, M.M. (2016). "Coeducación y cambio conceptual". En *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria. Enfoques pluridisciplinares* (pp. 2381-2391). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Navarrete Fonseca, C.S. (2018). "Expresiones socioculturales en la identidad de género de los niños y niñas de 3 a 5 años de la Unidad Educativa José Joaquín Olmedo" (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Maestría en Educación Inicial).
- Rodríguez, M.D.C., & Vila-Merino, E.S. (2016). "Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia".
- Román Onsalo, M.; Jiménez Rodrigo, M. L.; Traverso Cortés, J.; Gil Galván, M.R.; Gil Galván, F.J., & Sánchez-Apellaniz García, M. (2009). Manual de agentes de igualdad.
- Sánchez-Apellaniz García (2009). Manual de Igualdad. Diputación de Sevilla
- Simón, E. (2000). "Tiempos y espacios para la coeducación". *El harén pedagógico*, 33-51.
- Simón, M.E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.
- Simón, C.; Echeita, G., & Sandoval, M. (2018). "Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion" / "La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión". *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225.
- Subirats, M. (2006). "La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo". C. Rodríguez (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículum*, 229-255.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(1), 143-158.

- Subirats, M., & Tomé, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Susinos, T.; Calvo, A.; Rojas, S.; Lázaro, S.; García Lastra, M.; Haya, I., & Rodríguez-Hoyos, C. (2010). "La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela". En *Manzanares, MA [coord.] (2010): Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*, pp. 282-291. Madrid. Wolters Kluwer
- Tirapu-Ustárrroz, J.; Pérez-Sayes, G.; Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). "¿Qué es la teoría de la mente?". *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.
- Rivière, Á., & Núñez, M. (2001). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Aique.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El magico número três. Cuando les niños aún no hablan*. Barcelona. Paidós.
- Rodríguez, M.D.C., & Vila-Merino, E.S. (2016). "Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia".
- Trevarthen, C. (1979). "Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity". Before speech: *The beginning of interpersonal communication*, 1, 530-571.
- Trevarthen, C. (1998). "The concept and foundations of infant intersubjectivity". *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, 15-46.
- Trevarthen, C. (2018). "Sharing joyful friendship and imagination for meaning with infants, and their application in early intervention". In *Surviving the Early Years*, 19-55. Routledge.
- Trevarthen, C. (2011). "La Psicobiología Intersubjetiva del Significado Humano: El aprendizaje de la cultura depende del interés en el trabajo práctico cooperativo y del cariño por el gozoso arte de la buena compañía". *Clínica e Investigación Relacional*, 5 (1), 17-33.
- Velasco Marugán, N. (2012). "Estudio sobre coeducación en el aula de educación infantil".
- Venegas, M. (2017). "Coeducar las relaciones afectivo sexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2).
- Venegas, M. y Heras, P. (2016). "Financiar la segregación educativa: Un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género". *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 73-99.
- Vigotsky, L.S. (1988). "Interacción entre enseñanza y desarrollo". *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, 3.

# Deudas pendientes en materia de género en la Universidad Católica del Maule

Pending debts in terms of gender in the Universidad Católica de Maule  
(Catholic University of Maule)

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

Juan Cornejo-Espejo  
jcornejo@ucm.cl

Recibido: 26/07/18  
Aprobado: 12/12/18

URI: <http://hdl.handle.net/11298/887>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6732>

## Resumen

El capítulo, escrito a modo de ensayo, tiene como propósito reflexionar críticamente acerca de los avances, nudos críticos y resistencias culturales e institucionales que ha experimentado la UCM en los últimos años en materia de equidad e igualdad género. Con el propósito de visualizar esas tensiones se ha privilegiado el análisis de la documentación oficial a fin de identificar la presencia de lenguaje no sexista e inclusivo, además de conocer las políticas e iniciativas de género desarrollados por la institución en la última década, ya sea a través de orientaciones, estrategias y reivindicaciones académicas, o ya sea, a través de programas específicos de formación. La conclusión a la que se llega es que la UCM no sólo no evidencia un lenguaje no sexista e inclusivo en su documentación oficial, sino que muchas de las prácticas de sus autoridades podrían ser calificadas de autoritarias y arbitrarias, pese a que un número creciente de mujeres ha ocupado cargos directivos en los últimos años. Ellas más bien, parecieran reproducir y perpetuar dichas prácticas. Asimismo, se constatan resistencias institucionales al desarrollo de investigaciones cuyo eje central de reflexión

## Abstract

The chapter, written as an essay, has as its purpose the critical reflection on the advances, critical issues, and cultural and institutional resistance that has experienced Universidad Católica del Maule (UCM) in the last years regarding equity and gender equality. With the purpose of visualizing the strains, it has been privileged the analysis of official documents with the aim of identifying the presence of non-sexist and inclusive language; moreover, it provides information on the policies and the proposals of gender developed by the organization in the last decade, through guidance, strategies, and academic claims or with specific training programs. The conclusion that is reached is that the UCM not only does not show a non-sexist and inclusive language in its official documents but also many practices of its authorities could be tagged as authoritarian and arbitrary, even though an increasing number of women has held management positions in the last years. They, more like, appeared to reproduce and perpetuate the aforementioned practices. Furthermore, it has been found institutional resistance to the development of researches which central purpose

son los estudios de género, desaprovechando con ello las posibilidades que le ofrecen las enseñanzas doctrinales para introducir mayores dosis de respeto y tolerancia. Todo lo anterior permite afirmar que aún son muchas las deudas en materia de género e inclusión que la UCM deberá intentar saldar a la brevedad, si realmente quiere ser fiel a su propia vocación de universidad católica.

### **Palabras clave**

Universidades católicas; Estereotipo (psicología); Sociología de la educación; Desigualdad social.

of reflection is the study of gender, wasting with it the possibilities that offer doctrinal teachings to add higher doses of respect and tolerance.

The information previously stated allows asserting that there are still many debts in terms of gender and inclusion that the UCM must try to solve, as soon as possible, if it genuinely pretends to be loyal to its vocation as a Catholic university.

### **Keywords**

Catholic universities, Stereotype (psychology), Sociology of Education, Social Inequality.

## **Introducción**

El presente capítulo, escrito más bien como un ensayo en torno a las deudas pendientes en materia de equidad e igualdad de género en la Universidad Católica del Maule – Chile (UCM), tiene como propósito reflexionar críticamente acerca de los avances, nudos críticos y resistencias culturales e institucionales que ha experimentado la institución en los últimos años en relación con el tema.

Con el propósito de visualizar esas tensiones, se ha privilegiado, por una parte, el análisis de la documentación oficial a fin de identificar la presencia de lenguaje no sexista e inclusivo de acuerdo con la definición que proporciona el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017) mediante su Unidad de Equidad de Género, la cual asigna una importancia crucial al lenguaje en tanto construcción de la realidad, pues, a su entender, la desigualdad se manifiesta también en el uso del lenguaje, que a lo largo de la historia ha omitido a la mitad de la población, perpetuando así la invisibilización de las mujeres, de los disidentes sexuales y de género, y de otros actores sociales.

Por otra parte, el análisis buscó conocer las políticas e iniciativas de género desarrolladas por la institución en la última década, ya sea mediante políticas, reivindicaciones académicas y laborales orientadas a garantizar la equidad e igualdad de género entre todos/as los miembros de la comunidad universitaria, o ya sea mediante la

implementación de programas específicos de formación y estrategias de convivencia universitaria.

En el esfuerzo interpretativo, no se puede desconocer el hecho que la UCM es una institución confesional, esto es, una universidad católica de derecho diocesano dependiente del Obispado de Talca, cuyo Gran Canciller y, consecuentemente, máxima autoridad es el obispo local. Esta singularidad le imprime a la institución un sello particular que en algunos aspectos facilita ciertos procesos inclusivos coherentes y en sintonía con los valores evangélicos que promueve la Iglesia, pero en otros dificulta el seguimiento y respuesta oportuna a los requerimientos sociales que demandan mayores dosis de equidad, igualdad y participación social.

En concreto, como es sabido, la Iglesia evidencia algunas dificultades y restricciones para una participación activa y plena de las mujeres, tanto en lo que respecta al acceso al ministerio sacerdotal, cuanto al ejercicio del poder y toma de decisiones al interior de la institución eclesial. Igual cosa ocurre con la aceptación de los/as disidentes sexuales y de género, que, pese a los discursos de corte paternalista de algunos sectores religiosos más progresistas, aún resienten el rechazo y condena de que son víctimas. Con todo, no se puede desconocer su afán por colocar en el centro de sus reflexiones y preocupaciones a la persona humana en tanto reflejo y expresión de la voluntad divina.

En este sentido, son numerosos los documentos que subrayan esa centralidad y el deseo de la Iglesia de entrar en diálogo con el "mundo" y hacerse parte de las preocupaciones humanas. Síntesis e inspiración de esa vocación dialogal los Documentos del Concilio Vaticano II, que desde el punto de vista eclesial no solo se fundamentan en el "modelo pueblo de Dios", sino que insisten en la invitación a creyentes y no creyentes a colaborar en la construcción del Reino de Dios, que en lenguaje contemporáneo podría ser definido como un proyecto esencialmente humanizador e inclusivo, respetuoso de la condición humana. En el ámbito universitario, destaca la encíclica de Juan Pablo II (1991) *Ex Corde Ecclesiae*, en la cual no solo se subraya la búsqueda de la verdad, sino también el necesario diálogo entre fe y razón.

La UCM, en cuanto universidad, es una comunidad académica que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y el desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales. Ella goza de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común *Ex Corde Ecclesiae*, n.º 12).

En ese contexto se ha de entender el accionar de la UCM en el tema que nos convoca, pues, al ser una institución de Iglesia permanentemente, alude a la documentación eclesial en tanto fuente de inspiración y orientadora para la acción. Y si bien, como hemos subrayado más arriba, la Iglesia evidencia algunas restricciones en materia de género, por su vocación humanista da espacios al diálogo, a la vez que posibilita una relectura de esos mismos documentos a la luz de las nuevas realidades del mundo contemporáneo donde el género, en tanto expresión de la condición y riqueza humana, requiere ser resignificado y vivenciado al interior de la propia institución religiosa si se quiere ser fiel a esa misma vocación. Dicho en otros términos, el ensayo intenta dilucidar si la UCM, siguiendo las orientaciones doctrinales de la propia Iglesia, aprovecha los espacios de apertura y acercamiento a las nuevas realidades a que nos confrontan las reivindicaciones de equidad e igualdad de género; o por el contrario, en una fidelidad mal entendida que raya en el fundamentalismo cierra toda posibilidad al diálogo y al intento de establecer puentes de favorezcan el encuentro

entre ideas y posturas que a primera vista pudieran aparecer como irreconciliables, limitándose apenas a un cumplimiento prescriptivo y desprovisto de toda convicción de las imposiciones legales que provienen del Estado que intentan asegurar un trato equitativo y justo entre los géneros.

Para dar respuesta a esta disyuntiva, el ensayo se subdivide en cuatro grandes ejes temáticos de reflexión. El primero de ellos, un análisis sumario de la documentación oficial de la universidad, más de los reglamentos de los centros de alumnos y sindicatos de académicos y funcionarios. Un segundo eje que busca delinear el ejercicio formal del poder expresado en cargos de gestión y dirección universitaria. Un tercer eje donde destacan las paradojas que devienen de prácticas que pueden ser definidas como excluyentes o de "inclusión perversa" de acuerdo con la terminología desarrollada por B. Sawaia (2002). Y un cuarto eje que describe una serie de amenazas institucionales y del entorno inmediato que, además de tornar poco creíble el discurso inclusivo de las autoridades universitarias, comprometen seriamente la autonomía, la libertad de expresión y el desarrollo de proyectos y programas efectivamente inclusivos, particularmente en materia de género. Finalmente, en las conclusiones, teniendo a la vista los antecedentes presentados, se evalúa críticamente el accionar de la universidad, subrayándose los avances logrados, pero también las deudas aún pendientes.

### Metodología

Aun cuando el presente capítulo puede ser definido como un ensayo, y, por tanto, no pretende llegar a conclusiones definitivas producto de una investigación rigurosa apegada a cada una de las etapas que comprende una pesquisa científica, no se puede desconocer que su inspiración interpretativa deviene tanto del análisis de la documentación oficial de la propia universidad y de las enseñanzas doctrinales de la Iglesia contenidas en documentos conciliares, encíclicas y de la Conferencia Episcopal Latinoamericana, cuanto de la lectura de ciertos episodios acaecidos en la institución, así como del accionar de las autoridades universitarias. Vale decir, es a partir de un análisis documental y de ciertos episodios que se recurre a una interpretación libre que busca develar los avances, nudos críticos y resistencias culturales e institucionales experimentados por la UCM en la última década en materia de género.

Considerando esos antecedentes, se podría decir que el ensayo, siguiendo una lógica metodológica, se inscribe en un paradigma interpretativo, con un enfoque eminentemente cualitativo, privilegiando el estudio de caso como diseño de investigación, constituyendo las unidades de análisis: 1) la presencia de lenguaje no sexista e inclusivo, 2) las políticas e iniciativas en perspectiva de género implementadas por la institución y 3) el accionar de las autoridades de la universidad.

Desde el punto de vista del análisis de la documentación oficial de la universidad, se recurre al análisis de contenidos cualitativo, el cual es definido “como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000, p. 4).

El *corpus* documental analizado lo conformó la documentación oficial y de organizaciones de académicos/as y funcionarios/as. El listado de documentos analizados es el siguiente:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI) / Modelo Formativo / Plan Estratégico 2014-2018 / Informe de Autoevaluación Institucional
- Reglamento Académico / Reglamento de los Estudiantes
- Trabajo Académico / Trabajo Académico de Postgrado / Áreas Prioritarias de Investigación / Procedimiento de postulación, selección, seguimiento y cierre de un perfeccionamiento académico
- Pari-UCM (Orientaciones generales de trabajo con estudiantes con discapacidad que presenten necesidades educativas) / Protocolo de actuación ante conducta de acoso sexual dentro de la comunidad universitaria de la Universidad Católica del Maule
- Estatutos del Sindicato de Académicos / Estatutos del Sindicato de Funcionarios y Administrativos / Contrato Colectivo de los Académicos / Estatuto de funcionamiento de los centros de alumnos

### **Análisis de la documentación oficial de la UCM**

Del análisis documental se desprende que, salvo alusiones genéricas, inspiradas en algunos documentos de la Iglesia que hablan de la persona humana como, por ejemplo, en la visión y misión institucionales, la documentación en términos generales carece de un lenguaje inclusivo, caracterizándose

más bien por un lenguaje sexista, pues continúa asociando al hombre con la humanidad; o habla de los estudiantes, los académicos...

### **Misión**

“La Universidad Católica del Maule se proyecta como una comunidad universitaria con una identidad fundada en los valores cristianos, capaz de liderar procesos de cambio y reflejar en su quehacer excelencia y calidad. Aspira a ser una institución que forme personas íntegras con vocación de servicio, protagonistas e impulsoras de cambio y desarrollo en la región, el país y el mundo (...)” (UCM, 2014a, p. 19.)

### **Visión**

“La Universidad Católica del Maule contribuye a la misión evangelizadora de la Iglesia y asume los desafíos de la Región del Maule y de Chile mediante el cultivo del pensamiento, las ciencias, las artes y la cultura desde la perspectiva cristiana. Busca la formación de profesionales integrales, con una visión crítica, constructiva y una orientación cristiana del mundo, que asume los desafíos del entorno, entregando soluciones que guían el desarrollo de las comunidades y organizaciones en las que se insertan y respetando el medio ambiente (...)” (UCM, 2014a, p. 19.)

Es importante consignar que esa forma de escribir no es exclusiva de la UCM, sino de muchos de los documentos de la propia Iglesia, que alternan una noción más androcéntrica, especialmente la más antigua, con una noción más holística e inclusiva, mucho más visible en la documentación más reciente. Ello, probablemente, motivado por los cuestionamientos y presiones sociales que demandan por la incorporación de un lenguaje no sexista y mucho más inclusivo. Ejemplo de lo anterior, es un extracto del modelo formativo donde se alternan las dos formas de escribir: “A través de un sello humanizador, el proceso de formación profesional que caracteriza el modelo educativo de la UCM busca contribuir al desarrollo integral del estudiante, de tal manera que sus egresados sean un aporte al desarrollo de una sociedad más justa que dignifique al ser humano y su cultura (...)” (UCM, 2014b, p. 12).

En resumen, se puede afirmar que es en las grandes definiciones y en la declaración de principios donde se verifica con mayor claridad un lenguaje más inclusivo y con una vocación más universalista. En el resto de los textos,

particularmente aquellos de orden administrativo, tiende a predominar un lenguaje marcadamente sexista (Mineduc, 2017), donde no se distinguen géneros y, simplemente, se habla de los estudiantes, los académicos, los candidatos, los egresados, los directores, los vicerrectores, etc.

Sin embargo, desde el punto de vista de la inclusión y las demandas feministas, destacan dos documentos de reciente creación. Las "Orientaciones generales de trabajo con estudiantes con discapacidad que presenten necesidades educativas" (Pari-UCM) y el "Protocolo de actuación ante conducta de acoso sexual dentro de la comunidad universitaria de la UCM". El primero proporciona algunas orientaciones a los/as académicos/as para la atención de los/as estudiantes con discapacidad física o capacidades físicas diferentes. Apelando al texto de la Ley 20.422 (2010), se señala que la universidad "busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad" (p. 4).

Básicamente, el documento orienta acerca de las adaptaciones curriculares que es necesario introducir en estos casos, así como para la docencia y evaluación de estos/as estudiantes. Y aun cuando el documento representa un gran avance, pues visibiliza una realidad cada vez más presente en las aulas, poco dice de las adaptaciones de infraestructura que son necesarias para una atención adecuada. La UCM, pese a los esfuerzos que ha hecho en este sentido, aún tiene muchas deudas pendientes, tanto desde el punto de vista de los accesos (mejoramiento de rampas, instalación de elevadores en edificios de más de un piso, etc.) como del de equipamiento representado, por ejemplo, en *software* especializados que faciliten el acceso a la información de los/as estudiantes que presentan algún grado de discapacidad visual o auditiva.

Nada se dice tampoco de los/as estudiantes que presentan algunos problemas de aprendizaje o trastornos de personalidad, que, en virtud de la expansión del sistema universitario chileno, explicable en gran medida por la ampliación de la gratuidad y la multiplicación de vías alternativas de ingreso a la educación superior, además de las pruebas de selección, su presencia se ha hecho más notoria en los últimos 2 o 3 años.

En lo respecta a las demandas feministas, que han derivado en ocupaciones de numerosas universidades a lo largo de todo el país durante el primer semestre de 2017, uno de sus ejes centrales de reivindicaciones está referido a la prevención, manejo y sanción del acoso sexual, especialmente hacia las mujeres en entornos educativos. En el caso de la UCM, resulta llamativo y positivo a la vez que de alguna forma se haya anticipado al petitorio feminista. Durante el año recién pasado, la Dirección General Estudiantil, con la participación de algunos estudiantes, elaboró un protocolo de acción ante eventuales situaciones de acoso sexual que pudieran darse al interior de la UCM.

El aspecto positivo es que se anticipó a la formalización del petitorio a escala nacional. No obstante, debe reprochársele no solo la baja participación estudiantil, sino la nula participación de académicos/as y funcionarios/as de la universidad en su diseño y elaboración, lo cual ha redundado en desconocimiento de la existencia del citado documento. Sin contar, además, con que un documento de esa naturaleza, para ser realmente efectivo, debe haber sido discutido y elaborado con la participación de todos los estamentos de la universidad y no apenas por una unidad administrativa.

Esta dinámica de actuación torna sospechosa cualquier iniciativa en este sentido, pues da la impresión que, dadas las nuevas exigencias de los procesos de acreditación universitaria, que exigen una serie de documentos y protocolos, además de los estrictamente curriculares, financieros y administrativos como era la tónica tradicional, se está más interesado en satisfacer los nuevos requerimientos de acreditación que en cimentar y consolidar prácticas inclusivas expresadas en el desarrollo de políticas y orientaciones que aseguren la efectividad y continuidad de esas prácticas, el compromiso con el cambio mediante la formulación de objetivos transversales para todas las carreras y en todos los niveles, además de la innovación curricular.

En otras palabras, considerando la falta de debate y reflexión, junto con la escasa o nula participación de la comunidad universitaria en el diseño y elaboración de estos documentos y protocolos, se tiende a creer que su repentina y sorpresiva irrupción responde más bien a las lógicas y exigencias de los procesos de acreditación universitaria que a un deseo sincero de tornar más inclusiva la vida universitaria. A este respecto, cabe recordar que en

las visitas de pares evaluadores se verifica la existencia de determinados documentos, protocolos e indicadores por medio de un *check list*, pero sin verificar en terreno si esos documentos responden a programas en marcha, haciéndose un voto de fe en lo que declaran las instituciones sometidas a acreditación.

Otro grupo de documentos analizados, no directamente vinculados con la administración de la universidad, sino más bien con las relaciones contractuales entre los/as académicos/as y funcionarios/as con la institución, o la estructura organizativa de los centros de alumnos/as son: los estatutos del Sindicato de Académicos/as y de Funcionarios/as y Administrativos/as, más el respectivo contrato colectivo de los/as académicos/as y el estatuto de funcionamiento de los centros de alumnos/as.

Estos documentos, al igual que como ocurre con la documentación oficial de la UCM, están redactados en lenguaje sexista y no inclusivo. Situación, probablemente, explicable en el caso de los estatutos sindicales por la época en que fueron escritos (hace ya más de dos décadas), sin haber sufrido alteraciones significativas pese al paso del tiempo. En el caso del estatuto de funcionamiento de los centros de alumnos/as, la explicación es similar a la de la documentación oficial; esto es, no ha habido interés o voluntad por actualizar el lenguaje y sintonizarlo con las nuevas demandas sociales de equidad e igualdad de género.

Con todo, lo más llamativo de este grupo de documentos, más allá de la desactualización desde el punto de vista del lenguaje, es que en ninguno de ellos hay alusión directa a cuestiones de género, y menos aún a reivindicaciones feministas. Situación que, a lo menos, resulta curiosa porque en el caso de los sindicatos desde su creación han hecho parte de sus directivas mujeres. Es más, en la presente década dos mujeres han presidido el sindicato de académicos/as por más de un período. Básicamente todas las reivindicaciones presentes en el contrato colectivo aluden a mejoras laborales generales, sin distinciones de género o demandas de políticas de discriminación positiva hacia las mujeres, por ejemplo, motivadas por las complejidades que supone la maternidad.

En lo que respecta a los estatutos de los centros de alumnos, la situación no es muy distinta. Todo está redactado en términos generales sin distinción de género. Y al igual que en los sindicatos de académicos/as y funcionarios/as, no obstante mujeres integrar las respectivas directivas y aún haber ocupado la presidencia de la Federación de Estudiantes, no ha habido reivindicaciones específicas. El punto de inflexión, en el caso de los/as estudiantes, está representado por las movilizaciones feministas que están teniendo lugar en las universidades más importantes del país. En este sentido, los/as estudiantes de la UCM, y particularmente las estudiantes, han tenido una actitud más bien expectante respecto de lo que ocurría en otras universidades, sumándose muy recientemente al citado movimiento.

### **Evolución en la distribución de cargos de gestión y dirección en la UCM**

Un segundo aspecto que requiere ser analizado a la luz de las demandas feministas de equidad e igualdad de género en el ámbito universitario es la referida a la distribución de cargos de gestión y dirección. Tradicionalmente las instituciones de educación superior, amparadas en el principio de igualdad de oportunidades, no han desarrollado políticas específicas que garanticen un acceso equitativo de todos/as los/as académicos a los cargos directivos. Muy recientemente algunas universidades del país han introducido ciertas medidas tendientes a asegurar una participación más activa de las mujeres.

A este respecto cabe señalar, como se aprecia en las siguientes tablas, que los cargos directivos en la UCM eran ocupados, a inicios de la presente década, mayoritariamente por hombres. Es más, en épocas pasadas, inclusive, muy excepcionalmente una mujer ocupó algún cargo directivo. Las pocas mujeres que lo hicieron se concentraron en las facultades de Educación y Salud y, básicamente, en direcciones de escuelas. Tendencia que de algún modo ratifica las limitaciones que afectan a las mujeres académicas representadas en la noción “techo de cristal”, y en la concentración en ciertas facultades o áreas del conocimiento (Cornejo y Belmar, 2016).

**Tabla 1: Distribución de cargos de acuerdo con sexo (frecuencia)**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
M	20	25	24	25	31	33	37	39	43	49	54	59	58
H	46	44	43	50	49	56	59	62	56	51	49	50	52

Fuente: creación propia con base en datos proporcionados por la Dirección de Recursos Humanos de la UCM.

**Tabla 2: Distribución de cargos de acuerdo con sexo (porcentaje)**

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
M	30,3	36,2	35,8	33,3	38,7	37	38,5	38,6	43,4	49	52,4	54,1	52,7
H	69,9	63,7	64,1	66,6	61,2	62,9	61,4	61,3	56,5	51	47,5	45,8	47,2

Fuente: creación propia con base en datos proporcionados por la Dirección de Recursos Humanos de la UCM.

Y si bien, como se aprecia en las tablas, ha habido un aumento significativo y constante en la participación de las mujeres en la dirección universitaria desde el año 2014 a la fecha, coincidente con la actual rectoría, no se puede obviar el hecho de que tal situación no es producto de una política de género implementada por la universidad, sino de la voluntad del actual rector. Todavía más, la institución, salvo el protocolo de prevención del acoso sexual, carece de una política específica de género que atienda los intereses, las problemáticas y expectativas tanto de las mujeres académicas y funcionarias como de las estudiantes.

De este modo, la creciente participación de las mujeres en la dirección universitaria perfectamente podría revertirse en esta o en una futura rectoría, pues no hay nada que la asegure al estar sujeta al arbitrio de las autoridades de turno. Cuestión que no resulta del todo descabellada, considerando que el rector y los consejeros externos<sup>1</sup> son designados por el obispo local, el cual a su vez designa a todas las otras autoridades de la universidad.<sup>2</sup> Esta característica, sin duda, representa una seria limitación y amenaza en las universidades católicas que, en su mayoría, carecen de mecanismos democráticos para la elección de las autoridades y, consecuentemente, de representatividad

de estas. No siempre los cargos de dirección son ocupados por los/as más idóneos o capacitados, pues, por sobre la meritocracia, a veces prevalecen otros criterios, como la adhesión religiosa, u otros que poco tienen que ver con lo estrictamente académico, como la exclusión de los/as divorciados/as o de los/as disidentes sexuales.

Y aun cuando estos criterios no son exclusivos de las instituciones católicas (varios de ellos son aún extremos o radicales en otras instituciones pertenecientes a otras denominaciones religiosas o filosóficas), sin lugar a dudas, representan un serio obstáculo en los procesos democratizadores y participativos de las instituciones de educación superior; además de dar pocas garantías de resguardo de los derechos de todos/as los/as miembros de las comunidades universitarias, especialmente cuando se trata de equidad e igualdad de género, tema que tradicionalmente ha sido invisibilizado y silenciado aún en las instituciones más pluralistas.

Por otro lado, en un intento por evaluar críticamente la participación de las mujeres en los cargos de dirección de la UCM, como se señaló en un estudio realizado por J. Cornejo y M. Belmar (2018) en la misma institución, se concluyó

1 El Consejo Superior, además de estar encabezado por el obispo local en calidad de Gran Canciller, está integrado por el rector (que normalmente preside dicho Consejo), por los/as vicerrectores/as, los/as decanos/as (en calidad de consejeros internos) y cinco consejeros externos.

2 La excepción la constituyen los decanos, quienes son elegidos por el cuerpo de académicos/as de las respectivas facultades. No obstante, dicha elección no es garantía de que se va a ocupar el cargo, pues requiere de la ratificación del obispo local.

que el aumento en el número de mujeres que ocupaban cargos directivos en la actual Rectoría no había supuesto un cambio significativo no solo en el desarrollo de políticas de género, sino que las relaciones entre las autoridades y el resto de la comunidad universitaria habían empeorado. Tan es así que nunca en la historia de la universidad había habido tantas acusaciones de acoso laboral consignadas en los tribunales del trabajo como en los últimos años. Varias de ellas atribuidas directamente a mujeres que ocupaban cargos de dirección.

Vale decir, arbitrariedades y autoritarismo, tan propios de un régimen patriarcal, parecieran haberse perpetuado en la actual administración, situación que nos induce a pensar que no basta con la presencia de mujeres en cargos directivos o leyes de cuotas. Estas últimas, si bien representan un avance, son insuficientes. Un verdadero cambio que no aspire al término del paradigma patriarcal-machista, con todos sus mandatos de sexismo, homofobia o autoritarismo, es simplemente un cambio estético. Una auténtica revolución de género supone necesariamente una nueva forma de ejercer el poder y relacionarse entre los géneros y, consecuentemente, entre todos/as los/as miembros de una comunidad.

### **Paradojas que traban o entorpecen las aspiraciones de equidad e igualdad de género en la UCM**

Algunas paradojas que resultan preocupantes no solo porque entorpecen las aspiraciones de equidad e igualdad de género, sino también porque limitan las posibilidades de investigación, producción académica y desarrollo intelectual son algunas restricciones para el tratamiento de algunos temas considerados tabús o que son vistos con recelo y desconfianza. Entre estos destacan temáticas referidas a sexualidad y al VIH/Sida, pero sobre todo algunos aspectos teóricos de los estudios de género, la teoría *queer* y todo aquello que cuestione el binarismo sexual. En relación con los primeros, a modo de ilustración de las restricciones veladas que operan sobre algunos temas, tenemos, por ejemplo, el despido acaecido durante el 2016 de la vicerrectora de Administración y Finanzas, entre otros motivos, por haber apoyado una publicación de una organización de personas viviendo con VIH/Sida.

En relación con los cuestionamientos teóricos, podemos citar la negativa de las autoridades de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de aprobar un proyecto que daba

vida a un programa de doctorado en inclusión educativa, que entre otras líneas de investigación (trastornos del aprendizaje, interculturalidad, migraciones, etc.) proponía una de género, con el propósito de problematizar el tema en el ámbito escolar. A este respecto, es importante consignar que el proyecto no sufrió cuestionamiento alguno cuando fue sometido al parecer del Consejo Académico, salvo algunas observaciones referidas a la citación de algunas autoras, tales como Judith Butler, o que se hablase de la diversidad sexual en circunstancias que la Iglesia, como señaló el director de Postgrado de la época (2017) en entrevista con los creadores del programa, solo acepta la idea de sexo binario; es decir, macho y hembra con la correspondiente expresión de género, obviando o rechazando cualquier otra expresión de género. Y aun cuando se omitió en una reformulación del proyecto, a solicitud de ese mismo director mandado por autoridades superiores, cualquier referencia teórica a autores o corrientes que pudieran resultar controversiales a la luz de las enseñanzas de la Iglesia, este nunca fue sometido a revisión. Es más, hasta la fecha (dos años desde la presentación original) no ha habido un pronunciamiento oficial.

Situación muy parecida es lo ocurrido a propósito de la presentación de un proyecto para la creación de un centro de estudios de género y sexualidad. En este caso, el proyecto ni siquiera fue sometido a evaluación, aun cuando, por lo que establecían las propias bases del concurso, en vista de dar mayor objetividad y transparencia al proceso, los proyectos serían enviados a evaluadores externos (sistema de doble ciego). Pese a que se va a enterar un año de la fecha límite en que debieron ser informados los resultados a los investigadores proponentes, ni los resultados del concurso ni mucho menos la evaluación externa ha sido entregada. En otras palabras, se ha convertido en una práctica recurrente, de parte de las autoridades de la UCM, no dar respuesta o prestar apoyo a proyectos, programas, propuestas de investigación u otros que supongan estudios o iniciativas de género. El silenciamiento e invisibilización tanto de la temática como de los/as cultores de estas disciplinas se han convertido en una política oficial no explícita.

Semejante actitud, que en principio pudiese ser interpretada como de indiferencia frente al tema, la verdad no es tal, pues el ignorar las solicitudes y demandas no es una actitud casual sino premeditada, que busca eludir cualquier acusación o responsabilidad que se pudiera encuadrar dentro de la Ley (20.609/2012) Antidiscriminación. De

ese modo, al no prohibir expresamente un estudio o una iniciativa de género, sino simplemente desconocerla, no se puede apelar discriminación; a lo sumo, desinterés.

En virtud de estos antecedentes, se puede afirmar, entonces, que hay de parte de las autoridades un marcado pragmatismo y cinismo que se corresponde con las dudas que manifestábamos acerca de su convicción acerca de la necesidad de una educación auténticamente inclusiva, expresados en los protocolos de acoso sexual y de acogida de los/as estudiantes con discapacidad física. Lo cierto parece ser, como señalamos en esa oportunidad, que, además de una "inclusión perversa", lo que subyace de fondo es simplemente el deseo de cumplir con los requisitos formales de los procesos de acreditación universitaria, pero de ningún modo la voluntad de un cambio estructural que suponga la deconstrucción del patriarcado y, consecuentemente, de la forma de administrar y ejercer el poder.

Para los/as estudiantes que pretenden desarrollar temáticas de este tipo en sus tesis de grado, especialmente cuando aluden a las disidencias sexuales y de género, pesa la misma censura. Mediante prohibiciones y censuras veladas, se busca desincentivar su estudio. Así, no es extraño que una directora de un programa de Magíster en Orientación Educacional y Vocacional, por ejemplo, ante el interés manifestado por algunos/as estudiantes de desarrollar pesquisas en torno a los problemas y desafíos que supone la presencia de estudiantes Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales (LGBTI) para la escuela, simplemente los/as desanime diciéndoles que esas temáticas no están dentro de las líneas de investigación del programa. Lo curioso es que, precisamente, la línea de investigación declarada por ese mismo programa es "inclusión educativa", entendida esta desde una perspectiva amplia y no limitada a las necesidades educativas especiales.

### **Amenazas institucionales y del entorno inmediato**

Una primera amenaza que se cierne sobre la mayor parte de las universidades católicas es la ausencia de un sistema democrático de elección de sus autoridades, situación que se ve agravada en múltiples oportunidades por un ejercicio del poder autoritario y arbitrario, particularmente cuando es ejercido por religiosos o laicos que se adhieren a posturas conservadoras en materia moral o entienden el derecho canónico como un cuerpo legal que se superpone o antecede al mensaje evangélico. Para los adherentes a

estas posturas, la voluntad de Dios está representada por una obediencia ciega a las autoridades eclesíásticas o a sus delegados, y donde cualquier disidencia o desacuerdo es interpretado como una traición o una grave falta que atenta contra el querer de Dios. En ese sentido, estas personas confunden la Iglesia, en tanto realidad suprahumana, y aún a Dios mismo, con sus intereses, percepciones o caprichos. Iluminadoras resultan desde esta perspectiva las palabras del teólogo dominico brasileño Frei Betto, quien aludiendo a estos grupos en la Iglesia señala:

El fariseo, por el contrario, se deja petrificar en el pasado. Incapaz de autocrítica y sordo a las críticas, se juzga dueño de la verdad. Investido de prepotencia, cabalga sobre arrogancias. Es esa resistencia conservadora y farisaica la que suscita tanta oposición al papa Francisco, dentro y fuera de la Iglesia Católica. Sus detractores fingen estar convencidos de que Jesús excluyó a las mujeres del sacerdocio, instituyó la misa en latín, condenó al infierno a los homosexuales y recomendó a los pobres vivir resignados con su carencia de bienes y conformes con la opulencia de los ricos (...). Ya no hay lugar para una Iglesia triunfalista, apegada al poder, homofóbica e indiferente a los temas socio ambientales y a la causa de la justicia. El dios de los fariseos no se asemeja en nada al Dios de Jesús (Frei Betto, 2018, p. 3).

En el caso de la Universidad Católica del Maule, además de ausencia de un sistema democrático y participativo, se evidencia falta de transparencia en su manejo de la universidad. Falta que se manifiesta no solo en el desconocimiento de los criterios de selección de sus autoridades, sino también en el manejo de sus finanzas, del diseño y puesta en marcha de sus políticas institucionales y de sus planes y proyecciones futuras. Básicamente se trata de una universidad que se piensa de espaldas a su comunidad universitaria. Y si bien estas no son condiciones que compartan todas las universidades católicas del país, sus contradicciones se tornan más evidentes por tratarse de una universidad pequeña cuya matrícula no sobrepasa los 8.000 estudiantes. Condición que se esperaría fuese un aliciente para sus miembros, para sentirse parte de una institución próxima y participativa.

En este contexto no resulta extraño que no existan políticas de equidad e igualdad de género, y que la elección de varias de las mujeres que ocupan cargos directivos, más

que un reconocimiento a sus trayectorias académicas o su compromiso con causas feministas y derechos humanos, sea más bien fruto del voluntarismo personalista de las autoridades de turno que ven en estas mujeres a personas obsecuentes, acrílicas y obedientes ejecutoras de sus instrucciones.

Esta forma de entender la universidad no solo devela una falta de sintonía con lo que ocurre a escala nacional en materia de género y educación, sino que deja al descubierto un catolicismo nominal, y, por qué no decirlo, “oportunista” de muchas de las autoridades de la UCM, que no se importan con adherir a discursos conservadores (aun cuando en su fuero interno no los compartan) que intentan desacreditar los estudios de género, acusándolos de contener los principios de la “ideología de género”. Acusación que además de desinformada deja de manifiesto el cinismo y oportunismo de muchos y muchas que no se importan con atentar contra la libertad de pensamiento y de conciencia, tan propios y definitorios del quehacer universitario, con tal de obtener un cargo o mantenerse en él.

No menos amenazante y preocupante resultaba la presencia del obispo Horacio Valenzuela, Gran Canciller de la universidad, que había sido vinculado al “caso Karadima” en calidad de encubridor.<sup>3</sup> Acusación que le terminó costando el cargo al ser destituido por el papa Francisco. Conocido era su conservadurismo y resistencias a los estudios de género. Es más, durante el aniversario de la institución, a fines de agosto de 2017, con la asistencia y apoyo de dos profesoras de la Universidad de Los Andes (institución vinculada con el Opus Dei) denunció como aberrantes los procesos de apoyo y contención de los niños/as trans.

## Discusión

Más allá de la descripción de situaciones o prácticas que van en la línea contraria de la inclusión o del desarrollo de políticas de género, resulta pertinente preguntarse cómo la UCM aprovecha los espacios que la propia Iglesia institucional, contenidos en sus enseñanzas doctrinales o en sus vivencias pastorales, para introducir mayores dosis de respeto, tolerancia, creatividad, libertad... en su propio quehacer universitario.

Como es sabido, la Iglesia evidencia algunos problemas con el reconocimiento de la tercera o cuarta ola de derechos humanos, especialmente cuando ellos subrayan una participación equitativa e igualitaria de hombres y mujeres en todas las instancias e instituciones, o en el reconocimiento de las disidencias sexuales y de género que no se ajustan a los estrictos márgenes del paradigma heterosexista. Sin embargo, no se puede desconocer que ella ha sido, a partir de la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir de Vaticano II, una clara defensora de los sistemas políticos democráticos (particularmente en América Latina en momentos de crisis político-institucional que derivaron en dictaduras cívico-militares) y de los derechos económico-sociales de las clases obreras y más desposeídas, contenidos en la Doctrina Social de la Iglesia.

Por lo pronto, la UCM, en sus definiciones conceptuales o declaración de principios, se adhiere a muchos de los postulados declarados por la institución eclesial, principalmente aquellos que recalcan la dignidad y el respeto de la persona humana. Así, en su Proyecto Educativo Institucional, siguiendo las enseñanzas de la Encíclica *Ex Corde Ecclesiae* (1991), afirma:

La Universidad Católica, en cuanto Universidad, es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales (*Ex Corde Ecclesiae*, 12).

La Universidad Católica es, por consiguiente, el lugar donde los estudiosos examinan a fondo la realidad con los métodos propios de cada disciplina académica, contribuyendo así al enriquecimiento del saber humano (...). Tal investigación, además de ayudar a los hombres y mujeres en la búsqueda constante de la verdad (...). En una Universidad Católica la investigación abarca necesariamente: a) la consecución de una integración del saber; b) el diálogo entre fe y razón; c) una preocupación ética y d) una perspectiva teológica (*Ex Corde Ecclesiae*, 15).

<sup>3</sup> El “caso Karadima” se refiere a las denuncias de abuso en contra del sacerdote chileno Fernando Karadima, por parte de feligreses y de exsacerdotes de la parroquia El Bosque, presentadas desde 2004 a la autoridad eclesial. El caso involucró tanto a la Iglesia chilena como a la Santa Sede, y provocó dudas acerca del papel de la justicia civil en el país, debido a que el fallo de la Santa Sede, en el cual se declaraba culpable de abusos a Karadima, se emitió antes de que la justicia decidiera reabrir la investigación contra el citado sacerdote.

Asimismo, recoge, por ejemplo, del Documento de Puebla (1979), el sentido que debe tener una educación humanizadora y evangélica:

La educación humaniza y personaliza al hombre cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolos fructificar en hábitos de comprensión y de comunión con la totalidad del orden real, por los cuales el mismo hombre humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia (Puebla, n.o 1025).

La educación evangelizadora asume y completa la noción de educación liberadora porque debe contribuir a la conversión del hombre total, no sólo en su yo profundo e individual, sino también en su yo periférico y social, orientándolo radicalmente a la genuina liberación cristiana [...] (Puebla, n.o 1026)

No obstante, esas alusiones que evocan respeto y tolerancia no se corresponden con las políticas, creencias y prácticas (Both & Ainscow, 2000) en materia de género e inclusión que promueve la UCM en su quehacer cotidiano y que subyacen en las actitudes de sus autoridades, pues no solo contradicen abiertamente esas mismas enseñanzas, sino que vulneran los derechos de personas y grupos disidentes. Y lo que es más preocupante, tratándose de una universidad, no aprovechan los márgenes de libertad y creatividad que admite la propia doctrina. Es decir, más allá de las declaraciones y adhesiones nominales, la UCM no cumple con el mandato básico propuesto por la propia Iglesia para las universidades católicas, cual es tender puentes entre la fe y la cultura, entre la fe y la razón. De otra forma, no se entiende la obcecación y rechazo a reflexionar acerca de las problemáticas con que nos deparan los estudios de género en las sociedades contemporáneas o de introducir reformas que verdaderamente tiendan a la inclusión de todos y todas los/as miembros de la comunidad universitaria sin exclusiones o restricciones de ningún tipo.

## Conclusiones

A modo de conclusión, se puede decir que la UCM en lo inmediato debería promover un lenguaje no sexista e inclusivo en su documentación oficial. Ello, sin embargo, sería insuficiente si no fuese acompañado de políticas institucionales auténticamente inclusivas y en perspectiva de género, que contribuyeran al mejoramiento de las

relaciones entre autoridades y comunidad universitaria, y al restablecimiento de las confianzas. Asimismo, este proceso de cambios y renovación debería ir acompañado de la democratización no solo de la elección de las autoridades, sino de los procesos de toma de decisiones de modo de tornarlos más participativos. En este sentido, un mayor protagonismo y participación de las mujeres en cargos de gestión y dirección universitaria no debería limitarse a la paridad de género, sino aspirar a un cambio en el modo de ejercer el poder, a fin de terminar con prácticas autoritarias y arbitrarias tan características de un régimen patriarcal-machista. Es decir, se debería tender a un cambio estructural, cuyo fin último sea la deconstrucción de dicho orden. No aspirar a aquello es simplemente quedarse en las formas y no apuntar al fondo. Es conformarse con una "inclusión perversa", que aparenta cambiarlo todo, pero en realidad no cambia nada. En suma, atender a estas deudas es ser coherentes y fieles al mensaje evangélico que debería inspirar y nortear el quehacer de esta institución.

## Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE/Unesco – Orealc.
- Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1979). "Documento de Puebla". Santiago: Ediciones Paulinas. Recuperado el 1 de julio de 2018 de [http://www.celam.org/doc\\_conferencias/Documento\\_Conclusivo\\_Puebla.pdf](http://www.celam.org/doc_conferencias/Documento_Conclusivo_Puebla.pdf)
- Concilio Vaticano II (1986). "Documentos del Concilio Vaticano II". Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Cornejo, J. y Belmar, M. (2017). "Equidad e igualdad de género en la óptica de los/as estudiantes de pedagogías de la Universidad Católica del Maule – Chile". *Investigación en diseño y atención a las oportunidades de género en la educación superior*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón, pp. 85-101
- Cornejo, J. y Belmar, M. (2018). "Mujeres en cargos directivos en la UCM: Evaluación de desempeño desde la perspectiva de los y las académicos y de las propias implicadas". *Revista Ciencias Sociales*, n.o 4, 107-123.
- Frei Betto (2018, junio 5). "Fariseísmo conservador". *Orbe*, quincenario editado por *Prensa Latina*. San Salvador, p. 3
- Hernández, R. (1994). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Juan Pablo II (1990). "Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* Sobre las Universidades Católicas".

Recuperado el 1 de julio de 2018 de [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)

Mayring, P. (2000) "Qualitative content analysis". *Forum qualitative social research*, 1(2) Recuperado el 1 de julio de 2018: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

Ministerio de Educación de Chile (2017). "Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo". Santiago: Mineduc. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>

Sawaia, B. [Org.] (2002). *As artimanhas da exclusão – análise psicosocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

Universidad Católica del Maule – UCM (2014a). *Proyecto educativo institucional*. Talca: Ediciones UCM. Recuperado el 15 de julio de 2018 de [file:///C:/Users/cornejo/Desktop/Dctos%20UCM%20\(Alicante%202018\)/Proyecto%20Educativo%20Institucional%20UCM.pdf](file:///C:/Users/cornejo/Desktop/Dctos%20UCM%20(Alicante%202018)/Proyecto%20Educativo%20Institucional%20UCM.pdf)

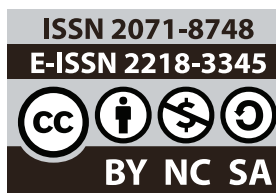
Universidad Católica del Maule – UCM (2014b). *Modelo formativo*. Talca: Ediciones UCM. Recuperado el 15 de julio de 2018 de [file:///C:/Users/cornejo/Desktop/Dctos%20UCM%20\(Alicante%202018\)/Modelo%20Formativo%20UCM.pdf](file:///C:/Users/cornejo/Desktop/Dctos%20UCM%20(Alicante%202018)/Modelo%20Formativo%20UCM.pdf)

# Violencias de género: un conflicto a transformar en la educación superior en Colombia

Gender violence: a conflictive issue, in higher education programs in Colombia, that must be transformed

Bairon Otálvaro-Marín<sup>1</sup>  
Raquel Ceballos-Molano<sup>2</sup>  
Lina M. Bonilla-Mejía<sup>3</sup>  
Carlos Wladimir Gómez<sup>4</sup>

Recibido: 15/08/18  
Aprobado: 12/12/18



*“Yo no deseo que las mujeres tengan poder sobre los hombres, sino sobre ellas mismas”*  
Mary Wollstonecraft

URL: <http://hdl.handle.net/11298/890>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6733>

## Resumen

El artículo realiza un análisis sobre la presencia de violencias de género en las instituciones de educación superior en Colombia. Se propone una aproximación al concepto de *violencia de género* y sus tipos: violencia estructural, violencia simbólica y violencia interpersonal, para caracterizar sus diversas formas de expresión en la educación superior. Se acude al enfoque cualitativo para describir en las voces de los entrevistados las posibles causas de la violencia de género en esas instituciones. Las conclusiones apuntan a formular políticas institucionales de género de forma participativa, acciones que pueden

## Abstract

This article delves into an analysis of the manifest gender violence in the Colombian higher education institutions. It proposes an approach to the *gender violence* concept and the various types, such as: structural violence, symbolic and interpersonal violence, just to typify its diverse manifestations within the higher education endeavor. The qualitative approach best describes, in the interviewees' own voices, the possible causes of gender violence in those institutions. All conclusions highlight the need to draw up participative gender institutional policies; such actions may conduct to elicit new perspectives in regards

1 Bairon Otálvaro Marín, Profesor Departamento de Administración y Organizaciones, Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle, ORCID: 0000-0002-9969-6727. Correo: bairon.otavalro@correounivalle.edu.co.

2 Raquel Ceballos Molano, Profesora Departamento de Administración y Organizaciones, Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle, ORCID: 0000-0001-7487-1587. Correo: raquel.ceballos@correounivalle.edu.co.

3 Lina M. Bonilla Mejía, Abogada, Investigadora, Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Estado, Universidad del Valle, ORCID: 0000-0001-8797-6572. Correo: linabonillamejia@gmail.com

4 Carlos Wladimir Gómez, Profesor Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Instituto de Educación y pedagogía, Universidad del Valle, ORCID: 0000-0002-1656-5343. Correo: cgoomezcardenas@gmail.com

promover nuevas miradas sobre la inclusión, protección y el respeto por los derechos y libertades de las mujeres.

### **Palabras clave**

Educación superior - Colombia; Violencia contra la mujer; Sexismo; Personal docente.

with women's inclusion, protection, respect for their rights and freedom.

### **Keywords**

Higher education – Colombia; Violence against women, Sexism, Institutional staff.

## **Introducción**

A la luz de los debates feministas primigenios, a los que Munévar (2011, p. 147) cataloga como polémicos por su posición incipiente para descifrar las ideas de lo femenino y lo masculino, conviene recordar la historia de la educación femenina en Colombia, que se enmarca en un proyecto republicano permeado por bases religiosas del proceso colonizador, y que se conservarían durante la posindependencia para mantener en cabeza de la religión la impartición de la educación<sup>5</sup> (Correa, 2005, p. 67). Este fenómeno generó un contexto desigual de educación para hombres y mujeres, dada la atribución de tipo exclusivo que responsabilizó al sexo femenino de las tareas domésticas, del cuidado y atención a las personas vulnerables (González, et al., 2002, p. 55).

Desde 1930, se promovió un cambio en las actividades cotidianas asignadas a las mujeres para permitirles ejercer la labor de educadoras, como resultado de una disposición gubernamental que buscaba ampliar la cobertura en educación. Sobrevino el acceso a la educación superior para las mujeres, a quienes, a partir de 1937, la Universidad Nacional de Colombia les concedió la posibilidad de fungir como estudiantes en algunos programas académicos.<sup>6</sup> Los acaecimientos subsiguientes desencadenaron en un incremento en la disposición de espacios de participación para la mujer, producto del impulso de políticas públicas

que optimizaban las condiciones de la mujer en la educación superior<sup>7</sup> (Correa, 2005). A pesar de lo anterior, se conservan deudas sin sanear que retan al trabajo individual y colectivo, instando al Estado en la supresión de diferenciaciones que perpetúan la discriminación de las mujeres, construyendo nuevas identidades de género que reconozcan las capacidades femeninas no estereotipadas en la tradicional hegemonía masculina.

El género, como un constructo sociocultural, se ha desplegado y desplazado a través de un contexto moldeado por la historia y sus recursos circunstanciales. Ha dependido de la diferenciación con el sexo, construyéndose una estructura conceptual sujeta a tres ejes: condición biológica, característica psicosocial y adaptación cultural (Munévar, D.I., 2011, p. 151; Villarreal, 2004, p. 12).

Munévar (2011) se refiere a una noción de género explicable a partir de la diferenciación con el sexo, entendido como una "condición biológica de ser mujer u hombre, mientras el género está atado a procesos sociales, culturales y psicológicos mediante los que se estructuran y reproducen la feminidad y la masculinidad" (p. 151). El sexo toma características biológicas, y el género acude a las características psicosociales para incorporar los rasgos, papeles, motivaciones y conductas diferenciales de hombres y mujeres. El sexo es en esencia un generador natural del impulso sexual; el género en cambio no es natural, es el resultado de una construcción social que al

5 La Constitución de 1886, en su artículo 40, legalizó la autoridad de la Iglesia católica sobre la educación: "La educación pública estaría organizada y dirigida en concordancia con la religión católica" (Correa, 2005).

6 Las carreras universitarias fueron: Bellas Artes, Farmacia, Enfermería, Arquitectura y Odontología, por considerarse compatibles con lo femenino (Correa, 2005), lo que evidencia la feminización de la educación en ciertas carreras universitarias que aún siguen siendo estereotipadas en los femenino y lo masculino, dependiendo de su enfoque y complejidad.

7 En contraste con lo que ocurrió hace varias décadas, la discriminación por causa de género ha dejado de ser la esencia de obstrucción para el acceso a la educación superior en América Latina; es un ciclo de formación que evidencia un incremento en la cobertura y los niveles de egreso para las mujeres (Correa, 2005). Actualmente son otras las acciones que problematizan la presencia de las mujeres en la educación superior, entre las cuales se incluye la violencia de género tanto para las estudiantes y profesoras como para las funcionarias.

vislumbrar lo que psicológicamente es masculino y femenino, indica el efecto que ejerce sobre la condición biológica el proceso de adaptación cultural (Munévar, D.I., 2011, p. 151; Villarreal, 2004, p. 13; Viveros, 2004, p. 2).

El concepto de *género* es un constructo social que trasciende las disparidades anatómicas y fisiológicas, para concentrarse en las desigualdades socioculturales asignadas a los papeles que ejercen hombres y mujeres como resultado del contexto familiar, político, económico y formativo en el que se insertan y adaptan culturalmente.

Munévar y Mena (2009) sostienen que las asimetrías de poder perjudican a las mujeres, convirtiendo sus diferencias en desigualdades de género (p. 357), manifestables en su punto más crítico en *violencia de género*, constituida por la materialización de la diferencia social y subjetiva entre los sexos; y porque se enmarca en relaciones de poder implícitas y explícitas en lo cotidiano (Paredes, Llanes, Torres, & España,

2016, pp. 47-48). La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing definió la violencia de género como “una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, a la discriminación contra la mujer y a la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo” (ONU, 1996, p. 52).

Entre las dimensiones de la violencia, Galtung (en Paredes, Llanes, Torres & España, 2016, p. 48) distingue tres, que denomina como *violencia estructural*, *violencia simbólica* y *violencia interpersonal*. Estas dimensiones forman lo que Paredes (et al, 2016, p. 48) concibe como *triángulo de la violencia de género*, en el que los ángulos inferiores sostienen al superior por tratarse de la parte más evidente de la violencia. El ángulo superior corresponde a la violencia interpersonal, la cual impacta directamente el cuerpo o la psiquis de la mujer. Por ello, en esta categoría se engloban la violencia física,<sup>8</sup> emocional,<sup>9</sup> económica<sup>10</sup> y sexual.<sup>11</sup>

Figura 1. ‘El triángulo de la violencia’.

Elaboración propia a partir de Paredes, Llanes, Torres & España, 2016, p. 48.



8 “La violencia física es entendida como toda acción que implica el uso de la fuerza contra la mujer en cualquier edad y circunstancia, se manifiesta con patadas, pellizcos, mordidas, lanzamiento de objetos, empujones, bofetadas, surras, lesiones con arma blanca, arañones (...) o cualquier otro acto que atente contra la integridad física” (Casique & Ferreira, 2006, p. 119).

9 La violencia emocional, también llamada *violencia psicológica*, implica mayor dificultad para ser detectada debido a que las cicatrices que genera no están a la vista, están en la psiquis. Wynter (en Casique & Ferreira, 2006, p. 119) las ha clasificado en abuso verbal, intimidación, amenazas, aislamiento, desprecio y abuso económico.

10 Este tipo de violencia denota afectación especial a las mujeres por cuenta de la discriminación a la que están sometidas en el campo laboral en tanto padecen mayores dificultades de contratación y reciben salarios significativamente menores que las lleva a caer o mantenerse en la precariedad económica. A su vez, la posición de ‘proveedor’ del varón y la calidad de ‘cuidadora del hogar’ asignada a la mujer instiga una actitud dominante sobre la mujer que reduce valor a su capacidad productiva en el ámbito público (Aguilar-Forero & Muñoz, 2015, p. 1023).

11 La violencia sexual es definida por la OMS (2011) como “todo acto sexual o la tentativa de consumarlo, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados o las acciones destinadas a la trata o a utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por parte de otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el trabajo” (p.11).

La violencia estructural, en contraste con la interpersonal, afirman Aguilar y Muñoz (2015, p. 1023), tiene la particularidad de contar con profundas raíces históricas que pretenden invisibilizar a la mujer y a los actos violentos que sobre ella generan las diferencias de poder (Munévar & Mena, 2009, p. 358).

En palabras de Munévar y Mena (2009):

Esta violencia estructural de género, materializada mediante distintas clases de agresión, articula la estructura de poder para mantener la dominación masculina, con el objetivo de reprimir la potencialidad de las mujeres o de reconducir dicha potencialidad hacia determinados ámbitos (la familia, el hogar, la naturaleza), de tal forma que no interfiera en la hegemonía masculina (p. 362).

La violencia estructural también integra altísimos niveles de naturalización, que conllevan a la violencia simbólica de Bourdieu, la cual impone significados legítimos con los que ansía invisibilizar las condiciones dominantes hasta lograr que los agentes dominantes sean interiorizados por los agentes dominados, al punto que la violencia y la opresión sean concebidas como naturales y normalizadas por todos los agentes participantes del proceso social, terminando en la indebida justificación de los actos violentos<sup>12</sup> (Aguilar-Forero & Muñoz, 2015; Paredes, Llanes, Torres, & España, 2016).

Las categorías base (violencia estructural y violencia simbólica) son elementos constitutivos de la violencia institucional como una especie de violencia imbricada en la omisión y negligencia de las organizaciones para garantizar a la población femenina el ejercicio de sus derechos, lo que confluye en perjuicios tanto en la esfera privada como en la pública. En esta condición se enmarcan las universidades que diseminan la violencia estructural por la desigualdad de oportunidades y la distribución de recursos no igualitaria, y acentuando la violencia simbólica con la normalización del dominio sobre la mujer (Paredes, Llanes, Torres, & España, 2016).

Los procesos de enseñanza y las profesiones, como ocurren en las universidades, no son ajenos a estos sustratos. Las

discriminaciones contra la mujer para reincorporarse de manera efectiva en el sector educativo y las expectativas sobre su rendimiento estudiante/profesora están sesgadas por los prejuicios, las tradiciones patriarcales y el lenguaje, que contribuyen a la exclusión. Las instituciones continúan bajo la dirección de criterios masculinos<sup>13</sup> que desconocen los esfuerzos de mujeres en la academia, menoscabando sus capacidades directivas (OEI, 2001, p. 60).

A pesar de la evolución participativa de género, las mallas curriculares de los programas académicos permanecen en deuda con la población femenina por la falta de inclusión de conocimientos para la vida. Los contenidos académicos deberán ser repensados, tomando en cuenta las experiencias de género en los procesos de socialización y educación desde una arista con potencial reconstructivo que ayude a reconfigurar los componentes epistémicos/cognoscibles de la educación superior, empezando por los primeros niveles formativos (González, et al., 2002; Munévar, D.I., 2011).

La invisibilización de la violencia de género contra la mujer en la esfera pública-institucional es el reflejo de la dinámica cultural de las relaciones sociales en las que aún prevalece el componente patriarcal, que se refleja en omisiones de marcos jurídicos locales relacionados con el ejercicio de los derechos de las mujeres (Paredes, Llanes, Torres, & España, 2016, p. 46). El marco normativo y jurisprudencial para la protección de la mujer ha mostrado avances sobre el statu quo colombiano; más que por una iniciativa legislativa en sí misma, han sido producto de una respuesta dilatada a la violencia en sus diferentes formas que padecieron mujeres y niñas.

### Diseño metodológico

Metodológicamente, se usó el enfoque cualitativo para mostrar la realidad de las mujeres jóvenes en el espacio universitario. Esta es una perspectiva que se caracteriza por lo siguiente:

- a) Rescatar la participación e interacción de los sujetos en las actividades de producción de conocimiento (Obando & Otálvaro, 2013).

12 Paredes et al. (2016, citando a Rosado, 2009) vinculan las percepciones que se promueven y reproducen a partir de las prácticas, conductas y representaciones dadas por la legitimación del dominio masculino que induce la violencia simbólica. Las percepciones son: i) las mujeres deben resistir y aguantar el maltrato como parte de su "misión" de mujer y madre, ii) los hombres tienen derecho a ejercer la violencia porque "sus mujeres" son de su propiedad, iii) las mujeres deben aguantar la violencia porque antes de pensar en ellas deben considerar a su familia (p. 50).

13 En casos como el de la Universidad del Valle, a dichos criterios se suma la mayor participación de varones en cargos de dirección, que durante los últimos cinco años (2012-2017) ha correspondido al 23 % de participación femenina frente al 73 % de participación masculina (Ceballos & Otálvaro, 2018).

- b) Captar la realidad social mediante la percepción y valoración que tienen los sujetos de su propio contexto (Bonilla & Rodríguez, 2005).
- c) Describir los intereses, demandas y acciones de los sujetos individuales y colectivos en un contexto social (Tilly, 2011).

Se realizó una triangulación de datos y fuentes cuantitativas del estamento estudiantil (Arias, L.M., 2009) y de las acciones ejecutadas por la dirección de la Universidad del Valle. También se usaron los datos o informaciones suministradas por la Administración Central de la Universidad del Valle y la Vicerrectoría de Bienestar Universitario.

Las técnicas de investigación empleadas durante el estudio fueron las siguientes:

- a) Revisión documental de casos de implementación de políticas universitarias con enfoque de género, formuladas e implementadas en algunas universidades de América Latina y de Colombia para evidenciar las limitaciones y avances del tema.
- b) Entrevistas no estructuradas para describir las inquietudes y potencialidades presentes en la población estudiantil de la Universidad del Valle. Se entrevistaron a los siguientes actores clave: mujeres y hombres vinculados con semilleros de investigación, lideresas de grupos estudiantiles que promueven la equidad e igualdad de género, estudiantes vinculadas con instancias de representación estudiantil, jóvenes estudiantes vinculadas con cátedras obligatorias y electivas de pregrado y posgrado.

Las entrevistas fueron coordinadas con funcionarios que hacen parte de Bienestar Universitario, quienes ayudaron a contactar a las personas en cada una de las sedes de la universidad. Se realizaron 45 entrevistas aplicadas en las sedes de Cali, Cartago, Zarzal, Tuluá, Buga, Yumbo, Palmira, Santander de Quilichao y Buenaventura. El tiempo de las entrevistas, en promedio, fue de cincuenta (50) minutos por persona.

Otros criterios que fueron tenidos en cuenta para la selección de los entrevistados son de carácter sociodemográfico, tales como la edad, personas en situación de discapacidad, semestralización, etnia, víctima del conflicto armado, estatus familiar y socioprofesional.

- c) Talleres de investigación<sup>14</sup> para evidenciar las acciones y capacidades institucionales y académicas que garantizan los derechos de las estudiantes de la Universidad del Valle. Se realizaron tres talleres de investigación, en los que participaron ocho personas de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria (docentes, directivos docentes y estudiantes). Estos talleres duraron un promedio de 90 minutos; se discutieron temas relacionados con los problemas de género identificados por cada uno de los estamentos, la oferta institucional de la universidad para mitigarlos, las potencialidades de los/as estudiantes y las acciones que implementa la universidad para fortalecerlas. El objetivo de los talleres fue recuperar, en las voces de actores clave: docentes, directivos docentes y estudiantes, las diversas nociones, mecanismos e instancias en donde se construyen los procesos de incidencia política.

El plan de análisis realizado para recabar la información del proyecto se estructuró de la siguiente forma:

- a) Diseño de una matriz de análisis documental para evidenciar las limitaciones y los avances de las políticas universitarias con enfoque de género.
- b) Transcripción y lectura de las repuestas de los entrevistados.
- c) Asignación de códigos de análisis de la información recabada y procesamiento de esta información a través del *software* NVivo.
- d) Realización de grabaciones, transcripciones y lectura de las intervenciones de los actores participantes de los talleres de investigación.
- e) Asignación de categorías y subcategorías de análisis de contexto, que serán analizadas con el apoyo del *software* cualitativo NVivo.

<sup>14</sup> Se entiende por *taller de investigación* a la técnica de investigación cualitativa que permite recuperar las voces de diversos agentes un territorio (Páramo, 2013).

**Tabla 1. Tematización y categorización de las violencias: su alcance dimensional**

	Dimensiones	Categorías	Definición
Violencias de género en la universidad	Violencia simbólica	Normalización de situaciones de acoso	Hechos repetitivos que no son sancionados, violencia mal nombrada y matizada.
	Violencia estructural (institucional)	Temor a denunciar	Barreras sociales e institucionales para denunciar situaciones de violencia.
	Violencia estructural	Estrategias de protección / resistencia	Estrategias autónomas que utilizan hombres y mujeres.
	Violencia interpersonal	Tipos de violencia	Discriminación, acoso.

Fuente: elaboración propia.

### Hallazgos

El proceso investigativo evidencia que las violencias de género desplegadas en el medio universitario tienen diversas manifestaciones. Las categorías construidas mostraron ser recurrentes en el espacio educativo dentro y fuera de las aulas de clase. El acoso y los hechos repetitivos no sancionados fueron las categorías más reiterativas; su génesis se encausa en la violencia estructural de una cultura donde predomina el patriarcado, la violencia simbólica latente, así como los testimonios de dominación y normalización de las violencias (Amigot, 2005). También se evidenció ausencia de rutas de atención, lo que podría ser un factor que encuba las violencias de género en el entorno universitario debido a que en la atención y en la denuncia se canalizan los casos presentados.

### Normalización de situaciones de acoso

Las prácticas, conductas y representaciones enmarcadas en la legitimación del dominio masculino como medio inductivo hacia la violencia simbólica son parte de la cotidianidad universitaria, evidenciando que, como lo han declarado Paredes et al. (2016, citando a Rosado, 2009), ha correspondido a las mujeres el deber de resistir y aguantar el maltrato como parte de su "misión" de mujer y madre:

Se nos ha asignado a mujeres y hombres un papel en clase. Las mujeres vamos a ser las juiciosas, las que tenemos el cuaderno ordenado, las que vamos a hacer lo estético; y los hombres van a pensar (...). Y le dicen a uno, de mujer: "Copiá vos, que tenés la letra más bonita". Pero copiar (...) es ceder mi capacidad de estar en el debate y en el centro de la discusión. La experiencia de mi salón es que rara vez entran las mujeres a esos debates y a esas discusiones de los temas más profundos (...). Pero sí, en los salones de clase las mujeres no participamos. No es que el hombre o los profesores nos digan que no podemos hablar, no; es que nosotras decidimos no hacerlo y nos dedicamos a escuchar. Y que esto sea común no significa que sea normal. (E1)

Y nos dice: "Y ustedes no pueden andar por ahí en minifalda detrás del coliseo porque saben a lo que se atienen". No pueden hacerle sonrisitas porque la sonrisa de amabilidad obviamente lo confunde; porque hay que aceptarlo, a veces hay mujeres muy coquetas (E12).

Hechos de acoso contra la mujer, que son constitutivos de rechazo social y de sanción penal por mandato del ordenamiento jurídico colombiano, terminan siendo

normalizados por las propias mujeres de manera gravosa hacia su propio bienestar.

Cuando se le pregunta a una de las estudiantes entrevistadas sobre el acoso, su respuesta es la siguiente:

Eso es algo que sucede mucho en la universidad, de lo cual se habla poco. (E3).

Otra estudiante resalta:

Lo más preocupante es que eso se naturaliza. Y entonces, yo, que tengo conocimiento en el tema, puedo detectar muy fácil cuando estoy siendo acosada, pero otras mujeres que no lo tienen lo ven normal y se ríen; y para ellas es jocoso (E10).

La referencia de la entrevistada (E10) es ejemplificada a partir de una experiencia personal:

En el lugar donde trabajo, el jefe (...) hizo un comentario muy incómodo (...), que todas mis compañeras se rieron, pero yo me quede realmente perturbada. Dijo: "Como esta semana será de descanso y reflexión, el lunes por favor todas se vienen en shorts y faldas porque voy a estar en la entrada revisándoles las rodillas; ahí me voy a dar cuenta si rezaron o qué hicieron, si se portaron bien o mal (E10).

### Temor a denunciar

La denuncia es un mecanismo que permite poner en conocimiento de una autoridad competente la comisión de un hecho irregular o ilegal, para que se proceda a investigarlo y sus resultados conlleven una sanción que se impone al sujeto(s) infractor(es). Para que estos fines se consuman, es necesario contar con rutas claras de denuncia que permitan a la población estudiantil acudir a las instancias designadas para conocer sus conflictos y brindarles solución. No obstante, ello difícilmente ocurre cuando los canales de denuncia no existen, no se han planificado y ofrecido a la población estudiantil, lo cual ocurre en la universidad, como lo manifiesta una de las entrevistadas:

No hay como una política así, muy clara; porque hay como muchas condiciones para que eso no llegue hasta una instancia donde se diga que fue por una cuestión de género (E1).

Ante la ausencia de canales de denuncia, se suma el temor individual, aquel que obstaculiza la presentación de una denuncia por parte de las víctimas, quienes en ocasiones prefieren callar ante la posibilidad de que recaigan represalias de tipo académico, laboral o social sobre ellas:

Aquí te enseñan que vos tenés que tenerles miedo a los todopoderosos profesores (...). Entonces, aquí los profesores son intocables y los estudiantes no somos nada (...); porque todo el mundo es con ese (...) miedo acá. ¡Ay! Es que, si uno dice algo, el profesor me va a poner a perder la materia. Yo la cancelé (...)" (E9).

Pues tanto como hacer público es complejo porque no se con quién pueda hablar de manera confiable sobre el tema; y que después no me vayan hacer perder mi trabajo (E10).

Los obstáculos se agudizan ante la falta de confianza de las víctimas de violencias para acudir a funcionarios que se encuentran en los espacios de decisión y que, por ende, ostentan facultades determinantes sobre los conflictos institucionales, inclusive sobre las denuncias de violencia y conflictos de género:

La mayoría de directivos son hombres. Entonces, a una no le da confianza acudir a ellos (E3).

Además, en todo el proceso, si sentimos que a todos los que tenemos que llegar son hombres. Y no es que si nos recibieran mujeres hubiera un machismo diferente, no; pero sí hay un elemento que es necesario analizar, como que al momento que una chica, no tan parlanchina como yo, si se sienta intimidada en el momento de quién le recibe, en caso sea un hombre, eso también limita el hecho de que la mujer se anime a hablar (E12).

Los relatos de las entrevistadas evidencian que, al ser hombres quienes reciben las denuncias sin restricción de información, las mujeres optan por no denunciar; y las que sí lo hacen se sienten limitadas por pensar que van a ser objeto de prejuicio y señalamiento.

### Estrategias de protección/resistencia

Como respuesta a la protección inefectiva promovida por la violencia estructural arraigada en la institucionalidad universitaria, que ofrece pocas soluciones a los conflictos

de género dados en el plantel, las estudiantes, funcionarias y algunas profesoras conciben estrategias para preservar su integridad ante el eventual riesgo de ser víctimas de alguna forma de violencia, planteadas especialmente para resguardarse de la violencia física y sexual:

Las chicas que habían vivido esto y algunos compañeros hombres me apoyaron cuando puse la denuncia. Y, pues, nos protegíamos como entre los más cercanos (...). Ya no podía salir sola de clase, tenía que buscar al compañero que lo cuida a uno y que lo acompañara hasta le puerta (...). Si nos hacíamos compañía, en la medida que pudiéramos, me decían: "No vas a caminar sola detrás del coliseo en faldas (...). Es como en los espacios muy solos; tené cuidado". Es como esas ideas de no coger siempre el mismo camino; lo normal que a uno siempre se le recomienda por seguridad (...); como ese tipo de cosas que son muy obvias, que siempre están ahí pero que uno siempre tiene que hacer, pero que uno no cree que tiene que hacer dentro de la universidad (E12).

Por su parte, debido al quiebre de códigos patriarcales que se han superado con el tiempo por el empoderamiento de la mujer, así lo confirma la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI (2001), son muchas las mujeres que sienten en sí mismas la necesidad de realización social, incluso con tanta o mucha más fuerza que para la asunción de la gestión de un grupo familiar. La actualidad denota una transición que ha desplazado el centro de la autoestima femenina del recato, la pasividad y habilidades domésticas a su preparación, destreza e iniciativa ante la vida; al aumento de su autoconfianza, seguridad, independencia y juicios propios (p.131). Esta transfiguración ha llevado a las mujeres a adoptar estrategias para fragmentar la invisibilización a la que estuvieron sometidas por décadas, entre ellas arrogarse posiciones masculinizadas:

Es que a una mujer le toca muchas veces asumir un papel un poco autoritario o muy fuerte para intentar visibilizarse al interior de los espacios. Entonces toca asumir una posición muy fuerte para, de una u otra manera, poder ser escuchada (E3).

### Tipos de violencia

El presupuesto de Paredes et al. (2016, citando a Rosado, 2009), respecto a que la sociedad se moviliza culturalmente

bajo la premisa de que los hombres tienen derecho a ejercer la violencia porque "sus mujeres" son de su propiedad, toma vigor en los relatos universitarios, donde se visibiliza que la jerarquía profesor-estudiante genera un efecto de dominación masculina sobre las mujeres y en algunos casos sobre los hombres. Tratándose de hombres homosexuales, de dicha posición de dominación emerge la violencia económica, física, psicológica y sexual que se atisba en la cotidianidad universitaria.

### a) Violencia económica

Las desigualdades laborales persisten; el acceso a cargos de dirección y mayor responsabilidad, aunque no en la misma proporción de hace décadas, sigue reservado en un porcentaje considerable para los hombres, siendo las mujeres quienes menor remuneración perciben y más dedicación proporcionan en sus lugares de trabajo.

Mis compañeras que sí trabajan, veo que los trabajos que consiguen no son tan buenos como los que consiguen mis compañeros hombres. Por ejemplo, tenemos un compañero que es como el de mostrar, que trabaja en Arthur Andersen, con toda la historia que tiene la firma. Nuestro compañero trabaja en la firma como auxiliar de auditoría (...). Y mi compañera, que estudia mucho, yo podría decir, porque los conozco a ambos, que ella ha estudiado más que él, trabaja en una fundación de "todera", administra, contabilidad, marketing; si le toca tomar fotos, las toma, y no se gana lo que se gana mi compañero. Y el caso vuelve y se repite (E1).

A nivel organizacional, lo que hemos podido ver aquí, en la carrera, es que muchas veces a las mujeres se les pone como un techo de cristal, de hecho, ese es el término técnico que recibe. Entonces, las mujeres llegan hasta cierto cargo, pero se sabe que de ahí en adelante no pueden ascender porque esos son cargos que están hechos para hombres. Entonces, eso se ve en la organización y se ve también en la vida diaria, o sea, en las labores que está acostumbrado a hacer un hombre. Entonces uno mira a la mujer que intente hacerlo como irreverente, como fuera de lugar (E5).

A su vez, las mujeres jóvenes con falta de experiencia laboral suelen ser más vulnerables a los abusos económicos, quedando relegadas en su esfuerzo cotidiano por generar ingresos:

"Yo monte una página virtual de maquillaje; y yo vi una oportunidad súper buena y se la comente. Y ella me dijo: "¡Listo!, montemos la tienda". Y entonces yo no tenía capital; y ella lo puso (...). Al final me sacaron de la tienda, y ella se quedó con mi tienda y mi marca. Me tocó empezar el negocio de cero y conseguir prestado para arrancar nuevamente y pagar el primer mes de subsistencia. Entonces, en eso estoy ahorita. Te digo que yo sé que va a ser difícil, así como cuando me salí la primera vez. Pero yo digo que no he tenido la oportunidad de tener mi espacio, mis cosas, las cosas de mi hija; organizarle sus cosas lindas y tener la tranquilidad de que está conmigo" (E7).

### b) Violencia física

Este tipo de violencia, definido por la Ley 1258 de 2008 como cualquier acción que ocasiona riesgo o disminución de la integridad corporal, es junto con la sexual, la forma de violencia más identificada, reconocida, criticada y sancionada por la sociedad. Suele perpetuarse en un espacio concreto y privado como el hogar (López, 2015), lo que la convierte en una manifestación de violencia interpersonal menos perceptible en los relatos de las entrevistadas. Solo algunas mencionan sucesos relacionados que pertenecen exclusivamente a su ámbito privado-familiar:

Me cogía, me mordía, cosas así. Según él era su forma de ser, de recochar, por así decirlo. Ya me comenzó a decir que tenía 12 años; y me dijo que, yo, qué hacía con mi noviecito; que tenía que hacer cosas con él. Le cogí un fastidio a ese hombre (...). No encontré quien me defendiera o creyera. Él lo que hizo fue poner a mía en contra mía (E7).

### c) Violencia psicológica

Amigot (2005) sitúa la violencia psicológica en la especificidad de la trama relacional que caracterizaría al desarrollo de la psicología femenina, y que puede resultar afectado por la acción u omisión de otros que pretenden degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de las mujeres por medio de intimidación, manipulación, amenaza, directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal de ellas (Artículo 3 - literal a, Ley 1257 de 2008).

Las mujeres son vistas en el ámbito académico como personas con capacidades inferiores. La falta de formación en género, por parte de docentes, puede fomentar la discriminación contra la mujer; y en algunos casos, sin proponérselo, promoverla:

"En muchos momentos los compañeros de clase pueden pensar que una, como mujer, tiene unas capacidades distintas o un poco inferiores" (E3).

"Pues el tipo de maltrato no es nada físico; se trataba de hacerte sentir mal, como ignorante. Yo sentí que la ignorancia era la moneda de poder en esa jerarquía. Había un profesor (...) que no sabía tratar a sus estudiantes; nos preguntaba cosas que él sabía que nosotros no sabíamos; dejaba tareas imposibles. Una sabía que iba a pelear una batalla que no tenía salvación; y él, como que disfrutaba eso(...)" (E8).

"Ustedes son unas brujas" (...) nos recochaba por las manualidades (...). También nos confrontaba mucho con respecto a las cosas que nos enseñaba; eso generaba un choque emocional o intelectual" (E11).

Se hallaron percepciones sociales que vinculan la afectividad con el acceso laboral y el rendimiento académico. A las mujeres se les señala, por el simple hecho de serlo, cuando alcanzan una posición que resulta de su esmero y de la idoneidad de sus aptitudes, al punto de desmeritarlas como seres capaces, independientemente del género que les identifique:

No se valora el mérito académico de la mujer, sino que siempre se le intenta vincular con algo personal. Hay una relación afectiva, "es la novia de tal", y no se valora como tal el aporte que puede hacer la mujer en el plano académico. Por lo menos, a mí me sucedió. Yo trabajo con el profesor desde hace 6 años; y en momentos intentaron insinuar que él y yo teníamos una relación personal; y que, por eso, pues, yo tenía un trabajo con él. Cuando en realidad, pues, han sido mis méritos académicos los que han generado que yo esté desarrollando investigación (E3).

Los resultados dan cuenta de la contradicción maternidad-profesionalidad que impone la femineidad tradicional. A la mujer, en razón de su capacidad biológica de germinar vida se le ha vinculado con la protección, la tranquilidad,

el sacrificio, el dolor, con el borramiento de la identidad personal para integrarse a la identidad de otros. La maternidad se ha convertido en una exigencia social que da sentido a la vida de la mujer, el eje de su identidad atribuible a las características de sensibilidad, expresividad, docilidad, generosidad, dulzura, prudencia, nobleza, receptividad, influenciabilidad, excitabilidad, susceptibilidad y no agresividad. Cualidades que expresan su poder en el plano afectivo y doméstico, que la concibe como un ser dispuesto al servicio de los demás por su comportamiento menos competitivo (OEI, 2001, p. 128). Así lo evidencia el siguiente relato:

Mi esposo tenía el ideal que yo debía cocinarle, plancharle, lavarle, etc., además, cumplir con mis labores de la universidad, cumplir como mamá y decía: "Si la universidad no te deja hacer eso, ¿por qué no la dejas? Es mejor que cumplas acá, pues no necesitas estar estudiando" (E10).

#### d) Violencia sexual

Los avatares que padecen las mujeres por estar en función de un orden androcéntrico le han asignado un papel de sujeto de deseo y placer para otros, además, le han conducido a la reproducción incesante de la asexualidad femenina fecundada en la insensibilización de su placer por la asignación de un papel reproductivo, que se tornó más implacable aún con el descubrimiento que señala Laqueur (citado por Amigot, 2005) sobre la dispensabilidad del orgasmo femenino para la procreación (Amigot, 2005, p. 259 y 285).

El cuerpo femenino se objetiviza en respuesta a la dominación sexual masculina y termina cediendo espacio a sus deseos, de ahí resulta el sometimiento activo al que acuden las mujeres que disponen sus cuerpos a las prácticas estéticas actuales<sup>15</sup> (Amigot, 2005, p. 257). Como lo sostienen Gabriella Buzzati y Anna Salvo (2001, p. 126), el poder del que enardece la pretensión de ejercer dominio, de controlar, de gobernar y de manipular todo objeto empieza por el cuerpo:

Y también muchas veces los profesores lo ven a una como un objeto de deseo. A mí me tocó lidiar con eso. Hubo una clase en la que me tocaba no ir en falda ni ponerme *shorts* porque el profesor morboseaba a las estudiantes; y era supremamente difícil. Y, a pesar de que yo intentaba ser una buena estudiante, la invitaba a una a la oficina (E3).

En el lugar donde trabajo, el jefe es demasiado mirón con todas las mujeres. Somos 34 monitores; y de ellos, solo hay 10 hombres. Hace comentarios muy incómodos; sus miradas. Por ejemplo, yo trabajo en el segundo piso; y hoy me fui en falda. Entonces, cuando iba a subir las escaleras se paró hacia las escaleras para mirarme hacia arriba. Me tocó ponerme las manos; me sentí incomoda (E10).

El acoso,<sup>16</sup> como producto de la violencia sexual, se hace presente en los relatos de las entrevistadas y los entrevistados que tienen que sortear la intranquilidad ocasionada por estos actos:

Yo le di mi número, pero por WhatsApp me empezó a escribir y a pedirme que saliéramos, que fuéramos a cine, que fuéramos a comer helado. Y ahí fue cuando yo le dije: "No, usted me pidió el celular para esto, pero no para invitarme a salir; y no me parece correcto". En ese momento, él dijo: "No, tranquilo, no pasa nada". -"Pero sí, pasó. En el segundo parcial fue muy duro conmigo"- (E8).

Tuve, hace como año y medio, con un compañero una situación en la que me sentía acosada. Y, pues, descubrí que varias compañeras del programa y de otros programas, también. Sumábamos alrededor de ocho o nueve chicas que habíamos tenido situaciones con el mismo chico; en varias sí sentían un real acoso, otras situaciones incómodas (...). Era una cuestión de escribir en redes mucho, cosas raras, conversaciones que no vienen al caso, pero tampoco tan expuesto. Entonces yo decidí que, como él era muy raro, bloquearlo; pero les manifestaba a los compañeros que él necesitaba

15 Las disciplinas que actualmente se encargan de modificar la estética humana han otorgado innegables beneficios a la humanidad, aportando a su bienestar. A lo que se hace alusión con este constructo literario es a los casos en los que las mujeres se someten a tratamientos que alteran su apariencia, no por sí mismas en esencia, sino por agradar a otros.

16 La ley 1257 de 2008 adicionó a la ley 599 (Código Penal) de 2000 el artículo 210 A, que sanciona y define el acoso sexual como todo acto ejecutado por una persona que, en beneficio suyo o de un tercero y valiéndose de su superioridad manifiesta o relaciones de autoridad o de poder, edad, sexo, posición laboral, social, familiar o económica, acose, persiga, hostigue o asedie física o verbalmente, con fines sexuales no consentidos, a otra persona.

que yo lo desbloqueara, les decía: “Decíle a ella que me desbloquee, que yo la necesito”. “¿Ella dónde vive?, ¿cómo esta con el novio?”. Muy insistentemente preguntaba por mí (...). Pero con otras chicas sí era una cuestión de que las seguía a la casa, las esperaba fuera de clases, las llamaba, les hacía insinuaciones sexuales (E12).

## Conclusiones

La ausencia de protocolos para la atención de violencias y conflictos de género es un elemento recurrente en los relatos. La comunidad universitaria (estudiantes, docentes, funcionarios, directivos) no posee hasta el momento rutas planificadas por la institución para la intervención de las violencias. A lo anterior, se suma la desconfianza generalizada de la comunidad académica para exponer su experiencia ante otros, por el temor a encontrar discursos y prácticas que le señalen y prejuzguen.

Se observa una relación fragmentada entre la institucionalidad y la víctima, que empieza desde el momento en que las mujeres emprenden el recorrido de acudir a las rutas de atención institucional, enfrentándose a resultados infructuosos en muchos casos y a la necesidad de responsabilizarse por tomar la determinación de buscar otras soluciones, encauzando su experiencia en la re-victimización.

Los hallazgos ilustran la materialización de una violencia institucional transversal que se revela en las tres dimensiones del triángulo de violencia. Se detecta violencia interpersonal porque las mujeres son discriminadas por docentes, jefes y compañeros; y producto de dicha discriminación han padecido violencia de diferentes tipos: económica, física, psicológica y sexual. La violencia estructural está presente en la institución debido a que carece de mecanismos eficaces para ofrecer atención oportuna frente a las denuncias de violencia con determinación; es simbólica por el arraigado tradicionalismo patriarcal, para el cual no se han instaurado políticas efectivas que lo erradiquen, ni propuesto currículos que incorporen la perspectiva de género (Paredes, Llanes, Torres, & España, 2016, p. 52).

La universidad requiere de la formulación de políticas para las oportunidades de género, las cuales se encuentran en construcción de forma participativa; acciones institucionales que pueden promover nuevas miradas sobre la inclusión,

protección y respeto por los derechos y libertades de género en las instituciones de educación superior.

## Referencias

- Arias Alpízar, L.M. (2009). “Interdisciplinariedad y triangulación en las ciencias sociales”. *Diálogos, Revista electrónica de Historia.*, 119-136.
- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Caracas, Venezuela: Fundamentos.
- Aguilar-Forero, N., & Muñoz, G. (2015). “La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1021-1035.
- Amigot, P.L. (2005). “Relaciones de poder, espacio subjetivo y prácticas de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación de género”. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Buzzatti, G., & Salvo, A. (2001). *El cuerpo-palabra de las mujeres. Los vínculos ocultos entre el cuerpo y los afectos*. Fuenlabrada, Madrid, España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Casique, L.C., & Ferreira, A.R. (2006). “Violencia contra mujeres: reflexiones teóricas”. *Revista Latino-am Enfermagem*, 14 (6), 116-123.
- Ceballos, R.M., & Otálvaro, B.M. (2018). “La participación de las mujeres en la dirección universitaria: el caso de la Universidad del Valle, Colombia”. López, A. & Logroño, M.J. (Ed.), *Revista Ciencias Sociales: Género, poder y liderazgo* (pp. 151-170). Quito, Ecuador: Universidad Central de Ecuador.
- Consejería presidencial para la equidad de la mujer. (2016, enero 22). “Equidad de la Mujer”. Recuperado en julio 20, 2018, de: <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Paginas/normativa-internacional.aspx>
- Correa, M.E. (2005). *La feminización de la Educación Superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política* (Primera ed.). Bogotá, Colombia., Bogotá, Colombia: Grupo TM, S.A. (Tercer Mundo Editores) y Universidad La Gran Colombia.
- González, A.; Lomas, C.; Aguirre, A.; Alario, T.; Brullet, C.; Carranza, M. E., et al. (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

- Ley n.º 1257 de 2008. "Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman el código penal, de procedimiento penal, la ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones". (4 de diciembre de 2008). Congreso de la República de Colombia.
- López, M.M. (2015). "Los golpes maltratan el cuerpo, pero a ellas también les duele el alma. Reflexiones sociológicas sobre la atención en salud a la violencia contra las mujeres". Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Munévar, D.I. (2011). *Pensando los saberes de género* (Primera Edición ed.). (E. U. Colombia, Ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar, D., & Mena, L. (2009). "Violencia estructural de género". *Opiniones, debates y controversias*, 57, 356-365.
- Obando, O.L. & Otálvaro M.B. (2013). "Uso de enfoques cualitativos en el análisis de políticas públicas en Colombia". En Roth D., (n.d.) (Ed.). *El análisis y la evaluación de políticas públicas en la era de la participación, reflexiones teóricas y estudios de casos* (123 – 139). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- OEI (2001). *Las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología*. Estudios de casos. (E.S. Pérez, Ed.) Madrid, España: FotoJAE, S.A.
- OEA (2018). "Marco Jurídico de los Derechos de las Mujeres: Organización de los Estados Americanos". Washington, EU. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cim/marco.asp>
- OMS (2011). "Prevención de la violencia sexual y violencia infligida por la pareja contra las mujeres. Qué hacer y cómo obtener evidencias". Washington, DC.: Organización Panamericana de la Salud.
- ONU (1996). "Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer". Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995. IV.13, p. 232. Nueva York: A/CONF.177/20/Rev.1 Publicación de las Naciones Unidas .
- Paredes, L.J.; Llanes, R.; Torres, N., & España, A.P. (2016). "La violencia de género contra las mujeres en Yucatán". *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (2), 45-56.
- Tilly, C. (2011). "Describiendo, midiendo y explicando la lucha". En Auyero, J. & Hobert, R. (Eds.). *Acción e interpretación en la sociología cualitativa norteamericana* (13 - 38). La Plata: Flacso ediciones.
- Villarreal, N.M. (2004). "Sectores campesinos, mujeres rurales y Estado en Colombia" (Tesis de doctorado ed.). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Viveros, M. V. (2004). "El concepto de 'género' y sus avatares: Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias". *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*, 19.

# Igualdad de oportunidades en documentaciones académicas del área de ingenierías: discurso y concreciones

Equal opportunities in academic documentation in the engineering school: lecture and synthesis

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URL: <http://hdl.handle.net/11298/894>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6734>

Estela Mary Peralta de Aguayo  
Universidad del Cono Sur de las Américas  
estmary@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-9108-0514

Recibido: 30/07/18  
Aprobado: 12/12/18

## Resumen

Se presenta el análisis documental y discursivo, de carácter exploratorio y descriptivo, de la inserción de la perspectiva de género, especialmente, de la igualdad de oportunidades en las documentaciones de una universidad y los contenidos de los programas de estudio de dos carreras del área de ingenierías. Los resultados de la indagación revelan que los discursos sobre la igualdad de oportunidades son efectuados mediante actos de habla compromisorios y que se ajustan a las normativas nacionales. No obstante, no llegan a incorporarse plenamente en los programas de estudio. De los más de cien programas examinados que conforman el plan curricular de ambas carreras, menos del 5 % tratan la problemática, por tanto, la distancia entre lo dicho y lo hecho sobre la igualdad de oportunidades queda patentada en este primer acercamiento.

## Palabras clave

Educación superior; Sexismo; Orientación profesional.

## Abstract

A documented and communicative analysis of exploratory and descriptive nature on the inclusion of gender perspective, particularly on equal opportunities, in the documentation of a university and the syllabus of two majors in the engineering schools is hereby introduced. The results of the study reveal that lectures on opportunities equality are carried out by means of verbal engaging promises and adhere to national norms. Nevertheless, these are not completely included in the study programs.

Among one hundred plus programs studied which conform the curricula of both majors, less than 5% deal with this issue, therefore, the wide gap between what is said and what is done related to opportunities equality is manifested in this first conclave.

## Keywords

Higher education, Sexism, Professional counseling

## Introducción

La igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres en los espacios sociales ha sido tema de estudio y de prioridad en las diversas reuniones de organismos internacionales desde hace unos veinte años atrás. Se han establecido diversas políticas y prácticas para la concreción de dichas oportunidades, que son necesarias para acelerar el proceso (Naciones Unidas, Cepal, 1997). Sin embargo, el cambio de los roles de género en la sociedad aún es irrisorio, lo cual se debe a diversas razones de orden cultural, político, religioso y social. Dichos roles tienden a fijar aún más la desigualdad entre el hombre y la mujer, así como los diversos estereotipos de género y las asimetrías existentes en relación con el género.

El género supone una construcción social cimentada en las diferencias biológicas entre ambos sexos, que son las que determinan los papeles que serán desempeñados por el hombre y la mujer en la sociedad, que se resumen en una construcción binaria de superioridad e inferioridad, respecto del hombre y la mujer. En consecuencia, la perspectiva de género apunta a establecer la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres, ya que el logro de esta supone una mejora en la vida de las mujeres y los hombres.

Según la literatura existente, la perspectiva de género ha ido instalándose de manera progresiva en las universidades europeas. No obstante, en las americanas se ha dado con menor intensidad. México, Argentina, Chile y Brasil son las que ostentan mayores logros, pero aún queda mucho por hacerse.

La finalidad de este estudio consiste en la revisión y análisis de la inclusión de la perspectiva de género en documentaciones de la Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA). Partimos de la idea de que el análisis de documentos (misión, visión, código de ética, valores operativos, reglamentos, entre otros) permite identificar procedimientos administrativos y académicos expresados de manera explícita y así tener una idea más amplia de cómo se implementa, o por lo menos se intenta incluir, la perspectiva de género.

Empero, en el ámbito universitario paraguayo es somero; la Ley General de Educación Superior data del año 2013, es de creación reciente; incluso no se han reglamentado todas las disposiciones sobre los artículos que abarca, entre ellos

la inclusión de la perspectiva de género. En consecuencia, muy pocas universidades han apostado por ella.

Sin embargo, se han iniciado acciones mediante otros organismos, y por medio de redes, convenios o acuerdos se ha emprendido la andadura de la introducción de la perspectiva de género en las universidades paraguayas; una de ellas es patrocinada por ONU Mujeres, especialmente el programa HeForShe (Él por Ellas).

Hemos encontrado algunos trabajos referidos a la problemática planteada, como los de Mora y Pujal (2009), con un estudio sobre la *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Asimismo, la investigación efectuada por Camarena Adame y Saavedra García (2017), en la que las autoras realizan una propuesta para la inclusión de la perspectiva de género en los programas de ciencias contables y administrativas. De igual manera, hemos efectuado la revisión bibliográfica de estudios previos en el Paraguay, lo que ha resultado infructuoso, pues la producción bibliográfica respecto del tema que nos atañe en el presente artículo es exigua.

Nuestro punto de partida es que lo escrito en los documentos son actos de habla en los que el decir o hablar de género implica ejecutar una acción, siguiendo el pensamiento de Austin (2008). A nuestro entender, hablar de género o de igualdad de oportunidades implica poner palabras en circulación, o sea, ejecutar una acción; por tanto, es “hacer algo”, y, en consecuencia, el decir y el hacer son recíprocos. Los discursos, por tanto, implican una acción, esto es, que el hecho de emitir una expresión no se restringe a un mero decir algo (Austin, 2008).

Tal es así que una organización o institución —en este contexto una universidad— expresa cómo concibe la igualdad de oportunidades. No obstante, puede efectuar actos de habla compromisorios en que los elementos constitutivos de los enunciados suponen una línea de acción.

## Marco legal

La Constitución Nacional del Paraguay estipula, en el artículo 46, que los habitantes son iguales tanto en dignidad como en derecho. Se alude a la no admisión de la discriminación y se formula que el Estado velará por el cumplimiento de este artículo.

Igualmente, el artículo subsiguiente, el 47, de la misma Constitución, se establece la garantía de la igualdad en el acceso a la justicia, a la igualdad ante las leyes, a las funciones públicas no electivas. Además, el artículo 48 trata de forma explícita la igualdad de derechos del hombre y de la mujer, en el que expresa que “El hombre y la mujer tienen iguales derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales”. En las líneas subsiguientes, se resalta que el Estado “promoverá las condiciones y creará los mecanismos adecuados para que la igualdad sea real y efectiva”.

En el Paraguay, la Secretaría de la Mujer, creada en 1992 con la Ley n.º 34, ha sido el órgano encargado de implementar los planes de empoderamiento de las mujeres. Ha iniciado “el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en el Estado Paraguayo”. En su Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Hombre y Mujer, 2008-2017, considera en sus lineamientos la “incorporación de la perspectiva de derechos, de género y prevención de la violencia, en todas las modalidades de la educación superior, particularmente en la formación docente” (p., 37). Así también, en las líneas de acción de empoderamiento la “estimulación de actividades desde la enseñanza básica hasta la educación superior, del desarrollo de las habilidades de liderazgo en las niñas, adolescentes jóvenes y mujeres adultas y adultas mayores” (p., 38).

A pesar de la legislación vigente y los planes de acción de la Secretaría de la Mujer (actualmente Ministerio de la Mujer), en el ámbito educativo la situación es embrionaria, prácticamente aún no se ha intentado incluirla. Si bien la Ley General de Educación<sup>1</sup> y la Ley General de Educación Superior han considerado en sus artículos e incisos el respeto a la identidad, así como la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En la educación inicial, básica y media, el Ministerio de Educación y Ciencia ha ido incorporando estos ejes de manera paulatina. Una de las acciones ha sido el uso del vocabulario no sexista en los programas de estudio.

La educación superior paraguaya se rige por la Ley 4995 del año 2013, la cual establece en la Sección II, “De los principios de la educación superior”, en el inciso b: “El respeto a toda persona, su dignidad y sus derechos humanos”, mientras que en el inciso g, establece: “La igualdad de oportunidades

y de condiciones en el acceso a los beneficios de la educación superior”.

### **El currículum universitario y la igualdad de oportunidades**

El currículum se compone de teorías, contenidos y objetivos con un fin específico, que puede ser elaborado siguiendo intereses o ideologías. Su modificación es una actividad educativa que se da en diversos momentos, por lo general ocurre cuando ya no responde a las necesidades de la sociedad, es decir, cuando ya está descontextualizado. Los planes y programas de estudio suponen una revisión crítica del entorno y de las características internas de la carrera; el ajuste de estos debe realizarse de manera reflexiva y crítica.

Asimismo, los ajustes de los programas de estudio se constituyen en un peldaño más para el andamiaje de un cambio, en este caso la incorporación de la perspectiva de género posibilitará el abordaje de temas sensibles para el logro de la igualdad de oportunidades del hombre y la mujer, así como para la erradicación de la violencia de género. Los objetivos, contenidos programáticos, así como las estrategias didácticas permiten que las prácticas pedagógicas concuerden con las necesidades de la sociedad.

Mora y Pujal (2009) subrayan que la inclusión del enfoque de género en la práctica pedagógica universitaria debe efectuarse no solo desde las competencias de la asignatura, sino desde el sesgo de género, teniendo en cuenta lo que atañe y significa a la propia asignatura.

### **Características de la universidad objeto de estudio**

La Universidad del Cono Sur de las Américas, fundada en el año 1996, está dirigida por un Consejo Superior, cuenta con un Rectorado, a cargo de un hombre; una Vicerrectoría Académica, dirigida por un hombre; una Vicerrectoría Administrativa, a cargo de una mujer, y la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, a cargo de un hombre.

Se organiza en cuatro áreas: Ciencias Sociales y Humanas, y Ciencias de las Ingenierías, ambas dirigidas por mujeres; Ciencias y Tecnologías, y Ciencias Empresariales, que son lideradas por hombres. Efectivamente, podríamos decir que las relaciones de poder se dan de manera equitativa.

<sup>1</sup> El artículo 3 de la Ley General de Educación reza lo siguiente: “El Estado garantizará el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceder a los conocimientos y a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna”. Cfr. Ley General de Educación n.º 1264/98.

El mayor número de estudiantes se concentra en las carreras de ingenierías; las ofertadas son: Ingeniería Industrial, Ingeniería en Electricidad e Ingeniería en Informática, que son las más antiguas, y las de creación reciente: Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Electromecánica e Ingeniería Mecatrónica; las dos últimas han sido habilitadas en el año 2017.

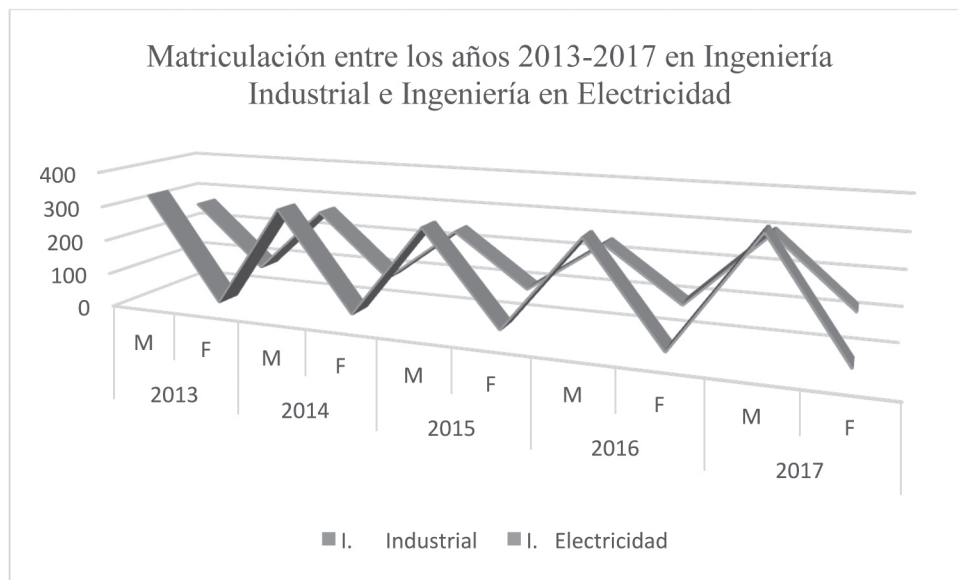
La carrera de Ingeniería Industrial ha sido la primera en ofertarse, mientras que la Ingeniería en Electricidad fue aprobada en el año 2000; ambas poseen el número más elevado de las matriculaciones de la universidad con respecto de las demás carreras. Asimismo, el mayor porcentaje de estudiantes son varones. Sin embargo, en los últimos 5 años se ha tenido un crecimiento paulatino de la matrícula femenina, que puede apreciarse en la tabla y gráfico siguientes.

**Tabla1. Distribución de la matrícula en los últimos cinco años en la UCSA, en las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería en Electricidad**

Carrera	2013		2014		2015		2016		2017	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
I. Industrial	330	26	316	35	297	38	304	29	350	41
I. Electricidad	265	79	267	84	241	91	238	89	300	115

Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 1. Evolución de la matrícula en los últimos 5 años en las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería en Electricidad de la UCSA.**



Fuente: elaboración propia.

Los datos denotan la evolución de la matrícula desde el año 2013 hasta el año 2017, en la convocatoria de marzo a agosto. Se percibe un incremento significativo de la población femenina. La carrera de Ingeniería en Electricidad posee un número mayor de estudiantes mujeres que la de Ingeniería Industrial; y en el 2017 ha superado la cantidad de 100 mujeres matriculadas.

### Metodología empleada

Mediante el análisis documental, hemos examinando los diferentes documentos de la universidad. Los documentos verificados fueron la visión y misión institucionales, el código de ética, los valores operativos, la política institucional, el perfil de las carreras de Ingeniería Industrial y de Ingeniería en Electricidad, los cuales se encuentran alojados en su página web. Por último, indagamos los programas de estudio de ambas carreras, las cuales no se encuentran en la web, por lo que los hemos solicitado a la Coordinación Académica para proceder a su revisión.

La indagación efectuada en las documentaciones se ha centrado específicamente en el planteamiento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En un primer momento, se ha examinado sobre la postura institucional documentos como los principios, visión, misión, valores, filosofía y el código de ética, en los cuales se ha buscado *el empleo de vocablos como (des)igualdad, oportunidades, empoderamiento, derechos humanos, derecho, hombre(s) y mujer(es)*. Así también, al hallar las palabras clave, nos centramos en la conformación discursiva de estos.

### Resultados y discusión

#### Filosofía, principios institucionales

Una organización se presenta mediante la filosofía y principios, con los que se proyecta ante los demás como quiere ser vista. El primer ítem analizado ha sido el de los principios, compuesto por nueve aspectos que reúnen en sus enunciados conceptos como *Dios, humanidad, eliminación de prejuicios, búsqueda de la verdad, respeto a la diversidad, libertad de enseñanza y aprendizaje, eliminación de la pobreza y desigualdad económica*.

El 7.º principio se refiere a "la igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer". Así también, el 9.º establece "la eliminación de los extremos de pobreza y desigualdad

económica", en que el empleo del sustantivo *eliminación* implica una acción compromisoria, que la institución asume taxativamente, lo que deja entrever una conciencia y compromiso, de palabra, con el componente fundamental de la Constitución Nacional y las leyes internacionales respecto de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer.

#### Visión y misión

Tanto en la visión como en la misión no se plantean de manera patente los aspectos indagados. Sin embargo, rescatamos un verbo: ser, con el que la organización se define a sí misma; esto es un acto asertivo en el cual la institución se toma como referente y asume, o se presenta, mediante este verbo, exponiéndose de la siguiente manera: "[...] es una institución [...] dedicada a formar profesionales éticos, líderes, emprendedores y con responsabilidad social [...]".

#### Valores operativos

En los valores operativos, se citan los siguientes valores: respeto, honestidad, mejora continua, trabajo en equipo, responsabilidad, liderazgo y pertenencia. Estos valores concuerdan con los principios de la perspectiva de género, no obstante, son expresados de manera consecutiva, sin un enunciado introductorio. Los sustantivos seleccionados para determinar los valores de la institución asumen una carga valorativa según la perspectiva de cada usuario.

#### Código de ética

Este documento fue aprobado en el año 2010; en él hallamos, en el capítulo 1, un apartado denominado "Igualdad de género y oportunidades", que expresa lo siguiente:

La Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA), busca la equidad entre las personas de la sociedad, gracias a la implementación de estrategias participativas que garantizan la igualdad de oportunidades para todas aquellas personas que se encuentren en condiciones de acceder a un determinado nivel de educación superior. Este principio reconoce, también, la necesidad de igualdad de derechos y oportunidades entre los géneros, como un requisito básico para el completo desarrollo del potencial humano, teniendo en cuenta la igualdad o complementación de las competencias y talentos de ambos. (UCSA, Código de Ética, p. 10).

Nuevamente, en este fragmento se emplea un verbo con valor compromisorio, *buscar*, con el sentido de hacer o realizar lo necesario para conseguir algo, siendo objeto directo de la construcción verbal *la equidad*. El uso del verbo *garantizar* también posee un valor compromisorio (Austin, 2008) que implica la promesa y la responsabilidad de cumplir algo, en este caso la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer.

### **Perfil de las carreras de Ingeniería Industrial y de Ingeniería en Electricidad**

Los perfiles de salida de las carreras no enuncian de manera palmaria los aspectos indagados. Hemos detectado que en cada uno de ellos se expresa una visión tradicional del estudiante, en que se potencian las cualidades profesionales con las que contará el egresado o la egresada. Sí, es notable la reiteración de palabras como liderazgo, la responsabilidad social y el desarrollo emprendedor.

### **Programas de estudio de Ingeniería Industrial y de Ingeniería en Electricidad**

Los programas de estudio de la carrera se dividen en tres dimensiones, según las normativas de la Agencia Nacional de Acreditación: Ciencias Básicas, Ciencias de las Ingenierías y Tecnologías Aplicadas, así también se incluyen asignaturas complementarias y optativas. Cabe destacar que estos programas fueron aprobados e implementados desde el año 2010, es decir, fueron elaborados antes de la promulgación de la Ley General de Educación Superior (2013).

Los planes de estudio se esbozan de manera general; no se explicita cómo será tratada la igualdad de oportunidades propugnada operativos de la universidad. Solamente se delinear los objetivos de la carrera, el perfil de los egresados, las asignaturas que se desarrollarán en los 5 años que duran las carreras.

Los programas de estudio de cada asignatura se conforman mediante una sección de identificación de la asignatura, la fundamentación, los objetivos, los contenidos, divididos en capítulos, además de la bibliografía. La malla curricular de cada carrera la componen 51 asignaturas.

Tras la lectura y búsqueda de las palabras comodines, hemos observado que los programas de las asignaturas comprendidas entre las Ciencias Básicas, Ciencias de las

Ingenierías y Aplicaciones de las Ingenierías no contienen ningún capítulo o ítem que aludan a la problemática de género.

Dentro de las asignaturas complementarias, solo algunas abordan el tema. Como es el caso de Ética Profesional, una asignatura desarrollada en ambas carreras, en la cual se incluye un contenido en uno de los capítulos los derechos humanos, así como “el respeto a la dignidad de las personas: respetar las conciencias”.

La asignatura Seguridad e Higiene Industrial se cursa en ambas carreras, no obstante, no contempla ningún capítulo, tampoco un ítem que trate el tema. Esta disciplina recibe en otros programas el nombre de “Seguridad y Salud en el Trabajo”; y es un espacio oportuno para el análisis del porqué las mujeres no son consideradas en las tomas de decisiones referidas a la seguridad y salud en el trabajo.

Asimismo, entre las disciplinas que conforman la malla curricular existen algunas que son de carácter optativo. Para Ingeniería Industrial, se proponen 12 asignaturas optativas y 11 para Ingeniería en Electricidad. Entre ellas se hallan disciplinas de carácter más amplio, como Desarrollo Emprendedor, Responsabilidad Social Empresarial, Administración, Introducción a la Economía, *Marketing*, etc.

La asignatura Legislación Laboral posee, en uno de los capítulos del contenido programático, un ítem denominado “El trabajo de menores y mujeres”. Mientras que, en Gestión de Recursos Humanos, se consideran temas como organización, comportamiento organizacional y subtemas como poder y liderazgo; además de un capítulo denominado “Administración de recursos humanos”.

La asignatura Desarrollo Emprendedor manifiesta en la fundamentación: “[...] la necesidad de formar líderes emprendedores teniendo una firme convicción de los derechos no sólo a la educación, sino también a la igualdad de oportunidades”. Por otra parte, la asignatura de Responsabilidad Social Empresarial tiene un capítulo llamado “Igualdad de oportunidades en las organizaciones”.

### **Consideraciones finales**

Las documentaciones analizadas condicen con los lineamientos generales de la educación superior, así también con los programas que se pertenecen. Tanto las leyes

nacionales, desde la Constitución Nacional, así como las Ley General de Educación y la Ley de Educación Superior hacen hincapié en la protección de la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer.

En cuanto a la inclusión de la perspectiva de género en los programas de estudio, podemos aseverar que no son considerados de forma explícita y concreta en los contenidos programáticos, incluso en asignaturas como Ética, Sociología, Desarrollo Emprendedor, Gestión de Recursos Humanos, Seguridad e Higiene Industrial, Administración y Economía. Si bien hemos hallado algunos capítulos o temas sobre la perspectiva de género, estos resultan exigüos, para el logro de la igualdad de oportunidades.

Considerando que ambas carreras poseen un alto número de matriculación masculina, la perspectiva de género en el currículum es sustancial en esta área académica. De hecho, apremia una revisión y un ajuste de los programas de estudio. Los futuros ingenieros e ingenieras deberían tener la posibilidad de reflexionar sobre la problemática ya desde su formación, para que, una vez insertos en el ámbito laboral o profesional, sepan cómo abordar las diversas situaciones que se les presentarán. Las futuras ingenieras tendrían que reflexionar acerca del impacto de las estructuras patriarcales existentes en los contextos paraguayos, que ellas las quiebran al optar por cursar una carrera masculinizada.

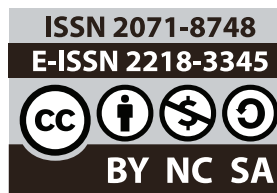
Aunque se visualizan enunciaciones en que se perfila una línea de acción, las prácticas discursivas, en sus documentaciones, de la universidad asume una construcción dialógica compromisoría, pero que aún no es asumida en todos los componentes de la propuesta educativa y no ha llegado a calarse en los programas de estudio, por medio de los cuales los docentes deberían concretar lo esbozado en la filosofía, visión, misión y los valores propugnados.

## Referencias

- Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con las palabras: palabras y acciones*. 2.ª edición Buenos Aires: Paidós
- Naciones Unidas-Cepal (1997). "Acceso al poder y participación en la toma de decisiones América Latina y El Caribe: Políticas de equidad de género hacia el año 2000". Unidad Mujer y Desarrollo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal. 42 pp. Recuperado de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/4329/P4329.xml.xsl=/mujer/tpl/p9f.xsl.base=/mujer/tpl/top-bottom.xsl>
- Corona Godínez, M.P.; Correa de la Torre, L.; Espinosa Calderón, M.C. y Pedraza Domínguez, M.E. (2002). *Cultura institucional y equidad de género en la administración pública*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Mora, E. & Pujal, M. (2009). "Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria". En // Congreso Internacional Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad. Gerona.
- Poder Legislativo. Ley General de Educación Superior n.o 4995. Recuperado el 12 de enero de 2018 de: <http://www.cones.gov.py/ley-4995-de-educacion-superior/>
- Camarena Adame, M.E. & Saavedra Garcia, M.L. (2018). "La perspectiva de género en los programas de estudio", Volumen 27, *Nósis* 54, julio-diciembre 2017.
- Poder legislativo. Ley 1264/98 General de Educación. Recuperado el 13 de marzo de 2018 de <http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF>

# Igualdad de género en el plan de estudios generales de pregrado en una universidad pública

Gender equality in the undergraduate study programs in a public university



URI: <http://hdl.handle.net/11298/896>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6735>

Aymé Barreda-Parra<sup>1</sup>  
vbarredapa@unsa.edu.pe  
ORCID: 0000-0001-7024-0809  
Norma Peña-Téllez<sup>2</sup>  
npenat@unsa.edu.pe  
ORCID: 0000-0003-4660-1621  
Universidad Nacional de San Agustín

Recibido: 29/07/18

Aprobado: 12/12/18

## Resumen

El tema de igualdad de género en el plan de estudios generales de pregrado en una universidad pública es pertinente, porque permite a profesores y estudiantes generar espacios de reflexión y promover valores para el ejercicio de sus deberes y derechos. El objetivo fue analizar la inclusión de género en el plan de estudios generales de pregrado para luego reflexionar sobre los resultados. Es un estudio descriptivo transeccional con metodología mixta. Se aplicó una encuesta a 143 estudiantes con edades entre 17 y 22 años, con la finalidad de conocer su opinión en relación a la igualdad de género, después de haber seguido las asignaturas de Razonamiento Lógico Matemático, Ciudadanía e Interculturalidad y Realidad Nacional, las cuales son obligatorias desde el año 2017 de acuerdo a la ley universitaria peruana 30220. Los resultados son alentadores en lo que respecta a la percepción positiva que tienen las mujeres de sus habilidades, pero limitado en la información que poseen sobre su participación a

## Abstract

It is appropriate to include gender equality themes in the common undergraduate study program in a public university for it allows professors and students to create opportunities for reflection and to instill values aimed to exercise rights and duties. The objective was to analyze gender inclusion in the common undergraduate study programs to provide a forum to later reflect on the results.

This being a descriptive trans-sectional study of mixed methodology. A survey was conducted with a group of 143 students aged 17 to 22 years old in order to find out what their opinion was after having completed courses on Logical Mathematical Reasoning, Citizenry and Interculturality, and National Reality, which are mandatory courses as from 2017 in accordance with Peruvian university statutory act 30220. Results are positive in regards with women's perception of their competencies, however, information is limited when it involves their

<sup>1</sup> Departamento de Psicología, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú

<sup>2</sup> Departamento de Psicología, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú

cargos públicos. Visualizar el problema permite concluir que en estas asignaturas se trabajan temas de género que permanecen en el recuerdo de los estudiantes; no obstante, persisten los estereotipos que son transmitidos a través de la cultura y que justifican la violencia que ejercen los hombres.

### **Palabras clave**

Educación superior; Sexismo; Planes de estudio.

participation in public affairs. An overview of the issue leads to conclude that gender themes developed in these courses do remain among the students' remembrances, nevertheless, stereotypes persist and these are culturally transmitted thus justifying violence exercised by men.

### **Keywords**

Higher education; Sexism; Study programs

## **Introducción**

La población joven en el Perú (de 15 a 29 años de edad) constituye el 27 % de la población total, según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015). En esa edad terminan la secundaria y empiezan estudios en la universidad o se insertan al área laboral. Los jóvenes opinan que faltan oportunidades para insertarse al trabajo, pero que la universidad es el espacio educativo que les inspira confianza para el logro de este objetivo, así lo expresaron en la 1ª Encuesta Iberoamericana de Juventudes (OIJ, 2013; citado por Espinoza y Choque, 2015).

La universidad también les posibilita, mediante sus escuelas y facultades, generar espacios de práctica cotidiana de los principios y valores asumidos por la comunidad agustina, para que el estudiante sea un ciudadano que conoce, ejerce y defiende sus derechos y cumple sus deberes (Modelo Educativo, 2016). Los derechos y deberes incluyen los orientados a lograr la igualdad de género, ya que el índice general de desigualdad de género en el Perú es de 0.420 (INEI, 2015); y la brecha de género en el mercado laboral es 18 hombres más que mujeres en la actividad económica, lo que significa que de cada 100 hombres en edad de trabajar 82 se encuentran integrando la fuerza laboral (INEI, 2016), es decir, las mujeres tienen mayores obstáculos para insertarse en el mercado laboral una vez terminada su formación en la educación superior.

Instituciones internacionales realizan esfuerzos para disminuir esta brecha. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) busca garantizar que todos los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, y la Unesco promueve el desarrollo

educativo del preescolar a la educación superior en temas de derechos humanos e igualdad de género.

La universidad no es ajena a tales aspiraciones. En la nueva Ley Universitaria peruana “el rechazo a toda forma de violencia, intolerancia y discriminación” es un principio esencial, como es formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo con las necesidades del país. Como consecuencia de las disposiciones contenidas en la nueva ley, se han incorporado en el nuevo plan de estudios generales asignaturas obligatorias y con contenidos dirigidos a la formación integral del estudiante.

Analizar los contenidos de género que están incluidos en el plan de estudios generales es una investigación pionera en la universidad, ya que las asignaturas se desarrollaron por primera vez el año 2017 de acuerdo con la Ley Universitaria n.o 30220 y con la aprobación del Reglamento de Estudios Generales de la Universidad Nacional de San Agustín en el año 2016. Para los nuevos planes curriculares, se han elaborado competencias genéricas, las cuales se desarrollan en un proceso de “aprender haciendo”, entendido esto como una actividad en un contexto determinado, que va desde un “saber en acción” a un “saber actuar en contexto” (Juliá, 2015, p. 48).

En el Perú, las cifras muestran las desigualdades en cuestiones de género, temática abordada en este estudio. Por ejemplo, la violencia contra las mujeres, que es “una de las caras más dolorosas de la discriminación”, es un problema social de grandes dimensiones que afecta a mujeres de distintas culturas, condiciones sociales, niveles de educación, edad, etc. (INEI, “Perú: Brechas de Género, 2016”, p. 109). En la

interrelación de los diferentes actores universitarios existen comportamientos que discriminan y formas de violencia “naturalizadas” que requieren ser reconocidas para tomar acciones; el acoso y el hostigamiento sexual precisan de procedimientos para su prevención, denuncia y eliminación (Fuentes, 2016).

Entonces las razones para analizar la igualdad de género a partir del currículo se basan en a) la existencia de normas internacionales y nacionales, b) la violencia que afecta a más mujeres que hombres, c) las políticas en la educación superior a favor de la igualdad de género y d) los obstáculos para alcanzar la paridad en el área laboral. Por ello, el propósito de la investigación es analizar la inclusión de género en el plan de estudios generales de pregrado y reflexionar sobre los resultados obtenidos a partir de la percepción de los estudiantes.

Se espera que el estudiante adquiera mayor conciencia de la existencia de estas desigualdades, que al culminar sus estudios superiores tenga mejores posibilidades para afrontar esta problemática y que sea capaz de tomar decisiones adecuadas en bien de la sociedad.

### Metodología

Es un estudio descriptivo transeccional con metodología mixta:

**Cualitativa.** Análisis de contenido de los planes de estudios generales de 1er año que fueron implementados el año 2017.

**Cuantitativa.** Encuesta a los estudiantes de 2.º año que el año anterior (2017) se matricularon en las asignaturas de estudios generales.

### Participantes

Se encuestó a 143 estudiantes, 95 mujeres (66,44 %) y 48 hombres (33,56 %), con edades entre 17 y 22 años de la Escuela Profesional de Psicología.

### Instrumento

**Encuesta.** Elaborada por las investigadoras con base en el contenido de temas de género en las asignaturas de estudios generales de pregrado.

La encuesta consta de dos partes:

1. Datos generales: sexo, edad, año de estudios.
2. Preguntas para conocer si los estudiantes recuerdan que los docentes trataron temas de género en su asignatura y preguntas para conocer la opinión que tienen los estudiantes de la igualdad de género después de su experiencia en la asignatura.

### Procedimiento

Finalizado el año académico 2017, se procedió a la revisión y al análisis de los planes de estudios generales de la universidad, luego se seleccionaron los sílabos de las asignaturas que incluían temas de género para revisarlos en físico.

A partir de la revisión de los temas de género incluidos en los sílabos, se elaboró la encuesta para cada asignatura y fue aplicada en el mes de abril de 2018 a los estudiantes de 2.º año que el año previo llevaron por primera vez las asignaturas de estudios generales.

### Resultados y discusión

En la tabla 1 se muestran los resultados del análisis de los sílabos, y en los gráficos, el resultado de las encuestas.

### Análisis de los sílabos

La universidad clasifica el plan de estudios generales en:

Asignaturas generales: Capacidades de aprendizaje

- Comunicación Integral
- Metodología del Trabajo Intelectual Universitario
- Razonamiento Lógico Matemático

Asignaturas generales: Formación Humanística

- Ciudadanía e interculturalidad
- Ecología y Medio Ambiente
- Realidad Nacional
- Ética General y Profesional (se implementará en años superiores, por lo que no ha sido considerada)

**Tabla 1. Análisis de las asignaturas de estudios generales**

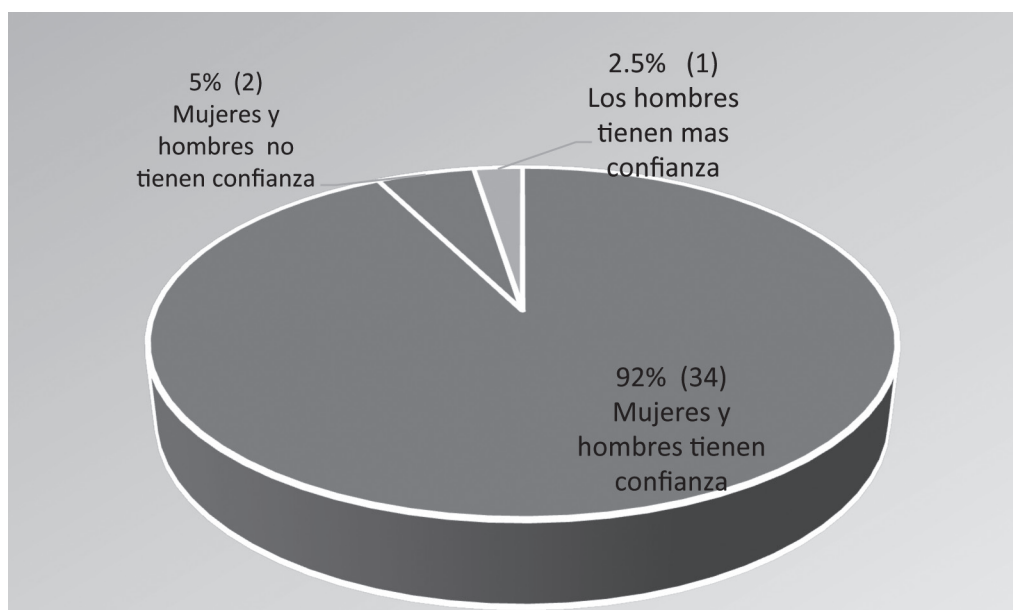
Asignatura	Existen contenidos relacionados con género	Contenidos relacionados con género
Comunicación Integral	No	
Metodología del Trabajo Intelectual Universitario	No	
Ecología y Medio Ambiente	No	
Razonamiento Lógico Matemático	Sí	Confianza en las habilidades para plantear y resolver problemas (como parte del contenido actitudinal)
Ciudadanía e Interculturalidad	Sí	Participación ciudadana
Realidad Nacional	Sí	Violencia y poder político

Los contenidos relacionados con género fueron agrupados en 3 categorías de acuerdo con la similitud de su significado: género, igualdad-equidad y política del género (Rebollar, 2013). A continuación, los contenidos incluidos en cada categoría:

Género: estereotipos (habilidades para las matemáticas)  
 Igualdad-equidad: discriminación (violencia)  
 Política del género: participación ciudadana y poder político

### Asignatura Razonamiento Lógico Matemático

**Gráfico 1. Percepción de confianza en las habilidades para las matemáticas**



## Asignatura Ciudadanía e Interculturalidad

Gráfico 2. Percepción de las mujeres en igualdad-equidad y política de género

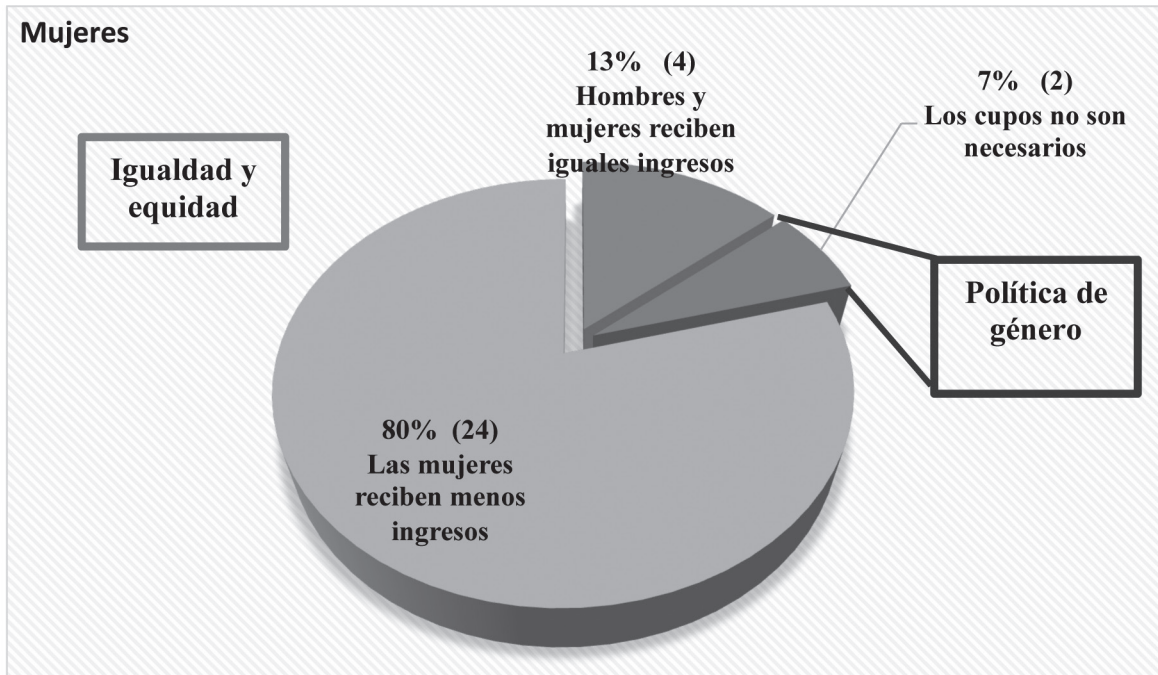
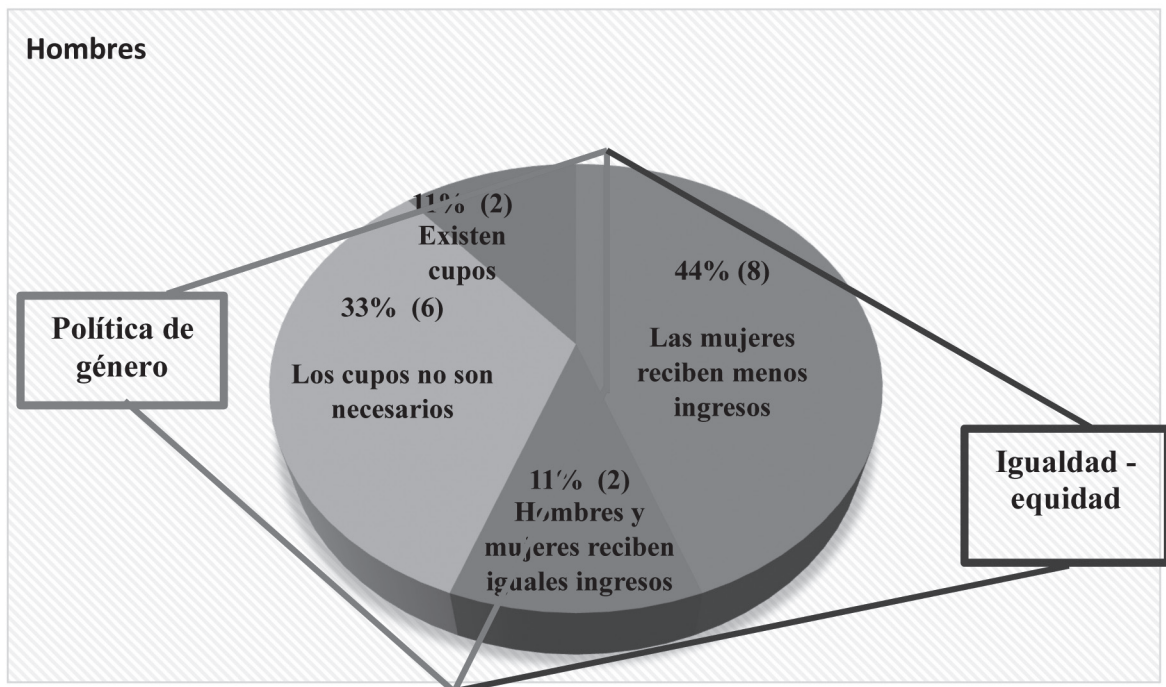
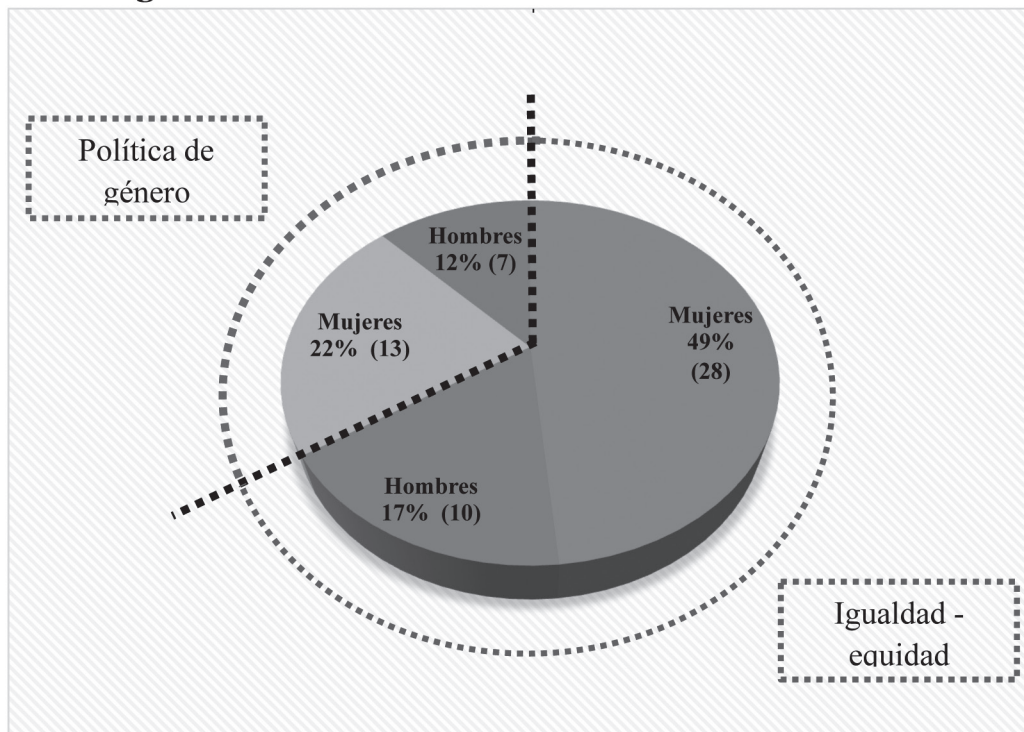


Gráfico 3. Percepción de los hombres en igualdad-equidad y política de género



## Asignatura de Realidad Nacional

Gráfico 4. Percepción de los hombres en igualdad-equidad y política de género por sexo



En la universidad, la inclusión de los estudios generales ha implicado un cambio significativo en la formación del estudiante, son obligatorios en todas las carreras profesionales; y con la perspectiva de que el estudiante asuma compromiso consigo mismo y con la sociedad. Por otro lado, es un gran avance que en el currículo estén incluidos temas de género. No obstante, se requiere profundizar en el aula estos contenidos, para que los estudiantes tomen conciencia de las desigualdades de género en diversos ámbitos donde se desempeña la mujer. La universidad es un lugar propicio para establecer relaciones interpersonales entre los jóvenes; sin embargo, la continua interacción entre las personas genera relaciones de poder y subordinación. El poder ocupa un papel importante en las interacciones debido a las diferentes variables que intervienen en su configuración, como la propia personalidad de la joven y el joven, sus estereotipos, prejuicios, status social, descalificación de la mujer o esquemas que traen consigo los papeles que se les asignan a mujeres y hombres.

Las asignaturas analizadas son las siguientes: Razonamiento Lógico Matemático, Ciudadanía e Interculturalidad y Realidad Nacional.

El resultado (92 %) obtenido en esta asignatura por mujeres y hombres es esperanzador y positivo. Las mujeres opinan que sus habilidades para las matemáticas son tan favorables como las de los hombres. Esto es un indicador de que la brecha de género en ciencias e ingenierías está cambiando en el tiempo. A esta conclusión llegaron Sax et al. (2016) después de examinar los factores determinantes de los universitarios de primer año para especializarse en ingeniería. El estudio reveló que un factor determinante en el interés por la especialización es el rendimiento académico obtenido en la secundaria, para hombres y mujeres; sin embargo, el autoconcepto matemático que en el pasado fue un factor importante en la brecha de género ahora es menos influyente en la intención de las mujeres para estudiar ciencias e ingenierías. Las mujeres que estudian

Psicología no eligieron estudiar Ingeniería, pero es un buen indicador de que perciben confianza en sus habilidades para las matemáticas; porque durante la carrera llevarán otros cursos afines, como estadística.

**Ciudadanía e Interculturalidad.** Participación ciudadana contempla los espacios donde los ciudadanos ejercen su derecho a votar y ser elegidos en cargos públicos; se relaciona con la democracia participativa y con la libertad de expresión. Algunos estudiantes, mujeres (13 %) y hombres (11 %), opinaron que ambos sexos reciben iguales ingresos económicos en el mismo cargo; a pesar de no ser tan reales estas cifras. Por ejemplo, el año 2015 las mujeres ganaron en promedio 28,6 % menos que sus pares masculinos. Uno de los motivos principales por el que las mujeres ganan menos es que muchas de ellas trabajan menos horas, por dedicarse a sus familias (INEI Brechas de Género 2016).

En relación con los cupos de participación para las elecciones, más hombres (33 %) que mujeres (7 %) opinan que no son necesarios. Existen leyes creadas para fomentar la participación de las mujeres en cargos directivos de decisión política, pero todavía no se ha logrado la paridad con los hombres. La cuota mínima de participación de mujeres y hombres en las listas de candidatos al Congreso de la República es 30 % (Ley n.o 27387), igualmente 30 % en las listas de candidatos a los Consejos Regionales (Ley n.o 27683) y candidatos a regidores [Ley n.o 26864] (Espinoza, 2009).

**Realidad Nacional.** Respecto a la violencia, más mujeres (49 %) que hombres (17 %) consideran que los hombres tienen poco control de sus emociones y ejercen violencia en contra de las mujeres. Respuesta similar a la obtenida por Mingo (2016); y que es una forma de disfrazar la verdad acerca de la sexualidad “supuestamente irreprimible” de los hombres con el mensaje tácito de que toca a las mujeres cuidar que el deseo sexual de los hombres no se despierte. Es un mito “pensar que todos los hombres nacen para ser violentos” (Castro, 2015). La realidad demuestra que hay vinculación entre violencia y cultura. Coexisten variables socioculturales de la familia, la escuela y los medios de comunicación que distorsionan el significado de la masculinidad, otorgándole al hombre un poder que mal utilizado lo conduce a comportamientos discriminatorios y violentos.

Los estudiantes, en la asignatura Realidad Nacional percibieron como más importante la violencia, y en menor proporción (22 % de mujeres y 7 % de hombres) la

alternativa de que las mujeres hacen buena gestión cuando ocupan un cargo público. Puede haber influido la exposición de noticias de violencia, abuso sexual y feminicidios que diariamente transmiten los medios de comunicación. Es necesario que los estudiantes obtengan mayor información de la gestión que hacen las mujeres en cargos directivos donde ejercen la toma de decisiones. Como gerentes públicos, en el Perú muestran que entre el 2012 y el 2015 las mujeres tienen tan igual desempeño como los hombres. Así lo demuestra la evaluación de desempeño donde 97 % superó el 70 % de sus metas. El año 2012 fue el de menor desempeño (86 % y 84 %, en promedio, para las mujeres y los hombres, respectivamente). No obstante, el porcentaje de desempeño ha estado por encima del 97 % en los años 2013, 2014 y 2015, tanto para los hombres como para las mujeres (SERVIR, 2016).

En conclusión, es una experiencia positiva que de 6 asignaturas de estudios generales en 3 se incluyan contenidos de género en el sílabo. Los jóvenes estudiantes de 2.º año recuerdan los temas de género tratados en estas últimas, si bien, como demuestran los resultados, hay elementos esenciales de la brecha de género en los cuales se debe profundizar, tales como las cuotas de participación que son necesarias mientras las mujeres no alcancen la tan ansiada paridad en la toma de decisiones y el mejor entendimiento de las causas de la violencia; pero es evidente que los estudiantes de ambos sexos perciben que tienen habilidades para las matemáticas.

En próximas investigaciones, sería conveniente contrastar la percepción que tienen los estudiantes con sus notas en la asignatura Razonamiento Lógico Matemático. Por otro lado, consideramos una limitación no haber entrevistado a los profesores que tuvieron a su cargo las asignaturas para dar mayor validez a los datos obtenidos.

Las asignaturas de estudios generales de la universidad amplían la formación del estudiante más allá de los cursos de especialidad de cada carrera, con el objetivo de promover el desarrollo de la persona humana. Para mejorar la cobertura y los procedimientos en cuestiones de género sería conveniente la creación de una Unidad de Igualdad similar a las creadas en otras universidades (Ley Orgánica 4/2007, España). Finalmente, un ambiente universitario saludable fomenta los valores éticos, para una convivencia sin violencia y con igualdad de derechos para mujeres y hombres, por lo que se recomienda más información,

diálogo y debate en clase para aclarar las dudas que tienen los estudiantes.

## Referencias

- Castro, R. (2015). "Desmontando la Violencia". Recuperado de [http://www.conigualdad.org/descargas/Desmontando%20la%20violencia%20de%20Genero\\_RubenCastro.pdf](http://www.conigualdad.org/descargas/Desmontando%20la%20violencia%20de%20Genero_RubenCastro.pdf)
- Espinoza, E. (2009). "Cuotas de participación de las mujeres en cargos directivos de decisión política". Documento preliminar. Lima-Perú. Recuperado de [https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgignd/documentos/informe\\_cuotas\\_genero.pdf](https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgignd/documentos/informe_cuotas_genero.pdf)
- Espinoza-Lecca, E. y Choque-Larrauri, R. (2015). "El Estado de la Juventud en el Perú: Situación actual e iniciativa para un cambio". En: *Evidencia para políticas públicas en educación superior*, Vol. 1. Hans Contreras Pulache Editor. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-27-de-la-poblacion-peruana-son-jovenes-8547/>
- Fuentes, L.Y. (2016). "¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior?". *Nómadas*, 44, 65-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a05.pdf>
- INEI (2015). "El 27 % de la población peruana son jóvenes". Notas de prensa. Recuperado el 02 de julio de 2018 de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-27-de-la-poblacion-peruana-son-jovenes-8547/>
- INEI (2016). "Perú: Brechas de género 2016. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres". pp. 13-14. Recuperado el 12 de diciembre de 2018 de [http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf](http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf)
- Juliá, M. (2015). "Competencias generales de la formación universitaria: Aportes a la calidad con equidad". En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior. Ponencias y debate*. Vicerrectorado Académico. Dirección de Asuntos Académicos PUCP.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disposición adicional duodécima. Unidades de igualdad. España. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Mingo, A. (2016). "¡Pasen a borrar el pizarrón!". *Mujeres en la universidad*. *Revista de la Educación Superior*, 45, (178), 1-15. Recuperado el 12 de diciembre de 2017 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300036?via%3Dihub>
- Modelo Educativo de la Universidad Nacional de San Agustín (2016) Resolución de Consejo universitario n.o 513-2016 Nueva Ley Universitaria n.o 30220 – 2014. Artículo 5, Inciso 5.16. La Nueva Ley Universitaria n.o 30220 – 2014. Diario Oficial El Peruano. Normas Legales. Año XXXI - n.o 12914. 9 de julio de 2014. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- ONU. "ODS en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas: Retos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible". Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Recuperado de <http://www.ocud.es/agenda2030/es/thm4/objetivos-de-desarrollo-sostenible.htm>
- Rebollar, E. (2013). "El Género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas" (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/118631>
- "Reglamento de estudios generales de la Universidad Nacional de San Agustín". (2016). Recuperado de <http://www.unsa.edu.pe/transparencia/docs/REGLAMENTO%20DE%20ESTUDIOS%20GENERALES%20DE%20LA%20UNSA.pdf>
- Sax, L.J.; Kanny, M.A.; Jacobs, J.A.; Whang, H.; Weintraub, D.S., & Hroch, A. (2016). "Understanding the Changing Dynamics of the Gender Gap in Undergraduate Engineering Majors: 1971-2011". *Research In Higher Education*, 57, 570. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9396-5>
- SERVIR. Autoridad Nacional del Servicio Civil. Perú. (2016). Perú: Presidencia del Consejo de Ministros. Recuperado de <http://www.servir.gob.pe/nosotros/consejo-directivo/>
- Unesco. "Educación para el Siglo XXI. La educación transforma vidas. La labor de la Unesco". Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/education-21st-century>

# Introducción del enfoque de género en las carreras de la Universidad de La Habana. El caso de Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología

Introduction to gender approach in the majors at Habana University. The case of Biochemistry and Molecular Biology; Psychology and Sociology



URI: <http://hdl.handle.net/11298/898>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6736>

Tania Caram-León<sup>1</sup>  
Mayra Tejuca-Martínez  
Niuva Ávila-Vargas  
Danay Díaz-Pérez  
Geydis Fundora-Nevot

Recibido: 24/07/18  
Aprobado: 12/12/18

## Resumen

En la época de desigualdades en que vivimos, una de las más significativas es la de género. La importancia de su inclusión en los diferentes niveles de educación, y específicamente en las carreras universitarias, ha sido tratada en numerosos estudios dentro y fuera del país. En esta investigación pretendemos analizar comparativamente el proceso de introducción de la perspectiva de género en las carreras Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología, atendiendo a

## Abstract

In this epoch of inequalities in which we live, one of the most relevant is gender. The importance of its inclusion in the different educational levels, specifically in university careers, has been the object of numerous studies within and outside this country. Our purpose in this investigation is to establish a comparative analysis of the introductory process in the majors: Biochemistry and Molecular Biology, and Psychology and Sociology as per the study programs D and E at the La Habana

<sup>1</sup> Las profesoras Tania Caram León (tcaram@flacso.uh.cu; Código ORCID: 0000-0001-7096-2254), Danay Díaz Pérez (danay@flacso.uh.cu; Código ORCID: 0000-0002-9988-4314) y Geydis Fundora Nevot (geydis@flacso.uh.cu; Código ORCID: 0000-0001-8450-9936) pertenecen a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba); la profesora Mayra Tejuca Martínez (mayra@ceed.uh.cu; Código ORCID: 0000-0002-0147-3737), al Centro de Estudio de la Economía Cubana (CEEC) y Niuva Ávila Vargas (niuva@ffh.uh.cu; Código ORCID: 0000-0002-1992-7936), al Departamento de Sociología, pertenecientes a la Universidad de La Habana.

los planes de estudio D y E en la Universidad de La Habana (UH) mediante análisis de documentos y entrevistas a expertos.

### **Palabras clave**

Educación superior; Género; Currículo; Universidad de La Habana.

University (HU) by means of documental analysis and experts' interviews.

### **Keywords**

Higher education, Gender, Curriculum, La Habana University.

## **Introducción**

De acuerdo con Karl Mannheim, el proceso educativo moldea a las personas en una determinada colectividad, que debe ajustarse a los modelos predominantes de acción, y que se insertan en un orden social. Los fines educativos y su contexto social se transmiten a la nueva generación junto con las técnicas educativas dominantes (Albornoz, 1981). Se destaca así el papel que desempeña la educación como factor socializador y vehículo transmisor de la cultura. Así mismo, el pedagogo Denomme se refiere a la tríada que forman los agentes: estudiantes, enseñanza y medio ambiente, enfatizando que merecen mucha atención porque constituyen una cierta manera de interconexión de pedagogía interactiva. Según este autor los estudiantes y la enseñanza no son seres abstractos, ellos son el continuo actuar de un mundo físico, social y cultural que posee su propia identidad (Denomme y Roy, 1998). Para Nelly Stromquist (1998) la educación se convierte en el instrumento esencial de transformación que implica el proceso de empoderamiento.

La sociología de la educación, según Perrenoud (1997) no cesa de mostrar evidencias sobre la distancia entre la cultura, de una parte y las diferencias específicas que imprimen las clases sociales, las familias y sus culturas específicas. Estas discrepancias exigen un carácter distintivo a la educación, que tiendan a disminuir las desigualdades que podrían existir en el contenido educativo. Este enfoque resulta revelador por la potencialidad de su significado como mecanismo de acción y proyección social futura,

partiendo de cambios en las formas de comprensión y de la asimilación de conocimientos.

Las instituciones educativas son responsables, en conjunto con otros agentes de socialización, de formar saberes, capacidades, habilidades, valores, entre otros, que orienten a los sujetos a la producción y reproducción de la sociedad. En este sentido, su rol en la historia de la humanidad ha tenido un doble rasero: 1) Como instituciones de control (Foucault), aparatos ideológicos del Estado (Althusser) al servicio del poder dominante, 2) Como medio de promoción del cambio y la emancipación. Ellas han tenido una responsabilidad preponderante en la creación y mantenimiento del sistema patriarcal<sup>2</sup>, en la construcción del sexismo, de identidades de género binarias, de la visión androcéntrica de la historia, de la heteronormatividad. Por ende, en las mismas, se encuentra una de las claves fundamentales para deconstruir este sistema de dominación que atenta contra el desarrollo de sociedades justas, equilibradas, inclusivas y armónicas.

Mención especial merece la educación superior. Las universidades no solo tienen la misión de la enseñanza. En el caso cubano, son tres sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Esto significa que su contribución a la permanencia o ruptura con la organización patriarcal, también se ubica en la producción de nuevos conocimientos científicos y su aplicación a diferentes esferas de la vida económica, social, política y cultural. De ahí la pertinencia de aplicar la perspectiva de género para analizar las prácticas tradicionales en el ámbito universitario y planificar los cambios pertinentes, si

2 El patriarcado, según Celia Amorós, es un conjunto metaestable de pactos entre los hombres, por el cual se constituyen en colectivo de estos como género-sexo, y correlativamente el de las mujeres. El contenido de sus pactos son las mujeres. Esta desigualdad entre los sexos se mantiene porque los hombres cuentan con los medios políticos, económicos, ideológicos y físicos para que subsista, independientemente de lo que las mujeres puedan desear. En este sentido, la violencia forma parte del núcleo estructural del patriarcado y su proceso primordial de reproducción es la sexualización de las personas. (Amorós, 1990; p. 49. En: De León, C. Escuela de Formación Política Feminista. Módulo Genealogía feminista, 2010. Guatemala: La Otra Cooperativa/Editorial La Trilla).

se pretenden sistemas educativos en pos del bienestar y desarrollo de toda la ciudadanía.

En la *Agenda Mujeres* publicada en Cuba (2017), espacio donde convergen saberes desde la academia, el activismo social y político, las redes, los medios de comunicación, etc.; la perspectiva de género se define como *herramienta conceptual que permite analizar el impacto del género en las oportunidades, roles e interacciones sociales de las personas y transversalizar programas, políticas y organizaciones desde un enfoque de género. Cuestiona los estereotipos en que las personas son educadas desde la infancia y promueve la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación.*

Desde el diseño de los currículos y en el propio currículo oculto se expresan múltiples desigualdades, entre ellas las de género. En esta investigación se realizó un análisis comparativo sobre el proceso de introducción de la perspectiva de género en las carreras de Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología atendiendo a los planes de estudio D y E en la Universidad de La Habana, a través de revisión bibliográfica y entrevista en profundidad.

## Metodología

Para la realización de la investigación nos propusimos los siguientes postulados:

Problema de investigación:

- ¿Cómo ha sido el proceso de introducción de la perspectiva de género en las carreras Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología atendiendo a los planes de estudio D y E en la Universidad de La Habana?

Objetivo general:

- Analizar comparativamente el proceso de introducción de la perspectiva de género en las carreras Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología atendiendo a los planes de estudio D y E en la Universidad de La Habana.

Objetivos específicos:

- Analizar el proceso de introducción del tema de género en la Universidad de La Habana.

- Caracterizar los planes de estudio D y E en cuanto al tratamiento de género en las carreras escogidas.
- Valorar las modificaciones que tuvo el plan E respecto al anterior plan D en materia de género, en las carreras estudiadas.
- Comparar la introducción del tema de género según carreras seleccionadas.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos se realizó primero una revisión bibliográfica que contó con textos que reseñan precisamente la historia del tratamiento e introducción del tema de género en la Universidad y específicamente en las carreras de Bioquímica y Biología Molecular, Psicología y Sociología.

Los métodos y técnicas utilizadas fueron fundamentalmente dos: análisis de contenido a los planes de estudios D y E de las tres carreras seleccionadas y entrevistas a expertos. Estos últimos fueron todas mujeres pertenecientes a: la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana, la presidenta de la Cátedra de la Mujer y una profesora del grupo de investigación: «Género, Sexualidad y Familia», también de la propia Universidad de La Habana.

## Variables e indicadores

Las dos variables que se midieron fueron a) proceso de introducción de la perspectiva de género y, b) planes de estudio D y E. Los indicadores que ayudaron a cumplir la primera medición fueron: Antecedentes de la introducción de la perspectiva de género en la Universidad de La Habana, Creación de la Cátedra de la Mujer, Incorporación del tema género en los planes de estudio y en las asignaturas electivas. Y para la segunda se tuvieron en cuenta: Características de los planes de estudio, sistema de conocimiento de las asignaturas, cantidad de asignaturas que abordan el tema de género y por tipo de currículo.

## Resultados y discusión

### Características de los planes de estudio

Para comprender cómo se ha introducido el enfoque de género en las carreras universitarias cubanas es importante conocer las características generales de los planes de estudio (MES, 2016).

El organismo rector de la enseñanza universitaria cubana es el Ministerio de Educación Superior (MES), creado en 1976.

Una de sus funciones principales es el perfeccionamiento continuo de los planes de estudio con vistas a garantizar el sostenido incremento de la calidad en el proceso de formación. Desde 1977 hasta 2016 se han aplicado cuatro generaciones de planes de estudio, los que se denominaron de forma consecutiva A, B, C y D. En el curso 2015-2016 se dieron las indicaciones para la elaboración e implementación de nuevos planes de Estudio (E). Hoy estos nuevos planes están siendo aplicados en muchas carreras a lo largo del país.

En la Universidad de La Habana, en el recién terminado curso escolar 2017-2018, en 21 de 38 carreras se había ya comenzado a implementar los nuevos planes de estudio. Entre ellas se encontraba la carrera de Psicología, mientras que la carrera de Sociología y la de Bioquímica y Biología Molecular comenzarán su puesta en práctica en el próximo curso escolar.

Los planes de estudio E, así como la generación anterior (los D) se caracterizan por la flexibilidad curricular que se manifiesta, fundamentalmente, por la existencia de tres tipos de contenidos curriculares que dan lugar a los currículos base, propio y optativo/electivo. Esta estructura permite la actualización permanente del plan de estudio de las carreras y su adaptación a las necesidades del país, del territorio, al desarrollo del claustro y a los intereses de los estudiantes. Las características de los tres tipos de contenidos curriculares son:

- Contenidos curriculares de carácter nacional (currículo base): se determinan centralmente por las Comisiones Nacionales de Carrera y son de obligatorio cumplimiento para todas las universidades en que se desarrolla la carrera. Aseguran el dominio de los modos de actuación del profesional. A partir del currículo base, y teniendo en cuenta los objetivos generales de la carrera, cada centro decide el modo de completar su plan de estudio particular, en correspondencia con sus características y las de su territorio, a través de los currículos propio y optativo/electivo.
- Contenidos curriculares propios (currículo propio): se deciden por cada universidad. Incluye contenidos dirigidos a satisfacer necesidades específicas del desarrollo regional. Son de obligatorio cumplimiento para todos los estudiantes que cursan la carrera en dicho centro de educación superior.

- Contenidos curriculares optativos y electivos (currículo optativo/electivo): se ofertan por cada universidad, y son elegidos por los estudiantes. Sirven como complemento para su formación integral y dan respuesta a los intereses de desarrollo personal de cada estudiante. En la modalidad electiva pueden seleccionarse asignaturas que se imparten en otras carreras.

Por otro lado, uno de los desafíos de la educación superior cubana es lograr que la formación y desarrollo profesional se acompañe de responsabilidades ética, social y ambiental. Es decir, que el egresado no solo demuestre una alta calificación en su desempeño profesional, sino que posea cualidades personales que lo ayuden a conjugar sus intereses personales con los de la sociedad y participe activa, crítica y constructivamente en el desarrollo de esta.

Para lograr esto, en los contenidos propios de las carreras se integran estrategias curriculares. Estas estrategias se refieren a otros aspectos que brindan una formación más integral al estudiante en respuesta a exigencias científico-técnicas y sociales. Tales estrategias deben ser insertadas a lo largo de la carrera teniendo en cuenta siempre las potencialidades que ofrecen los contenidos que se explican en las disciplinas y asignaturas propias de la especialidad.

En virtud de ello, el documento base para el diseño de los planes de estudio «E» orienta prestarle especial atención al uso de la lengua materna; de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la solución de tareas de aprendizaje; al uso del idioma inglés; a la realización de valoraciones económicas, ambientales, políticas, jurídicas y sociales; y a la inclusión, de forma coherente, de aspectos relacionados con la preparación para la defensa del país.

En cualquier caso, las estrategias curriculares son un componente flexible, en el sentido de que en cada carrera se instrumentan de manera particular y que, además, pueden ser enriquecidas con otras estrategias que las comisiones de carrera consideren importantes para las especialidades que dirigen.

### Antecedentes

En Cuba el programa de Cátedras de la Mujer, creado y coordinado por la Federación de Mujeres Cubanas en 1989, tiene entre sus objetivos contribuir a borrar prejuicios y estereotipos desde la educación, así como formar el valor

de la igualdad de oportunidades, posibilidades y derechos entre mujeres y hombres (CEM, 2012). Es por ello que las cátedras han desarrollado diferentes estrategias para lograr la inserción del enfoque de género en la docencia universitaria. En la Universidad de La Habana la cátedra se fundó en 1991.

El trabajo de las cátedras es atendido desde 1997 por el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), que organiza talleres nacionales con cierta periodicidad para darle seguimiento a su cometido. Se destaca entre estos eventos el IX Taller Nacional de Cátedras de la Mujer “

«Buenas prácticas en la introducción del enfoque de género en la Educación Superior», celebrado en octubre de 2012 (CEM, 2012).

En el mencionado taller, y con la presencia del ministro de Educación Superior, se llegó a consenso acerca de la importancia de incluir el enfoque de género en las estrategias curriculares de los planes de estudio universitarios. No obstante, en las estrategias curriculares propuestas en el documento base para el diseño de los planes de estudio «E» no se incluyó esta perspectiva (MES, 2016).

Sin embargo, durante la revisión de las disciplinas de formación general, comunes a todas las carreras, encontramos en las disciplinas Marxismo-Leninismo, e Historia de Cuba alusión a estos temas. En la primera de ellas, la lucha contra todas las formas de discriminación: racial, de género, étnica, territorial y otras, aparece entre los conocimientos esenciales por adquirir. Igualmente se menciona el enfoque de género entre las estrategias curriculares de la disciplina<sup>3</sup>. En el caso de la disciplina Historia de Cuba aparece en sus documentos normativos la orientación de abordar los problemas de género que existían en el país en la etapa republicana, anterior al triunfo revolucionario.

De manera que, a través de estas disciplinas de formación general debe abordarse el enfoque de género en todas las carreras universitarias. Queda pendiente un análisis sobre cómo se materializan estas indicaciones en la práctica y si son suficientes estas aproximaciones al tema para lograr

una conciencia de género en el estudiantado en carreras distantes de estas temáticas.

Por lo tanto, la decisión de incluir el enfoque de género en las disciplinas propias de las distintas especialidades corresponde a las comisiones de carrera. Es de esperar que solo aquellas en las que se imparten asignaturas directamente relacionadas con estos temas esté presente el enfoque de género.

## Tratamiento del tema género en las carreras estudiadas

### Carrera de Bioquímica y Biología Molecular

Para este estudio se escogió la carrera de Bioquímica y Biología Molecular como representante del grupo de las Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad de La Habana. Como anticipábamos, el enfoque de género solamente está presente en el plan de estudios E de la carrera en las disciplinas Marxismo-Leninismo e Historia de Cuba (MES, 2017). Como ya se había comentado, ambas son disciplinas de formación general, comunes a todas las carreras. Por tanto, podría decirse que más allá de lo que estas asignaturas puedan brindar en el tema de género, en esta carrera no existe un propósito, al menos declarado, de introducir el enfoque de género en la formación profesional.

### Carrera de Psicología

Una de las carreras donde más se abordan las cuestiones de género es la de Psicología. En el plan D de esta se manifiesta que el profesional formado debe estar comprometido con los estudios de cuestiones sociales de interés estatal, entre ellos el cambio de la participación social de la mujer. De igual forma deberá «*dar explicaciones sobre los procesos de cambios que ocurren en el ser humano durante su desarrollo, en el aprendizaje y en la paulatina inserción en espacios sociales diferenciados, desde la infancia hasta la vejez, teniendo en cuenta su diversidad cultural, lingüística, racial, de género (...)*» (MES, 2009).

Mediante el análisis de contenido realizado al plan D de la carrera de Psicología se pudo comprobar que el género se aborda en disciplinas como: Psicología Social (asignatura

<sup>3</sup> En algunas universidades cubanas como en la Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez, la Cátedra de la Mujer radica justamente en el departamento de Marxismo-Leninismo. En este caso la asignatura Filosofía se ocupa de tratar los temas de género (CEM, 2012).

Desviación de la conducta), Psicología de la Personalidad (asignaturas Psicología de la Personalidad I y II), Psicología del Desarrollo Humano (asignatura Psicología del desarrollo de las edades tempranas y preescolares), Psicología Clínica y de la Salud (asignatura Orientación y terapia sexual y de pareja), Prácticas de producción en Psicología (Psicología de la Familia) y Marxismo-Leninismo. Además, dentro de las indicaciones metodológicas y de organización de la carrera de Psicología se recomienda considerar a partir de tercer año asignaturas como la Psicología del Género y, dentro de las opcionales que se ofrecen en quinto año, asignaturas como Género, subjetividad y vínculo amoroso.

Actualmente la carrera de Psicología, con la participación de sus estudiantes, realiza un experimento metodológico en el diseño curricular por competencias que se plasmará en el Plan de Estudios E. Una de las acciones será la revisión de las disciplinas para aproximar sus objetivos a las competencias definidas y continuar perfeccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Facultad de Psicología, 2018). Según el nuevo Plan de Estudios E las estrategias curriculares deben integrarse coherentemente como objetivos y saberes profesionales de carácter interdisciplinario y que responde a: formación ideológica, lengua materna, educación para la salud, la sexualidad responsable, el enfoque de género y racial, educación jurídica y medioambiental, desarrollo de la creatividad, orientación profesional, cultura económica y tributaria y otros (MES, 2017).

Desde la investigación también se promueven estudios de género tanto en el pregrado como en el posgrado. Es meritorio destacar que la Facultad de Psicología tiene una Maestría en Estudios de Género donde se han desarrollado investigaciones sobre la violencia contra la mujer, la maternidad adolescente, el rol de la paternidad posdivorcio, identidad de género, entre otros. Resulta de especial interés la Tesis de Maestría de Escalona Peña (2012) «Fundamentación de una propuesta para incluir los estudios de género en la formación curricular de la carrera de Periodismo». El estudio presenta una ausencia del enfoque de género en la formación profesional de periodistas y su repercusión en los productos comunicativos y la construcción de noticias; por lo que la autora propone su incorporación tanto en la docencia como en la investigación.

## Carrera de Sociología

Para poder entender la magnitud de lo logrado por el claustro de Sociología, habría que comenzar diciendo que es esta la primera carrera en el país que ubicó una asignatura relacionada con los estudios de género en el currículum propio de la especialidad. A partir de la reapertura en el año 1990, el Departamento de Sociología tuvo entre sus prioridades el desarrollar investigaciones sobre las mujeres, lo que fue favorecido con la conformación de un Grupo de Investigación sobre género, sexualidad y familia, solo un año después.

Sin lugar a dudas este hecho y toda la producción y actividad científica asociada a él, ha generado un ambiente propicio para la educación de los estudiantes en temáticas de género. Ello no solo se traduce en conocimientos prácticos o teóricos aprendidos como parte del currículum por vencer para su licenciatura, sino que estos se han apropiado también de estas temáticas y la han convertido en sus temas de investigación. En el «Informe para la acreditación de la carrera» de Sociología realizado en 2012 se confirma que el 28 % de los diplomas defendidos durante 2007 y 2012 se refieren a temas de género (Romero, Proveyer y Fleitas, 2017); y otro porcentaje, también relevante, incorpora al menos un objetivo específico sobre género dentro de sus investigaciones de diploma.

El proceso de incorporación como parte de la docencia en la carrera se empieza en 1994, teniendo como antecedente todo el quehacer del recién creado grupo, antes mencionado. Los resultados de trabajos, intercambios académicos, estudios y superación de las profesoras del departamento hicieron posible que los estudiantes de cuarto año comenzaran a contar con una asignatura optativa. Por lo que se pudiera decir que ya desde los primeros graduados y la reapertura de la carrera, se pensó en formar un profesional capacitado en temas de género. Y, si bien solo era una asignatura optativa de 20 horas, que impartía la profesora Dra. Clotilde Proveyer, su estabilidad y sistematicidad hizo que posteriormente se lograra incluir como asignatura obligatoria (Romero, Proveyer y Fleitas, 2017: 229).

Para el año 1998, con solo cuatro años de experiencia dentro del currículum de la carrera se abre como asignatura obligatoria

para aquellos graduados de la Licenciatura en Sociología con salida en Trabajo Social, durante el Plan de Estudios C. Los años sucesivos fueron aprovechados para crear solidez en un programa que luego de una década se incorporaría a los cursos regulares diurnos dentro del currículo propio de la especialidad para todas las modalidades. Lo más importante es que se sumarían las universidades de Las Villas y de Oriente, extendiendo más aún las experiencias acumuladas por el claustro de la asignatura y del grupo de investigación. Todo ello sucedió durante la aplicación del Plan de Estudios

D, el cual no solo tiene como ganancia esta asignatura, sino la consolidación e incorporación de otras que presenten en sus sistemas de conocimientos o habilidades herramientas teórico-metodológicas para el trabajo con perspectiva de género.

Como se muestra a continuación, durante este plan de estudios al menos cinco asignaturas incorporaban el tema de género en su sistema de conocimientos, de una forma u otra era evidente la necesidad y la prioridad que tenía para la formación profesional el enfoque de género.

**Tabla 1. Asignaturas del Currículo Propio y Base que abordan el tema de género, según plan de Estudio.**

PLAN D (Sistema de conocimientos)	PLAN E (Sistema de conocimientos)
<p><b>-Sociología política:</b> La participación política desde una perspectiva de género.</p> <p><b>-Sociología del trabajo:</b> Género y Trabajo: Principales enfoques analíticos.</p> <p><b>-Sociología de la salud:</b> Las desigualdades de clase, raza, étnicas, territoriales y de género y su relación con la enfermedad. Género y salud.</p> <p><b>-Sociología de la familia.</b></p> <p><b>-Sociología de género.</b></p>	<p><b>-Sociología de la Educación:</b> Construcción social de la diferencia en la vida escolar a partir de la clase, el género y la etnia.</p> <p><b>-Antropología Social:</b> Tributa con sus conocimientos a temas de actualidad que son de interés sociológico como el género</p> <p><b>-Problemas de la Estructura Social y las Desigualdades:</b> Los ejes transversales de la ES y las desigualdades: género, raza/etnia, territorio y las categorías ocupacionales.</p>

Al igual que la Sociología de Género, Familia dedica más de la mitad de los temas que aborda, al estudio de la problemática de género: desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito familiar. Pero además las habilidades que desarrolla en los estudiantes en su totalidad están pensadas para desarrollar el enfoque de género necesarios para un sociólogo.

Como muestra la Tabla 1, en el Plan de Estudios E que entrará en vigor el próximo septiembre de 2018, se incorporaron a los sistemas de conocimientos de tres asignaturas, temas asociados al género. Sin embargo, siguen existiendo otras que son potencialmente susceptibles para introducir explícitamente la temática: Sociología de la Comunicación; de la Cultura; de la Prevención Social; y de la Infancia.

Como parte importante de la labor que se realiza por los profesores del departamento y graduados que laboran en otros centros de investigación, y que son responsables de las asignaturas optativas, se puede señalar que, en ambos

planes de estudio, cerca de la mitad de estas optativas tocan temas asociados al género:

- Panorama sociodemográfico cubano actual y perspectiva.
- Relaciones raciales desde una perspectiva de género, en la Cuba contemporánea.
- Masculinidad hegemónica y paternidades emergentes.
- Sociología del Turismo.
- Sociología jurídica.
- Sociología y política social.

Se ha intentado visibilizar la importancia del enfoque de género tanto para los análisis que se realizan en las aulas por profesores y estudiantes, como para motivar a estos últimos en su quehacer científico. La posibilidad que brindan las asignaturas, así como la exigencia de la realidad social en la que se insertan los estudiantes a través de investigaciones desde su primer año, son potencialidades que han sido aprovechadas por los profesores y estudiantes.

## Conclusiones

Durante la investigación se constató que solo se ha impartido un curso electivo sobre el tema de género por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Programa Cuba, titulado: Mujeres en la Cuba actual: un balance entre espacios ganados y permanencia de retos; que algunas carreras han introducido el enfoque de género en su currículo y se diferencian por el grado que esto ocurre; que en el Plan E se pretende fortalecer el enfoque de género en aquellas carreras que ya lo tienen incorporado (Sociología y Psicología) y promoverlo en las que no lo han desarrollado.

Podemos concluir que la introducción de la perspectiva de género en la Universidad de La Habana permitiría que los estudiantes egresados se graduaran mejor preparados para su posterior desempeño profesional y personal, como se ha evidenciado en las carreras de Psicología y Sociología.

La inclusión de los temas de género en todos los niveles de educación, y particularmente en la Educación Superior, podría contribuir a la transformación de sociedades más justas y equitativas, pues son las nuevas generaciones con otros parámetros de comprensión, las que alcanzarán valores diferentes para aproximarse a una nueva forma de vivir, pensar, sentir y actuar.

## Recomendaciones

Introducir más asignaturas electivas relacionadas con el tema de género que permitan la formación de profesionales más preparados.

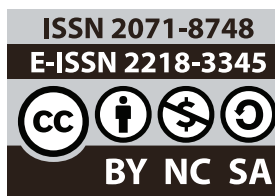
- Incluir el enfoque de género en las estrategias curriculares.
- Promover el tema de género en las asignaturas del currículo base, ejemplo Historia de Cuba o Filosofía.
- Aprovechar las potencialidades que brinda poseer una Cátedra de la Mujer para la introducción –y evaluación posterior– del enfoque de género en la formación curricular del graduado universitario.
- Realizar talleres de capacitación en temas de género a los presidentes de las comisiones de carreras y extenderlo a todo el personal involucrado.

## Referencias

- Agenda Mujeres* (2017): Colectivo de autores. Naciones Unidas en Cuba. La Habana.
- Albornoz, Orlando (1981): *Sociología de la Educación*, 4a. Ed. Ampliada. Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- CEM (2012): *Buenas prácticas en la introducción del enfoque de género en la Educación Superior*. Memorias del Taller Nacional de Cátedras de la Mujer. Centro de Estudios de la Mujer. La Habana, Cuba.
- De León, C. (2010): *Escuela de Formación Política Feminista. Módulo Genealogía feminista*. La Otra Cooperativa/ Editorial La Trilla. Guatemala.
- Denomme, Jean Marc, y Madelaine Roy (1998): *Por una Pedagogía interactiva*, Gaetan Morin, Montreal.
- Facultad de Psicología (2018): «Experimento metodológico: Diseño curricular por competencias» Plan de Estudio E. Universidad de La Habana.
- MES. (2016): *Documento base para el diseño de los planes de estudio «E»*. Ministerio de Educación Superior. Cuba.
- MES. (2017): Plan de Estudios «E». *Carrera Bioquímica y Biología Molecular*. Ministerio de Educación Superior. Cuba.
- MES. (2009): *Plan de Estudios «D». Carrera Psicología*. Ministerio de Educación superior. Cuba.
- MES. (2017): *Plan de Estudios «E». Carrera Psicología*. Ministerio de Educación superior.
- MES. (2008): *Plan de Estudios «D». Carrera Sociología*. Ministerio de Educación superior. Cuba.
- MES. (2017): *Plan de Estudios «E». Carrera Sociología*. Ministerio de Educación superior.
- Perrenoud, Philippe (1997): *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*, E. S. F., París.
- Romero Almodóvar, Magela; Proveyer Cervantes, Clotilde y Reina Fleitas Ruiz (2017): Algunas reflexiones sobre la transversalización del enfoque de género en la Educación Superior: la experiencia de la carrera de Sociología en la Universidad de La Habana. En: Romero Almodóvar, Magela y Clotilde Proveyer Cervantes. *Género y Sociedad*. Encrucijadas teóricas y alternativas para el cambio. Editorial Universitaria Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Stromquist, Nelly (1998): *La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación*. En: Magdalena León, Poder y empoderamiento de mujeres, UN, Facultad de Ciencias Humanas, T/M Editores, Santa Fe de Bogotá.

# Las relaciones de poder en la Educación Superior desde un enfoque de género: mecanismos de inclusión, exclusión y resistencias

Power relationships in higher education from the gender perspective: inclusion, exclusion, and resistance mechanisms



URI: <http://hdl.handle.net/11298/900>  
DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6737>

Ana Esther Mamani-Colque  
ORCID: 0000-0003-4492-2042

Gladys Merma-Molina  
ORCID: 0000-0002-9856-6314  
Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)  
Universidad de Alicante (España)  
anaesthermamani@gmail.com

Recibido: 17/08/18  
Aprobado: 12/12/18

## Resumen

El objetivo general del estudio es comprender y analizar qué tipo de relaciones de poder se desarrollan en la Universidad Boliviana. Se adoptó el enfoque cualitativo que permite recrear en la interacción social y simbólica, ensamblando la voz de los actores. La muestra tiene un carácter intencional no probabilístico, habiéndose efectuado un total de 80 entrevistas a docentes y autoridades universitarias. Se ha diseñado una guía semiestructurada de entrevistas en profundidad y cuadros de observación para el registro etnográfico. Se concluye que las académicas se desenvuelven de forma diferente que los docentes en la gestión y en la política universitaria; su desempeño profesional está marcado por tres tipos de mecanismos: de inclusión, de exclusión y de resistencias, con claro predominio del segundo. Los factores que

## Abstract

The general objective of the study is to understand and analyze what kind of power relations are developed in the Bolivian University. The qualitative approach was adopted that allows recreating social and symbolic interaction, assembling the voice of the actors. The sample has a non-probabilistic intentional character, having conducted a total of 80 interviews with teachers and university authorities. A semi-structured guide of in-depth interviews and observation charts has been designed for the ethnographic record. It is concluded that academic women perform differently than teachers in university management and policy. Three types of mechanisms mark their professional performance: inclusion, exclusion, and resistance, with a clear predominance of the latter. The factors that determine the functioning of

determinan el funcionamiento de estos mecanismos son la cultura organizacional androcéntrica de la universidad, el contexto familiar y la propia subjetividad de las docentes. Prevalece consistentemente el *habitus* del “deber ser mujer-esposa-madre-profesional-ama de casa” que configura la ideología vigente de la multifuncionalidad de la mujer. En suma, hay poder activo y real de los hombres y otro poder pasivo de las mujeres que plantea la necesidad de hacer una crítica de la posición que ocupan hombres y mujeres, y de las valoraciones subjetivas que las personas y los colectivos tienen acerca de las relaciones de poder en el contexto universitario.

### **Palabras clave**

Educación superior; Sexismo; Planes de estudio; Violencia contra la mujer; Desigualdad social.

these mechanisms are the androcentric organizational culture of the university, the family context, and the subjectivity of the teachers themselves. The habitus of “having to be a woman-wife-mother-professional-home mistress” that configures the current ideology of women’s multifunctionality prevails consistently. In short, there is active and real power of men and another passive power of women that raises the need to make a critique of the position occupied by men and women, and of the subjective valuations that people and collectives have about power relations in the university context.

### **Keywords**

Higher education, Sexism, Study programs, Violence against women, Social inequality.

## **Introducción**

Las redes de poder dentro del espacio universitario boliviano son un complejo entramado de mecanismos visibles e invisibles de inclusión, exclusión y resistencias en las que han predominado los hombres. Si bien en este espacio académico-institucional la presencia de la mujer se ha ido incrementando cuantitativamente, continúan manteniéndose prácticas sociohistóricas androcentristas, con características relacionales en las que se perpetúan los discursos e imaginarios de inequidad de género en detrimento de lo femenino.

En los últimos años, las carreras tradicionalmente masculinizadas están siendo pobladas por mujeres y en las denominadas carreras feminizadas se evidencia también la presencia de un mayor porcentaje de hombres. Este mismo fenómeno ocurre en el estamento docente donde las mujeres

tienen cada vez una mayor presencia. Aún así, las docentes, a día de hoy, representan porcentajes significativamente reducidos respecto a sus pares masculinos, situación que se incrementa sobre todo en puestos de mayor jerarquía. La Universidad Mayor de San Simón (UMSS), una de las instituciones universitarias más antiguas y de mayor prestigio en el ámbito boliviano, fundada el 5 de noviembre de 1830, es un reflejo de lo que ocurre en los demás centros de estudios superiores.

Los últimos datos estadísticos con los que se cuenta, reflejado en la Universidad en Cifras (2014), muestra la existencia de desequilibrios por razón de género. Así, del total de 1,667 docentes de la UMSS, 1,133 son hombres (67.97%), de los cuales 238 son a dedicación exclusiva y 895 a dedicación parcial, mientras que 534 son mujeres (32.03%), siendo 109 de ellas a dedicación exclusiva y 425 a dedicación parcial (Tabla 1).

**Tabla 1. Diferenciales de género en la docencia universitaria UMSS (2014)**

FACULTAD	TOTAL DOCENTES AÑO 2014	DEDICACIÓN EXCLUSIVA		TOTAL DED. EXCL.	DEDICACIÓN PARCIAL		TOTAL DED. PARCIAL
		F	M		F	M	
FACULTAD DE ARQUITECTURA	157	5	18	23	27	107	134
FAC. DE BIOQUIMICA Y FARMACIA	35	9	3	12	11	12	23
FAC. DE ODONTOLOGÍA	97	5	3	8	46	43	89
FAC. DE CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS	164	3	11	14	49	101	150
FAC. DE MEDICINA	301	10	13	23	114	164	278
CARRERA DE ENFERMERÍA	41	2	0	2	27	12	39
FAC. DE DESARROLLO RURAL Y TERRITORIAL	26	0	10	10	1	15	16
FAC. DE CS. AGRÍCOLAS Y PECUARIAS	99	14	48	62	8	29	37
FAC. POLITÉCNICAS DEL VALLE ALTO	45	2	5	7	9	29	38
FAC. HUMANIDADES Y CS. DE LA EDUCACIÓN	167	11	15	26	67	74	141
FAC. DE CIENCIAS ECONÓMICAS	181	6	21	27	31	123	154
FAC. DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS	295	41	84	125	24	146	170
FAC. DE CIENCIAS SOCIALES	35	1	2	3	6	26	32
FAC. DE VETERINARIA Y ZOOTECNIA	24	0	5	5	5	14	19

De las 14 facultades –incluida la carrera de Enfermería– 11 de ellas están conformadas mayoritariamente por hombres y solo las tres restantes están constituidas mayormente por docentes mujeres.

Para completar este marco de inequidades, las mujeres estuvieron ausentes en los procesos electorales como candidatas a los puestos de Rector y Vicerrector, salvo dos excepciones puntuales, la PhD. Elena Ferrufino y la Dra. Mercedes Albornoz que rompen con esta tradición androcéntrica institucional de la UMSS postulándose como candidatas en puestos máximos de poder durante las elecciones de 2016. Si bien en la actualidad existe cierto incremento del número de mujeres en cargos jerárquicos o políticos dentro de la UMSS, por ejemplo ya existen decanas en algunas facultades, aún no hay una representación

ni muchos menos igualitaria en los consejos de carrera, facultativos y universitario. Esta radiografía institucional androcéntrica se agudiza aún más con la prevalencia de la dominación masculina dentro de las relaciones de poder donde las mujeres intentan difícilmente derrumbar barreras y abrirse camino.

El género representa también una forma de relación de poder entre dos individuos diferentes entre los que tiende a establecerse una relación asimétrica. A decir de Scott (1996), el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder, y Foucault (1978, p. 156) define «el poder como multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes al dominio en el que se inscriben”.

Las relaciones de poder son el instrumento, la armazón de una institución y se extienden como nervio neurálgico en el entramado universitario. En esta red molecular de poder se definen dos grupos: el constituido por los que no aceptan formar parte de él, que «aceptan ser sometidos» y los que sí aceptan ser parte, que está constituido por quienes elaboran las «normas» para establecer las relaciones de sometimiento.

Hablar de género y de relaciones de género, ya sea a escala micro o macro, conlleva a establecer conceptualizaciones acerca de los roles y funciones del hombre y de la mujer; mediante este ejercicio se logra identificar y comprender ideas, creencias, discursos y prácticas diferenciales según los sexos que los individuos realizan de manera naturalizada e institucionalizada como resultado del ejercicio del poder. En este sentido, rescatamos el planteamiento de Bourdieu y Passeron (2001; 2009) que sostienen que el *habitus* es el resultado de una serie de factores: familiares, sociales, los recursos económicos y culturales de los que se dispone junto a la experiencia vital, y las relaciones con las instituciones y con otras personas, que conllevan una serie de patrones de comportamiento. Este proceso de «inculcación» se realiza principalmente en la familia (socialización primaria), en la educación formal y a través de los medios de comunicación (socialización secundaria).

Bourdieu ha expuesto dinámicas estructurales de las relaciones jerárquicamente diferenciadas en los agentes de saber-poder gobernados por los académicos universitarios y, aunque no hace referencia explícita a la participación de las mujeres en estas dinámicas o relaciones, su planteamiento es perfectamente aplicable al ejercicio de poder entre géneros en el ámbito universitario:

Lo que puede aparecer como una suerte de defensa colectiva y organizada del cuerpo profesoral no es otra cosa que el resultado adicionado de millares de estrategias de reproducción independientes, y sin embargo orquestadas; de millares de acciones que contribuyen efectivamente a la conservación del cuerpo porque son el producto de esa suerte de instinto social de conservación que es el *habitus dominante* (Bourdieu, 2008, p. 196).

La universidad es un espacio complejo donde existen subespacios como el académico, científico y el de la

governabilidad universitaria en los cuales se entretajan espacios de poder con dos grupos claramente definidos, los «oprimidos y los opresores». Esta realidad es reflejada por una docente:

El problema es que hay una cultura, llamémosla así, politiquera, que es muy difícil de romper. Es una estructura que más allá que esté uno u otro en el gobierno en sus distintos niveles universitarios, facultativos, de carrera, no importa quién esté; igual funciona, y funciona así, o sea mal. No importa quién esté, es una especie de cultura política, burocrática, administrativa, etc., que parece que las cosas funcionan así, y con el pasar de los años eso es lo grave, que se va institucionalizando, en el peor sentido de la palabra. Lo que debería ser anormal, se vuelve normal (Doc. Exp. 028).

Con base en este marco, el objetivo general del estudio es comprender y analizar de qué forma las relaciones de poder generan mecanismos de inclusión, exclusión y resistencias que experimentan las y las docentes en las prácticas de formación, investigación y políticas de gobernabilidad universitaria en la Universidad Estatal Mayor de San Simón. A partir del objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Determinar cuáles son las relaciones de poder que experimentan las y los docentes en sus prácticas de formación, investigación o políticas de gobernabilidad universitaria.
- Identificar los mecanismos de inclusión generados por las relaciones de poder que experimentan las y los docentes en las prácticas de formación, investigación o políticas de gobernabilidad universitaria.
- Establecer los mecanismos de exclusión producidos por las relaciones de poder que experimentan las y los docentes en las prácticas de formación, investigación o políticas de gobernabilidad universitaria.
- Desentrañar las resistencias generadas por las relaciones de poder que experimentan las y los docentes en las prácticas de formación, investigación o políticas de gobernabilidad universitaria.

## Metodología

Se adoptó el enfoque metodológico cualitativo que permite recrear en la interacción social y simbólica ensamblando la voz de los actores. El análisis, de corte hermenéutico interpretativo e inductivo, fue instrumentalizado a partir de los postulados metodológicos de la *Teoría fundamentada de Strauss y Corbin* (2002), cuyo objetivo es que la teoría emerja a partir de los datos.

## Muestra

La muestra tiene un carácter intencional no probabilístico, propio de las investigaciones de corte cualitativo. Se han realizado un total de 80 entrevistas en profundidad: 40 entrevistas a docentes expertos (20 mujeres y 20 hombres) y 40 a autoridades universitarias que ejercieron algún cargo directivo durante los años 2015 y 2017 (21 mujeres y 19 de hombres) y que tienen una antigüedad de 10 a 15 años en la institución.

## Instrumentos

Se ha diseñado una guía semiestructurada de entrevistas a profundidad para docentes y docentes expertos, y cuadros de observación para el registro etnográfico en las sesiones de los Honorables Consejos Facultativos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La finalidad de ambos instrumentos es observar y analizar cómo las relaciones de poder generan mecanismos de inclusión, exclusión y resistencias en los y las docentes en sus prácticas cotidianas de formación, investigación o políticas de gobernabilidad universitaria.

La guía semiestructurada en profundidad para docentes y expertos universitarios está constituida por 15 cuestiones. El instrumento fue sometido a la validación previa, habiendo sido aplicada a un grupo compuesto por 10 docentes pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación quienes efectuaron puntualizaciones, correcciones y sugerencias en referencia a las interrogantes planteadas las cuales fueron incorporadas en la versión final del instrumento.

Asimismo se realizaron 15 registros etnográficos en sesiones ordinarias y extraordinarias de los Honorables

Consejos Facultativos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación durante los meses de mayo, julio y agosto de 2017. Cada sesión tuvo una duración media de 5.5 horas, haciendo un total de 82.5 horas de registro de datos. La estructuración de la guía de observación tuvo tres componentes: la descripción de los sucesos, las conjeturas emergentes y los cuestionamientos sobre los datos, que fueron plasmados en el cuaderno o diario de campo.

## Procedimiento

Una vez diseñado el estudio, para la aplicación de las entrevistas se invitó al profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que tuviera una antigüedad de 10 o más años en el puesto, y a las autoridades universitarias del mismo centro a quienes se les hizo conocer los objetivos de la investigación. Posteriormente se procedió a realizar encuentros previamente concertados. Antes de realizar la entrevista se solicitó la autorización correspondiente del profesorado participante en el estudio para el registro de los datos, información que se recogió a través del uso de una grabadora. Asimismo, se solicitaron y obtuvieron los permisos correspondientes a la dirección del Honorable Consejo Facultativo para asistir y realizar los registros en una guía de observación.

Concluida la fase de recolección de información, se realizó el procesamiento analítico y sistemático a través de la selección, codificación y categorización de datos, siguiendo la estructura de Miles & Huberman (1994), concordante con los postulados de la *Teoría fundamentada de Strauss & Corbin* (2002). Las narrativas de las entrevistas fueron analizadas desde la perspectiva de Olesen (2011) con la siguiente secuencia sistematizada de acciones: reducción de datos, extracción de datos y verificación de conclusiones. Una vez obtenidos los registros etnográficos en las sesiones de los Honorables Consejos Facultativos y las narrativas de las entrevistas a profundidad se efectuó una primera lectura de estas para construir un sistema de códigos y proceder al análisis con la ayuda del programa informático In Vivo (versión 10.0). Se realizó el proceso de codificación abierta, axial y selectiva con el fin de desarrollar la interpretación de todo lo observado y registrado, mostrando interconexiones entre los datos y la posibilidad de vincularlos para elaborar diagramas conceptuales de relaciones verticales y horizontales entre ellos.

## Resultados y discusión

A continuación se exponen los resultados referidos a los códigos inferenciales según las entrevistas y etnografías analizadas. En el proceso de codificación emergen un total

de tres categorías: mecanismos de inclusión, mecanismos de exclusión y mecanismos de resistencia. La primera categoría está constituida por un código, la segunda por cuatro códigos y la tercera por dos códigos, como se refleja en la Tabla 2.

**Tabla 2. Sistema de categorías y códigos**

Primera categoría: Inclusión	Segunda categoría: Exclusión	Tercera categoría: Resistencias
1.1. Juego de la construcción de imperios	2.1. Juego de los candidatos estratégicos	3.1. Juego de la hegemonía
	2.2. Juego del soplo	3.2. Juego del contraataque
	2.3. Juego de la autoeliminación	
	2.4. Juego de roles multifuncionales	

### 1. Primera categoría: Inclusión

En esta categoría se efectúa el análisis de los mecanismos de inclusión que se entretienen a través de los denominados *juegos de poder* en las prácticas de formación, investigación o políticas de gobernabilidad universitaria. Se recoge el código: 1.1. Juego de la construcción de imperios.

#### 1.1. Juego de la construcción de imperios

En el interior de la universidad se despliegan las redes de poder que determinan este tipo de juegos; el cúmulo de las posiciones controladas es la condición para los intercambios entre los poderosos y sus adeptos, permitiéndoles así mantener dominio en el tejido institucional. Esta construcción de imperios se basa en una cultura androcéntrica donde normalmente las mujeres se encuentran en la base y ellos en la cúspide de la estructura piramidal de las relaciones de poder. Así se refleja en la siguiente narrativa de una profesora:

Es impensable que nosotras las mujeres lleguemos al poder en la vida institucional de esta universidad. Hasta ahora no ha habido ninguna Rectora mujer en el país porque este mundo de la academia, de la ciencia y del

poder es de ellos. Cuando nosotras queremos acceder a estos espacios nos ponen un montón de obstáculos, y si logramos perforar este “sistema de hombres” y ocupamos los puestos tan ansiados que ellos querían tener y accedemos a puestos directivos altos y medios nos hostigan para que estemos supeditadas a sus decisiones. Si no lo hacemos, nos hacen la vida imposible (Doc. Exp. 015).

La instrumentalización del poder, por parte del profesorado femenino, se halla sujeta a las microdesigualdades por el imaginario cultural y simbólico de la multifuncionalidad que las mujeres están llamadas a cumplir.

### 2. Segunda categoría: Exclusión

Esta categoría ha resultado ser la más prolífica y está constituida por cuatro códigos: 2.1. Juego de los candidatos estratégicos; 2.2. Juego del soplo; 2.3. Juego de la autoeliminación; y 2.4. Juego de los roles multifuncionales.

#### 2.1. Juego de los candidatos estratégicos

En las estrategias de reproducción lo que aparece como una suerte de defensa colectiva y organizada del cuerpo

profesoral no es más que el resultado de intenciones múltiples que se decantan en decisiones colectivas orquestadas por los intereses de grupo. Así, por ejemplo, en la selección de docentes para ciertos cargos, los hombres son quienes cartografían las decisiones sin importar que las mujeres que aspiran a ocupar cargos directivos tengan las competencias y preparación para ejercer dichos puestos. Las presiones políticas afectan la actuación de los sujetos de forma desmedida, incluso más allá de lo que concierne el espacio institucional. Una docente señala:

Para ser candidato a Rector y Vicerrector tienes que ser hombre porque para ellos, además que son la mayoría, es impensable que una mujer no les dé órdenes. A pesar de que las condiciones en la academia se han aperturado, pues tenemos más horas de clases, esto no ha sucedido a nivel de la gobernabilidad, porque siguen mandando ellos. La política androcéntrica los lleva a pensar que nosotras las mujeres no podemos desempeñarnos en altos puestos directivos porque creen que tenemos medio cerebro en la casa y la otra parte en la universidad. Ellos siempre dicen: "no vamos a permitir que nos vengan a mandar las mujeres; en el gallinero, el gallo manda" (Doc. Exp. 007).

De lo que se colige que en el espacio de Educación Superior sansimonense las ataduras de los imaginarios androcéntricos se extienden como la segunda piel en las prácticas académicas, científicas y de gobernabilidad universitaria. Para que un docente pueda ser candidato estratégico debe pertenecer a un grupo de poder a lo que se agrega la determinante del género, dicotomía que catapulta a la mujer en los espacios de poder dejándola fuera del juego.

## 2.2. Juego del soplo

El cuerpo docente se halla sujeto a la aceptación de los límites políticos asignados por la institución, que les confiere garantías estatutarias ligadas al *statu quo* donde la innovación y la invención intelectual, así como la libertad y el espíritu crítico, han sido relegados a un segundo plano.

El sistema político pone en tensión constante a los profesionales docentes y los empuja a inclinarse hacia un partido político; encajar o no en los esquemas e ideologías de poder universitario es una decisión que ningún docente puede eludir. La diada retórica de «o te alineas o estás fuera»

cobra capital importancia en las prácticas de formación, investigación y gobernabilidad universitaria. En este contexto político-académico, en el entramado del poder se entretienen microviolencias institucionales que afectan a las académicas:

Cuando tú estas peleando en el plano político y ellos ven que tu propuesta es la mejor y estás luchando por algo que es coherente, y estás a punto de ganarles, entonces se saltan al plano personal, te dicen: ¿eres casada?... Te están viendo con tu anillo en la mano y te preguntan si eres casada, y por ahí van sus chistes, poco más te preguntan ¿y tu marido te satisface?, ¿por qué estás peleando así? O cuando vas a una reunión -yo soy Decana-... y cuando voy a esas reuniones de puros hombres, y somos apenas 2 o 3 mujeres, te silban cuando entras, te dicen: qué linda tu falda, qué sexy estás, te queda bien ese labial y demás, todo con el objetivo de anularte como académica y autoridad mujer (Doc. Exp. 009).

Las mujeres que se hallan en cargos directivos son objeto del chiste y la burla para ser anuladas, es decir, su oponente las destruye para que no representen ningún tipo de amenaza.

## 2.3. Juegos de autoeliminación

Si bien se identifican, en el estudio, narrativas que destacan la adjudicación del poder masculino a partir del cual se ejercen diversos mecanismos de control y prevalencia de su estatus de dominación, se percibe cierta resistencia de las académicas a asumir el poder por temor a que en el desempeño de sus funciones en los puestos de decisión reciban el rechazo o los reproches de parte de los docentes, ya que ellas están dispuestas a imponer una «sumisión forzada» que se volcaría contra ellas mismas. Una docente titular, defensora del cambio institucional responde:

[¿Usted estaría dispuesta a acceder a cargos de gobernabilidad como decana, como directora académica, al instituto de investigaciones?]

¡No!, porque me haría de enemigos... Porque yo controlaría, yo lo controlaría y cambiaría todo; no permitiría que nadie firme y se vaya permanentemente sin trabajar, como ocurre ahora (Doc. 007).

Scott (1996) sostiene que la *sumisión forzada* podría producir una reacción en contra de dichas actitudes, por

lo que es posible que los subordinados hicieran notar el discurso oculto de manera más efusiva y constante.

Las docentes, mayoritariamente, rechazan el sistema institucional actual, pero a pesar de que se reconocen como un agente diferente al resto y como un recurso humano rescatable, no están por la labor de hacer nada para cambiar la realidad. De esta manera, asumen una posición pasiva consintiendo la estructura establecida, reforzando indirectamente el sistema hegemónico androcéntrico. Se autodescarta o autoexcluye, aun sabiendo que tiene las competencias necesarias para promover transformaciones desde el ejercicio del poder. Un profesor sostiene:

Muchas veces las mujeres se autodescartan. Se autocensuran, se descartan, no se atreven; saben de su capacidad y no la ejercen; entonces me parece que es importante en qué lugar se pone una mujer, y cómo sostiene un liderazgo (Doc. 037).

Pareciera que, en general, las docentes, aunque saben que hay que resolver los problemas de la universidad y que ellas podrían contribuir positivamente en este proceso, se mantienen al margen para no tener que asumir todo lo que ello conlleva. Una docente comenta:

No nos metemos porque tener un puesto en la universidad implica muchas cosas... no solo responsabilidad, sino tiempo, esfuerzo, críticas, problemas personales, familiares, emocionales... (Doc. 011).

Asimismo, el poder como fuerza esencialmente represora es utilizada, en ocasiones, por su mismo género para volcarse contra sí misma y este hecho motiva su autoexclusión; es decir que son las propias mujeres quienes imposibilitan o dificultan el ejercicio del poder entre y para con su género. Algo que me ha sorprendido es que entre las mujeres no hay solidaridades ¿no?... Son las mismas prácticas masculinas de empoderamiento, de exclusión, de luchas, competencias desleales ¿no?, entre mujeres, ¡entre mujeres!, cuando a veces nosotras hablamos que las mujeres deberíamos estar juntas, para otras reivindicaciones más de nuestro género ¿no es así? No hay esa unidad, o sea eso he visto ¿no? Peleas entre mujeres pero ¡peor que hombres!, porque el hombre de hecho es prepotente, todo ¿no?: Peor entonces, para qué me voy a atrever (Doc. 003).

Otra forma de exclusión se produce en el trato diario, en las actitudes de rechazo, en los gestos, en el tono de voz, en la negación del ser mismo como autoridad, una especie de falta de reconocimiento de lo que se es; esto es, que por el hecho de ser mujer no se reconoce la autoridad de las docentes; entonces el agente de poder «flaquea» y se producen grietas que los subordinados aprovechan para actuar contra el ejercicio del poder de la mujer.

No, directamente ellos te niegan. No existes como directora, no eres la autoridad, te anulan, ni te consultan, has muerto en ese periodo que ejerces el cargo y después ya eres menos persona digamos; los colegas hombres te quitan mérito [...] (Doc. 032).

Esta realidad concuerda con los postulados de Foucault (1978, p. 119) cuando señalaba que «el poder en su ejercicio va mucho más lejos, pasa por canales mucho más finos y es mucho más ambiguo». Las redes de la dominación y los circuitos de la explotación se interfieren, se superponen y se refuerzan.

#### 2.4. Juegos de roles multifuncionales

Se arguye, desde el constructo bourdieuriano (1977), que los mecanismos de exclusión a la mujer por parte de sus pares docentes funcionan como una guerra continua y silenciosa, expresando formas de violencia simbólica y sexual que van en desmedro de lo femenino. Dos docentes de la UMSS sostienen:

Pero si, digamos, una mujer participa en la política, fácilmente le panfletean sobre su familia y sobre sus cosas, su vida personal, que es una puta y todo eso, que es como un chantaje para que no ocupe cargos, entonces “le buscan su cola de paja que no tiene”; hacen lo posible e imposible para que no suba porque es mujer (Doc. 017).

Si una mujer se postula para cualquier cargo, no hablan o dicen sobre temas de corrupción... más que todo hablan de sus asuntos personales, ¿no es cierto?... Cuando quieren atacar a una mujer que está en un cargo de dirección, se van a hablar cosas personales ¿no?, no hablan tanto de temas técnicos, académicos ¿no? Si quieren atacarla lo hacen de una forma más personal (Doc. 010).

También existen formas de microviolencia manifiesta en contra de las mujeres a través de mensajes simbólicos que mellan la dignidad y la privacidad de la mujer. Como argumenta Scott (1996), resulta difícil de imaginar a la mujer separada de sus vínculos familiares y roles maternos, por ello se la ataca allí, donde más le impacta lo negativo.

Las mujeres son sujeto de una violencia simbólica de manera más intensa que los varones; claro que sí. Volvamos al tema por ejemplo de los cargos públicos, los cargos del poder universitario; entonces, las colegas docentes son motivo a veces de este tipo de violencia verbal; sobre todo esta suerte de acoso, un poco subrepticio de parte de los varones. Estoy seguro que ellas sienten temor y es una razón que puede inhibir su participación plena en estos cargos (Doc. 030).

Una decana con una amplia experiencia en la gestión de relaciones de poder y resolución de problemas y conflictos políticos sostiene:

Sí, existe una posición machista que se expresa en algunos comentarios a veces desagradables; por ejemplo, si tú estás peleando por lo que crees que son reivindicaciones desde tu facultad, dicen "¡Ay!, por qué estás molestando tanto... ¿estás casada?", le ponen una connotación sexual a la cuestión o sea, como que "te está haciendo falta algo" o sea, "¿qué tienes?" Entonces como que todavía hay ese tipo de situaciones frente al liderazgo que puedan ejercer las mujeres y eso no se puede negar, entonces hay una violencia verbal; pero también hay una violencia simbólica con relación al género que tú representas (Doc. 028).

Todo ello refleja lo manifestado por el filósofo francés, que sostenía que «en las relaciones de poder, la sexualidad no es un elemento sordo, sino uno de los que están dotados de mayor instrumentalidad: utilizable para el mayor número de maniobras y capaz de servir de apoyo y bisagra a las más variadas estrategias» (Foucault, 1999, p. 122).

Siguiendo la hilaridad del análisis, se puede afirmar que las académicas aún están sumidas dentro del entramado social de prácticas y discursos culturales arbitrarios de género, con ideologías individuales y colectivas que asignan roles estereotipados de mujer-esposa-madre-profesional-ama de casa:

Se estaba decidiendo quién sería el próximo director de carrera y, ellos se cerraban y me decían "no hay nadie más, tienes que ser tú", yo no puedo ser, "¿no, por qué?" me cuestionaban, "¿por qué no puedes ser después de tantos años de haberte esforzado y dedicado y que tienes el perfil adecuado?"... y "tiene que ser", entonces yo expliqué: miren yo tengo una hija pequeña y mi esposo no me va a permitir, "bueno; por último si no te deja, tienes que dejarlo, ¡para eso existe el divorcio! [...] entonces yo les dije: voy a tratar de conversar con él y explicarle que tiene que ser así (Doc. 004).

Estas percepciones coinciden con la dinámica relacional del sistema familiar y profesional como una fusión de lo público y privado. Algunos docentes tienen percepciones similares al respecto:

Hay colegas mujeres que trabajan en mi carrera y que todo el tiempo andan mencionando: "¡Uy! ya es tarde, tengo que irme, mi esposo me va a reñir" o "qué voy a hacer, el trabajo me ocupa mucho tiempo. No sé qué hacer, se molesta mucho mi esposo" (Doc. 007).

Dado que el poder, en el contexto universitario, no puede ser acumulado y mantenido sino al precio de un gasto constante e importante de tiempo, es tendenciosa la autoexclusión de las mismas mujeres docentes que limitan su desarrollo profesional a la red familiar que ejercen tensión sobre ella y generan un estado de malestar continuo que les lleva a dedicar «solo el tiempo necesario dentro de la universidad». El dedicar más tiempo a la universidad significa para ellas restar tiempo a su familia o pareja; entonces, algunas mujeres que tienen expectativas de ejercer algún puesto de responsabilidad se encuentran con un dilema, aunque generalmente terminan priorizando la familia. Así, por influencia de su entorno familiar y social, y por la forma en que la mujer ha sido educada, los problemas y tensiones domésticos terminan prevaleciendo e imponiéndose sobre las aspiraciones académicas y profesionales de las académicas.

La afirmación de De Barbieri (1991, p. 204) que arguye que «el hogar es lugar de descanso, ocio, no trabajo» ha quedado en entredicho; por el contrario, el hogar es un lugar con un sinnúmero de actividades que requiere de tiempo y energía. Esta situación de demanda continua del hogar es utilizada

estratégicamente por la academia y, en consecuencia, se prefiere seleccionar a personas que se encuentren menos ligados a estas «demandas distractivas o hasta quizás perjudiciales». Por ello, también se muestra una diferencia para hombres y mujeres en cuanto a la accesibilidad a becas de estudio para los doctorados, desfavorable para las mujeres, debido a factores que tienen que ver con su vida privada familiar y favorable para los hombres porque ellos no muestran tanta «dependencia del hogar».

Para las postulaciones te dicen que más bien debería haber una discriminación positiva de género para los doctorantes y maestrantes mujeres, pero la verdad es que no es así; te dejan ir a la maestría, pero para el doctorado ya no te dan la posibilidad. Te ponen muchas trabas, por ejemplo, especialmente si eres madre, si eres madre soltera peor, sí también la edad y otras cosas que te ponen trabas y a los hombres no les ponen, ni se considera esas cosas (Doc. 040).

¿Por qué se entiende el ejercicio del poder como una forma de relación eminentemente masculina? Quizás la respuesta consecuente es que las mujeres no suelen ocupar espacios de poder jerarquizados porque ello les restaría tiempo que suelen y «deben» dedicar a su hogar y a su familia. Se sabe que el trabajo dentro del hogar exige una constante respuesta de atención a las necesidades y este rol ha sido asignado sociohistóricamente a la mujer. Entonces, lo que hace ella es «acomodar sus actividades» y sus decisiones profesionales e institucionales en función de su vida familiar:

Las mujeres fuera de ejercer la docencia o ejercer una autoridad, tienen también funciones en la familia, en el hogar etc., probablemente, por esto, tienen limitaciones y restricciones. No es como el hombre que tiene más libertad que la mujer, probablemente ese sea un factor. Otro factor también debe ser la mujer no haya aceptado el desafío, el reto de participar en política, por que la política y la lucha por el poder a veces demasiado encarnizada, demasiado apasionada y afectan hasta identidades, dignidades, la vida privada de las personas. Probablemente la mujer no ha tenido mejores oportunidades de involucrarse en la política, por eso es que no ha logrado sitios tan importantes como el nivel de rector, de vicerrector, etc. (Doc. 024).

Empero, existen casos aislados de mujeres más independientes de su hogar, que además de esas demandas

de la vida privada, ejercen el poder como una acción de cambio y transformación de la realidad:

Es una situación que se da permanentemente “no, mejor no me meto, mejor no digo nada, mejor me voy” y eso no está bien; yo creo que las mujeres debemos tener la voluntad de decirlo, de hacer conocer que no estamos cómodas. (Doc. 020).

Frente a los conflictos y tensiones políticas y relaciones de poder que se entremezclan y sobreponen a las actividades académicas, unido a los estereotipos de género y al desempeño de roles tradicionalmente asociados a la mujer, las académicas deciden mantenerse distantes; de esta manera se sitúan en una posición subordinada por los agentes del poder, marcando con su silencio una línea favorable de acción para ellos. El rechazo a las formas políticas se manifiesta un aparente «quemeimportismo» que lo que hace es mantener la hegemonía del poder androcéntrico.

### Tercera categoría: Resistencias

El ensamblaje de la voz de los actores con referencia a las resistencias de las docentes en las prácticas académicas, científicas o políticas de gobernabilidad universitaria han sido analizadas con dos códigos: 3.1. Juegos hegemónicos; 3.2. Juego del contraataque.

#### 3.1. Juegos hegemónicos

Las relaciones sociales se han ido marcando por diferencias en cuanto a roles, funciones, expectativas e imaginarios específicos para cada género y, dentro de estos *habitus*, como disposiciones subjetivas que dirigen pensamientos y prácticas condicionadas a la ideología dominante, donde la mujer se encuentra como un agente «limitado» de poder, como un ser presumiblemente «incapaz» de destacar en el ámbito público o profesional. A partir de las narrativas se desprende que las docentes tienen que superar obstáculos en el ejercicio de cargos jerárquicos. Esta forma de representación social del imaginario es puesta de manifiesto por las académicas:

Sí, sí, sí, hay muchos estereotipos de género... Una cosa general de nosotros es la minusvaloración de ellas y esa minusvaloración está también en las propias mujeres. Durante mucho tiempo nuestras compañeras se han valido de algo, de alguien para hacer lo que querían hacer o ser (Doc. 019).

Se hace referencia a una posición de sumisión de la mujer respecto al hombre, que la condiciona a estar por detrás en su desempeño cotidiano. Esta posición de subordinación, que es rechazada y desaprobada, se denota incluso dentro de mecanismos de inclusión en la que si bien ella ha alcanzado algún puesto de poder, ellos tienen la hegemonía.

Yo he tenido la oportunidad de ver hombres y mujeres trabajando casi en igualdad de condiciones, pero claramente persiste la mentalidad de los hombres. Es "difícil reconocer que las mujeres hayan avanzado", hayan logrado incluso niveles mucho mayores al hombre porque al final son ellos los que deciden (Doc. 024).

Bourdieu (1991) ya había abordado la conservación del *habitus dominante*; la existencia de dinámicas estructurales de las relaciones jerárquicamente diferenciadas en los agentes de saber-poder gobernados por los académicos universitarios y aunque no hacía referencia explícita a la participación de las mujeres en estas dinámicas o relaciones, el planteamiento se puede aplicar al caso que nos ocupa. El *habitus dominante* de preservación hegemónica masculina confluye en diversos intentos de conservación dentro del estamento docente de la universidad boliviana.

La discriminación, como una fuerza de poder, se inserta de modo casi cotidiano en el comportamiento natural de algunas personas en la academia, que la instauran mediante formas de marginación subrepticia en gestos, actitudes y frases disfrazadas en el chiste, las indirectas, como un discurso oculto emergente que es identificado por quienes han visto o vivenciado esta forma de relación de poder:

Ahora, en mi trayectoria académica, digamos, por ejemplo, sí he visto que hay mucha discriminación, porque si eres joven, mujer y peor, no ingeniera, entonces resulta de que por algo debe estar ahí... "que no sabes por qué" (Doc. 017).

Esta hegemonía masculina se observa también en la división del trabajo; pese a las transformaciones y cambios, se ha redefinido sobre la base de la descalificación de las ocupaciones femeninas o que se feminizan.

Trabajé un tiempo en agronomía, pero cuando quise introducir el enfoque intercultural en la formación de los ingenieros agrónomos, casi me choqué con la pared porque realmente era una visión totalmente

monocultural, tecnócrata y machista, machista... Porque cuando yo era docente, los ingenieros decían: "Las coleguitas que sirvan el café y nosotros vamos a hacer el plan operativo" (Doc. 003).

Con esto, se aprecia cómo el poder-saber masculino halla sustento en el entramado social como discurso hegemónico en el cual el género femenino suele ocupar una posición de subordinación porque, según este, la mujer no termina de encajar en ese saber y tiene además una forma diferente de ser y hacer, por lo que es rechazada también a través de mecanismos de exclusión en espacios de acción y decisión. Sin duda, a partir de ello se pueden plantear diversas respuestas, actitudes y acciones contestatarias, porque ¿acaso la solución es adaptarse al *saber* y *saber hacer* androcéntrico? Las respuestas estarán condicionadas por la subjetividad individual tanto de las docentes como de los docentes.

### 3.2. Juego del contraataque

El poder no se remite simplemente al dominio de unos sobre otros; en su actuación, este es mucho más fino y transita por intersticios a través del contraataque.

A partir de los hallazgos, se identifica una lucha de poder entre los y las docentes, una suerte de contraataque semioculto que dirige ciertas conductas en contra de las académicas. Estas se evidencian en múltiples formas de microviolencias que se van generando con el fin de mantener cierto espacio de poder dentro de la universidad. Esta microviolencia o violencia simbólica se realiza a través de reclamos familiares, ajenos al campo propiamente académico, o mediante el intento de instaurar una «ideología del deber» de las mujeres, por ejemplo el papel de madre y esposa antes que el de ser académica:

Haremos otras cosas, vamos a pasear, vamos a farrear, vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, que las *wawas*, que no sé qué, siempre era el mensaje de menor tiempo al trabajo y más tiempo a la familia. Entiendo que la familia es importante, pero también están tus prioridades personales, entonces ha sido una fuerte tensión, ha sido una fuerte tensión [...]. Es que los reclamos eran por competencia, como él es docente también aquí, era por competencia, era como que la sensación de que yo estaba haciendo más y él no estaba haciendo nada. Entonces se creaban rivalidades,

y los reclamos se hacían a través de las *wawas*, que te dicen que no les dedicas tiempo, que nunca estás, y si estás, te encierras en tu estudio (Doc. 008)

Existe una disputa constante por la efectivización de los mandatos culturales androcéntricos; las tensiones dentro del entorno familiar se intensifican para flanquear nuevas incursiones a nivel institucional priorizando la trilogía multifuncional que las mujeres están llamadas a cumplir: ser madre, esposa y ama de casa.

## Conclusiones

A partir del desarrollo analítico de las relaciones de poder en el campo universitario, se concluye que la figura femenina se desenvuelve, en este entorno, de forma diferente que sus pares hombres en la academia y en la política, en cuanto a su representación porcentual y las características cualitativas particulares de su género. El desenvolvimiento profesional de las docentes está marcado por tres tipos de mecanismos: de inclusión, de exclusión y de resistencias, con claro predominio del segundo tipo. Los elementos que determinan el funcionamiento de estos mecanismos son la cultura organizacional androcéntrica de la universidad, el contexto familiar, y la propia subjetividad de las académicas. Se sostiene consistentemente el *habitus* del «deber ser mujer-esposa-madre-profesional-ama de casa» que configura la ideología vigente en el ámbito académico de la multifuncionalidad de la mujer, situación que se refleja no solo en la universidad boliviana, sino en todo el mercado laboral boliviano.

Las académicas apenas participan en el *Juego de la construcción de imperios* por su escasa presencia en los espacios jerárquicos, donde se erige, maneja y gestiona el poder institucional. Consecuentemente se generan relaciones asimétricas de poder, donde las docentes tienen una posición de subordinación frente a la posición hegemónica androcéntrica que da preferencia a sus pares y que relega, excluye o descalifica a la mujer en sus intentos de reivindicación.

Los mecanismos de exclusión hacia la mujer están presentes en las prácticas y discursos masculinos, pero también en los femeninos, por lo cual se concluye que son las mismas mujeres quienes en ocasiones abandonan, postergan y evaden la responsabilidad de asumir puestos de poder institucional. Se colige que estas prácticas relacionales

están naturalizadas y aún son escasos los mecanismos de resistencias de las académicas. Como señalaba Foucault (1978), nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan dentro de la cotidianidad.

En los *juegos hegemónicos y del contraataque*, él triunfa porque se ve favorecido por la conservación del *habitus dominante* y por la existencia de dinámicas estructurales de las relaciones jerárquicamente diferenciadas en los agentes de saber-poder gobernados por los académicos universitarios y por la discriminación de género que está naturalizada en la cultura universitaria, reforzada significativamente, nuevamente, por la propia autoeliminación de la propia mujer.

En suma, hay poder activo y real, propio de los hombres y otro poder pasivo y «prestado» de las mujeres, que plantea la necesidad de hacer una crítica de la posición social que ocupan hombres y mujeres, y de las valoraciones subjetivas que los individuos y los colectivos tienen acerca de las relaciones de poder en el ámbito universitario. Solo así los roles designados y aceptados apriorísticamente por el sexo correspondiente podrán tomar un giro que pueda generar consecuencias prácticas interesantes.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción*. Madrid: Popular.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- De Barbieri, T. (1991). Los ámbitos de acción de las mujeres. *Revista Mexicana de Sociología*, 53(1), 203-224.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura*. Bogotá: F.C.E.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de Poder. Obras esenciales II*. Barcelona: Paidós.
- Miles, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Londres: SAGE Publications.
- Olesen, V. (2011). Feminist qualitative research in the millennium's first decade. Developments, challenges, prospects (pp. 129-146). En K. Denzin, & Y. Lincoln

- (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. Los Ángeles: SAGE.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: Universidad Autónoma de México/Porrúa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Universidad Mayor de San Simón (2014). *Universidad en Cifras 2009*. Cochabamba: Planta Gráfica de Editorial Serrano.

# La igualdad de género en la docencia universitaria: transitando de la universalidad a la especificidad

Gender equality in university teaching: from universability to specificity

Gladys Merma-Molina

ORCID: 0000-0002-9856-6314

María Alejandra Ávalos-Ramos

ORCID: 0000-0002-4925-9174

María Ángeles Martínez-Ruiz

ORCID: 0000-0001-6028-1877

Universidad de Alicante

gladys.merma@ua.es

Recibido: 29/07/18

Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/901>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6738>

## Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar si se incluye o no, y cómo se integra en su caso, el significado y alcance de la igualdad de género entre mujeres y hombres en la docencia universitaria. En la investigación, con enfoque cualitativo, participaron 25 profesores de los siete centros de la Universidad de Alicante. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista narrativa diseñada *ad hoc* para el estudio. El análisis de los datos se realizó con el *software* Aquad 7. Los hallazgos destacan que el profesorado considera que el enfoque de género es relevante en la docencia universitaria, aunque hay una considerable presencia de voces que señalan que no lo es, e incluso afirman que le quita calidad a los contenidos de las materias que imparten. Asimismo, los docentes que lo integran o están a favor de ello o arguyen que no requieren formación específica, aunque contradictoriamente destacan la existencia de factores limitantes como la complejidad y el desconocimiento del tema y la falta de referentes femeninas en su ámbito

## Abstract

The purpose of this study was to analyze whether to include or not, and how would integrate, in this case, the meaning and outreach of gender equality among women and men in the teaching endeavor. Twenty five professors from the seven centers of Universidad de Alicante (Alicante's University) participated in this qualitative focused investigation. An *ad hoc* designed descriptive interview was the instrument used for this study. The Aquad 7 software was used for data analysis. The findings reveal that professors consider that gender approach is important in the university teaching endeavor, although there is a considerable presence of voices pointing that it is not, and even affirm that it diminishes the quality of the courses that they teach. In like manner, the staff conforming professors or those in favor argue that they do not require specific instruction, however, they contradictorily highlight some intervening restrictive factors such as the complexity and unawareness on the subject and the lack of feminine

de conocimiento. Se concluye que la incorporación de la perspectiva de género no ha llegado a las aulas universitarias, que el marco legislativo en materia de género no ha tenido resultados efectivos ni funcionales, que hay una resistencia del profesorado para su inclusión en la docencia, y que la integración del género obedece a la voluntad solo de algunos profesores que están parcialmente convencidos de su beneficio y necesidad.

### **Palabras clave**

Educación superior; Desarrollo profesional; Planes de estudio; Personal docente; Igualdad social.

referents in their knowledge scope. It may be said that the inclusion of gender approach has not reached the university classrooms; that the legal framework dealing with the gender issue has not produced neither effective nor functional results; that staff professors resent its inclusion in the teaching process and that gender inclusion rests on the will of only some professors who are partially convinced of its advantages and need.

### **Keywords**

Higher education, Professional development, Study programs, Social equality.

## **Introducción**

Las investigaciones sobre las inequidades de género en la Educación Superior en España ha mostrado un cierto avance; sin embargo, estos progresos han sido superficiales y aún no han llegado a las aulas universitarias, donde los conocimientos que se transmiten carecen de este enfoque (Merma, Ávalos, & Martínez, 2017). La legislación del Estado español aboga por incluir en todos los niveles educativos la perspectiva de género, la igualdad y la no discriminación; no obstante, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres no parece haber tenido el impacto deseado, por lo que podría decirse que su aplicación ha sido más formal que sustancial.

Ballarín (2013) indaga si hay resistencias del profesorado para incluir el feminismo académico en los programas docentes y concluye que hay creencias y prejuicios como el hecho que no se reconozca la existencia de un saber específico de y sobre las mujeres que explique cómo se reproducen y difunden las desigualdades, que hay una defensa de que las relaciones discriminatorias se producen de forma natural, que el profesorado considera que no necesita formación especializada y que piensan que no son necesarias asignaturas específicas. Por su parte, García-Pérez et al. (2011) demuestran que los estudiantes tienen un insuficiente grado de conocimientos básicos sobre el género y es que “estos contenidos solo son abordados en

el plan de estudios a voluntad libre del profesorado más sensibilizado” (p. 21). Los autores arguyen que la realidad educativa universitaria muestra que no es habitual encontrar asignaturas que aborden el género como un eje central y que esto solo ocurre en materias específicas optativas.

### **La institucionalización del enfoque de género en la Educación Superior**

La incorporación de la perspectiva de género en la educación se ha articulado con los objetivos de la igualdad de género planteadas en el Marco de Acción de Dakar que manifiesta el compromiso de todos los países por lograr una Educación para todos y con los Objetivos de Desarrollo del Milenio adoptados por la ONU, medidas que si bien son universales, no han sido asumidas a través de la doctrina epistemológica del empirismo.

Santos, Nunes y Meneses (2007) sostienen que a esta postura universal le hace falta la idea de una ecología de conocimientos y diálogo epistémico que permitan conceptualizaciones y prácticas locales —y menos globales— para trabajar la igualdad de género. En esta misma línea, algunos académicos (por ejemplo, Tembon & Fort, 2008) han argumentado que este enfoque universalista ha contribuido solo a que más niñas vayan a la escuela y otros autores (por ejemplo, Aikman & Unterhalter, 2005; Baltiwala, 1994; Chisamya, DeJaeghere, Kendall, & Khan,

2012, DeJaeghere, 2015; Unterhalter, 2014) han cuestionado la estrecha conceptualización del predominio de las mujeres en el enfoque de desarrollo que no necesariamente aborda la discriminación de género reproducida en las prácticas diarias, en las escuelas y la falta de un enfoque en la transformación social de las familias y de las sociedades.

Como argumenta Kabeer (2005), las desigualdades de género son multidimensionales y no pueden reducirse a un conjunto de prioridades universales. En esta misma línea, Santos (2012) sugiere que debemos buscar los significados y las acciones en las prácticas locales que tienen la posibilidad de transformación; es decir, mecanismos institucionales e individuales fomentados a través de procesos pedagógicos y prácticas locales.

Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) sostienen que en la educación, "al ser una disciplina que se aplica e influye en la realidad, el enfoque de género cobra una importancia más acusada como medio para analizar y transformar la realidad" (p. 76); sin embargo, la enseñanza del género no es una práctica sencilla porque el propio docente es una persona con género, que está situado en un entorno académico o de aprendizaje que también está relacionado con el género (Carøe, Thidemann, & Højlund, 2016). Esto implica que a menos que el docente reflexione críticamente sobre quién es y lo que trae a la situación enseñanza (McNeil, 2012) "puede tropezar con sus propios puntos ciegos" (Carøe, Thidemann, & Højlund, 2016, p. 4); en consecuencia los ámbitos privado y profesional del profesor, al tener género, podrían influir en su forma de enseñar.

Buquet (2011) sostiene que la incorporación del género en los currículos es un factor clave para el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en las universidades que tiene dos objetivos: impactar en la preparación académica de las y los jóvenes proporcionándoles nuevos elementos teórico-metodológicos para la comprensión de la realidad social, y promover su formación para la deconstrucción de diversas formas de discriminación imperantes en la sociedad y transmitir valores de igualdad y de respeto a las diferencias.

Algunos autores (por ejemplo, Cassese, Holman, & Schneider, 2015; Donoso-Vázquez, Montané, & Pessoa, 2014) han abogado por la transversalización del género en la Educación Superior como una forma de cambiar los

roles tradicionales y eliminar las desigualdades. Defienden la idea de incorporar el género en los contenidos temáticos de las asignaturas, en los recursos didácticos, en el uso del lenguaje inclusivo y no sexista, en la política y gestión institucional y en la cotidianidad de la vida universitaria transformando los sistemas discriminatorios en espacios de igualdad; es decir, como una estrategia metodológica y política (Chaves, 2015) que parte de la concienciación del profesorado (García-Pérez et al., 2011).

Con base en este marco, el objetivo de este estudio es analizar si se incluye o no —y cómo se integra en su caso— el significado y alcance de la igualdad de género entre mujeres y hombres en la docencia universitaria, en la Universidad de Alicante (España). Las cuestiones de investigación que han orientado el estudio son: ¿cómo y cuándo, el profesorado universitario, integra el enfoque de género en su docencia?, ¿cómo recibe el alumnado la incorporación del enfoque de género en la docencia?, ¿qué dificultades y problemáticas tiene el docente para integrar la igualdad de oportunidades de género en la docencia?, ¿cuáles son las percepciones del profesorado universitario sobre la importancia de incluir el enfoque de género en su docencia?, ¿cómo se podría mejorar la integración de la igualdad de oportunidades de género en la docencia universitaria?

## Metodología

### Participantes

En el estudio se adoptó el enfoque cualitativo (Denzin & Lincoln, 2012). La investigación se ha realizado con base en muestreo intencional (Glaser & Strauss, 1967; Patton, 1990), invitándose a participar en el estudio al profesorado de las siete Facultades de la Universidad de Alicante. En la investigación se presenta el análisis de 25 entrevistas en profundidad (10 hombres y 15 mujeres) de una muestra de profesorado de las siguientes Facultades: Filosofía y Letras (5), Educación (7), Derecho (3), Ciencias de la Salud (2), Económicas y Empresariales (3), Escuela Politécnica Superior (2), Facultad de Ciencias (3).

La edad media de los participantes es de 42-43 años, siendo el más joven de 33 años y el más adulto de 69 años. Respecto a los años de experiencia, hay un profesor que tiene entre 0-5 años, 12 entre 6-15 años, 5 entre 16-25 años y 7 profesores que tienen una experiencia laboral de más de 25 años.

## Instrumento

La herramienta empleada para la recolección de los datos es la entrevista narrativa, que es especialmente útil en la investigación educativa (Coulter & Smith, 2009). El instrumento fue diseñado *ad hoc* para este estudio teniendo en cuenta la literatura experta de Ballarín (2013), Buquet (2011), Cassese, Bos y Duncan (2012), Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), Foster, Kerr, Hopkins, Byrne y Ahall (2013), García-Pérez et al. (2011) y Grünberg (2011), y de otros estudios realizados en la *Red de Investigación Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior* (Martínez, Merma & Gavilán, 2013; Merma-Molina, Ávalos, & Martínez, 2015; Merma-Molina, Ávalos, & Martínez, 2017).

El objetivo de la entrevista es analizar si se incluye o no de forma específica o transversal el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres en la docencia universitaria en las siete Facultades de la Universidad de Alicante. La validación del contenido de la entrevista fue realizada por cinco profesores, expertos, que pertenecen a la Red de Investigación Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior (<https://web.ua.es/es/proyctogenero/somos-el-proyecto-genero.html>).

La entrevista está constituida por un apartado donde se recogen los datos sociodemográficos de los participantes y cinco cuestiones en las que se indagan:

1. Cómo y cuándo se integra la igualdad de oportunidades de género en la docencia de las asignaturas: en el temario, como contenido específico, como actividad específica, como temática transversal, etc.
2. Cómo recibe el alumnado la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, cuáles son sus actitudes y opiniones.
3. Qué dificultades o problemáticas encuentra el profesorado universitario para integrar la igualdad de oportunidades de género en la docencia.
4. Por qué cree el profesorado universitario que es importante incluir el enfoque de género en la docencia universitaria.
5. Cómo se podría mejorar la inclusión de la igualdad de oportunidades de género en la docencia universitaria, desde la perspectiva del profesorado.

## Procedimiento

Para la recolección de datos, se hizo extensiva la invitación al profesorado de los diferentes centros de la Universidad de Alicante a quienes se les explicó los objetivos de la investigación; accedieron a participar en el estudio 25 profesores.

Las entrevistas se concertaron y realizaron durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2017-2018, en los despachos del profesorado en la propia universidad, según su disponibilidad de tiempo. Luego, el equipo investigador efectuó la transcripción de las narrativas en formato RTF. Posteriormente, la información recogida se analizó con el software informático cualitativo AQUAD 7 (Huber, 2012). Este programa nos ha permitido almacenar las unidades de significado en una base de datos después de un proceso de recopilación, análisis y edición. De manera concreta, el procedimiento consistió en realizar, en primer lugar, una revisión inductiva (Maykut & Morehouse, 1994) del contenido de las narrativas para establecer las primeras conexiones entre las cuestiones de investigación y las temáticas emergentes de este estudio.

Se crearon los códigos inferenciales, categorizándose y validándose siguiendo un proceso de triangulación en el que intervinieron tres profesoras universitarias especialistas en género y educación de la *Red de investigación en diferenciales de género* de la Universidad de Alicante (España). Por último, se diseñó un mapa de códigos definitivo del que emergieron las cinco temáticas fundamentales de este estudio:

## Resultados y discusión

El análisis de los resultados se presenta en función de las frecuencias absolutas (FA), siendo estas el número de veces de aparición de un concepto en las narrativas y, por otro lado, el porcentaje de las frecuencias absolutas (%FA), que representa su total (FA.100/total FA).

Los resultados que se exponen a continuación se refieren a las aportaciones extraídas de los profesores universitarios sobre la temática de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

Respecto a la cuestión sobre la integración de la igualdad de oportunidades de género en la docencia (Tabla 1), los hallazgos indican que el profesorado afirma que sí

la incluye (60 %) en sus asignaturas. Esta integración la realizan atendiendo a la sensibilidad del lenguaje (23.33 %), planteándola de forma transversal (21.66 %) e incluyendo el enfoque de género en algún tema específico dentro de sus asignaturas (15 %). Por otro lado, emergen manifestaciones que reflejan que el profesorado no aborda (40 %) ni incluye esta perspectiva de ninguna forma. Todos estos hallazgos quedan representados en los siguientes fragmentos manifestados por algunos docentes:

Tenemos mucha sensibilidad en diferenciar en el alumnado o en el estudiantado, aquellos conceptos

que podrían dar algún tipo de interpretación o mala interpretación sexista al respecto (Pro-06).

Nosotros lo hacemos de forma transversal. Como temática transversal siempre surge el tema, casi día a día (Pro-25).

Hay una parte específica del temario que trata sobre el entrenamiento de la mujer, es decir la planificación del entrenamiento en función del ciclo menstrual (Pro-11).

Realmente nosotros no tenemos una política específica de cómo abordar la problemática de las igualdades de género. No tenemos incluido ningún tipo de referencia al respecto (Pro-03).

**Tabla 1. Integración del enfoque de género en la docencia**

Códigos	FA	%FA	
SÍ	72	60%	
	Sensibilidad del lenguaje	28	23.33 %
	Transversal	26	21.66 %
	Tema específico	18	15 %
NO	48	40 %	
	<b>Total</b>	<b>120</b>	

Las reacciones que el profesorado observa en los estudiantes cuando aborda la perspectiva de género en sus clases (Tabla 2) se refieren, mayoritariamente, a percepciones de los alumnos concienciados con el tema (61.72 %); por otro lado, perciben un alumnado con actitud de indiferencia en cuestiones de género (19.75 %), y en menor grado, se encuentran con estudiantes que se sorprenden al abordar esta temática (9.87 %); finalmente, en otros casos, el alumnado difiere en sus opiniones sobre esta perspectiva (8.64 %). Las siguientes narrativas evidencian estas situaciones:

Yo creo que la tónica general es normalidad, concienciación, o sea no hay nadie que le extrañe y a las chicas al contrario les produce un efecto positivo, un refuerzo en el aprendizaje (Pro-12).

No veo al alumnado demasiado concienciado; no están alerta sobre el tema. Si les haces la reflexión, la entienden, pero no sale de ellos ver la diferencia de oportunidades que existe entre varones y mujeres (Pro-09).

En el caso de la actividad física y del deporte sí que les resulta curioso que se vea más clara la incorporación de las chicas a deportes como el fútbol; pero se sorprenden cuando tratamos la incorporación del hombre a disciplinas como la gimnasia rítmica (Pro-13). Se genera mucho debate al trabajar estos temas; sí que es verdad que cada uno hace una interpretación y se crean diferentes opiniones, sobre todo últimamente con el uso del lenguaje por ejemplo el uso de "estimados" y "estimadas", hay alumnos que les resulta redundante y a otros les parece bien (Pro-04).

**Tabla 2. Percepción del profesorado sobre las reacciones del alumnado universitario**

Códigos	FA	%FA
Concienciación con la temática	50	61.72 %
Indiferencia	16	19.75 %
Sorpresa	8	9.87 %
Diferencias de opiniones	7	8.64 %
<b>Total</b>	<b>81</b>	

En lo concerniente al segundo actor educativo—el alumnado universitario—, en general, este está concienciado con la temática (61.72 %), aunque también se percibe una presencia destacable (19.75 %) de indiferencia en ellos, por lo que la sensibilización en el enfoque de género en la educación universitaria sigue siendo una tarea pendiente. La formación de género en la universidad es importante porque es en esta institución donde se dota al alumnado de un marco interpretativo de la realidad que encaja con elementos de justicia social y con la construcción de un mundo más equitativo y humano (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013).

En lo que respecta a las dificultades que los profesores universitarios encuentran para introducir la igualdad de oportunidades en sus aulas (Tabla 3), algunas de las reflexiones indican que los docentes no tienen dificultades (48,25 %). En contraposición, aparecen afirmaciones que señalan problemáticas asociadas a la excesiva complejidad que este tema les supone (20 %), al desconocimiento sobre la materia (18.57 %) y finalmente, indican como problemática la escasez de referentes femeninos (12.85 %) en todos los ámbitos. Estos obstáculos se reflejan en los siguientes fragmentos:

No encuentro ninguna dificultad, al contrario es un contenido que hay que desarrollar. Hace 20 años era un contenido poco investigado, pero con el paso de los años hay muchísima información teórica y práctica. Hay mucha literatura el que no lo trabaja es porque no quiere (Pro-15).

Luego es complicado, como entrenadoras cuesta muchísimo introducir la idea de que las mujeres podemos ser entrenadoras no solamente de mujeres, sino también de hombres. Hay muy pocos ejemplos de entrenadoras y eso dificulta mucho (Pro-11).

Hay profesionales que no se reciclan y entonces sí que les falta ese conocimiento (Pro-23).

También es verdad que como docentes en la universidad en nuestra área somos muchos más hombres que mujeres y ahí sí que hace falta que esto cambie, que haya más presencia de mujeres (Pro-01).

Claro, también hay muy pocos créditos en el Máster de Cooperación Internacional, no les da tiempo ha interiorizar lo que significa una función profesional. Tendrían que ver no solo cómo se proponen esas políticas, sino vigilar si se cumplen (Pro-02).

**Tabla 3. Problemáticas y dificultades**

Códigos	FA	%FA
SÍ	40	57.14 %
	Complejidad del tema	14 20 %
	Desconocimiento del tema	13 18.57 %
	Falta de referentes femeninas	9 12.85 %
	Falta de créditos específicos	4 5.71 %
NO	30	42.85 %
<b>Total</b>	<b>70</b>	

A pesar de que se ha profundizado en la investigación en el ámbito de profesión docente (Concepción, 2010; Domínguez, 2015; Miranda, 2016; Pulido, 2014), donde se ha hecho énfasis en el desarrollo profesional, el profesorado universitario, que tiene la misión de formar profesionales que en el futuro serán responsables de diseñar, poner en práctica y evaluar programas y políticas públicas humanas y justas en los distintos sectores de la vida económica política y social de país, tiene limitaciones para integrar el enfoque de género en su docencia, lo que restringe su desempeño profesional y pedagógico para el logro de prácticas inclusivas, de igualdad y de derechos de las personas (Cotelo-Armenteros, Riol-Hernández, & Romero-Viamonte, 2018). Estas limitaciones se reflejan en el hecho de que el profesorado que integra el enfoque de género en su docencia o que está a favor de hacerlo manifiesta que tiene dificultades, siendo los problemas más acuciantes la complejidad del tema, la falta o escaso dominio del enfoque de género y el desconocimiento de referentes femeninas en su ámbito de conocimiento.

Con relación a la importancia de la inclusión del enfoque de género en la docencia (Tabla 4), las narrativas destacan la relevancia de la temática para el profesorado (85.47 %) ya que le resulta fundamental para fomentar la igualdad de oportunidades (29.03 %), para generar conciencia social (24.19 %), desarrollar la perspectiva conceptual y la transferencia de conceptos (12.90 %), visibilizar a la mujer (11.29 %) y darle importancia enfocando el tema de forma transversal (8,06 %).

Si bien el enfoque de género en la docencia universitaria es relevante según las percepciones del profesorado, existe una presencia nada desdeñable de manifestaciones que señalan que no lo es (14.51 %); consideran que la temática como secundaria e incluso manifiestan que su integración en la docencia le quitaría valor al conocimiento científico de la/s materia/s que imparten. Las siguientes manifestaciones reflejan estos hallazgos:

Es muy importante incluir esta perspectiva porque son los y las futuros y futuras docentes y se debe trabajar y fomentar la igualdad de oportunidades desde las aulas (Pro-07).

Es fundamental incluir el enfoque para alcanzar una sociedad de plena igualdad como es lo deseable, en todos sus aspectos. Fomentar esa conciencia (Pro-08). Lo consideramos importantísimo, este año hemos hecho un pequeño esfuerzo y hemos sacado figuras femeninas, autoras femeninas de la traducción que hasta este momento no lo habíamos hecho (Pro-19).

Es fundamental incluirlo por la transferencia que tendrá después en todas las facetas del alumnado, en su profesión (Pro-02).

No lo veo importante. No es para darle un formato oficial, como diríamos que todas las asignaturas tengan que tener una orientación a la igualdad de género; no es necesario. Pienso que esto no solo me quitaría tiempo para abordar los contenidos, sino que la asignatura podría ser vista escasa e insuficiente (Pro-20).

**Tabla 4. Relevancia del enfoque de género en la docencia universitaria**

Códigos	FA	%FA
Sí	53	85.47 %
Igualdad de oportunidades	18	29.03 %
Conciencia social	15	24.19 %
Perspectiva conceptual y transferencia	8	12.90 %
Visibilidad de la mujer	7	11.29 %
De forma transversal	5	8.06 %
No es importante	9	14.51 %
<b>Total</b>	<b>62</b>	

Como complemento a lo anterior y aunque los docentes son concedores de que para avanzar en la igualdad hay que generar la conciencia social y visibilizar a la mujer, no consideran necesario incorporar el enfoque de género en todas las asignaturas, sino solo en algunas como en Ciencias Sociales y en Humanidades y, además, hay una escasa presencia de opiniones a favor de la transversalización del género en la docencia.

Estas posturas no son concordantes con las conclusiones de Cotelo-Armenteros, Riol-Hernández y Romero-Viamonte (2018), y Naranjo (2010) que arguyen a favor de transversalizar el enfoque de género en la docencia universitaria puesto que posibilitaría la ventaja de elevar la profesionalización de los egresados de cualquier especialidad para convertirlos en agentes de cambio activo, capaces de prevenir o enfrentar con éxito problemas como la discriminación o la violencia de género; en suma, hace falta una profesionalización en género de la Educación Superior que se efectúe tanto en los grados como en los postgrados.

Por último, las propuestas de mejora (Tabla 5) que expusieron los participantes del estudio se referían a la importancia de la formación en género especialmente en la Educación primaria (22.10 %), esto es educar en etapas previas a la universitaria y educar en las familias. También aparecen propuestas relacionadas con la formación específica (20 %) a través de cursos, talleres o seminarios dirigidos tanto al

profesorado como a los estudiantes. Con igual presencia, emergen las propuestas referidas a incluir asignaturas específicas en los planes de estudio así como revisarlos y modificarlos (13.68 %).

Asimismo, los docentes proponen abordar la perspectiva de género de manera transversal (12.63 %), dando mayor visibilidad a la mujer desde los diferentes ámbitos dentro de la universidad (10.52 %), fomentando la investigación de género (4.21 %) y, finalmente, se presenta una postura totalmente contraria que plantea que no se deben abordar ni incluir temáticas concretas de género (3.15 %). Así manifiestan los docentes:

Yo creo que es una responsabilidad de la educación de niños y niñas, veo efectivamente que hay que empezar desde abajo y luego, pues continuar (Pro-08).

Yo pondría alguna asignatura de Políticas transversales de género (Pro\_01).

Bueno yo creo, y mi visión del tema es que se revisen y modifiquen los planes de estudio que se hagan en un futuro y que se introduzca la mención de las Políticas de Género (Pro-16).

Proponer cursos y temas transversales; bajo mi experiencia, no tendría que ser un tema específico de una asignatura. Hay que fomentar esa sensibilidad en el alumnado (Pro-22).

Después de esta entrevista, donde me has hecho reflexionar más sobre el tema, creo que habría que incorporar talleres en nuestras asignaturas, donde se trabaje explícitamente la igualdad de género, que no quede solo en el currículo oculto (Pro-13).

Dar protagonismo y visibilidad a la mujer, por ejemplo, en mi asignatura que está más ligada a hombres, pues es interesante que haya una mujer dándola (Pro-17).

La investigación al final es lo que provoca el prestigio, cuando se realizan investigaciones, datos científicos sobre el tema y este es un ítem muy importante para avanzar (Pro-04).

Mi propuesta es que en las asignaturas se traten temas académicos únicamente, sin tener en cuenta otros factores como la igualdad de género (Pro-05).

**Tabla 5. Propuestas de mejora**

Códigos	FA	%FA
Educación Primaria	21	22.10 %
Formación específica	19	20 %
Incluir asignaturas específicas	13	13.68 %
Revisión y modificación de los planes de estudio	13	13.68 %
Tema transversal	12	12.63 %
Dar mayor visibilidad a la mujer desde la universidad	10	10.52 %
Investigación específica	4	4.21 %
No abordar el género	3	3.15 %
<b>Total</b>	<b>95</b>	

Frente a las problemáticas señaladas, el profesorado alude a la formación específica como una propuesta de mejora, aunque, prioritariamente, recomienda la formación en género en otras etapas educativas, ya que, según ellos, es donde el alumnado debe recibir esta formación y no en la universidad. El profesorado universitario percibe que no necesita ningún tipo de formación, aunque luego, contradictoriamente, no se ve capacitado para incorporar el enfoque de género en su docencia.

*¿Qué hacer para mejorar la integración del género en la docencia universitaria?*

La universidad tiene la responsabilidad de contrarrestar los efectos negativos de la cultura patriarcal y de evitar cualquier forma de exclusión que se genere a partir de los estereotipos de género (Chávez, 2015) y, en este proceso, la función del profesor es crucial. El sistema educativo

universitario, como el contexto de socialización secundaria más importante, tiene el rol protagónico en la transmisión de modelos sociales, en la reproducción de valores, normas, creencias, actitudes que se expresan de modo implícito y explícito en las nociones culturales que se transmite por medio del currículo.

La ausencia en el currículo de conocimientos aportados por la investigación en la perspectiva de género, de interés científico, social y educativo, no solo está dificultando en el alumnado universitario la comprensión de una realidad donde hay inequidades, sino que contribuye a la naturalización de los prejuicios sexistas. Para atajar esta problemática, el profesorado ha de integrar la perspectiva de género en su docencia en diferentes niveles en el currículum, como la transversalidad, las asignaturas específicas, los módulos y las actividades específicas. La introducción del enfoque de género en la docencia pasa por cuatro niveles:

- Primer nivel: desarrollar la conciencia de género, que tiene que ver con la adquisición de elementos conceptuales que den nombre a las distintas realidades vinculadas con la igualdad y con las inequidades. El “dar nombre” conlleva a saber identificar y analizar críticamente la realidad (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013); es importante poner nombre a situaciones de discriminación por género.
- Segundo nivel: pasar a una conciencia crítica, un cuestionamiento personal sobre la internalización y reproducción de estereotipos de género (Giraldo & Colyar, 2012) y de los mitos que los refuerzan. El análisis introspectivo permite adquirir una conciencia crítica hacia las propias actuaciones y ser capaces de analizar otras situaciones ajenas.
- Tercer nivel: se refiere a la adquisición de herramientas y a la capacitación para hacer un análisis de la realidad desde una mirada que se acerca y pone en práctica la perspectiva de género; es decir se refiere a la predisposición para la acción a partir del análisis crítico (Colás & Jiménez, 2006; Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013). La conciencia crítica es necesaria para fomentar la propia conciencia de género y al mismo tiempo comprometerse como agentes activos de la transformación de normas sociales (Rebollo, García, Piedra, & Vega, 2011).
- Cuarto nivel: se refiere a la transformación del entorno educativo y de las disciplinas y materias a través de nuevos modelos de docencia más inclusivos. En este nivel hay que hacer referencia a la elaboración de propuestas y estrategias de cambio en la docencia, como por ejemplo:
  - Desarrollar investigaciones y prácticas educativas orientadas a reconstruir una educación que promueva una visión más igualitaria, en lugar de reproducir acríticamente las desigualdades.
  - Contrarrestar la naturalización de las percepciones sobre lo que puede ser un hombre o una mujer que posiblemente subyacen en los contenidos de las materias que se imparten. La condición de género no está dada por la naturaleza biológica del sexo de la persona; esta posee un carácter socialmente construido que hay que explicar y develar en sus contradicciones.
  - Considerar los diferentes intereses, valores y necesidades emocionales de cada alumno y alumna.
  - Promover la corresponsabilidad familiar en la docencia, ya que las mujeres generalmente llevan sobre sus espaldas el peso del trabajo doméstico.
  - Elaborar metodologías adecuadas para que los estudiantes adquieran experiencias y capacidades que tradicionalmente han sido adjudicados a uno de los sexos de manera casi exclusiva.
  - Evitar temas y ejemplos estereotipados por género y seleccionarlos en función de si responden a los intereses de todos y de todas.
  - Incluir las experiencias y aportes de las mujeres en la ciencia.

## Conclusiones

En la teoría, se sostiene que el género y la diversidad en la Educación Superior son temáticas muy recurrentes, confluyentes y que están integradas (Caroe, Thidemann, & Hojlund, 2016), pero los hallazgos del estudio muestran que en la realidad esto no es del todo cierto. A partir del análisis de los hallazgos se concluye que la incorporación del género en la docencia universitaria es parcial y no se realiza de forma planificada, sistemática, específica, ni transversal, siendo una de las causas destacables la resistencia del profesorado.

Si bien existe cierta sensibilidad y comprensión de la igualdad de género, sigue siendo un desafío para el profesorado no saber cómo aplicar este enfoque en su docencia, lo que limita su desempeño profesional pedagógico. Se evidencian carencias en el proceso de sistematización metodológica de los contenidos en temas de género, insuficiente aprovechamiento de las potencialidades educativas de las materias para el tratamiento de la equidad de género, así como una escasa preparación y proyección del profesorado para la educación en género. No existen acciones concretas ni estrategias para integrar el género en los contenidos, que impulse la creación de un currículo sensible a las desigualdades y que promueva la igualdad.

Asimismo, el marco legislativo no ha tenido resultados efectivos ni funcionales y actualmente la docencia específica y la formación en género obedecen a la voluntad de algunos profesores que están parcialmente convencidos de su beneficio y necesidad. Los planes docentes no incluyen la perspectiva de género y, consecuentemente, el género sigue siendo tratado simplemente en espacios con reflexiones poco profundas, con debates sobre ideas y enfoques que muchas veces se dejan en silencio o se hacen aisladamente, sin planificación, sin diálogo, sin respuestas coordinadas, como simples prácticas no documentadas a menudo invisibles dentro de la vida académica cotidiana (Ballarín, 2013; Carøe, Thidemann, & Højlund, 2016).

La sensibilización del género, superficial y generalista, tanto en el profesorado como en el alumnado, no es suficiente para lograr la igualdad (Cháves, 2015), esta solo es una parte del proceso; lo que realmente proporciona buenos resultados es el manejo instrumental teórico-práctico del análisis del género. Por tanto, incorporar el género en la docencia universitaria no solo implica el reconocimiento de los diferentes roles del género en los contextos en que nos desarrollamos y la forma en que estos determinan mecanismos de inclusión o exclusión en cuanto al acceso, uso y control de los recursos existentes y de los beneficios que se produzcan.

La docencia con enfoque de género ha de ir más allá de la sensibilización y de desarrollar actividades para mujeres o usar un cierto tipo de lenguaje en la docencia; implica un enfoque teórico transformador, la elaboración de estrategias y el diseño de propuestas de acciones tanto para mujeres, hombres y personas de otros géneros, considerando sus necesidades e intereses desde la diversidad de sus identidades de género y de sus condiciones concretas.

## Referencias

- Aikman, S., & Unterhalter, E. (Eds.) (2005). *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Oxford: Oxfam.
- Ballarín, P. (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 8, 89-106.
- Batliwala, S. (1994). The meaning of women's empowerment: New concepts from Action. En G. Sen, A. Germain, & L. Chen (Eds.), *Population policies reconsidered. Health, empowerment, and rights* (pp. 127-138). Boston: Harvard School of Public Health.
- Buquet, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(SPE.), 211-225.
- Carøe, C., Thidemann, S., & Højlund, D. (2016). Introduction: Teaching Gender and Diversity in Higher Education. *Kvinder, Køn & Forskning*, 25(1), 3-6.
- Cassese, E. C., Bos A. L., & Duncan, L. E. (2012). Integrating gender into the political science core curriculum. *PS: Political Science and Politics*, 45(2), 238-243.
- Cassese, E., Holman, M., Schneider, M. C., & Bos, A. L. (2015). Building a Gender and Methodology Curriculum: Integrated Skills, Exercises, and Practices. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 61-77.
- Cháves, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista ESPIGA*, 29, 33-43.
- Chisamy, G., DeJaeghere, J., Kendall, N., & Khan, M. A. (2012). Gender and education for all: Progress and problems in achieving gender equity. *International Journal of Educational Development*, 32(6), 743-755.
- Colás, M. P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Concepción, P. (2010). *El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Cotelo-Armenteros, S., Riol-Hernández, M., & Romero-Viamonte, J. (2018). La profesionalización docente en género: contribución al referente de género del profesorado universitario. *Educación y Sociedad*, 16(1), 95-107.
- Coulter, C. A., & Smith, M. L. (2009). The construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577-590.
- DeJaeghere, J. (2015). Reframing gender and education for the post-2015 agenda. En S. McGrath, & Q. Gu (Eds.), *Routledge Handbook of International Education and Development* (pp. 62-77). New York: Routledge.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, N. (2015). *Estrategia para la gestión de la profesionalización docente en la carrera de Medicina* (Tesis de máster en Educación Superior). Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila.
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., & Pessoa, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171.
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Foster, E., Kerr, P., Hopkins, A., Byrne, C., & Ahall, L. (2013). The personal is not political: At least in the UK's top politics and IR departments. *British Journal of Politics and International Relations*, 15(4), 566-585.
- García-Pérez R., Rebollo M<sup>a</sup> A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., & Piedra J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Giraldo, E., & Colyar, J. (2012). Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 25-38.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Grünberg, L. (2011). From gender studies to gender IN studies and beyond. In L. Grünberg (Ed.), *From gender studies to gender IN studies: Case studies on gender-inclusive curriculum in Higher Education* (pp. 7-15). Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Huber, L. (2012). *AQUAD Seven. Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen, Ingeborg Huber Verlag.
- Kabeer, N. (2005). Gender equality and women's empowerment: A critical analysis of the third millennium development goal 1. *Gender & Development*, 13(1), 13-24.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, número 131 de 02/06/2011. Recuperado de [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-6115](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-6115)
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Martínez, M. A., Merma, G., & Gavilán, D. (2013). Redes colaborativas de profesorado: proyecto Diseño y atención a las oportunidades de género en la Educación Superior. *RIIEP*, 6(2), 161-170.
- McNeil, Maureen (1992). Pedagogical praxis and problems: Reflections on teaching about gender relations. In H. Hillary, A. Phoenix, & J. Stacey (Eds.), *Working out: New directions for women's studies*. London/ Washington: The Falmer Press.
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A., & Martínez, M. A. (2015). La relevancia encubierta del género: las percepciones de los futuros maestros sobre la igualdad y las desigualdades contextuales. *La Manzana de la Discordia*, 10(2), 93-104.
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A., & Martínez, M. A. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La Manzana de la Discordia*, 12(1), 103-115.
- Miranda, O. (2016). *La profesionalización docente del médico profesor* (Tesis doctoral). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Naranjo, A. (2010). *La transversalización del enfoque de género en la formación de profesionales de la educación, desde las potencialidades de la disciplina Formación Pedagógica General* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín.
- Patton, M. (1990). Purposeful sampling. *Qualitative evaluation and research methods*, 2, 169-186.
- Pulido, E. (2014). *Sistema de procedimientos metodológicos de evaluación del impacto del proceso de profesionalización docente en la Universidad de Ciego de Ávila* (Tesis de máster). Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila.
- Rebollo, M. Á., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, (355), 521-526.
- Santos, B. de S. (2012). Public sphere and epistemologies of the South. *Africa Development*, 37, 1, 43-67.
- Santos, B., Nunes, J. A., & Meneses, M. P. (2007). Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In B. S. Santos (Ed.), *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies* (pp. VII-XVIX). London: Verso.
- Tembon, M., & Fort, L. (2008). *Girls' Education in the 21st century: Gender equality, empowerment, and economic growth*. Washington DC: World Bank.
- Unterhalter, E. (2014). Measuring education for the Millennium Development Goals: Reflections on targets, indicators, and a post-2015 framework. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(1) 1-12.

# Microdesigualdades en la convivencia intergénero en escenarios académicos, ciencias sociales, educación -Narrativas sobre experiencias situadas-

Micro-inequalities in inter-gender coexistence in academic scenarios, social sciences, and education -Narratives about situated experiences-

Claudia Vélez De La Calle<sup>1</sup>  
cvelez02@hotmail.com

Ana María Aragón<sup>2</sup>  
amaholgu@usbcali.edu.co

Recibido: 29/07/18  
Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/902>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6739>

## Resumen

Este escrito tiene como finalidad presentar las narrativas de algunas docentes investigadoras sobre sus experiencias situadas en los escenarios académicos de los posgrados en Ciencias Sociales y en Educación, intentando significar la categoría de microdesigualdades en la convivencia intergénero, la cuales develaron los contenidos de violencia simbólica discriminatoria que persisten en la extensión del comportamiento patriarcal de la vida social a los escenarios de la educación superior.

## Abstract

The purpose of this document is to introduce some professors' research narratives concerning their experiences within the post-grade academic scenarios of Social Sciences and Education, in an effort to highlight the micro-inequalities in inter-gender coexistence which exposed existing symbolic discriminatory violence as an extension of the patriarchal behavior in social interaction that even permeates the higher education scenarios.

1 Docente, - Universidad de Santo Tomás, Bogotá-Universidad de San Buenaventura, Cali. Investigadora Senior. Colombia, mayo 2018. Correo: cvelez02@yahoo.es  
2 Docente, - Universidad de Santo Tomás, Bogotá-Universidad de San Buenaventura, Cali. Investigadora Senior. Colombia, mayo 2018. Correo: cvelez02@yahoo.es

La investigación realizada fue de dimensión cualitativa con enfoque hermenéutico crítico, y aplicó el tipo de estudio de las narrativas y los relatos de experiencias como perspectiva de interpretación y comprensión.

Los resultados dan a conocer que existen formas de cooptación de las tensiones y los debates actuales, tal y como se presenta la violencia simbólica en la convivencia intergéneros en las universidades, especialmente en la esfera de la vida docente.

Se pretende fortalecer las acciones desde una perspectiva de justicia de reconocimiento para la igualdad entre géneros en el aspecto relacional, que visibilice las inequidades producto del androcentrismo en la educación superior.

### **Palabras clave**

Personal docente; Desigualdad social; Educación; Violencia (Psicología); Convivencia.

The performed qualitative investigation applied a critical hermeneutical approach adopting a narrative-type- study and reported experiences as referential frame for its interpretation and comprehension.

Resulting data exposes polarized views and heightened tensions in current argumentation, just as symbolic violence is manifested in inter-gender coexistence in universities, particularly within the teaching endeavor.

Actions are meant to be strengthened from a justice recognition perspective for gender equality in the relational framework that exposes education inequalities resulting from androcentric postures in higher education.

### **Keywords**

Academic staff, Social inequality, Education, Violence (Psychology), Coexistence.

## **Introducción**

IncurSIONAR en la equidad de género, tanto en oportunidades como en nivel de accesibilidad, asombra por la tendencia creciente confirmada de penetración de las mujeres en la vida laboral de las universidades y en los programas de formación académica posgradual, especialmente en el sector de las ciencias sociales y la educación.

En un lugar común de percepción se podría afirmar que el asunto de la igualdad entre géneros ha quedado superado hace tiempo y hasta desbordado por el número de mujeres presentes en las estadísticas y en las aulas. Sin embargo, conocer la persistencia de la desigualdad requiere otro tipo de investigación cualitativa más comprensiva, como la que revelan las narrativas de experiencias, sentimientos y pensamientos vividos por las actoras educativas y académicas en los hechos cotidianos de la relación intergénero, sucedida en el plano relacional.

La banalización, trivialización y ridiculización de la denuncia por el respeto ante la asimetría en que los hechos y los imaginarios, confirman la repetición y permanencia de los

modos como los hombres siguen ostentando de manera exclusiva el reconocimiento frente al saber, la investigación y la condición de productores/poseedores de conocimiento. A la vez se invita a generar una mirada que permita suscitar reflexiones pertinentes de parte de las investigadoras diferenciales de género en la Educación Superior.

Con base en lo anterior, en esta fase (V/VI) de investigación del Proyecto *Red de Investigación en Diferenciales de Género en las Universidades Iberoamericanas* se ha querido profundizar en los relatos producto de las experiencias de algunas académicas, sujeto de estas prácticas de violencia simbólica, acogidas como microdesigualdades porque hacen presencia, y se naturalizan en reuniones de comités, en formas de enunciar y enmarcar las discusiones, en reconocimientos explícitos e implícitos, en visibilidades, invisibilidades y subalternizaciones omnipresentes en la vida académica.

Esta investigación se apoyó en los aportes de Ana Gabriela Buquet Corleto respecto del orden de género en las dimensiones simbólica, imaginaria y subjetiva, el cual se expresa en el ámbito de la educación superior, delimitando,

obstaculizando y dificultando la participación de las mujeres en la vida universitaria y en el avance en sus trayectorias académicas. Hace un reconocimiento a Trinidad Donoso-Vazquez, Alejandra Moné y María Eulina Pessoa de Carvalho con su aproximación a los conceptos de género y calidad en educación superior en articulación con los conceptos de pertinencia y justicia social y derechos humanos; considera de vital importancia el análisis de Morelia Pabón Patiño, sobre la forma en que se teje la dimensión social del género en el ámbito universitario, como elemento que participa de manera fundamental en las relaciones de poder.

Se inspiró en María Eulina Pessoa de Carvalho y Alejandra Montané en su Diálogo sobre género, en el abordaje de los temas de género, educación superior y justicia sin pretender realizar análisis comparativos, sino más bien un intercambio de reflexiones, y por último, de Eulalia Péres Sedeño su reflexión sobre los cambios de la situación de las mujeres de la educación superior y en los contenidos de conocimiento

## Método

La investigación realizada fue de dimensión cualitativa, con enfoque hermenéutico crítico y aplicó el tipo de estudio de las narrativas y los relatos de experiencias como perspectiva de interpretación y comprensión. Las técnicas de recolección de la información fueron: Observación participante, entrevista semiestructurada de los relatos y narrativas expuestas por cuatro académicas latinoamericanas, con formación doctoral, docentes investigadoras de maestrías y doctorados en universidades privadas de misión humanista. El discurso narrativo no contiene solo enunciados lógicos, y menos analíticos, provenientes del discurso de las ciencias, al contrario; es una mirada plural de representaciones donde conviven múltiplemente, en el discurso del relato narrativo, opiniones, creencias, querencias, ficciones, con saberes instituidos/instituyentes y repetidos formalmente en el lugar instituido del significado social de la ciencia, el conocimiento y la docencia investigativa.

## Resultados

### La organización de afiliaciones por grupos de género en la sala de profesores, está colonizada por los hombres.

#### Relato 1

*La arquitectura de la sala de docentes es cuadrículada. Con ventanas a patios interiores. Un frío espacio organizado por*

*puestos de trabajo/computadores para cada investigador. Existen dos salas para el equipo docente. Estrechas y en el centro de la sala 1 una pequeña sala de juntas con cuatro sillas. Inicialmente los docentes se reparten voluntariamente en ellas, cuatro en la primera sala y dos en la segunda. En la segunda se comparte con una sola docente mujer. Rápidamente los docentes hombres se organizan para estar todos juntos en la sala docente 1 y dejan en la sala docente 2 a la mujer asistente de la Dirección del Doctorado y una Docente investigadora nueva. (Docente 1)*

La preferencia de afiliación por género en el espacio laboral genera hostilidad. La microdesigualdad está implícita en que la sala 1 está identificada como la sala docente donde se realizan las reuniones de Comité. La sala 2 es residual, solitaria, poco visitada, se diría que es un espacio menor, subalternizado. De hecho, el equipo docente tiene predominancia masculina.

*“Esta condición de desventajas responden a un sistema de organización social –en adelante denominado orden de género– que subordina a las mujeres como colectivo frente al colectivo de los hombres” (El orden de género en la Educación Superior, Buquet Corleto, 2016).*

El funcionamiento del orden del Género según esta investigadora, consiste en encontrar naturales las diferencias. Entre ellas las preferencias de afiliación por intereses comunes ubicándose unos y otros en diferentes espacios sociales. Ratificando las diferencias a través de la división social del trabajo, de los espacios y de los saberes... (Buquet Corleto, 2016)

#### Relato 2

### El reconocimiento y la validación siguen siendo patriarcal en el debate académico

*Se inicia la reunión del Comité académico del programa. Se dan informes y se resalta el punto de la calidad de los trabajos de grado y de las tesis. Se opina desde diferentes criterios y se exponen ideas. Del equipo docente cinco son hombres y una es mujer. La exposición de ideas se da en varios sentidos. Los hombres se reconocen entre sí, se mencionan y toman la interlocución. Las ideas relevantes, que orientan son expuestas por la docente mujer, los hombres solo se miran a los ojos entre ellos. Todos hacen como si la docente mujer fuera invisible, así se refieran a lo*

*que ella expone, se repite la negación de lo expuesto por ella, contradiciendo sus argumentos, pero sin mencionar su autoría y sin referirse a su presencia.* (Docente 2)

Cuando no se puede nombrar al otro, ni considerarlo interlocutor válido ni con la mirada, se está reafirmando su inexistencia como sujeto. La microdesigualdad de no reconocerlo, ni aceptar la posibilidad de verificación, de su saber o tender siempre a negarlo o discutirlo encontrando la falta en el discurso del género opuesto, equivale a una muerte simbólica de la diferencia de opinión que las docentes mujeres exponen.

De nuevo la investigadora Buquet Corleto, da claridades y comprensiones a este hecho:

*El origen de las dinámicas de género, esto es la subordinación de las mujeres, se encuentra en el orden simbólico, desde donde se construyen “los referentes a los que habrán de remitirse todas las imágenes que las colectividades humanas sancionan como parte de su propia realidad” (Serret, 2011; 93) citado por Buquet Corleto (2016) p. 31.*

### Relato 3

**La discriminación mujer-raza van casi siempre juntas, al igual que con la condición social. Cuádruple estigmatización: mujer, negra, latina y pobre.**

*El recuerdo se remonta a cuando estudié el doctorado donde me quedó claro que la academia es blanca; mi director de tesis escribía que mis trabajos eran muy emotivos, muy pasionales y me dijo que la academia era blanca y yo escribía como negra. De otro lado muchas discriminaciones, es raro encontrar una mujer inteligente negra. Entre los teólogos varones hablan entre sí... cuando se dice trabajos feministas, me los remiten a mí como algo exótico, me siento incómoda, resisto o hago algún comentario de mostrar la importancia en este tipo de estudios que rompen el canon. Actualmente me presento a través de mis escritos, uno se cansa y abandona la militancia y la denuncia verbal defendiendo la equidad de género porque el medio es hostil. Llama la atención que lo de estudios sobre género se piensa solo como mujeres feministas.* (Docente 3)

Algunos autores, estudiosos del género en la educación superior resaltan, como es común, las dobles y triples discriminaciones como asociaciones atávicas. Por ejemplo,

Gabriela Castellanos afirma que: “En todo tipo de relaciones sociales, el género juega un papel importante... así como la clase y las concepciones sociales de la etnia o la raza son elementos que también atraviesan todas las relaciones sociales. Se trata de factores que no representan simples diferencias entre iguales, sino construcciones socioculturales asimétricas, pues a una o varias razas o clases y a un género, el femenino, se les asigna un valor, un nivel de (des)prestigio y unos estatus sociales, inferiores a los asignados a la raza, clase y género dominantes”. (Castellanos, 1994:34), citada por Pabón (2014, 97 y ss.)

Llama la atención que la academia, que se presume reflexiva, democrática y crítica ante estos prejuicios repita de forma mecánica las asimetrías discriminatorias del vínculo género/raza/condición social para los criterios de validación del saber y su producción textual e investigativa. Las llamadas *paredes y techo de cristal* se encuentran ubicadas indiscriminadamente en varios espacios y situaciones cotidianas donde irrumpe la barrera cuando de mujeres que buscan el reconocimiento se trata. Ahora bien, las mujeres académicas están allí, pero las que logran romper las barreras son aquellas que terminan por optar por el comportamiento patriarcal lícito del control, la complicidad con el poder, el sometimiento a las normas de disciplinamiento que las matrices dominantes de género proponen.

### Relato 4

**La invisibilidad en el campo de las ideas y la defensa de los derechos humanos**

*Hay desigualdades en todas las condiciones sociales, por ser mujer es más fácil ser invisibilizada en el ámbito administrativo/académico no se tiene en cuenta las ideas, si las dice un hombre son aceptadas, si las dice una mujer, son ignoradas. En varios debates y proyectos de investigación realizados de forma conjunta las mujeres son relegadas al lugar de auxiliares de investigación. Soy defensora de Derechos Humanos y docente de la misma área y siempre siento que el asunto de las mujeres inferiorizadas está en todos los ámbitos, adentro y afuera de la academia. La academia no cambia nada, solo repite el apartheid* (Docente 4).

**El discurso de los derechos humanos ha sido tímido en asumir con prioridad el derecho a la igualdad de género.**

La Legislación Internacional de Derechos Humanos tiene en cuenta el respeto a la orientación sexual y a las diferencias

de género, lo anterior bajo la comprensión del principio fundamental del libre desarrollo de la personalidad que ha sostenido la teoría de la democracia liberal en contextos modernos y contemporáneos.

Derechos individuales versus derechos culturales, así como derechos sociales y económicos entraron en la tribuna del debate mostrando que las diferencias de género igualmente estaban matizadas dependiendo de la sociedad, cultura, territorio a la que se perteneciera.

La preponderancia de estereotipos de género propios de la modernidad occidental se repite de forma densa convirtiéndose en mentalidades difíciles de erradicar pese a que los comportamientos sociales desde hace varias décadas vienen imponiendo otras formas de identificación de género propios de la opción del sujeto y los movimientos de diversidad sexual. La noción de igualdad y dignidad se impone ante los prejuicios humanos y, en este sentido, es importante como imperativo no realizar discriminación por la diferencia de géneros que la pluralidad contemporánea trae venciendo la dicotomía hombre/mujer en un enfoque diferencial aplicado tanto al mundo del pensamiento como al de la acción.

## Relato 5

### Los reconocimientos investigativos negados

*Hace poco logré obtener el reconocimiento de investigadora senior en el sistema de ciencia y tecnología de mi país. Mis colegas cercanos, a excepción de un docente de larga trayectoria (70 años) que obtuvo la calificación como emérito, no lo lograron. El silencio de los compañeros frente a mi reconocimiento se fue instalando de forma continua, hasta que en los meses siguientes solo se habló del investigador emérito para todas las menciones de clasificación, relegando al olvido la clasificación obtenida por la única mujer del grupo docente. (Docente 2)*

**La discriminación jerárquica, se completa con la de las microdesigualdades, es decir, como manifiesta la autora Eulalia Pérez Sedeño (2018):** Comportamientos de exclusión generalmente tan insignificantes, que pasan desapercibidos pero que al acumularse crean un clima hostil... las microdesigualdades pueden definirse como el conjunto de comportamientos que tienen por efecto singularizar, apartar, ignorar o descalificar de cualquier modo

a un individuo en función de características inmutables... crean un entorno laboral que menoscaba el rendimiento porque hace falta tiempo y energía para ignorar este tipo de comportamientos y hacerles frente. (Pérez Sedeño, 129)

Las relaciones de convivencia intergénero están plagadas de este tipo de comportamientos que poco a poco también afectan la motivación laboral para mejorar el intercambio y la interacción. La reacción más conocida es alejarse de este tipo de acontecimientos y sujetos o de enfrentarlos, corriendo el riesgo de la estigmatización común con la que los académicos responden a estas enunciaciones, calificando a las académicas mujeres como seres conflictivos o masculinizados que es mejor evadir.

## Discusión

El género ha sido definido como *"el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica de hombres y mujeres"* (Lamas, 2002:134) citado por Donoso-Vázquez, et al., 159.

Existen formas de cooptación de las tensiones y los debates actuales, tal y como se presenta la violencia simbólica en la convivencia intergénero en las universidades, especialmente en la esfera de la vida docente.

En apariencia todo sucede en el mayor nivel de armonía, igualdad y equidad para docentes hombres/mujeres, así como investigadores femeninos y masculinos. Empero la cotidianidad está plena de comportamientos hostiles que se convierten en la constante histórica de la discriminación. De la misma forma como lo expresó una de las docentes, las mujeres terminan abandonando la confrontación porque su valor en la femineidad se encuentra vulnerado, haciendo la analogía de que las mujeres que reclaman sus derechos son problemáticas, emocionales, histéricas, conflictivas e infelices en sus relaciones de pareja.

De hecho, el tema es poco seleccionado como de interés científico. La reputación y prestigio de programas investigativos relevantes se encuentran actualmente posicionados con base en intencionalidades de eficacia, instrumentación, indicadores, patentes. El reto va más allá, se propone generar una reconceptualización de las epistemes de las ciencias sociales con fundamento en el saber de

las mujeres académicas. La visibilidad del pensamiento femenino en las ciencias supera el dato y se instala en el propósito de las significaciones interdisciplinarias e interculturales de las relaciones intersubjetivas teniendo en cuenta tanto la sociedad como la cultura en contextos situados diferentes. *“La epistemología feminista reconoce el lugar de la emoción, la subjetividad y el cuerpo en el conocimiento, concebido como una práctica, sensibilización y empoderamiento individual y colectivo”* (Humm, 1989; Denzin y Lincoln, 2006), citado por Montané & Carvalho, p. 111.

Academia y problemas sociales, saber y movimientos sociales femeninos, deudas presentes en el mundo de la producción, circulación, difusión y enseñanza de las ciencias que busca estrechar los vínculos para hacer posible mundos de cooperación y no de oposición/descalificación de unos contra otros.

La herida sigue abierta. Es notable y desoladora. Obtener una posición de igualdad sin esfuerzos depredadores de la condición subjetiva. Interpelar el orden del género y la autoestima constituyente de lo que se es y se sabe en un espacio donde la razonabilidad debería abrir representaciones distintas de democracia relacional.

La inclusión de lo femenino en las universidades está dada jurídicamente, de hecho, se realiza en progresión geométrica, la mayoría de las veces como mano de trabajo intelectual y administrativa barata y obediente. Muchas mujeres aceptan la sumisión, y actúan una hiancia entre su saber y su ser, así como su participación de portadoras de conocimiento en el campo de saber de los estudios de género.

La intencionalidad de pensar políticamente lo que sucede en la vida cotidiana de las relaciones intergénero en las universidades es porque allí se pueden generar mundos posibles de intercambios equilibrados donde el poder sea interpelado en sus matrices autoritarias. Dicho de otra forma, cambiar las formas de pensar, prescribir, representar y proyectar las diferencias de género afectaría las relaciones dentro y fuera de la universidad de un modo simétrico y respetuoso.

## Algunas reflexiones

No basta con enunciar unas políticas generales y en algunos casos acogidas y promovidas por los organismos internacionales y las legislaciones nacionales relativas a la igualdad de acceso y de condiciones para las mujeres en la sociedad; estas medidas no son suficientes para incidir de manera profunda y consistente en la cultura, y en la transformación de las relaciones de género en la Universidad cualquiera que sea su característica, oficial o privada.

Se trata de pensar y actuar apuntando a incidir en cambios culturales de corto y de largo aliento que apunten a posicionar la pertinencia de equidad de género según el contexto social y cultural, las características de raza, entre otras.

En el fondo se busca el cambio cultural en las instituciones de educación superior, en los hábitos relacionales y las culturales en el interior de la academia, de las áreas de conocimientos, de los departamentos y disciplinas con la pretensión de hacer evidentes y eliminar las barreras evidentes e invisibles de la discriminación, la exclusión y la condena al anonimato femenino y cerrar las brechas de la inequidad de género.

En síntesis, se pretende fortalecer las acciones desde una perspectiva de justicia de reconocimiento para la igualdad entre géneros en el aspecto relacional que visibilice las inequidades productos del androcentrismo en la educación superior.

## Referencias

- Buquet Corleto, A. G. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *NÓMADAS* 44 | abril de 2016 - Universidad Central – Colombia
- Donoso Vázquez, T.; Montané, A. & Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 157-171. Tomado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>

Montané, A.; Pessoa de Carvalho, Ma. E. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). Revista Lusófona de Educação, núm. 21, 2012, pp. 97-120 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal

Pabón Patiño, M. (2010). Mirada a las relaciones de género en la Universidad Tecnológica de Pereira, 1961-2010 Universidad Tecnológica de Pereira, 1961-2010.

Tomado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n24/v17n24a06.pdf>

Pérez Sedeño, E. (2018) Conocimiento y Educación Superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología. ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología. Vol. 7, No. 1 (2018), 2ª Época, 121-142. Tomado de <http://dx.doi.org/10.14201/art201871121142>

# Mujeres directivas. El otro lado de una historia

Women in management. The other face of a story

Kirenia Chaveco-Asin  
Profesora Auxiliar  
Dpto. Filosofía  
Universidad de Oriente 2018  
krys@uo.edu.cu

Caridad A. Cala-Montoya  
Profesora Auxiliar, Dpto. Sociología  
Universidad de Oriente 2018  
cala@uo.edu.cu

Nuris Avila Saint-Felix  
Profesora Titular, Dpto. Educación Especial  
Universidad de Oriente 2018  
nuris@uo.edu.cu

DSucel Bueno-Videaud  
Profesora Titular, Dpto. Pedagogía Psicología  
Universidad de Oriente 2018  
sucelbv@uo.edu.cu.

Neosotis Carbonel-Lahera  
Profesora auxiliar, Dpto. Pedagogía Psicología  
Universidad de Oriente 2018  
neosotis@uo.edu.cu

Recibido: 18/07/18

Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/904>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6740>

## Resumen

La violencia de género constituye uno de los problemas sociales que actualmente lacera con más vehemencia a las mujeres, sin distinción de posición económica, clase social, país de origen, grupo etario o raza. En tal sentido, los retos y dicotomías desde el orden teórico-metodológico, aunado a las transformaciones socioeconómicas, políticas, culturales y jurídicas que enfrentan las Ciencias Sociales, hace que la complejidad del fenómeno pase

## Abstract

Gender violence constitutes one of the social problems that vehemently hurts women at present without any distinction of economic position, social status, nationality, age group or race. In this respect, the challenges and dichotomies, viewed from a theoretical-methodological perspective, in addition to socio-economical transformations, cultural and judicial policies confronted by Social Sciences causes the complexity of

desapercibida y en muchos casos con invisibilidad desde el contraste laboral, familiar y comunitario. Un peso significativo cobra en las mujeres directivas, quienes, bajo los papeles sociales múltiples que debe desempeñar, se mueven constantemente de sujeto violento a objeto de violencia.

A la luz de lo anterior, el presente trabajo pretende dar un acercamiento a las principales expresiones de violencia de género sufridas por mujeres directivas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente, en aras de contribuir a las estrategias de prevención institucional dirigidas hacia este sector. La investigación propuesta es de tipo descriptiva; responde a la fase exploratoria del análisis de la violencia de género desde las mujeres directivas. Se trabajó de forma integrada con aspectos de la metodología cuantitativa y cualitativa en virtud de ofrecer la posibilidad de poner al descubierto una plataforma de problemáticas asociadas con la violencia de género, sea esta simbólica, psicológica o estructurada. Las manifestaciones de violencia en mujeres directivas es una realidad que muy pocas veces reconocemos, sin embargo, marcan inevitablemente una dinámica de relaciones que pueden dibujar algunas grietas de violencias en el ámbito laboral.

### **Palabras clave**

Empoderamiento femenino; Desigualdad social; Educación; Violencia (Psicología); Violencia contra la mujer.

the phenomenon to remain unnoticed, and in many cases, invisible from the labor, family, and community vantage point. This constitutes a demanding burden exerted on female managers who must perform multiple social roles, and who constantly change from violent actor into violence victim.

In view of the previously expressed, this work intends to expose the main gender violence expressions suffered by the directing women of the Social Sciences Faculty of the Universidad de Oriente (university in the Western province), oriented to contribute in the institutional preventive measures meant for that sector. The intended investigation fits the descriptive type, it corresponds to the analysis' exploratory phase of gender violence from the perspective of the directing women. This was done in conjunction with aspects of quantitative and qualitative methodology in order to offer the possibility of exposing the gender violence problematic platform be it symbolic, psychological or structured. The violence expressions against directing women is a reality that we rarely recognize, notwithstanding, these inevitably point to a dynamic of relationships that could carve some violence fissures within the working environment.

### **Keywords**

Feminine empowerment, Social inequality, Education, Violence (Psychology), Violence against women.

## **Introducción**

Hablar de violencia de género desde el contexto cubano, parte en primera instancia de reconocer que el mismo si bien ha sido una problemática que ha acompañado toda nuestra historia, después del 1º. de enero de 1959 se realizaron importantes transformaciones dirigidas a combatir la invisibilidad en que se encontraban sumidas las mujeres, reducir las desigualdades y eliminar la concepción en torno al sexo débil. Concretamente desde la década del 90 se evidencian cambios significativos desde la política social en la defensa de sus intereses

y derechos: creación de círculos infantiles, la Ley de Maternidad (1974), Código de la Familia (1975), Ley de Protección e higiene del trabajo (1977), Ley de Seguridad social y Código Penal (1979), etcétera. La capacitación a la población femenina es otra de las grandes acciones emprendidas por la Federación de Mujeres Cubanas, factor importante en el incremento de su participación e inserción social en diversos espacios tanto en el ambiente directivo como ejecutivo. No obstante, existen obstáculos fundamentalmente de carácter subjetivo y objetivo que deben ser vencidos en lo referente a su desempeño como dirigente y responsable del hogar.

En este sentido, las mujeres directivas signan con su conducta nuevos discursos y comportamientos más consecuentes con las actuales tendencias e interpretaciones del enfoque de género. La representación social en reconstrucción contribuye a enaltecer su imagen como mujer y el respeto a la elección de vida asumida. Muestra de ello, es el significativo incremento de las mujeres universitarias con cargo de dirección. Su presencia pone al descubierto la efectividad de las profundas transformaciones ocurridas en la Educación Superior, así como sus habilidades, capacidades y oportunidades para hacer.

En el contexto de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente, el impacto en los logros de los procesos sustantivos que se desarrollan en su interior, se reflejan en el alto grado de participación en tareas de impacto para el beneficio de las comunidades del municipio, integración a proyectos internacionales, elevada calidad de su cuerpo docente, así como de los egresados, entre otras. Aunque, el triple rasero de directiva, trabajadora y ama de casa no las exime de enfrentar los problemas de la cotidianidad. Al respecto subyacen criterios que tienden a colocarla en ventaja social frente al trabajo doméstico, y en desventaja social hacia el espacio laboral.

Sin embargo, ello no las exime de sufrir violencia e incompreensiones dentro del contexto familiar y laboral, como de reproducir prácticas androcéntricas que laceran y mellan a su propio sexo en posiciones contrapuestas y diversas. Se sienta así el estatus directivo como un trono de mando que si bien corrige y reeduca a los subalternos también se muestra agresivo y violento en su naturaleza cotidiana. En tal sentido, la fuerza y el poder se igualan cual autoridad garantizada para humillar, subvalorar y ofender al otro a la vez que se garantiza el supuesto "respeto social".

El tema de la violencia de género se ha colocado en el centro de los debates académicos. Las investigaciones sistemáticas sobre la violencia contra las mujeres han aportado análisis que permiten vislumbrar la magnitud del problema. Pudiendo destacar los trabajos realizados por María Julia Jiménez Fiol (2012), Clotilde Proveyer Cervantes (2014), Rafaela Pastor (2013), Javier Reyes Hernández (2009). En función de lo expuesto, el presente trabajo tiene como **objetivo general**: Identificar las expresiones de violencia de género en que las mujeres directivas de la Facultad de

Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente se encuentran inmersas para elaborar recomendaciones que contribuyan a mitigar los efectos de este flagelo en el marco de sus funciones como dirigentes institucionales.

### Puertas de la encrucijada

En el largo y difícil camino de la incorporación de la mujer cubana a la vida social, fueron superados muchos obstáculos, estas empezaron a emerger y asumir un papel activo en la sociedad, rompiendo con todo esquema reduccionista que las limitaba a la condición de madre, organizadora de la economía doméstica, educadora y auxiliar del progreso y éxito del género masculino. Su empeño fue decisivo para saltar los esquemas y convertirse en portadoras de una nueva posición en la sociedad, transgrediendo las fronteras del machismo y enaltecendo la dignidad femenina.

La emancipación de la mujer cubana no es un resultado autóctono del desarrollo social, sino que ha ocurrido como un proceso ininterrumpido cuyo fin es romper las barreras que excluyeron a la mujer del ámbito público, redimensionando su papel de reproductora de la vida. La Revolución dio a la mujer la posibilidad del lugar privilegiado que ocupa en la sociedad. Una de las conquistas de las mujeres cubanas es el acceso a cargos de dirección. Hoy en día se registra un notable incremento del número de mujeres que se desempeñan como directivas. La representatividad de las mujeres con responsabilidad de dirección, define una de las características identitarias del modelo de mujer que se pretende lograr.

Lo enunciado permite situar a la mujer cubana en el epicentro de las transformaciones ocurridas desde 1959 hasta los cambios que se produjeron dentro del propio proceso revolucionario en sus diferentes etapas. Se puede afirmar que la mujer ocupa un lugar de relevancia en cuanto a su participación en los ámbitos de la vida socio-económica y política de Cuba.

En el caso que nos ocupa, las mujeres representan el 36.59 % de las dirigentes del país, el 43.9 % de la fuerza laboral en el sector estatal civil, el 66.6 % de todos los técnicos y profesionales de nivel medio y medio superior, el 72 % del sector educacional, 67 % en la salud, 43 % en el científico y 21 % en la industria azucarera; sin embargo, aun las cifras reflejadas son bajas. (Censo de Población 2012:16-17,364-388)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Al triunfar la revolución solo un 8 % tenía un trabajo remunerado; no había ninguna mujer que ocupara cargo directivo, ni ejerciera otro tipo de labor que requiriera de una vasta preparación profesional.

Otro elemento por considerar es la presencia de la mujer en la dirección del Consejo de Estado, donde existe una Comisión Permanente de Atención a la Mujer, la Infancia y la Juventud; son mayoría (Delegadas) en las asambleas municipales, provinciales y nacionales del Poder Popular; miembros del Parlamento Nacional y del Comité Central del Partido Comunista de Cuba (PCC); están presentes en la administración de Justicia donde se destacan como presidentas en los tribunales de justicia; es meritorio significar su participación como miembros destacadas en las organizaciones políticas y de masas, tales como la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), Central de Trabajadores de Cuba (CTC).

Destacar que las mujeres cubanas a pesar de las responsabilidades como trabajadoras y dirigentes no se desvinculan de la vida comunitaria, política y doméstica, manteniendo un alto nivel de integración social, representando el 44.9 % de las jefas de hogares, mientras que los hombres constituyen un 55.1 % respectivamente. (Censo de Población 2012:16-17,364-388). Lo anterior permite dirigir la mirada hacia la coexistencia de rasgos de una cultura machista internalizada y externalizada en la cotidianidad, donde se evidencian comportamientos asociados a una educación patriarcal.

Es válido reconocer que las investigaciones realizadas desde los estudios de género<sup>2</sup> indican que actualmente es mayor el número de mujeres que acceden a puestos profesionales y directivos, lo que se justifica a partir de la preparación y educación que reciben. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que aun cuando la incorporación de la mujer a puestos de dirección se mueve en escala ascendente, todavía es insuficiente el número de féminas que ocupan altos cargos de dirección en el país; quedando fuera en sectores como la economía, defensa, deporte, ciencia y tecnología pese a contar con las condiciones para ello.

Otro de los aspectos que aun laceran el desempeño de las femeninas con cargos de dirección es la violencia de las que son objeto en los centros de trabajo, como la simbólica, psicológica y estructural. Entendiendo por violencia de género aquella que se reproduce cuando existe una inequidad en las relaciones de poder (Proveyer, 2015:4), patentizando la

institucionalización de una norma aprendida e internalizada, que prepara a hombres y mujeres en subculturas diferentes (Proveyer, 2001:39) en el desarrollo de nuestra cotidianidad; la cual instituye el aprendizaje de la superioridad masculina (Ibídem. P.38).

Es fundamental tener en cuenta que la violencia de género no solo tiene expresión real en las mujeres con bajo nivel educacional y adoctrinadas en una cultura machista, existen casos de mujeres muy profesionales con un alto desempeño laboral y trabajo reconocido que son víctimas de la violencia de género, ¿cómo se explica esta situación?, ¿cuáles son los fundamentos que justifican que mujeres con una elevada formación sean víctimas de violencia de género?

Las manifestaciones de la violencia contra la mujer directiva es una realidad que muy pocas veces reconocemos, pues por lo general se revelan a través de procesos simbólicos de representaciones existentes en los escenarios laborales. O sea, la propia estructura y dinámica de trabajo, los horarios para las reuniones, en la movilidad a las que están sujetas según el cargo que ocupen; en la sobrecarga laboral limitando su vida personal e interfiriendo en la atención a la familia, a sabiendas que esta última es una responsabilidad socialmente asignada que responde a patrones culturales institucionalizados.

Violencia simbólica, que representa una forma de agresión difícil de distinguir y percibir, pues está enmascarada en lo cotidiano y, a través de sus mensajes, naturaliza situaciones como la violencia o la falta de respeto a las mujeres. Pierre Bourdieu (2000) la describe como una "violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento" y que se apoya en relaciones de dominación de los varones sobre las mujeres, a lo que el autor llama "la dominación masculina".

La violencia simbólica puede presentarse en diferentes escenarios y solo alcanza expresión real cuando se establecen relaciones de autonomía-dependencia y reconocimiento-negación. Siguiendo esta línea de análisis, es posible considerar que existen comportamientos que desde la subjetividad llegan a convertirse en manifestaciones violentas que al ser tratadas como natural no se perciben.

<sup>2</sup> La Federación de Mujeres Cubanas, Grupo de Trabajo de Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar, Centro de Investigaciones sociológica y psicológica, Cátedra de estudio de la mujer a nivel de País, grupo de reflexión y solidaridad Óscar Arnulfo Romero, entre otros.

En ese orden de idea, la violencia hacia la mujer en los centros laborales, en ocasiones puede llegar a disfrazarse adquiriendo disímiles formas. Su movilidad desde lo sutil a la grotesco da paso a la emergencia de criterios ofensivos que suelen ocurrir de forma repetida y que denigran la imagen de la mujer directiva, tales como *"insoportable"*, *"parece que no tiene familia"*, *"por eso está sola"*, *"trabaja más de lo que debe"*, *"por eso la dejó el esposo"*, *"es una mandamás"*, *"calladita se ve más bonita"*, *"mujer liberal"*, *"se cree la dueña del trabajo"*, *"es una pesada"*, *"seguro que en su casa manda el marido"*, *"la pobre está alterada hoy"*. Detrás de cada una de estas voces se esconden rasgos asociados a la violencia simbólica que atentan a diario contra la dignidad, prestigio y autonomía de la mujer.

Las actitudes y comportamientos que asumen mujeres directivas frente a sus subordinadas también sustentan la realidad anterior. Entre ellas destaca el hostigamiento laboral, que cuando sucede de forma recurrente, se convierten en acciones que provocan malestar, tales como: el acoso, manifestado en la discrepancia de opiniones y criterios con la intención de dañar la imagen, competencia profesional y resquebrajamiento moral; el abuso de poder, que adquiere expresión cuando se ejerce una dirección autoritaria en el puesto de trabajo para menoscabar, chantajear, humillar, intimidar, dominar, sabotear o perjudicar el desempeño laboral de otras personas.

Otras manifestaciones se orientan hacia los estilos de dirección: mandos agresivos, presiones excesivas para aumentar la eficiencia, eficacia y calidad del trabajo, despidos injustificados, sanciones y aislamiento laboral. Bajo estas condiciones las trabajadoras están sujetas a fuertes tensiones que facilitan la posible aparición de conductas agresivas, estados depresivos, inestabilidad emocional, irritabilidad generalizada, abandono del puesto de trabajo, desmotivación que se acompaña de una mala actitud ante el trabajo y los fracasos personales acumulados.

Al reconocer la encrucijada social en que se hayan las féminas, vale preguntar: ¿cómo se construye el rol de la mujer en los cargos de dirección en la educación superior desde los estereotipos de género que aún persisten en una sociedad patriarcal como la nuestra?, ¿qué expresiones alcanza la violencia hacia la mujer dirigente en Cuba?, ¿cuáles serán los principales desafíos que las mujeres directivas tendrán que enfrentar?

Estas interrogantes constituyen rutas metodológicas que seguir, pues permiten reconocer la necesidad de reconfigurar

el enfoque de género en el espacio laboral, en virtud de que ofrecen la posibilidad de poner al descubierto una plataforma de relaciones sociales de poder asociado con la violencia de género, donde aquellas mujeres con cargos de dirección con frecuencia tienden a ser violentas y violentadas. Reconfigurar el enfoque del papel de la mujer directiva desde la perspectiva de género, permitirá su justa incorporación en las tareas sociales, políticas y de masas, así como mitigar el impacto negativo que la violencia deja en la salud de las personas, en su integridad física y moral, en su rendimiento laboral y estabilidad del empleo, y en el ámbito familiar.

### Metodología de estudio

La investigación propuesta es de tipo descriptiva, responde a la fase exploratoria del análisis de la violencia de género desde las mujeres dirigentes, con un período de duración comprendido entre septiembre 2017 y marzo 2018, durante su desarrollo se utilizaron técnicas como la observación científica estructurada no participante, la entrevista y registro de vida. Pese a que existe un predominio a la metodología cualitativa, se trabajó de forma integrada con aspectos de la metodología cuantitativa a partir de referentes de estudios realizados en dicho contexto. La implementación de estas técnicas derivó del trabajo integrado de un grupo multidisciplinario compuesto por filósofas, sociólogas y pedagogas.

El muestreo empleado para las diversas técnicas fue intencional, trabajándose solo con aquel grupo de mujeres que respondieron a los siguientes criterios muestrales: que ocupen o hayan ocupado cargo de dirección y que integraran la plantilla de la Facultad de Ciencias Sociales. En tal sentido de un universo de 119 féminas que cumplieran con dichos parámetros se escogió una muestra representativa de siete mujeres con cargo de dirección y 20 trabajadoras según la tabla para calcular la muestra con un margen de error de  $\pm 5$  y una probabilidad de éxito del 95 %.

### Resultados y discusión

#### De víctimas a victimarias

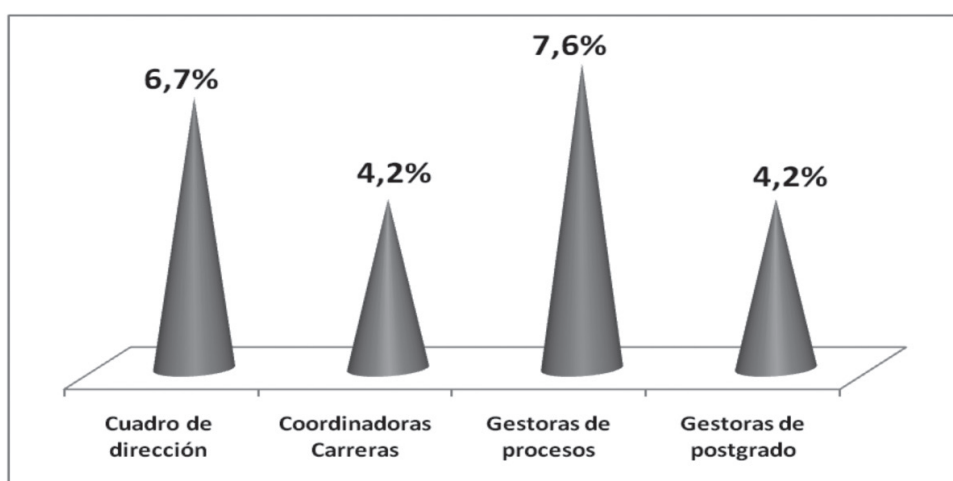
El interés por el estudio de la violencia de género en los centros de trabajo constituye una temática recurrente, a partir de que son muchos los factores que inciden en dicho comportamiento. Este tipo de violencia suele tener expresión real en las relaciones que se establecen entre compañeros de trabajo como consecuencia de un conflicto de intereses resultante de una escasa comunicación. También se puede producir a nivel jerárquico motivada por un tratamiento inadecuado

ante el incumplimiento de las funciones y responsabilidades laborales o por la forma empleada para emitir una orden de mando. Tales situaciones son propicias para que aparezca la violencia, donde el agresor puede ser tanto un superior como un subordinado.

En la Facultad objeto de investigación se pudo constatar que existe un predominio del género femenino en la fuerza laboral, de un total de 167 trabajadores, de ellos 48 son

hombres y 119 son mujeres, representando el 71.3 %. En cuanto a la clasificación laboral 84 son trabajadoras docentes y 35 no docentes. De ellas 26 ostentan el grado científico de Doctoras en Ciencias y 36 Másteres. Atendiendo a la categoría docente, 20 profesoras titulares, 26 profesoras auxiliares, 25 asistentes, 13 instructoras. Cuadros de dirección ocho (Decana, Vicedecana, Jefa Dpto., jefa Admón.), coordinadoras de carreras, cinco; gestoras de procesos, nueve; gestoras de posgrado, cinco.

Gráfico 1



Fuente: Elaborado por las autoras a partir de los datos obtenidos en la investigación.

Como se declara en el párrafo anterior, la mujer constituye mayoría, en cuanto a los cargos de dirección existente en dicha institución, ellas representan un 22.7 % en relación con los hombres dirigentes. Esto constituyó un primer punto de análisis, reconociendo que es el resultado de la reivindicación y empoderamiento del género femenino, permitiendo romper con los estereotipos sexistas que rodeaban a la figura de la mujer en puestos de dirección.

Sin embargo, se debe advertir que la disposición de las mujeres a asumir cargos de dirección aún representa un problema, en la medida que existe preocupación por el tiempo que deben dedicar al trabajo y las responsabilidades que esto implica, así como la dinámica cotidiana de la vida en la Facultad. Estas razones conllevan a la reproducción de inseguridades y negación, lo que puede dar al traste con el predominio de la hegemonía masculina como parte de una cultura organizacional.

En los registros de vida realizados a mujeres que ocuparon y ocupan cargo de dirección, fue posible conocer algunas de sus experiencias:

*Caso 1: Tengo 64 años de edad y actualmente soy profesora contratada, durante mis 20 años de trabajo en la Universidad de Oriente he tenido una pesada carga laboral, impartiendo asignaturas difíciles a las que he tenido que dedicarles muchas horas en las madrugadas para poder dictar clases a la altura de las exigencias universitarias. A esto se le suman otras responsabilidades como ser jefa de disciplina con la responsabilidad metodológica que implica; profesora principal año académico, secretaria general del núcleo del Partido y de la sesión sindical de la Carrera de psicología, además de asistir a las reuniones que, desde la Facultad, la Universidad y el Departamento se programan como parte del plan de trabajo mensual.*

*Así como el tiempo que le dedico a la superación profesional, lo que incluye elaboración de artículos científicos, participación en eventos, impartir clases metodológicas, rendir cuenta de los resultados de mi trabajo. Lógicamente al dedicarle muchas horas al trabajo, fisura las horas de convivencia con mi familia, aunque con herramientas psicológicas y personales he logrado el equilibrio armónico entre trabajo y familia.*

*Sin embargo, en el desempeño laboral siento que he sido objeto de violencia simbólica por la sobrecarga del plan de trabajo mensual y sus tareas adicionales. Apuntar que he sido víctima de procedimientos inadecuados por parte de la dirección, por ejemplo, verbalizaciones, incumplimientos publicados por correo, en las reuniones, aunque fueron pocos siento que hubo malos procedimientos que pusieron en evidencia mi capacidad profesional. Reconozco que en mi condición de mujer directiva nunca maltraté a un subordinado/a, he sido reconocida por mi colectivo por mi capacidad para negociar y como mediadora en los conflictos.*

*Caso 2: Tengo 41 años de edad y 18 de experiencia laboral. Es innegable que la función de vicedecana docente implica muchas tareas y responsabilidades que ocupan muchas horas en el día. Aproximadamente dedico alrededor de nueve horas de trabajo en la institución y otras horas fuera del contexto universitario fundamentalmente para la preparación de las clases, redacción de artículo científico, o finalizar un trabajo incluso referente al cargo que ocupó. Aunque trato de cumplir con mis roles familiares, responsabilidades como profesora y como cuadro de dirección, es una realidad que el tiempo que dedico para mi satisfacción espiritual y para la familia es poco, me preocupa mucho el saber que puedo perderme los momentos más importantes del crecimiento de mi hija. En ocasiones me he sentido muy estresada por la carga de trabajo, ignoro si esto se incluye entre indicadores de violencia. En mi función como directiva no utilizo expresiones violentas para dirigirme a mis subordinados, pues evito hacer lo que no me gusta que me hagan, cuando oriento una tarea lo hago de forma clara, en tiempo, trato de ser ejemplo para poder exigir; hasta ahora eso me dado resultados.*

*Caso 3: Tengo 56 años de edad y 33 de experiencia laboral. Desde que me gradué en el año 1985 trabajo en la Universidad y la dinámica laboral es fuerte, en ocasiones siento que atropella mi vida familiar, en lo referente al*

*ejercicio de la profesión considero que las actividades que realizo son favorables porque es lo que me gusta hacer; sin embargo, las tareas de la burocracia son las que sobrecargan: reuniones, informes, documentos, en la cual se debe reflexionar para dinamizar el trabajo. La dedicación al trabajo absorbe casi todo el tiempo, es difícil cuantificarlo en horas, pero si es un 70 % de cada día, puedo decir que la dinámica interfiere en la atención personal, de salud, en gestiones necesarias para la atención a la familia.*

*Se trata de que apenas hay tiempo para la familia, en lo personal no he tenido tensiones y conflicto entre el trabajo y la familia, pues hasta ahora he recibido la comprensión de mi esposo e hijo. Decir que fui jefa de departamento por mucho tiempo e integré el equipo metodológico de la Universidad, por lo que tuve que cumplir con muchas tareas, sin dejar de lado la superación profesional. En el marco de mi desempeño laboral he tenido que vivenciar situaciones que no sé si están ubicadas en la categoría de violencias, pero lo cierto es que me he sentido mal, decepcionada, llegando a trabajar en un ambiente de tensiones y conflictos por incomprendiones y autoritarismo de los/as jefes/as.*

En muchos de los casos, aunque se declaran episodios de violencia simbólica, psicológica y estructurada, no existe una posición consciente ante este flagelo social, pues las mujeres no se visualizan en el papel de víctimas de violencia. Aunque aluden la ocurrencia de sucesos o acciones relacionadas con la violencia en el ámbito laboral, que generan en ellas episodios psicológicos de sufrimiento, pesar, tristeza, etc. Esta realidad nos coloca ante una problemática con causas y consecuencias definidas, que en ocasiones se expresa de forma directa y abierta, o puede ser enmascarada por las víctimas que tratan de mantener una imagen de mujer empoderada, impermeable ante tal flagelo y respetada por el colectivo que gobierna, administra o dirige.

Tales circunstancias matizan el sistema de relaciones directivas- subordinados en la Facultad de Ciencias Sociales, en el que tiene lugar la más diversa expresión de consecuencias que, en el orden psicológico pueden perturbar, tanto en lo individual como en lo colectivo, el desempeño del liderazgo de las mujeres directivas.

Entre las expresiones negativas desencadenadas en las mujeres directivas como objeto de violencia, que se ponen de manifiesto, desde una perspectiva psicológica están:

- Sentirse angustiada, al no tener en sus manos la solución ante el factor generador de violencia.
- Experimentar ansiedad en la búsqueda de recursos que neutralicen o eliminen la situación social que las victimiza.
- Abrigar desconsuelo ante el dolor emocional que, de forma inmediata, le causa el suceso vivido.

Contrario a esas manifestaciones, hay mujeres directivas que, ante la situación o la persona violenta, psicológicamente reaccionan:

- Multiplicando el tiempo de actividad laboral, como refugio a la impotencia acumulada, al no poder vencer a la persona o el episodio violento.
- Despertando la creatividad para llevar y compartir con su colectivo, alternativas de solución a la problemática negativa reinante, manifestando una fortaleza superior a la cotidianamente mostrada.
- Generando constantemente propuestas para un comportamiento colectivo en el que se compartan roles y responsabilidades.

La mujer directiva como víctima es objeto de agresiones abiertas o encubiertas, directas e indirectas durante el ejercicio de sus responsabilidades, en muchas ocasiones no es capaz de canalizar adecuadamente las manifestaciones violentas. En la observación realizada se constató que de los cinco departamentos-carreras, tres son dirigidos por mujeres; sin embargo, por las responsabilidades que les ocupan se ven envueltas en una tela de araña de situaciones que en ocasiones les resulta difícil salir, lo que permite decir que están atrapadas en un ciclo de violencia simbólica estructurada de la siguiente manera:

El trabajo de las jefas de departamentos responde a: decana, vicedecana docente, vicedecana de investigación, vicedecana de extensión, planificadora docente, gestoras de la administración, secretaria docente. Además de atender el proceso docente educativo, la superación profesional del claustro de profesores bajo su mando, la atención a los estudiantes, grupos científicos estudiantiles, movimiento de alumnos ayudantes; sin dejar de mencionar que por su categoría docente y científica debe impartir docencia

en pregrado y posgrado, participar en eventos científicos, realizar trabajo metodológico, publicar artículos, elaboración de informes, asistir a las reuniones, realizar la guardia obrera, asistir a los actos políticos y culturales, visitar la residencia estudiantil, organizar tareas de impacto, fungir como tutor acompañante y científico. Recibir sanciones o llamadas de atención por el incumplimiento u olvido de alguna tarea. A esto se les suma el acompañamiento a los hijos/as durante su etapa escolar, atención al adulto mayor que está bajo su cuidado.

En tal sentido, señalar que el ordenamiento y ejecución exacerbada de la agenda de trabajo, causando un sobreesfuerzo de las mujeres, en el afán de concretar sus metas y mostrar su capacidad ilimitada para cumplir con las responsabilidades sociales asumidas, en los diferentes órdenes de la vida. Tiene relación con la desmedida concepción del sistema de coordenadas que orientan la labor cotidiana de ellas; y generan, en distintas medidas, desequilibrio en lo organizacional, lo psicológico y lo práctico profesional, durante el proceder en los actos de administración y gobierno que despliegan en los contextos en los que transcurren sus funciones como directivas.

Lo anterior tiene serias implicaciones en la vida de estas mujeres. Puede trascender significativamente al radio de actuación laboral, al ámbito familiar o al contexto comunitario en el que ejerce su liderazgo como directiva. Particularmente en el espacio laboral suelen manifestar:

- Actuación bajo las presiones que ejercen sobre ellas la contradicción entre las metas propuestas y las posibilidades reales de ser alcanzadas a partir de su liderazgo.
- Obediencia a los directivos superiores, mantenida sobre la base de la insatisfacción con la estructuración de los procesos que dirige; lo que puede generar, por un lado, actitudes de conformismo, o por el otro, actuación desprovista de una plena convicción.
- Desgaste físico y emocional.

Una mirada optimista y desarrolladora a tales huellas que deja la violencia estructural, psicológica y simbólica de género en la mujer directiva, permite derivar aprendizajes significativos, que dan al traste con el impacto negativo que puede producirles ese flagelo que les azota, abierta

o encubiertamente. Entre esos aprendizajes se pueden señalar:

- El reconocimiento de la necesidad de su constante autosuperación y participación activa en los procesos de formación continua y permanente, que las prepara para el perfeccionamiento de su obra como líder de mayorías.
- El despertar de la creatividad que les permite el aporte de soluciones efectivas a los problemas que entorpecen el alcance de los resultados y expectativas.
- La creación de espacios de autorreflexión y autovaloración, en torno a sus potencialidades y limitaciones en la dirección de los procesos que coordina.
- El despertar del valor moral honestidad, desde el cual se manifiesta la capacidad de reconocer con valentía y públicamente, las barreras que entorpecen el éxito del trabajo del colectivo que dirige.
- La comprensión del valor del empoderamiento de la mujer; pero desde bases socio-democráticas y humanistas, divorciadas de todo sentimiento de poder desmedido e irracional.

Independientemente de la disposición que muestran algunas mujeres para asumir roles directivos en diversos contextos y tipos de actividad social, son víctimas de violencia simbólica, estructurada y psicológica, en tanto sobre ellas actúan racionalmente dominadores que se desempeñan en niveles superiores de dirección. Resulta interesante detenerse en el análisis de los tipos de violencia de género que socialmente se han identificado, se hace referencia a la violencia física, psicológica, sexual, familiar, institucional, patrimonial, económica, pero muy poco se habla de la violencia de género en el ámbito laboral.

Estos aspectos, si bien no constituyen una generalización, se evidencia en el análisis anterior algunas formas de violencia a la que están sometidas las mujeres con cargos de dirección en la Facultad objeto de estudio, sin embargo, por resultar parte de la cotidianidad, por haber sido incorporada y asimilada a la dinámica laboral no se reconoce como tal, enmascarándola como excesiva carga de trabajo o agotamiento profesional. Lo anterior nos coloca ante una

realidad mediada por una sobrecarga de trabajo, que hace de la mujer directiva objeto y sujeto de este flagelo social.

Fue posible observar la violencia de género en la Facultad de Ciencias Sociales en dos direcciones, en un primer momento se ubica la mujer directiva como víctima, aspecto que fue abordado anteriormente y en segundo momento, como victimaria. Este último aspecto está constituido por sucesos en los que la mujer directiva ejerce violencia hacia sus subordinados/as, donde suelen aparecer amenazas o ataques en circunstancias relacionadas con el desempeño laboral, donde los/las subordinadas pueden sentirse agraviados, maltratados o emocionalmente resentidos por las relaciones laborales que se establecen; en este sentido, se ubican las trabajadoras/es de servicio, los técnico/as de laboratorios de computación, trabajadores de la administración y, en menor medida, el personal docente.

La mujer directiva como victimaria suele desarrollar relaciones de conflictos, autoritarismos, menoscabo de la integridad y capacidad laboral del personal bajo su dirección. Sus manifestaciones violentas aparecen de forma verbal, en muchos de los casos son actos que se realizan de forma inconsciente justificados a partir de la necesidad de mantener o imponer el poder. Es importante considerar que los ajustes de cuentas, el antagonismo de intereses, las rivalidades, son el caldo de cultivo de la aparición de estas conductas agresivas.

Sin embargo, fue posible constatar a través de los instrumentos aplicados que las mujeres directivas como victimarias en ocasiones suelen albergar pesadumbres cuando, casuísticamente, su estilo de dirección genera violencia en los subordinados, aunque algunas muestran impaciencia ante el colectivo que dirige, aun cuando sus miembros se avocan al cumplimiento de la tarea asignada. Existiendo, además, incongruencias en la comunicación, afectando el diálogo como método generador de armonía y estabilidad que debe reinar en la vida individual y colectiva de las mujeres directivas.

Es válido destacar que en el presente estudio las autoras consideran que las manifestaciones de violencia de las mujeres directivas hacia sus subordinados/as es una realidad que muy pocas veces reconocemos, sin embargo, marcan inevitablemente una dinámica de relaciones que pueden dibujar algunas grietas de violencias en el ámbito laboral.

En las entrevistas realizadas a mujeres con cargo de dirección, algunas expresaron criterios que justifican las actitudes violentas, tales como: "tenemos que ser muy fuertes para que se nos respete", "Tengo que tragar muchos buches amargos cuando me llaman la atención por los incumplimientos de mis trabajadores, por eso el regaño debe ser compartido", "a veces me he descubierto, en mis relaciones con los subordinados, teniendo comportamientos que no son usuales en mí, y cuando me pongo a reflexionar sobre ello creo que tiene que ver con el hecho de que si no lo hago así, no me respetan".

De ahí que la violencia de género ejercida por mujeres directivas se justifica a partir de la propia existencia de prejuicios sociales, roles y estereotipos de género que existen en torno al ser y el deber de las mujeres directivas, pues en ocasiones cuando estas son respetadas por los resultados de su trabajo o cuando son capaces de manejar situaciones de conflictos, se utilizan expresiones tales como: "tiene más pantalones que un hombre", "se comportó como un verdadero hombre", "dirige como un hombre". Cuestiones como estas van calando la subjetividad femenina al extremo de generar comportamientos que se igualen o asemejen a los de un hombre con cargo de dirección, donde debe prevalecer la rudeza, la fuerza, el poder extremo, exteriorizando comportamientos insensibles e incomprensibles, haciendo de estas mujeres marionetas de las actitudes o aptitudes diferenciadoras de género.

A pesar de que en materia de derechos el acceso a cargos de dirección está garantizado para las mujeres, aún subsisten estereotipos de género, en relación con los cargos de dirección, que limitan el pleno ejercicio de los derechos conquistados por la mujer cubana.

Por lo anterior, se considera pertinente incorporar en los centros de trabajo estudios desde los enfoques de género, en virtud de ofrecer la posibilidad de poner al descubierto una plataforma de problemáticas asociadas con la violencia de género sea esta simbólica, psicológica o estructurada.

### **Recomendaciones para mitigar los efectos de la violencia de género en ámbito laboral**

El debate en los escenarios académicos cubanos versa sobre la reivindicación de la figura femenina y su papel cada vez más protagónico en la sociedad. Para visibilizar la violencia simbólica y generar cambios culturales, mostrando

que no es natural, ni normal la subvaloración a las mujeres y buscando su reafirmación y empoderamiento. Desde estos procesos recomendamos que si una mujer siente que está siendo sometida a violencia simbólica debe hacer lo siguiente:

- Crear mecanismos para elevar la autoestima femenina.
- No quedarse callada, evidenciar, expresar su molestia de forma asertiva, denunciando formalmente y con valentía todo acto de violencia.
- Utilizar los espacios laborales instituidos para canalizar, enfrentar y dar tratamiento a la violencia de género contra la mujer.
- Escoger la autopreparación como un método de permanente crecimiento humano y profesional.
- Participar protagónicamente en actividades de superación profesional que giren en torno a la violencia de género.
- Ser creativas, promover, proponer y ser protagonistas de diversas alternativas que involucren a las mujeres en espacios de transformación del pensar y el actuar contra la violencia de género.
- Socializar los aprendizajes significativos acumulados que favorezcan un ambiente de paz, cordialidad y respeto, libre de violencia en el ámbito laboral.
- Nunca imites estilos de dirección con rasgos de violencia que transgredan tu integridad como mujer.
- Practica y contribuye a que se materialice en el entorno laboral una comunicación dialógica donde predomine el estilo democrático participativo.
- No naturalizar, ni aceptar expresiones y manifestaciones que la coloquen en un lugar de inferioridad por el hecho de ser mujer directiva.

### **A modo de conclusión**

Los resultados arrojados, nos permiten reconocer que la realidad violenta de la que son objeto y sujeto las mujeres directivas de la facultad, constituye un aspecto medular al que aún debemos hacer frente. Ello invita a un cuestionamiento social respecto a la internalización de la cultura androcéntrica como parte de la estructura

organizacional del tiempo de trabajo y de las prácticas del hogar.

La desconstrucción de los imaginarios, tipo ideales que las representan cual seres indelebles sentará las bases para la transformación y reconstrucción de nuevas formas de hacer, pensar y sentir a la mujer directiva en correspondencia con la diversidad situacional y espacio-temporal en que se ubique. Ser mujer directiva debe partir de sentirse mujer, pero desde la colectividad donde sus valores, intereses y principios deberán ser representados, respetados y reflejados en el cuerpo de la mujer trabajadora, asistente, subalterna, entre otras.

En las relaciones en el interior de la familia, remite la reestructuración de las prácticas y estilos de vida en que estas se establecen, así como el reconocimiento de dicho espacio cual fuente de energía. En tal sentido, la educación en roles y no necesariamente femenino o masculino, cual designación social; sino a tenor de las necesidades reales que se han de tener desde cada núcleo familiar, referirá aspecto central para la prevención de la violencia en dicho espacio.

## Referencias

- Bosch, Leyé, L. (2014): *Violencia de Género: una barrera pendiente. Contra una injusticia social*, Postgrado Internacional Género y Comunicación. Instituto Internacional de Periodismo "José Martí", La Habana, Cuba.
- Colectivo de autores. (2008). *Violencia hacerla visible*. Federación de Mujeres Cubanas. Editorial de la Mujer. La Habana, Cuba.
- Fernández, L. (2000). "Roles de Género y Mujeres Académicas" en *Revista de Ciencias Sociales*, No. 88:63-75 (II) Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Jiménez, Fiol, María Julia. (2012). *El protagonismo femenino en la Universidad de Oriente. Retos y perspectivas*. Revista SANTIAGO Número Especial. págs. 62-74.
- Leymann, Heinz. (1990). *Mobbing and psychological terror at workplace*. Violence and victims. Consultado en <http://www.pistes.uqam.ca>.
- Proveyer, Clotilde (2001): *Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Sociales*. La Habana, Cuba.
- Ramos, A. (2003). *Mujeres directivas, espacio de poder y relaciones de género*. En *Anuario de Psicología* 2003, vol. 34, n\ 2,267-278. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España.
- Virgilí, D. (2011). *¿Mujeres que dirigen empresas o superwomen?* En *Revista Universidad de La Habana*, Núm. 272, pp. 66-78.

# Mujeres académicas y violencia de género en una universidad de frontera

Female professors and gender violence in a border university

Sara Elizabeth Orellana  
saraelizabethorellana@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8470-431X>

Gabriela Soria  
mariagabrielasoria@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4147-622X>

Eugenia Burgos  
maruburgos13@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6125-7799>

Ángeles Bensi  
angelesbensi@yahoo.com.ar  
<https://orcid.org/0000-0002-9728-9052>  
CISEN-Facultad de Humanidades-UNSA

Recibido: 15/08/18

Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/905>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6741>

## Resumen

La violencia de género históricamente ha atravesado los diferentes contextos de inserción profesional de las mujeres, como un reflejo de la estructura patriarcal predominante. La universidad, como espacio social, no es ajena a esta situación. Por ello, se consideró imprescindible analizar el tema de la violencia de género contra las mujeres desde una perspectiva teórico-metodológica que considere su complejidad en los ámbitos político, cultural, social, institucional, así como de los engranajes que la constituyen en su especificidad.

Romper el ocultamiento y los silencios en torno al problema de la violencia patriarcal en todas sus formas, ponerlo en palabras desde el espacio social de la universidad, es un paso importante para visibilizarlo, analizarlo, desnaturalizarlo y prevenirlo. Desde el contexto del norte

## Abstract

Historically, gender violence has permeated all spaces of professional female inclusion as a reflection of the prevailing patriarchal social structure. The university, as space for reflection, is not oblivious to this situation.

Therefore it was considered a top priority to analyze the gender violence against women from theoretical-methodological perspective considering its complexity in the political, cultural, social, and institutional endeavors, as well as the driving gears that constitute its specificity. To break the moral cover and silence around the patriarchal violence in all its variations, to voice it out from the social spaces of the university means an important step to make it visible, to analyze it, to dissect it, and to prevent it. From the context of northern Argentina, in Salta province, this article shares the experiences of academic

argentino, en la provincia de Salta, el presente artículo comparte experiencias de mujeres académicas respecto a tipos, modalidades, abordajes y desafíos vinculados con la violencia de género en el marco de una universidad pública de frontera.

No cabe duda de que, desde nuestra condición humana, resultan impostergables en el aquí y ahora acciones de protección para las mujeres que sufren situaciones de violencia de género, sin embargo, nuestro accionar no puede limitarse o contentarse solo con ello. Es necesario abocarnos al trabajo conjunto de soñar, pensar y construir espacios sociales más igualitarios que resquebrajen los fundamentos de la violencia de género.

### **Palabras clave**

Educación de la mujer; Educación superior; Empoderamiento femenino; Violencia contra la mujer.

women in regards with types, modalities, approaches, and challenges related with gender violence within the spaces of a public university in the Northern frontier.

There's not a slightest doubt that from our human condition it demands non-deferrable actions, here and now, to protect the women who face gender violence situations, however, our actions cannot be limited or be pleased only about it. It is necessary to contribute in the collective effort to dreaming, to thinking, and to build equalitarian social spaces that could splinter the cornerstone of gender violence.

### **Keywords**

Women education, Higher education, Feminine empowerment, Violence against women.

## **Introducción**

El presente escrito se enmarca en una investigación realizada desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, en el marco de la integración de la Red de investigación en diferenciales de género en la educación superior, coordinada por la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, España. El objetivo del estudio fue explorar las vivencias, abordajes y desafíos que supone el tratamiento de la violencia de género en el ámbito de la Universidad Nacional de Salta, desde la mirada de las mujeres académicas que la conforman.

La Universidad Nacional de Salta (UNSa), es una institución de gestión pública, ubicada en la provincia de Salta, en el norte de Argentina. Se trata de una universidad joven, su origen se sitúa en 1972. Sus actividades académicas se organizan en una Sede central, ubicada en la ciudad de Salta y en tres Sedes regionales, desplegadas en el interior de la provincia: 1) Sede Regional Orán; 2) Sede Regional Tartagal y 3) Sede Regional Sur (Metán y Rosario de la Frontera). Desde su fundación, la UNSa fue concebida como "Regional y

Latinoamericana", con la exigencia de desempeñar un papel protagónico en las reformas socioeconómicas y culturales que eran imprescindibles en la región, asumiendo como lema original: "*Mi sabiduría viene de esta tierra*".

Sostenemos que, en el mapa de las universidades públicas argentinas, nuestra institución, es una universidad de frontera, no sólo en términos geográficos sino fundamentalmente simbólicos, en tanto "locus" de enunciación diferencial, que significa un desplazamiento de los conceptos y de las prácticas colonizantes. Universidad de frontera que más que límite, se presenta como horizonte, que posibilita un diálogo plural y polifónico entre los/as que la habitan, tensionando las racionalidades cotidianas. La pensamos como una universidad que crece en las fronteras, en los resquicios, en los extramuros y desde allí, el desafío por desnaturalizar entre otras, la violencia de género que históricamente ha atravesado los diferentes contextos de inserción profesional de las mujeres y de la cual la universidad como espacio social, no queda exenta.

En torno a ese "locus" de enunciación diferencial, afirmamos que la violencia de género históricamente ha atravesado los diferentes contextos de inserción profesional de las

mujeres, reflejo de la estructura patriarcal predominante. Comprendemos que hablar de violencia de género se fundamenta en “las distintas formas de violencia contra las mujeres, pero también en otras violencias que tienen origen en las relaciones de poder y desigualdad que se fundan en el sistema sexo-género-sexualidad” a decir de González Prado y Yanes Betancour (2013: 53).

La violencia suele hacerse presente en relaciones de desigualdad, de asimetría, en donde, por un lado, se encuentra un sujeto en una posición y condición de superioridad y, por el otro, alguien en posición y condición de subordinación. En el presente trabajo optamos por un posicionamiento que aborda la violencia como problema de los derechos humanos, que nos permita visualizar las posibles agresiones, violencias o embates que las mujeres académicas suelen vivir y padecer en el ámbito laboral universitario. El que las mujeres vivamos diferentes situaciones de violencias a lo largo de nuestras vidas se traduce en un hilo conductor común en la experiencia vital (subjética y social) que compartimos con otras congéneres. Ello da cuenta del carácter transversal, interclasista, universal, que asume esta realidad que amenaza los derechos de la mitad de la población de la humanidad.

La violencia contra las mujeres constituye un problema de derechos humanos, un fenómeno multidimensional cuyas aristas hunden sus raíces hasta los niveles más profundos y subterráneos de las tramas sociales, culturales, políticas e históricas de la agitada contemporaneidad que transitamos como sociedad. Estamos ante una realidad que si bien reconocemos como de larguísima data, en la actualidad reviste nuevas facetas, dejando al descubierto las resignificaciones que la misma asume en las relaciones de género que desplegamos mujeres, hombres y otras identidades sexo-génericas.

### Metodología

En el marco de la Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior, coordinada por la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, España, venimos desarrollando desde el año 2014, trabajos de investigación exploratorios y cualitativos, en torno a diferentes aspectos de los diferenciales de género en el contexto de la Universidad Nacional de Salta y, sobre todo, en el ámbito de la Facultad

de Humanidades en la sede central (Salta-Capital) y en la sede (Tartagal- Norte de la provincia de Salta), unidades académicas de pertenencia de este equipo.

Resultado de este proceso investigativo podemos mencionar los siguientes trabajos realizados y socializados en los Encuentros anuales de la Red: “Mujeres en la gestión universitaria desde una universidad de frontera” (Quito, 2017); “Universidad y diferencia: polifonías juveniles” (Cochabamba, 2016); Diferencias y desigualdades de género: voces de mujeres académicas en una universidad de frontera” (Bogotá-Colombia, 2015); “Universidad Nacional de Salta: un diagnóstico inicial para actuaciones por la igualdad en las diferencias” (Maule-Chile, 2014).

Desde esos antecedentes, el presente estudio exploratorio y cualitativo tuvo como objetivo general indagar sobre la violencia de género que afecta a las mujeres académicas en el contexto de la Universidad Nacional de Salta. En tanto objetivos específicos establecimos: Describir situaciones de violencia de género que vivencian las académicas y analizar las perspectivas de las participantes respecto a ella; Conocer las normativas vigentes en materia de violencia de género e indagar sobre modalidades de actuación desde la perspectiva de las participantes.

Este trabajo se inscribe en la perspectiva crítica de la investigación socioeducativa, es decir, la metodología de investigación que rebasa la dimensión técnica o instrumental y, se entiende como un conjunto articulado de herramientas e instrumentos que permiten pensar problemas relevantes y construir los procedimientos que conduzcan a su comprensión / explicación / interpretación en su contexto histórico, social, cultural y político. En este sentido, cada realidad y problema de investigación demanda una interacción constante y dialéctica entre la teoría, el método, el trabajo de campo, los datos obtenidos y el problema (Rockwell, 2009).

Para ello, realizamos encuestas y entrevistas a mujeres académicas que ocupan diferentes posiciones en nuestra universidad, a fin de conocer aspectos referentes a las situaciones de violencia de género en el cotidiano hacer de este contexto de universidad de frontera. El universo de estudio se constituyó de mujeres académicas de distintas unidades académicas de la UNSa, conformando el siguiente perfil:

- El 80 % pertenece a la Sede Central de la Universidad y el 20 % a la Sede Tartagal.
- Según cargos que desempeñan, en su mayoría se ubican en el estamento de auxiliares de la docencia universitaria sea como Jefas de Trabajos Prácticos o bien como Auxiliares de Docencia de Primera Categoría. Solo un 30 % posee cargo de Profesora responsable de cátedra.
- El 30 % corresponde a docentes noveles (hasta 10 años de antigüedad) y el 70 % a docentes expertas (entre 13 y 30 años de antigüedad).
- El 30 % se desempeña en Ciencias Exactas e Ingeniería; El 30 % se desempeña en Ciencias Sociales y Humanidades; El 30 % se desempeña en Ciencias de la Salud; un 10 % no responde a este dato.
- El 33 % posee título de posgrado.
- Rango etario: 50 % tienen entre 40 y 45 años y el 50 % restante, entre 51 y 59 años.

A continuación, socializamos algunos de los resultados del estudio referidos a aspectos relevantes que posibilitan presentar el estado de situación de nuestra universidad. Para ello, presentamos tipos y modalidades de violencia de género, marcos reglamentarios, modalidades de actuación y desafíos en torno a la misma. También y desde una opción de posicionamiento de quienes escriben, recuperamos expresiones textuales de las entrevistadas sosteniendo que ellas pueden colaborar a la desnaturalización, al desocultamiento de prácticas institucionales que suelen pasar inadvertidas, justificadas en algunos casos, desde los patrones del patriarcado.

## Resultados y Discusión

La Universidad Nacional de Salta (UNSa), se inscribe en el contexto de la provincia de Salta, en el norte de Argentina. No resulta menor que en el año 2014, el gobierno provincial declaró la emergencia social por violencia de género en todo su territorio. Salta, se encuentra en segundo lugar a nivel nacional por femicidios. Los datos, con el consecuente subregistro que involucran, son alarmantes y exponen la beligerancia de esta problemática<sup>1</sup>.

La visibilización y la denuncia respecto de las múltiples formas de violencia que se multiplican y afectan a niñas,

jóvenes y mujeres adultas requiere ser reconocida como un problema social que afecta a todos/as, dejando de ser pensado como un asunto que se limita a la esfera de la vida privada. Aunque es sabido que subsiste socialmente la idea de impenetrabilidad del espacio privado de las personas sobre la que es necesario seguir colisionando. Ya en los años 90 los trabajos de la feminista Christine Delphy problematizaba la constitución de la esfera privada como una esfera de no derecho para las mujeres. (Falquet, 2017).

## Tipos y modalidades de violencia de género en el ámbito universitario

La UNSa, única universidad pública de la provincia de Salta, no es ajena al contexto que la alberga. Consultadas sobre situaciones de violencia de género en el ámbito universitario la mayoría de las mujeres académicas, expresan categóricamente conocer o haber sido víctimas de casos de violencia en esta institución. Cabe mencionar que también ellas, refieren a una doble esfera, la pública (aquellas situaciones que toman conocimiento público-institucional) y, la esfera privada (aquellas situaciones que no trascienden en su conocimiento o al menos se reduce a comentarios informales, entre poco/as).

Si tomamos como referente la Ley Nacional N° 26,485, de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en todos los ámbitos en que desarrollan sus relaciones personales, sancionada en Argentina en el año 2009, podemos observar como en su artículo N° 5 y 6 se puntualizan distintos tipos y modalidades de violencia contra las mujeres. Clasifica en tipos de violencia: 1) La física; 2) La psicológica; 3) La sexual; 4) La económica y patrimonial; y 5) La simbólica. Respecto a las modalidades o sea las formas en que se manifiestan los distintos tipos de violencia contra las mujeres en los diferentes ámbitos, se señala lo siguiente: 1) Violencia doméstica; 2) Violencia institucional; 3) Violencia laboral; 4) Violencia contra la libertad reproductiva; 5) Violencia obstétrica; 6) Violencia mediática.

En este sentido, como resultado del estudio podemos expresar que los casos denunciados por las docentes de la muestra se corresponden a modalidades de violencia institucional y laboral contra las mujeres, donde identificamos claramente la prevalencia de tipos de violencia simbólica y psicológica, aunque esto no descarta, otras como la física o sexual, expresadas en menor frecuencia.

<sup>1</sup> Para mayor profundización de datos ver Informes Anuales 2016-2017 del OVCM de Salta.

En el análisis de los datos, observamos que, en las situaciones de violencia de género mencionadas por las mujeres de nuestro contexto universitario, confluyen diferentes tipos de violencia en forma simultánea. Podemos reafirmar entonces, que en las modalidades de violencia institucional y laboral, la violencia simbólica y psicológica prevalece y actúan en forma conjunta, en la mayoría de los casos presentados. Las siguientes proposiciones intentan ilustrar, ya que tienen recurrencia y frecuencia en lo relatado por nuestras académicas.

Explotación laboral al interior de equipos de cátedras conformados por mujeres y hombres. Sobrecarga de tareas para la mujer académica, justificada en estereotipos de género;

Expresiones verbales de desvalorización de la mujer en espacios de intercambio intracátedra, de gestión institucional y en situaciones de elecciones democráticas, sostenido también en estereotipos de género;

Patrones culturales como justificativos ante hechos de violencia verbal o de relaciones desiguales. "Lo dice en broma"; "Los hombres son así"; "En Salta es común"; Discriminación de parte de docentes en cursado de materias, privilegios para estudiantes varones, justificado en estereotipos de género según desempeños en áreas de conocimiento.

En este proceso de visibilización de la violencia de género recuperamos también, expresiones textuales de los testimonios de las docentes entrevistadas. Consideramos que ellas pueden contribuir a la desnaturalización, al desocultamiento de prácticas en el ámbito universitario, que asentadas en una cultura institucional no ajena a lo social en la que se inscriben, muchas veces son inadvertidas y hasta justificadas desde los patrones del patriarcado.

*"Tengo presente la situación de violencia generada hace unos cuantos años en el marco de un conflicto entre la facultad de Humanidades y el rectorado de la Universidad. Nuestra decana era mujer y el rector, varón. Recuerdo las formas irrespetuosas, inadecuadas y descalificativas que el rector utilizaba para referirse a la decana, intentando de esa manera resquebrajar el posicionamiento político que nuestra decana representaba".* (Prof. en Ciencias de la Educación, 17 años de antigüedad)

*"Maltrato de su jefe, en esos momentos Decano de la facultad. Firmamos una nota en apoyo a esta compañera y la presentamos en la facultad. El propio Consejo Directivo hizo un mamarracho en el tratamiento de la citada nota, cuestión que la compañera terminó retirando la denuncia y 'negociando' con el victimario. Un desastre, creo que para salvarse el pellejo el victimario y desalentar cualquier denuncia por el estilo".* (Ingeniera Industrial, 30 años de antigüedad)

*"El caso más claro es el de algunos hombres que hacen como si las voces femeninas no existieran y le quitan performatividad. Esto sucede entre estudiantes, entre docentes y auxiliares y con el personal de apoyo. Si hay una posición de jerarquía del varón, puede agravarse, pero muchas veces, se da entre pares o la jerarquía institucional no tiene la importancia que tiene la de género".* (Doctora en Letras, 30 años de antigüedad)

*"Recientemente, en situación electoral un docente agredió verbal e intimidó físicamente a una candidata de la lista opositora. Los pares niegan la desmesura de la situación, pero los afectados hicieron las denuncias institucionales y ante la Justicia que corresponden".* (Doctora en Letras, 30 años de antigüedad)

*"Sí, lo viví en la carrera de analista en sistemas, de parte de dos docentes masculinos que tenían varias asignaturas de informática a cargo: discriminaban a las mujeres, nos ignoraban y nos maltrataban expresándose en forma despectiva y burlona por nuestra condición de ser mujer no apta para ese tipo de carrera y sobre todo jugaban con nuestras notas en instancias de exámenes, estas situaciones fueron muy torturantes".* (Lic. en Análisis de sistemas, 25 años de antigüedad)

*"Conozco varios casos de violencia de género, tales como bromas y descalificaciones a docentes mujeres en el trabajo cotidiano. Un docente que agredió a la candidata mujer de la lista opositora y no así a los varones de la misma lista por ejercer su derecho a ser fiscal en una elección de directores y sobre todo por ser mujer".* (Lic. en Nutrición, 10 años de antigüedad)

*"En la cátedra en la que me desempeño he vivido mucho maltrato psicológico, inclusive el colmo fue cuando el 'jefe'*

*me gritó frente a los estudiantes que rendían un parcial. Esto me ocasionó siete derrames sucesivos en los ojos, no había un reconocimiento al tremendo esfuerzo de sacar adelante a entre 60 y 100 estudiantes en el cuatrimestre". (Ingeniera Industrial, 30 años de antigüedad)*

*"Hace algunos años, interpele a un docente que estaba amenazando a una consejera estudiantil del Consejo Directivo con el cuerpo y con palabras para que votara su moción. Por la misma época fui amenazada por estudiantes varones de (...) para que aceptara que rindieran un parcial estudiantes que ya estaban libres. Me rodearon cerca de 15 muchachos y me apretaban verbal y literalmente tratando de impedir que tomara el examen. Se tomó igual y tampoco cedi ante sus amenazas. Luego traté de hablar con ellos para hacerles analizar su actitud sin mucho éxito". (Doctora en Letras, 30 años de antigüedad)*

*"Otra compañera, (...) hizo una denuncia en la facultad referida al maltrato de su jefe, en esos momentos decano de la facultad. Firmamos una nota en apoyo a esta compañera y la presentamos en la facultad. El propio Consejo Directivo hizo un mamarracho en el tratamiento de la citada nota, cuestión que la compañera terminó retirando la denuncia y 'negociando' con el victimario...". (Magister en Recursos Naturales y Medio Ambiente, 30 años de antigüedad)*

*"(...) Tanto en mi caso como el de compañeras de la facultad que se sintieron violentadas por las prácticas de los colegas. Incluso uno de los casos fue de acoso sexual, esta compañera enfermó gravemente poniendo en riesgo su salud y estabilidad emocional y laboral porque quería renunciar. Hizo la denuncia verbal en decanato y no se resolvió nada". (Magister en Recursos Naturales y Medio Ambiente, 30 años de antigüedad)*

Estas voces y testimonios de colegas nos alertan y movilizan, reafirmando la urgencia de acciones sistemáticas como agentes sociales comprometidas/os con la eliminación de la violencia hacia las mujeres, para lo cual reconocemos como ineludible la tarea de cuestionamiento y revisión de patrones de pensamiento, así como, los modos de abordaje de la temática desde los distintos campos disciplinares al interior de la praxis concientizadora y crítica que la universidad pública promueve.

Consideramos que es preciso pensar y visibilizar la violencia contra las mujeres como interclasista, intergeneracional, oblicua porque es resultado de un determinado modelo de poder. Además, reviste un evidente problema político, al configurarse en sí misma como un problema de poder, de desigualdad estructural y de jerarquización de un colectivo (varones) sobre otro (mujeres). Por ello creemos imprescindible analizar el tema de los derechos humanos y el de la violencia de género contra las mujeres desde una perspectiva que considere lo político, cultural, lo social, lo institucional, entre otros aspectos, provocando reales cambios en la distribución desigual del poder en las sociedades.

La violencia contra las mujeres excede completamente la caracterización como un hecho de dificultad en las relaciones entre sujetos. Da cuenta de una determinada división sexual del trabajo, de relaciones de poder asimétricas entre mujeres y varones, y de la permanencia de privilegios para estos, situaciones todas que impide el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres en igualdad de condiciones<sup>2</sup>.

### **Sobre el abordaje de la violencia de género en el marco institucional**

Las docentes también se manifestaron en relación con cómo abordar la violencia de género en el campo universitario, diferenciando acciones en distintas dimensiones de la vida universitaria e identificando órganos o herramientas para estas.

*Desde lo académico-administrativo:*

Integrar a la formación profesional que ofrece la universidad, el tema de la violencia de género, a derechos humanos. *"Los países latinoamericanos en particular, necesitan contextualizar esa formación en el paradigma de descolonización a raíz de instalación del patriarcado"*

Sensibilizar y capacitar en el tema tanto a administrativos, docentes, estudiantes y autoridades.

Implementar seminarios, cátedras abiertas.

Que la institución universitaria fije posición sobre el tema de la Violencia de género.

Revisar normativas que revisten lenguaje sexista.

2 González Patricia; Yanes Betancour, A. (coord.) 2013 "Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga". IDEGE UNCuyo – INCIHUSA CONICET- DESCOSIDAS. Mendoza, Argentina.

*Desde la asistencia gremial, jurídica y normativa:*

Las académicas expresan el deseo/necesidad de visibilizar la violencia de género en el ámbito universitario, para que puedan existir posibilidades reales de acción y transformación.

Por ello priorizan:

Contener y animar para que las mujeres violentadas realicen la denuncia ante las autoridades de la universidad, Comisión de la mujer de la universidad y gremio docente.

Denunciar a línea gratuita 144 (de contención y asesoramiento ante situaciones de violencia).

Solicitar asesoramiento jurídico y patrocinio legal.

### **Conocimiento de Marcos normativos relativos a la violencia de género**

El marco legal argentino persigue promover y garantizar la eliminación de toda forma de discriminación entre mujeres y varones a través de la remoción de patrones socioculturales y barreras económicas que promueven y sostienen la desigualdad de género. Indagadas respecto a marcos reglamentarios nacionales, provincial e institucional, las mujeres académicas en un 50 % expresaron desconocer las normativas vigentes. El grupo restante precisó que conocía algunas leyes y entre las más referenciadas señalaron:

Ley Provincial N° 7888 de Protección a Víctimas de Violencia de Género (2015).

Ley Provincial N° 7403 de Violencia Familiar (2004).

Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009).

Ley Nacional N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010).

Ley Nacional N° 26.743 de Identidad de Género (2012).

Ley Nacional N° 25.087 de Delitos contra la Integridad Sexual (1999).

Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006).

Ley Nacional N° 26.842 contra la Trata de Personas (2012).

La totalidad de las mujeres de la muestra coinciden en afirmar que consideran relevante que estas normativas sobre la Violencia de Género y la discriminación se difundan e implementen a nivel institucional en la universidad.

Respecto a ello, expresa una de las docentes entrevistada: *“Considero que se deben difundir en la institución y ser objeto de promoción a través de específicas campañas para lograr crear situaciones de debate y de conocimiento crítico de las mismas, tendientes a reflexionar sobre las conductas de todos los miembros de la comunidad universitaria que favorecen o distancian de la conformación de un ámbito institucional respetuoso...”*

### **Protocolo en Violencia de Género en el ámbito universitario**

El 92 % de las entrevistadas respondió afirmativamente a la consulta sobre si consideran necesaria una normativa específica para el ámbito universitario. Las respuestas negativas mencionaron que no creen necesaria una norma específica a la Violencia de Género, sino más amplia a todo tipo de violencias.

Entre las expresiones más significativas recuperamos:

*“Es necesario un Protocolo para la intervención en estas situaciones”.*

*“Sí. Es muy necesario con ajuste a las Leyes nacionales que han logrado sancionarse en nuestro país. Esta acción afianza la demanda y aplicabilidad de las leyes para que transformen la mentalidad patriarcal y colonizadora en las que se sostienen las prácticas de violencia de género”.*

*“Absolutamente sí, me parece urgente trabajar en este sentido”.*

*“Sí creo muy necesario, porque ello implicaría visibilizar la problemática que atraviesan las instituciones educativas en el nivel superior y de esta manera promover prácticas académicas realmente democráticas y plurales”.*

*“Sí, es necesario, ya que no tenemos un respaldo universitario. La normativa nos protegería y nos daría un aliento para accionar, tenemos que saber las medidas preventivas y decisivas compatibles con el proceso legal. Serán herramientas útiles para enfrentar situaciones de violencia en este ámbito,...que estas normativas sean claras y específicas”.*

*“Existen ya en otras universidades y me parecen muy positivas... son herramientas para un cambio en la universidad”.*

*“Importante para evitar todo tipo de violencia institucional, no solo la de género”.*

*"Me encantaría participar de una Comisión que diseñe, implemente y cuide la aplicación de normativas en este sentido".*

*"Lo necesitamos porque afecta a un número importante de docentes".*

Lo expresado hasta aquí da cuenta de cómo la violencia de género penetra en sus distintas manifestaciones y modalidades el ámbito universitario y que, sin duda, afecta a las otras mujeres que lo conforman en su entramado de relaciones: mujeres estudiantes, mujeres personales de apoyo universitario, entre otras.

También es claro que, hacer visible la existencia de la violencia de género en nuestra universidad, es solo el primer paso de un camino por recorrer. Continúa un proceso difícil, pues se trata de desnaturalizarla, de resquebrajarla en sus fundamentos existenciales que es el nivel de las estructuras, al decir de (Bourdieu, 1995) "estructuras estructurantes estructuradas", el habitus, individual pero social al mismo tiempo y que no pocas veces, es la principal causa de la reproducción de los principios de percepción y acción que desigualan las relaciones entre mujeres y varones y que conllevan a la violencia de género.

## Conclusiones

La sociedad en la que vivimos ha naturalizado – históricamente– la violencia hacia las mujeres y sus múltiples expresiones a lo largo de los tiempos. Si bien los discursos de la opinión pública, los medios de comunicación, las representaciones sociales acerca del tema están cambiando paulatinamente y se registra un grado de sensibilización y atención mayor ante esta problemática, en las prácticas, se mantiene férreo un modo de control social hacia las mujeres y, en ese sentido, nociones como las de "normalidad", "naturalidad" se hacen presentes al debatir la temática.

Romper el ocultamiento y los silencios en torno al problema de la violencia patriarcal en todas sus formas, ponerlo en palabras en los diferentes espacios institucionales, es un paso importante para visibilizarlo, analizarlo, desnaturalizarlo y prevenirlo. Puntualmente, en la cotidianidad de la universidad, tienen lugar procesos de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar sujetos femeninos y masculinos a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones, roles y normas de género, que pautan maneras de comportamiento aceptadas –y no– para cada género.

Sostenemos entonces, que la universidad tiene el enorme potencial de aportar a la transformación de las bases culturales, modificando concepciones y prácticas que se reproducen a través de las matrices simbólicas y promoviendo iniciativas orientadas a generar mayores condiciones para la igualdad de derechos. En consonancia con ello, la universidad, como otras instituciones formadoras, es entendida como un ámbito protector y promotor de derechos, tiene la responsabilidad de intervenir frente a todo tipo de vulneración de estos en sus agentes (maltrato, violencias, discriminación, abusos y acoso sexual, violencia institucional, entre otros).

La transformación social que exige el respeto de los derechos humanos de las mujeres precisa situarnos –y situarlas– en el centro de los cambios que resultan ineludibles, comprendiendo las diferentes formas de pensar, sentir, actuar y existir de las mujeres en la sociedad. Una mirada compleja deja abierta la inquietud sobre aspectos menos visibles de las relaciones de género en el contexto universitario local: cómo ellas construyen y reconstruyen sentidos de vida, emblemas identificatorios, vínculos interpersonales y sociales desde una universidad de frontera. Ante ello, *asumimos*, un desafío prioritario, aportar a la *institucionalización de la perspectiva de género*, esto es, afianzar el proceso político mediante el cual se legitima la necesidad de establecer políticas y acciones dirigidas a superar desigualdades entre los géneros y en el interior de ellos.

## Referencias

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Camacho, R. (2003) ¿Qué son los derechos humanos de las mujeres? En *Acercándonos a los instrumentos internacionales de protección de los derechos de las mujeres*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de DD.HH. –Asdi – DANIDA.
- Chiarotti, S. (2010). Derechos humanos de las mujeres. En S. Chiarotti. *Derechos Humanos de las mujeres. Recursos y mecanismos de reclamo y monitoreo*. Santa Fe, Argentina: Instituto de género, derecho y desarrollo (INSGENAR).
- Espinar Ruiz, E. (2007). *Las raíces socioculturales de la violencia de género*. Dpto. de Sociología II Universidad de Alicante. Escuela Abierta, ISSN 1138-6908, 10, 23-48
- Falquet, J. (2017). *Pax neoliberalia. Perspectivas feministas sobre (la reorganización de) la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires: Madreselva.
- Femenías, M. L. (2008). Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres. Urdimbres que marcan la trama. En E. Aponte Sánchez & M. L. Femenías (comps.) *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. La Plata Buenos Aires: EDULP.
- González Prado, P. & Yanes Betancour, A. (2013). Violencia contra las mujeres y violencia de Género. La cuestión terminológica y los paradigmas implicados. En P. González Prado & A. Yanes *Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga*. Mendoza, Argentina: IDEGE -Descosidas- CONICET UNCuyo.
- OVcM Observatorio de Violencia contra las Mujeres. (2016). Marco conceptual y normativo. *En Informe Anual*. Recuperado de <http://www.ovcmsalta.gob.ar>.
- Ley Nacional N° 26.485 (2009). Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en todos los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales.
- Ley Provincial N° 7888 (2015). Protección contra la violencia de género. Salta, Argentina.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. 1° Ed. Buenos Aires: Paidós
- Rodigou Nocetti, M. (2011). Violencia hacia las mujeres: entre la visibilización y la invisibilización. En A. Domínguez & A. Morcillo (comps.). *Derechos humanos, género y violencias*. Córdoba Argentina: UNC.
- Velázquez, S. (2007). *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*. Buenos Aires Argentina: Paidós

# El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba

Gender in the academy: study programs of the Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba National University)

Paola Bonavitta  
Jeli Camacho-Becerra  
Jimena de Garay-Hernández  
Cecilia Johnson  
Gabriela Bard-Wigdor  
María Eugenia Gastiazoro  
Luisa Fernanda Muñoz-Rodríguez  
Gabriela Artaz  
Sofía Menoyo  
Laura Sarmiento  
paola.bonavitta@gmail.com

Área de Feminismos, Género y Sexualidades.  
Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.  
Universidad Nacional de Córdoba.

Recibido: 21/06/18  
Aprobado: 12/12/18

Área de Feminismos, Género y Sexualidades (FemGeS)  
del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón"  
de la Universidad Nacional de Córdoba

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/907>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6742>

## Resumen

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es una de las pioneras en Argentina en crear un doctorado en Estudios de Género. Esto parecería indicar, a simple vista, un avance en la materia. No obstante, ¿qué sucede en los estudios de grado? ¿Es el género una perspectiva implementada por las carreras? ¿Se considera al género de manera transversal a todos los estudios, tanto de nivel medio como técnico y superior universitario? Este trabajo indaga particularmente en los estudios de nivel superior universitarios para analizar si los estudios de género están incluidos en la academia a partir de la revisión y el

## Abstract

The Universidad Nacional de Córdoba (CNU) is a trailblazer in Argentina as it was the first to create a doctorate in Gender Studies. This would appear to signal some progress in regards with the matter, however, what is taking place in major studies? Is gender a perspective implemented because of the careers? Is gender considered cross-sectional to all studies, whether medium level, technical, and university high level?

This study explores particularly into the higher levels of university studies in order to inquire whether gender

análisis de los planes de estudios universitarios de la única institución estatal universitaria que funciona en Córdoba (segunda ciudad más importante de Argentina), para lo cual, aplicando un método, analizamos estadísticamente los planes de estudios de todas las carreras de grado y posgrado que se dictan en la UNC; y reflexionamos sobre la inserción o no de asignaturas feministas o relacionadas directamente con los estudios de género en dicha institución.

### **Palabras clave**

Educación superior; Sexismo; Planes de estudio; Desarrollo curricular.

studies are included in the academy deriving from the revision and analysis of study programs of the only state university open in Córdoba (the second most important city in Argentina); to this end, a method was implemented to statistically analyze the study programs of all careers, undergraduate and graduate which are taught at UNC, then, reflected about the inclusion or absence of feminist courses or directly related gender studies in said institution.

### **Keywords**

Higher education, Sexism, Study programs, Curricular development.

## **Introducción: una aproximación a la Casa de Trejo**

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es la primera en la historia de Argentina. Sus orígenes se remontan al primer cuarto del siglo XVII, cuando los jesuitas abrieron el Colegio Máximo, donde sus alumnos –en particular, los religiosos de esa orden– recibían clases de Filosofía y Teología. Este establecimiento de elevada categoría intelectual fue la base de la futura Universidad.

Bajo la tutela de los jesuitas y el impulso del obispo Juan Fernando de Trejo y Sanabria, en 1613, se iniciaron los Estudios Superiores en el Colegio Máximo de Córdoba y, en el mes de abril, comenzó oficialmente la Universidad. Tan trascendente fue este hecho en la historia de Córdoba (capital de la provincia homónima, ubicada al centro del país y segunda localidad de relevancia nacional), que la ciudad fue apodada “La Docta”. Nació como universidad independiente de la Corona española: se mantenía a sí misma y no recibía órdenes. Y, durante más de dos siglos, fue la única universidad del país. Su enseñanza era –y aún es– libre, gratuita y laica.

Asimismo, cabe destacar que fue en la UNC donde se dio la Reforma Universitaria de 1918 que luego se extendió al resto de Latinoamérica. Esta gesta es uno de los mitos de origen de la Córdoba del siglo XX, y uno de los puntos de partida de su entrada en la modernidad. La utopía universitaria del '18 se anticipó medio siglo al «Mayo Francés» y extendió su influencia a todas las universidades argentinas y

latinoamericanas. Las reivindicaciones reformistas bregaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario.

La UNC actualmente cuenta con aproximadamente 132,000 estudiantes y, entre 1810 y 2010, se otorgaron 245,100 grados académicos y 17,200 posgrados y doctorados. Distribuidos entre Ciudad Universitaria y el casco histórico de Córdoba, la UNC –también denominada Casa de Trejo– cuenta con 15 facultades; y 93 carreras de grado y 214 carreras de posgrado (38 doctorados, 58 maestrías y 18 especializaciones); dos colegios secundarios; 145 centros e institutos de investigación; 25 bibliotecas; 17 museos; un laboratorio de hemoderivados; dos hospitales; un banco de sangre; dos observatorios astronómicos; una reserva natural, y un multimedio de comunicación compuesto por dos canales de televisión, dos radios (AM y FM) y un portal de noticias.

Cabe recalcar que la UNC cuenta con el Programa de Género Universitario, donde se monitorean los sexismos, machismos y violencias que atraviesan a la comunidad universitaria en general.

Además, mediante la Ordenanza 9/11, aprobada por el Consejo Superior, la Universidad reconoce la identidad de

género adoptada y autopercebida de cualquier persona a su solo requerimiento, aún cuando ésta no coincida con su nombre y sexo registrales. Esto implica que los y las estudiantes de la UNC pueden tener consignado en su libreta o credencial estudiantil el nombre elegido. Este es un paso hacia la garantía del derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Desde la UNC, aseguran que la Universidad es una de las pocas instituciones públicas cordobesas donde las diferencias de género inclinan la balanza a favor de las mujeres: las estudiantes que principian carreras de grado son más que los varones y la brecha se amplía cuando se observa cuántas egresan con un título. Además, el 62.4 por ciento de lxs ingresantes son mujeres (UNC, 2015). En relación al egreso universitario, en 2015, por ejemplo, recibieron su título de grado 4,837 mujeres y 2,376 varones. Otro dato por considerar es que las mujeres demoran menos tiempo en terminar las carreras universitarias y su rendimiento es mejor. El promedio general más alto de los varones egresados en 2015 está entre las notas 6 y 7, mientras que el de las mujeres está entre 7 y 8. Las carreras con mayor número de egresadas mujeres son Lenguas (99.3 por ciento de egresadas mujeres) y Psicología (86.2 por ciento), es decir que son carreras que apuntan al cuidado, área patriarcalmente destinada a las mujeres.

En relación a los estudios de posgrado, en 2015, 4,681 estudiantes de posgrado eran varones y 8631 eran mujeres (UNC, 2015), o sea, casi el doble. Situación semejante fue observada en el contexto mexicano, donde, según de Garay y del Valle-Díaz-Muñoz (2012),

a partir del ciclo escolar 2008-2009, por primera vez en la historia de la educación superior mexicana la proporción de mujeres en el posgrado es superior a la de los hombres, dato que por sí solo da cuenta del creciente interés y avance de las mujeres por realizar estudios más allá de la licenciatura; denota un cambio de fondo en el sistema educativo nacional que rompe tajantemente con la idea de sentido común de que las mujeres estudian una licenciatura “mientras se casan”, para mostrar que hoy se trata de una falacia y que poco a poco ese estigma social se está rompiendo gracias al esfuerzo de muchas mujeres por continuar su formación profesional a pesar de los múltiples obstáculos a los que se enfrentan (p.16).

Ahora bien, ¿esto se refleja luego en la vida laboral?, ¿la inserción en el mercado de trabajo formal y productivo de las mujeres se da de la misma manera que la de los varones? Pues no. En Argentina persiste la feminización de la pobreza, es decir que las mujeres, por cuestiones de género, tienen ingresos menores que los varones y son más pobres que estos. En el país, según datos del INDEC (2017), las mujeres perciben un salario 27 por ciento menor que el de los varones.

Por tanto, si bien consideramos un avance el hecho de que las mujeres podamos acceder masivamente a estudios universitarios de grado y posgrado (que es una novedad instalada en el siglo XX), las inequidades se manifiestan en la vida postuniversitaria, cuando los mandatos sociales (maternidad, trabajos de cuidados, etcétera), continúan recluyendo a las mujeres en los espacios privados y obstaculizando un acceso equitativo a la vida profesional. En otros términos, se observa la persistencia de segregación horizontal y vertical (FEIM, 2013 y ELA, 2010).

Las mujeres se desempeñan en actividades que se definen como típicamente femeninas en términos culturales del sector de servicios, como enseñanza, actividades comerciales, los servicios sociales y de salud, y servicio doméstico, quedando ausentes de aquellas actividades de apoyo tecnológico. Por otra parte, se concentran en los puestos de menor jerarquía en cada ocupación, lo que implica menor remuneración y mayor inestabilidad laboral. Asimismo, debemos señalar que, en la UNC, tanto como en el entorno mundial existe un proceso que se llama “feminización de la educación” y que viene a confirmar que, cuanto más central es un ámbito para la sociedad, cuanto más poderoso es un grupo, tanto menos están representadas las mujeres. Ellas solo consiguen conquistar las profesiones peor remuneradas o aquellas que están en decadencia. Por tanto, podemos ver cómo, a pesar de que las mujeres están más educadas, capacitadas y obtienen mejores resultados académicos, esto no es garantía suficiente de que puedan ocupar altos cargos en empresas ni en ámbitos públicos o que ocupen puestos laborales bien remunerados, y esto es propio del fenómeno que las feministas denominamos “techos de cristal”. En el mundo, el 87 por ciento de las juntas directivas de empresas están presididas por hombres y sólo el 13 por ciento por mujeres, según el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016).

El llamado “techo de cristal” –dicho de otra forma, los mecanismos discriminatorios con los que chocan las mujeres a la hora de acceder a puestos de dirección en las más diversas instituciones– sigue siendo un problema vigente que la Universidad no discute ni obra para su modificación. El estudio llevado a cabo en la UNC sobre la composición del claustro docente, observa que *“en todos los territorios se produce una disparidad en los cargos de mayor jerarquía en desmedro de las mujeres”* (Rodigou Nocetti et al., 2011:120).

Por su parte, Adrián de Garay y Gabriela del Valle-Díaz-Muñoz (2012) realizaron un análisis de la presencia de mujeres y hombres en cargos directivos en 14 universidades públicas mexicanas, constatando que el 75 por ciento de dichos cargos eran ocupados por hombres. De la misma forma, verificaron que, en universidades públicas reconocidas, *“la participación de los hombres en las actividades de enseñanza, investigación y difusión de la cultura es claramente superior a la de las mujeres”* (p.18). Esto nos muestra un fenómeno conocido en nuestros territorios: la inequidad de la participación de las mujeres en los mercados de trabajo universitarios se manifiesta como una más de las discriminaciones sexistas patriarcales.

Por otro lado, para las estudiantes, trabajadoras no docentes y alumnas de la Universidad, resulta difícil conciliar el mundo laboral y el familiar, ya que se les exige igual o más que a los varones en mismos puestos de trabajo y de formación, mientras en la familia siguen siendo demandadas como el principal sostén organizativo y emocional (Bard Wigdor y Borch, 2014). A su vez en las políticas latinoamericanas orientadas a las tareas de cuidado, el sujeto que concilia nunca se plantea como un sujeto neutro, sino que es siempre un sujeto femenino (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Por lo tanto, la manera en que se estructura la academia tiene diversas implicancias en el desarrollo de la vida de las mujeres que participan y en quienes quedan fuera.

Por otra parte, en lo que respecta a la violencia de género en la Universidad, una investigación publicada en 2011, reveló que el 11.9 por ciento de los estudiantes conoce algún caso de acoso sexual en la UNC. De ese total, el 73 % de los encuestados refiere que los casos se dieron en una relación vertical, es decir, de profesores hacia estudiantes. El claustro docente fue señalado como el principal ejecutor de descalificaciones, hostilidades, sobrecarga de exigencias y exclusiones de ciertas actividades, por cuestiones de género (Rodigou Nocetti et al., 2011).

La investigación de Rodigou Nocetti et al. (2011) pone al descubierto que *“la violencia verbal o simbólica cuenta con mayor grado de naturalización e invisibilización, al tiempo que parece ser más tolerada y sostenida socialmente”*. Los datos obtenidos muestran a la UNC como un espacio donde se producen y reproducen violencias de género, a través de dos variantes: la discriminación sexista y el acoso sexual. En un 60 por ciento, las respuestas refirieron *“haber escuchado comentarios sexistas o discriminatorios sobre las características, conductas o capacidades de varones, mujeres o trans”*.

En el mismo estudio realizado por Rodigou Nocetti et al. (2011), se muestra que un 8 por ciento de docentes expresaron haber sido testigos de la existencia de intimidaciones y amenazas e incluso agresiones físicas. Un 20.1 % confirmó haber recibido comentarios subidos de tono, silbidos y gestos obscenos en aulas, pasillos u otros lugares de la universidad. Las respuestas de mujeres que afirman haber sufrido estas situaciones triplican a las de los varones (Rodigou Nocetti et al., 2011). Un 12.9 por ciento manifestó haber sido destinatarias de descalificaciones, burlas, gritos, desvalorizaciones o bromas sexistas. Todas estas cifras nos confirman que el sexismo no desaparece de las universidades, que lo que parece ser un espacio más equitativo y crítico del patriarcado, es una fachada pues operan mecanismos de discriminación sexistas y violentos en lo implícito y lo explícito.

El estudio también determinó la existencia de territorios femeninos o masculinos en diversas dependencias, lo que pone en evidencia los estereotipos y roles de género asignados a ciertas carreras, por los cuales hay sectores y oficios considerados socialmente más adecuados para uno u otro género (Rodigou Nocetti et al., 2011).

Esta es la situación inicial que presenta la UNC al momento de realizar esta investigación. Estos antecedentes nos han servido para conocer cómo se desempeña la Universidad, cuáles son las características propias de la institución y quiénes la habitan. Como pantallazo general inicial podemos diagnosticar que, a pesar de que el ingreso y egreso de estudiantes está conformado en su mayoría por mujeres, las situaciones de violencias, sexismos, machismos y acosos se presentan tanto en estudiantes como en docentes mujeres. Nuestro interés en este trabajo es proporcionar información acerca de los sexismos existentes en los planes de estudio de las carreras universitarias de grado y posgrado que propone

la UNC. Para ello, hemos relevado los planes de cada carrera con la intención de conocer cuáles son las que presentan materias vinculadas al género y/o a los feminismos. La intención fue detectar los sexismos existentes dentro de la universidad manifestados en algo tan esencial y, al mismo tiempo, tan sutil como las asignaturas obligatorias y optativas de las carreras.

Esta investigación se realiza desde una perspectiva feminista latinoamericana y decolonial, considerando que detrás del concepto de género hay una referencia a un orden simbólico y real de sumisión, exclusión, subordinación social (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013: 5). Esta estratificación social no se realiza solo en base al género, sino también a la clase, la raza, la cultura y la etnia. Pero abordar la perspectiva de género permite comprender las otras discriminaciones con una perspectiva amplia e inclusiva a la vez, al ser el género "el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder" (Scott, 1996, p. 366). Por lo tanto, el género es una categoría analítica subversiva (Cobo, 2008, p. 20), que busca romper con las estructuras establecidas a partir del cual se estructura la sociedad en jerarquías de poder. Mirar la realidad con perspectiva de género es aspirar a redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, del valor del éxito, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre cercanos y extranjeros (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013:5).

Los patrones de dominación impuestos por la normatividad generizada necesitan disponer de sistemas de legitimación del orden imperante. La universidad debería constituirse en el lugar idóneo para deslegitimar estos sistemas de dominación históricamente construidos, desde la religión, la política, la filosofía, la historia (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013:5).

Consideramos que es imprescindible generar una formación feminista dentro de las Universidades puesto que es uno de los recursos fundamentales para poder acabar con las múltiples violencias machistas, el patriarcado y la misoginia. Asimismo, permitiría no solamente un acceso equitativo a los espacios educativos y de aprendizajes, a los mercados laborales, pero también a diferentes espacios de la vida cotidiana.

La Universidad, como espacio de conocimiento, acción, reflexión y crítica, no puede menos que ser feminista, asegurando un acceso equitativo a la educación y también saberes que promuevan una vida plena para mujeres y niñas.

### Metodología de trabajo

Hemos trabajado con la metodología cuantitativa. En primer lugar, recolectamos información estadística básica (Anuarios de la UNC, INDEC, Observatorios de Violencia de Género). En esas fuentes recuperamos datos estadísticos acerca de los planes de estudios de la UNC, tanto en los estudios de grado como los de posgrado. El diseño metodológico se realizó a partir de un cuestionario básico donde se analizó por carrera y programas de pregrado la oferta académica de la UNC y fue implementado en una muestra de 214 programas de pregrado y posgrado como población total de la oferta académica de la Universidad Nacional de Córdoba.

Los cuestionarios tuvieron como propósito principal identificar las materias sobre género que pudieran existir en cada uno de los planes de estudio de las 15 facultades en sus diferentes grados académicos: licenciatura, maestría, doctorado y especializaciones, respectivamente, así como las horas destinadas a dichas materias.

Posteriormente, obtuvimos una base de datos que nos permitió sistematizar la información encontrada en las 15 Facultades de la Casa de Trejo. A partir de allí se elaboró un cuestionario estadístico y se extrajeron resultados claves para poder generar indicadores precisos que pueden encontrarse en el Anexo que presentamos en el presente trabajo.

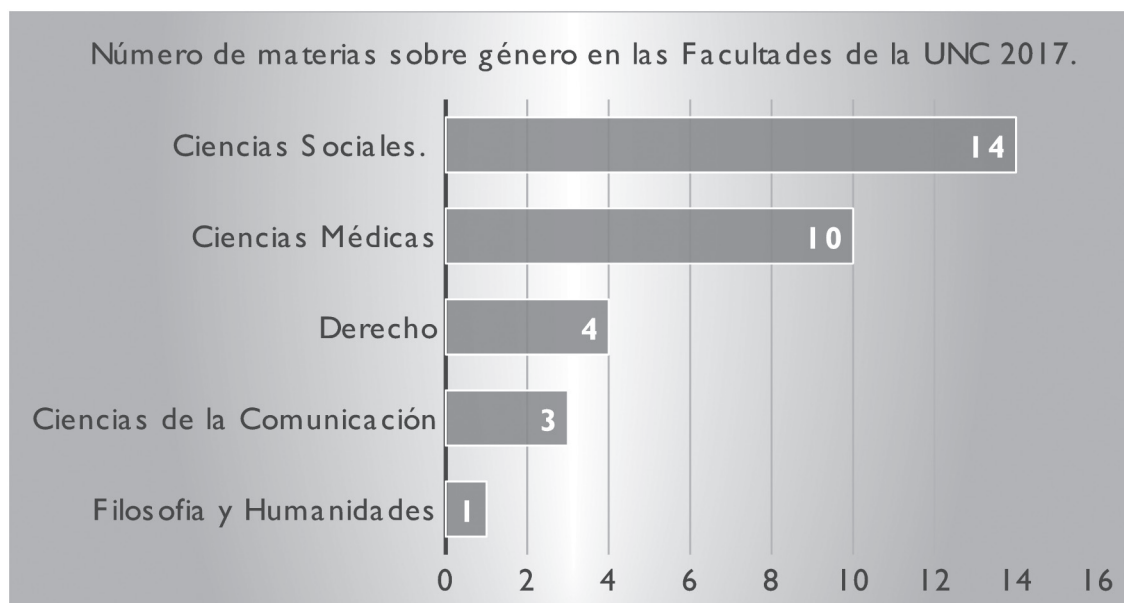
Posteriormente se elaboró una base de datos que cuenta con información respecto a: Ciencias de la Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, Ciencias Químicas, Ciencias Médicas, Artes, Filosofía y Humanidades, Lenguas, Derecho y Ciencias Económicas. Se registró la cantidad de materias que tienen perspectivas de género para poder pasar posteriormente a una etapa de análisis y lectura de los datos desde la mirada epistemológica feminista.

### Resultados y discusión: ¿La UNC usa gafas feministas?

Hemos analizado los distintos planes de estudios de todas las carreras que ofrece la UNC. Cuantificamos esta información y pudimos obtener algunos resultados.

Es importante destacar que aun cuando existen muy pocas materias de género en los planes de estudio, no hay una clara asignación de horas cátedra, por lo que a continuación presentamos los resultados más relevantes:

**CUADRO 1. Total, de materias vinculadas a los estudios de género por facultades de la Universidad Nacional de Córdoba 2017.**



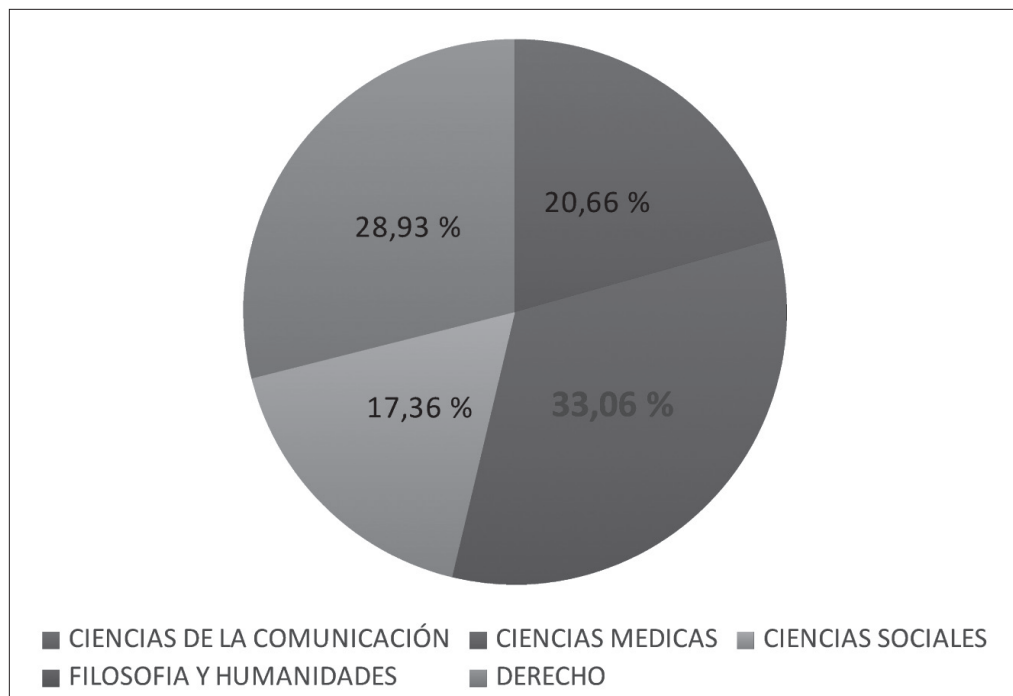
Fuente: Elaboración propia con datos de los planes de estudio de las facultades de la UNC 2017.

En este cuadro puede verse cómo la Facultad de Ciencias Sociales es la que más utiliza la perspectiva feminista en sus planes de estudio. Facultades como la de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Ciencias Químicas; Lenguas; Matemática, Astronomía, Física y Computación; Psicología o Ciencias Agrarias directamente no incluyen en ninguna de sus carreras alguna materia que tuviese vinculación con los Estudios de Género o Estudios Feministas. De todas maneras, debemos tener en cuenta que la Facultad de Ciencias Sociales cuenta con el Doctorado en Estudios de Género, que tiene 12 de las 14 materias de género de

toda la facultad. Las dos materias restantes se reparten en maestrías y licenciaturas.

Por otra parte, si bien la Facultad de Ciencias Sociales es la que más materias vinculadas al género y/o al Feminismo introduce en sus planes de estudio, es la Facultad de Medicina es la que más horas cátedra le otorga a la enseñanza de materias con perspectiva de género. Seguidamente, se encuentra la Facultad de Derecho y luego la de Ciencias de la Comunicación.

**Número de horas cátedras de materias vinculadas a los estudios de género que se imparten por facultad en la UNC durante 2017.**



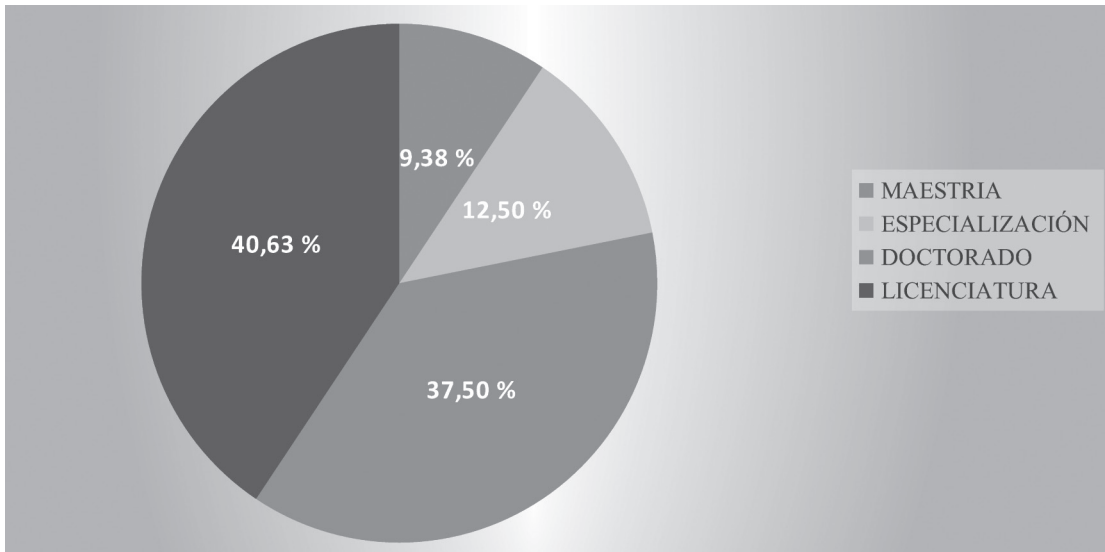
Fuente: Elaboración propia con datos de los planes de estudio de la UNC 2017.

No obstante, para verlo en perspectiva debemos tener en cuenta que la Facultad de Ciencias Sociales cuenta con tres carreras de grado (Trabajo Social, Sociología y Ciencias Políticas); mientras que la Facultad de Medicina cuenta con seis carreras de grado (Medicina, Nutrición, Kinesiología y Fisioterapia, Fonoaudiología, Enfermería y Tecnología Médica) y la Facultad de Derecho, al igual que la de Ciencias de la Comunicación, cuenta con una única carrera de

grado (Derecho y Comunicación Social respectivamente). Por tanto, es importante considerar esto para ver cómo se distribuyen las horas cátedra destinadas al género de acuerdo a la cantidad de carreras que se dictan.

Otro dato que hemos podido relevar es que las materias que tienen perspectiva de género se dictan mayoritariamente en las licenciaturas de la UNC.

### Porcentaje de materias sobre género por grado académico en la UNC.



Fuente: Elaboración propia con datos de los planes de estudio de la UNC 2017.

El Doctorado es el segundo nivel en el que los estudios de género se realizan, pero debemos tener en cuenta que la UNC cuenta con un Doctorado en Estudios de Género. Por tanto, este doctorado es el que concentra la mayoría de las materias vinculadas al Feminismo. Las maestrías prácticamente no sostienen materias con perspectiva de género.

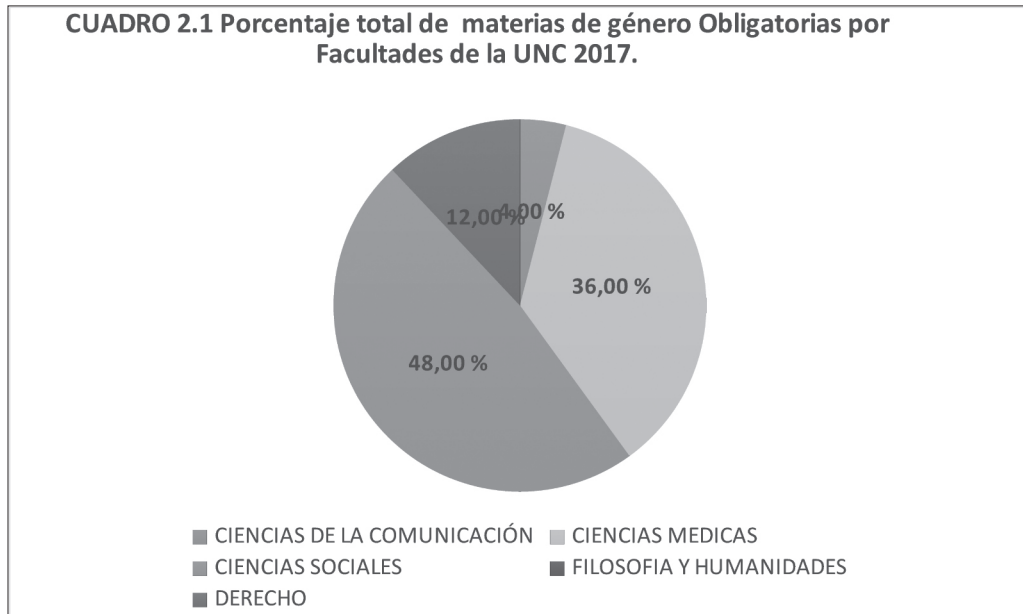
En relación a la obligatoriedad o no de las materias, podemos destacar que la mayoría de las materias que existen sobre género son obligatorias. Por tanto, existe un interés institucional en que lo poco que existe en relación al género sea de carácter obligatorio para alumnas y alumnos. La excepción es Ciencias de la Comunicación, donde la mayoría de las materias son opcionales.

**Número de materias de género obligatorias y optativas registradas en los planes de estudio de las facultades de la UNC.**



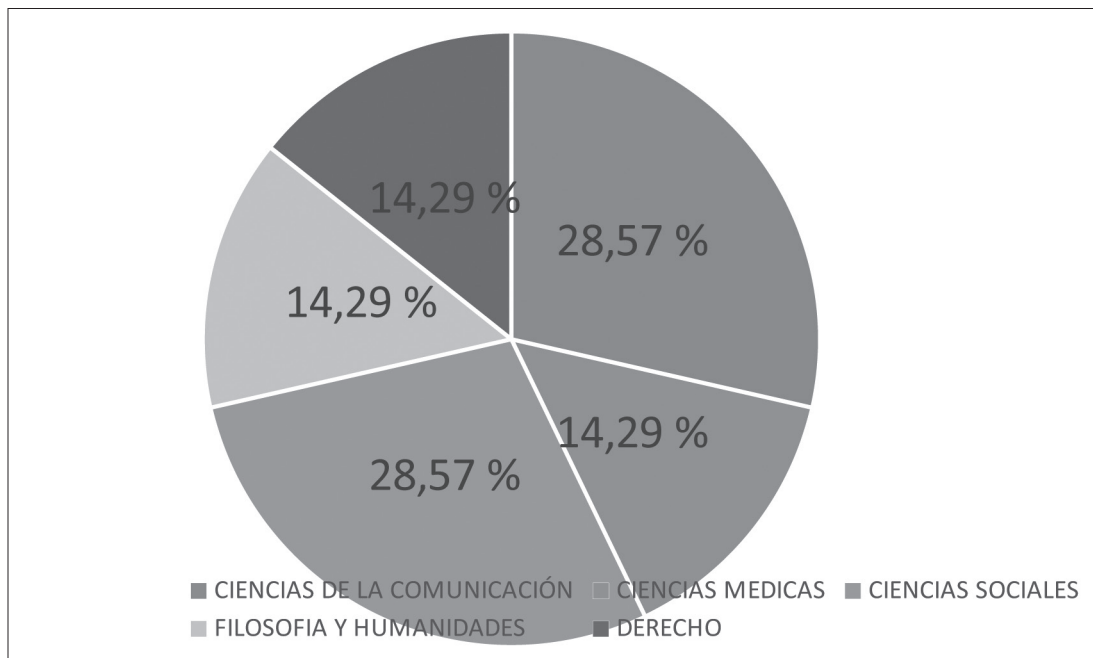
Fuente: Elaboración propia con datos de los planes de estudio de la UNC 2017.

**CUADRO 2.1 Porcentaje total de materias de género Obligatorias por Facultades de la UNC 2017.**



La mayoría de las materias obligatorias pertenecen a la Facultad de Ciencias Sociales. No obstante, hay que tener en cuenta que en esta Facultad se dicta el Doctorado en Estudios de Género, que concentra a la mayoría de las materias de género de la UNC de carácter obligatorio. Y es Ciencias Médicas la facultad que ocupa el segundo lugar, lo cual nos habla de un alto interés de la facultad en reproducir a los estudios de género.

Cabe recalcar que las facultades que reúnen a las llamadas "ciencias duras" ni siquiera cuentan con miradas, perspectivas o enfoques de género. A pesar de sostener estudios de grado y posgrado, no integran el enfoque feminista en sus planes de estudio.



Fuente: Elaboración propia con datos de los planes de estudio de la UNC 2017.

En lo que respecta a las materias opcionales, son Ciencias de la Comunicación y Ciencias Sociales las que presentan más materias opcionales con enfoque de género. Vale decir que, si bien no fuerzan a sus estudiantes a cursar este tipo de materia, las ofrecen como parte de lo que la facultad considera que se debe saber. En ambas facultades, las materias opcionales pertenecen al grado y las obligatorias al posgrado. Pareciera ser que los estudios de género formasen más parte de una especialización que de lo que se debe considerar para ser una buena o un buen profesional.

#### Acceso a la educación, posibilidades y acciones

Amelia Valcárcel (2008) aseguró que vivimos en el "espejismo de la igualdad", es decir que hombres y mujeres

creen que somos iguales y que, por tanto, ya no habría de qué preocuparse:

Es un espejismo porque la supuesta libertad e igualdad de las mujeres está limitada por abajo y por arriba, también por el medio. En el extremo de abajo por la esclavitud, por la sobreabundancia de la prostitución, antes comentada; por el extremo de arriba, las élites rectoras, en donde a las mujeres ni están ni se las espera. Las mujeres han conseguido puestos de relevancia en las élites público-políticas, que es dónde más transparencia existe, pero no es así en otros poderes como el financiero-empresarial, el de los medios de comunicación, el académico y del saber, en la creatividad y en el religioso (Valcárcel, 2008).

Para Valcárcel (2008), “dentro del espejismo de la igualdad es violencia apartar a las mujeres de los resortes de poder, de autoridad y respeto”. En la Universidad sucede esto: por un lado, se considera que estamos en igualdad debido a que contamos con el acceso a la educación y también a la enseñanza, pero esto no es más que un espejismo cuando observamos los planes de estudios, los contenidos curriculares e incluso, la bibliografía que se les facilita a lxs alumnxs. No hay materias de género o feminismos.

Es por esto que, cuando utilizamos la perspectiva feminista para mirar la realidad y reflexionar sobre ella, este espejismo de la igualdad se desarma rápidamente pues podemos considerar y situar las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades respectivas de las mujeres y los hombres, y desvelar las formas sexuadas del saber y la forma en la que se presentan tanto en los proyectos educativos de la universidad, como en la microfísica de las relaciones entre las personas que la habitan.

Para Viveros Vigoya (2009), el racismo y el sexismo de los enfoques científicos dominantes naturalizan la diferencia y la desigualdad social, argumentando que las relaciones sociales son biológicas y basadas en las diferencias fenotípicas (como el color de piel). A su vez, ambos asocian el dato corporal con la realidad social y caracterizan a los grupos que no son dominantes como predispuestos a la sumisión. Asimismo, crean supuestos universales acerca de las experiencias de los/as subalternos, como la utilización de la categoría mujer sobre mujeres, para ocultar las diversas experiencias y modos culturales de experimentar el género y la clase, entre otras intersecciones (Bard Wigdor y Artazo, 2016).

Cuando la educación no se piensa, se crea, se ejecuta y se materializa desde una perspectiva feminista, las inclusiones y las equidades no son posibles y el patriarcado gana la pulseada. Los planes de estudio no hacen más que demostrarnos que el feminismo no le interesa a la academia. Y, por ende, tampoco le interesan las mujeres y sexualidades no hegemónicas. Tal como sostiene la OIT (2016): “En la práctica, la educación sigue siendo una institución social que refleja y reproduce las desventajas socioeconómicas y culturales prevalecientes en el resto de la sociedad”.

Y ya que esta sociedad es patriarcal, misógina y sexista, la educación no hace más que reproducir estos valores, prejuicios y estereotipos. La educación está pensada,

seleccionada y ejecutada para varones cis, heterosexuales, blancos, de clase media y que respondan al paradigma eurocéntrico de saber/poder. Todo lo que quede por fuera de estas categorías, están marginados y marginadas de la educación superior universitaria estatal de Córdoba.

Es por esto que la instrumentalización de propuestas para transformar esta realidad es necesaria. Como señalaron de Garay y del Valle, en 2012 se realizó en Nueva York la 55ª. Sesión de la Comisión del estado de las mujeres

cuyo tema prioritario fue la búsqueda de un mayor acceso y participación de las niñas y mujeres en la educación, poniendo especial énfasis en su formación en el campo de la ciencia y la tecnología. La plataforma de la reunión tuvo el objetivo de pedir a los gobiernos y a todas las partes interesadas, aumentar el acceso y permanencia de la mujer en la ciencia y la tecnología, incluida la adaptación de los currículos y materiales de enseñanza, así como aumentar el porcentaje de mujeres docentes en dichos campos científicos en todos los niveles de la educación (2012, p.26).

En tanto, es necesario hacer esa “subversión semiótica” de la que habla Diana Maffía (2007) y lograr que las mujeres pasemos de ser objetos a ser sujetos de enunciación. Debemos poder decir, expresar, reflexionar. Los datos nos muestran que las mujeres estudian más, califican mejor, tienen mayor rendimiento; no obstante, seguimos reproduciendo bibliografías de varones, sesgadas, eurocentradas. Nuestros saberes están colonizados, nuestras universidades también.

Como señala Maffía (2016): “El sujeto hegemónico, el de la construcción del conocimiento en la modernidad, y el de la ciudadanía, es el varón-blanco-adulto-propietario. Por eso, si pienso como mujer “¿quién es la Otra?”, la alteridad se multiplica. La Otra, curiosamente, es a la vez la Otra del sujeto hegemónico y la Otra del sujeto Otro”. Además, nos refiere que el género produce “una alteridad que atraviesa todas las otras alteridades y jerarquías, las de clase y las de etnia, las de color y las de religión, imponiendo una opresión de otro tipo, presente en la colonia y en la independencia, en dictaduras y revoluciones, en prosperidad y en pobreza, en el norte y en el sur” (Maffía, 2016).

La autora narra que la educación es un derecho universal, no obstante, cómo se organiza esa educación y qué

contenidos se imparten dista mucho de ser universal. ¿Quiénes acceden a la educación? ¿Quiénes participan de la ejecución de la educación? ¿A quiénes se dirigen esos planes de estudio? ¿Qué tipo de educación se reproduce? "El ideal de sujeto europeo toma el lugar de la palabra, e instituye al americano como un 'Otro'. Pero ¿quién es el Otro? El Otro es el incomprensible, el odiado, el bárbaro, el temido, el diferente, el agresor potencial y por lo tanto pasible de toda violencia" (Maffía, 2016).

Algo similar sucede en la ciencia. La Argentina es uno de los países de Latinoamérica con el mayor porcentaje de mujeres en la ciencia. Representan un 52 por ciento del total de los investigadores y el 60 por ciento del total de becarios del Conicet, según los últimos datos que publicó el organismo en diciembre de 2016. A primera vista, estas cifras parecen ser positivas para las científicas, pero cuando se analiza en profundidad se revela otra realidad: sólo el 25 por ciento del total de investigadores superiores son mujeres, mientras que representan el 60 por ciento entre los investigadores asistentes.

A esto, Diana Maffía (2007), lo llama "efecto tijera", es decir: "la mitad de las mujeres que entran se van abruptamente hacia abajo y la mitad de los varones se van abruptamente hacia arriba". Como en otras instituciones, la ciencia no deja de ser sexista y de establecer techos de cristal. Las mujeres en la ciencia también sostienen un doble y triple jornada laboral y eso limita las posibilidades de ascenso y de ocupaciones de puestos de poder.

Es importante visibilizar a las mujeres: nombrarlas, incluirlas, posicionarlas, permitir accesos a puestos de dirección, planificación y ejecución. Es parte de políticas justas, equitativas, fundamentales en cualquier estado de derecho no sexista. Lo mismo sucede con otras sexualidades no hegemónicas y con otros sujetos feminizados, de quienes ni siquiera se cuenta con cifras que nos marquen su participación en la educación, la ciencia o la enseñanza.

### A modo de conclusión

Cuando las mujeres no estamos presentes en los ámbitos de toma de decisiones, en los ámbitos de poder, ¿cómo hablamos de una verdadera democracia? ¿Cómo nos pensamos integradas equitativamente si no pertenecemos a los espacios donde se diseñan caminos, rutas, proyectos de cualquier tipo? La educación, se supone, nos hace libres.

Pero, ¿cómo somos libres cuando, ya educadas, salimos al mundo y no encontramos espacios en él?

En las Universidades argentinas, las rectoras representan el 10.52 % del total de autoridades. En el caso de los organismos del sistema científico argentino, sólo el 20 por ciento está en manos de mujeres. Entonces, ¿cómo pensarnos desde una perspectiva feminista si estamos afuera? Y justamente por ello necesitamos más y más materias de género

La Universidad está lejos de ir de la mano de los cambios que están sucediendo y de los reclamos que se están legitimando a escala social. Sigue en su propio mundo de ideas que se corresponden con el occidentalismo y el patriarcado. Se quiere presentar a sí misma como progresista y crítica, pero no lo es en términos de igualdad de género. Aún se desconfiaba en la potencialidad de las mujeres para ocupar puestos de mando. Se discute el feminismo en múltiples espacios sociales, el reclamo de NiUnaMenos avanza en la sociedad con fuerza y firmeza, el Aborto Legal es debatido en el Senado, pero la Universidad considera que el feminismo es cuestión de cátedras abiertas o de materias electivas.

Como señala Gross (1986) la estrategia crítica y constructiva del feminismo produce en la academia fuertes rupturas con las nociones de verdad y objetividad. La teoría feminista, por el contrario, supone recuperar la experiencia (De Lauretis, 1989), la subjetividad, lo personal, como categorías desde donde construir conocimiento, lo que implica a su vez asumir que el conocimiento es parcial y situado (Haraway, 1995).

Es por ello que introducir la perspectiva feminista en espacios académicos, no solo implica una gran transformación en los programas de las asignaturas, en los diseños curriculares institucionales, en las líneas de investigación, como en las formas de enseñanza-aprendizaje. Sino que también supone el cuestionamiento de las formas de conocer, de acreditar los conocimientos, como de repensar la idea misma de "Universidad" como el lugar del conocimiento universal, moderno, occidental, científico y objetivo.

En algún punto, la Universidad nos atrasa respecto a lo que está sucediendo en el medio social nacional. Mientras en Argentina se está debatiendo la legalización del aborto o las campañas de NiUnaMenos fortalecen la búsqueda de equidad y justicia de género, la Universidad sigue sin incluir en los planes de estudio al feminismo o los estudios de género. Estos debates que se están dando en el entorno

nacional con fuerza no circulan de forma oficial en la Universidad; si bien existen cátedras libres, charlas en paralelo o clases públicas, los programas oficiales de la UNC siguen sosteniendo un modelo de educación hegemónico, masculino, occidental, eurocentrado y positivista.

La Universidad no está siendo solidaria con el feminismo, sino con el patriarcado. Reproduce los saberes patriarcales y machistas de manera sexista. Forma alumnos y alumnas para que piensen y actúen eurocéntrica, sexista, positiva, burguesa y clasistamente. Para que el patriarcado cruja por completo y se desarme, debemos aniquilar a las instituciones que lo sostienen, y, en este marco, la universidad está siendo cómplice de los saberes colonizadores y patriarcales. Las mujeres seguimos en situación de desigualdad y la Universidad debería usar sus herramientas para revertir esta situación.

Son necesarios esfuerzos institucionales y colectivos tanto en ese sentido como en políticas que garanticen la igualdad en el acceso, permanencia y crecimiento de las mujeres en las universidades, tales como licencia maternidad y paternidad, guarderías universitarias, estrategias de combate y prevención al acoso sexual y moral, entre otras.

## Referencias

- Bard Wigdor, Gabriela y Artazo, Gabriela (2016) L@s Otr@s de la Universidad Pública: Exclusiones y Desafíos que Persisten en Argentina. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(2), 183-199. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art12.pdf>.
- Bard Wigdor, Gabriela y Borchí, A. (2014). La productividad científica en el sistema capitalista: una mirada feminista y decolonial. En P. Peyloubet (Comp.), Reflexiones y experiencias situadas. Una contribución a la pluralización de conocimientos (pp. 230-260). Buenos Aires: Ed. Nobuko.
- Cobo, Rosa (2008). El género en las ciencias sociales. En Laurenzo, P.; Maqueda, M.L. y Rubio, A (págs. 49-59). Género violencia y derecho. Valencia: Tirant lo Blanch.
- De Lauretis, Teresa (1989). La tecnología del género. *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, 6-3.
- de Garay Sánchez, Adrián y Gabriela del Valle-Díaz-Muñoz (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Universia*, núm 6, vol III, pp.3-30. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n6/v3n6a1.pdf>

- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013) ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Revista Profesorado. Vol. 17, N° 1 (enero-abril 2013) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica). Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24906/1/rev171ART5.pdf>
- ELA (2010). Sexo y Poder ¿Quién manda en la Argentina? Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA). Disponible en: <http://www.artemisanoticias.com.ar/images/FotosNotas/ELA%20-%20Sexo%20y%20Poder.pdf>
- Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. (V. Esquivel, E. Faur, & E. Jelin, Eds.). Buenos Aires: IDES.
- FEIM (2013). *El cumplimiento del consenso de Brasilia en Argentina. Análisis de la sociedad civil. Informe nacional*. Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer (FEIM). Disponible en: HYPERLINK "<http://www.feim.org.ar/ConsensoBrasilia/Informe-Argentina.pdf>"<http://www.feim.org.ar/ConsensoBrasilia/Informe-Argentina.pdf>
- Gross, E. (1986). ¿Qué es la teoría feminista? *Feminist Challenges*. Social and Political Theory, 85-105.
- Haraway, Donna (1995). Conocimientos situados: la cuestión en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, 313-346
- INDEC (2017) «Las mujeres en el mundo del trabajo», publicado por el Ministerio de Trabajo de la Nación. Buenos Aires.
- Maffía, Diana (2016) Educación: hacia un nuevo paradigma de los saberes. Revista Praxis Educativa. Vol. 20. Núm. 3. ISSN: 0328-9702. E-ISSN: 2313-934X. Disponible en HYPERLINK "<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1355/1448>"<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1355/1448>.
- Maffía, Diana (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 12(28), 63-98.
- Ministerio de trabajo, empleo y seguridad social (2017) La mujeres en el mundo del trabajo. Argentina: Presidencia de la Nación. Disponible en: HYPERLINK "[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_ctio\\_documentodetrabajo.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_ctio_documentodetrabajo.pdf)"[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_ctio\\_documentodetrabajo.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_ctio_documentodetrabajo.pdf)

- OIT (2016) Las mujeres en el trabajo. Organización Internacional del Trabajo. Ginebra. Disponible en: HYPERLINK "[http://www.unesco.org/library/PDF/wcms\\_457094.pdf](http://www.unesco.org/library/PDF/wcms_457094.pdf)"[http://www.unesco.org/library/PDF/wcms\\_457094.pdf](http://www.unesco.org/library/PDF/wcms_457094.pdf)
- Rodigou Nocetti, Maite *et al.* (2011) Trabajar en la Universidad. (Des)igualdades de género por transformar. Editorial UNC. Córdoba.
- Scott, Joan (1996) El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. (pp.265-302). PUEG: México.
- UNESCO (2016) La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- Universidad Nacional de Córdoba (2015) Anuario Estadístico 2015, elaborado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. Córdoba, Argentina.
- Valcárcel, Amelia (2008). Feminismo en el mundo global. Madrid: Cátedra.
- Viveros Vigoya, Mara (2009) La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. Revista Latinoamericana de Estudios Familiares, 1(4), 63-81.

# Visión crítica del currículo desde el enfoque de género e interseccionalidad: Caso de la Universidad Central del Ecuador

A critical view of the curricula from the gender and intersectionality perspective: the case of the Universidad Central de Ecuador (Central University of Ecuador)

Mercy Julieta Logroño

<https://orcid.org/0000-0002-1723-7296>  
mercyjulieta@yahoo.mx

Germania Borja-Naranjo

<https://orcid.org/0000-0002-0743-2450>  
gmborjan@uce.edu.ec

Cristina Paola Orozco-Ocaña

[Orcid.org/0000-0002-5897-5703](https://orcid.org/0000-0002-5897-5703)  
corozco@uce.edu.ec

Universidad Central del Ecuador,  
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Recibido: 31/07/2018

Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

URI: <http://hdl.handle.net/11298/908>

DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6743>

## Resumen

La Universidad Central (UC) ha vivido un proceso académico de disputa epistemológica que se refleja, fundamentalmente, en posiciones discursivas contrapuestas en relación con las conquistas en el ámbito de la igualdad de género: por un lado se expresa un enfoque permeado desde una concepción liberal, que considera que en la actualidad existe igualdad de oportunidades para mujeres y hombres; y que acceder a las diversas conquistas que ofrece la universidad es cuestión de méritos; por otro lado, desde un enfoque feminista, se considera que, aunque se han producido

## Abstract

The Universidad Central (Central University) has undergone an epistemological academic dispute process, fundamentally related to discursive opposing standpoints in relation with advancements in the gender equality environment: on one hand it expresses a liberal concepts permeated approach which considers that currently, there exists opportunities equality for women and men, thus to gain access to the various advancements offered by the university involves personal merits. On the other hand, from a feminist approach, it is considered that, even though evident gender relations changes have occurred,

cambios evidentes en las relaciones de género dentro de la universidad, aún existen brechas de desigualdad que se evidencian en sus funciones sustantivas, esto es: en la docencia, investigación y vinculación, así como en la gestión y cultura universitarias. En este sentido, el estudio tuvo como objetivo analizar el currículo a la luz de la teoría crítica de género desde un enfoque interseccional en las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UC. Este proceso se realizó a partir de la revisión de los rediseños de los proyectos curriculares, para lo cual se diseñó una matriz de diagnóstico de doble entrada: en la primera se definieron los indicadores y en la segunda se diseñó una matriz de evaluación con escala de Likert. Adicionalmente, la metodología utilizada fue cualitativa; y la técnica, de análisis de contenido, pues se leyeron críticamente todas las mallas curriculares y se calificaron 26 ejes que constituyeron la base del estudio. Los resultados demuestran que existe un avance en relación con la incorporación de la categoría de género desde un enfoque interseccional, aunque el eje que tiene mayor visibilidad y fuerza en los rediseños curriculares es el enfoque intercultural y diálogo de saberes, mostrando una corriente que tiende a fortalecer la producción académica decolonial.

### **Palabras clave**

Desarrollo curricular; Innovaciones educativas; Empoderamiento femenino; Discriminación en la educación superior.

there are still evident inequality gaps manifested in substantive functions, such as in: academic affairs, investigation and embodiment as well as in management and university culture. In this sense, the study was intended to analyze the curriculae from the gender theory critique and intersectional approach in the majors of the Philosophy Faculty, Arts and Sciences of Education at UC. This process was carried out stemming from the revision of redesigned curriculum projects for which purpose a double-entry diagnostic matrix was designed; in the first one the indicators were defined, for the second one an evaluation matrix with scale of Likert was designed.

Additionally, applied methodology was qualitative, as well as the content analysis technique for all curricula were exhaustively read, and 26 axes which constitute the study basis were also evaluated.

Results show that there is progress in regards with the inclusion of gender category from an intersectional approach, even though the more noticeable and strong axe in redesigning is the intercultural approach and knowledge exchange which shows a trend oriented to strengthen the uprooting of sexist, racial and patriarchal academic production.

### **Keywords**

Curricular development, Educational innovations, Feminine empowerment, Discrimination in higher education.

## **Introducción**

La universidad es el espacio académico de construcción de las relaciones sociales y culturales, a la vez que contribuye a la transmisión de pautas de comportamiento entre hombres y mujeres que evidencian de forma explícita o implícita inequidades y desigualdades en razón de género, etnia y clase. A pesar de que la mayor parte de los avances en temas de género, como señala Buquet (2011), ha salido de la producción académica de las universidades, no han sido estas instituciones las que han acogido la temática

y sus procesos de institucionalización en el interior de sus comunidades. Esto se aprecia en las actividades de investigación, en la docencia, en los contenidos curriculares y en la vinculación con la comunidad.

La incorporación de los estudios de género en los contenidos curriculares se considera como un factor que favorece el proceso de institucionalización de la perspectiva de género e intercultural en las instituciones de educación superior, que giran, por un lado, a lograr impactos directos en la preparación del estudiantado, al brindarles nuevos

elementos teóricos y metodológicos para la comprensión de la realidad social y por el otro, la oportunidad de la discusión en clase de los temas con perspectiva de género. (Buquet, 2011).

En este sentido, cabe destacar que en la Universidad Central se ha vivido un proceso de disputa epistemológica a partir del ingreso de docentes portadoras de una perspectiva de género. Estos cambios se evidencian desde 1928 “en donde la universidad se matiza con la presencia femenina. Esta ruptura se abre oficialmente en la Facultad de Filosofía, a la que logran ingresar 16 profesores y 168 estudiantes de los cuales 22 fueron mujeres. Era el más grande contingente de las mujeres” (Uzcátegui citado en Logroño, 2017).

La presencia de las mujeres coadyuva a resignificar el quehacer universitario que se refleja en la realización de proyectos como el desarrollado por el Centro Integral de Promoción de la Mujer y la Familia y posteriormente a través de las docentes integrantes del Proyecto Equality, quienes recomiendan la implementación de políticas que permitan la incorporación del enfoque de género en las funciones sustantivas de la Universidad.

Esta incidencia produjo efectos positivos en la incorporación de un modelo de gestión institucional sensible al género que se plasma, además, por la voluntad política institucional de las autoridades de turno, que se refleja en la adopción de una política de permanencia y promoción del profesorado, aquello es coherente con la misión y visión de la Universidad que se elabora considerando la necesidad de desarrollar ciencia, arte y tecnología dirigida a promover el desarrollo humano.

En este contexto, desde el Consejo de Educación Superior (CES), se propone a la Universidad implementar un proceso de reforma del nuevo modelo de formación universitaria para lo cual se exhorta a todas las carreras a que incorporen en su rediseño curricular los enfoques de género e interculturalidad desde el modelo de la complejidad sistémica.

Este modelo parte de consideraciones básicas, a saber: (1) Se basa en el pensamiento complejo de Morín que propone cambios paradigmáticos que consideren la contextualización e integración de los saberes, la complejización del conocimiento y la democracia cognitiva, romper el conocimiento parcelado y disciplinar considerando más bien dimensiones inter y transdisciplinarias; además, como señala

De Souza (2005) se trata de considerar la heterogeneidad de los sujetos en lugar de la homogeneidad, transitando de los circuitos cerrados de producción del conocimiento a circuitos abiertos y, de la aplicación técnica y comercial de los saberes a la “aplicación socialmente edificante y solidaria”. (p...); (2) En la reforma se propone “que las IES [...] coadyuven a la cohesión social, la democracia, la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural” (De Souza, 2005, citado en Larrea, 2016).

(3) Esta reforma identifica los nodos críticos que atraviesa la educación superior y las tensiones en las que debe intervenir el nuevo modelo académico. Dentro de las tensiones identificadas se alude a aspectos relacionados con los temas de género e interculturalidad, a saber: (i) Se expresa que no existen programas de apoyo y asesoramiento pedagógico tendientes a promover la igualdad de oportunidades, (ii) Se expresa que existen currículos descontextualizados, (iii) se anota que hay insuficiencia de modelos de formación ciudadana y de educación intercultural.

En relación con el currículo, se lo concibe como: “Una construcción social y colectiva fundamentada en un proceso continuo de investigación y evaluación de las tendencias de la ciencia, la sociedad, la profesión y del tejido de interacciones de los actores educativos. Expresa y define los fines de la educación, promueve un plan de acción que se concreta un proyecto pedagógico y de formación, crítico, dinámico, participativo y creativo, orientado a crear experiencias de aprendizaje que produzcan una aproximación entre el conocimiento, la realidad y la producción de significados del sujeto educativo, desarrollando una serie de saberes y competencias que van incidiendo sobre su identidad personal, profesional y ciudadana, en el marco de un contexto productivo, político, social, ambiental y cultural determinado, propiciando su transformación”. (Larrea, 2016. p.26).

El despliegue curricular se produce a través de (i) los sujetos que aprenden, (ii) el conocimiento y los saberes, (iii) los contextos sociales, productivos, culturales y ambientales, y, (iv) los ambientes de aprendizaje. (Ref. Larrea, 2016). Cuando se hace alusión a los sujetos que aprenden, retomando la visión de Morín, se propone que la educación no solo aporte al desarrollo de las capacidades cognitivas, sino además la construcción de habilidades relacionadas con la ciudadanía deliberativa y emancipatoria; tendiente a consolidar una subjetividad que permita la transformación de la realidad

en la medida que se transforman a sí mismos. De la misma manera se reconoce en el currículo diversas dimensiones: epistemológica, cultural, política, pero también las dimensiones de evaluación educativa e investigativa.

En esta perspectiva, el estudio tiene como propósito analizar el currículo a la luz de la teoría crítica de género desde un enfoque interseccional para lo cual (i) se visibilizó en la incorporación del género con enfoque interseccional los principales ejes en los rediseños curriculares de nueve carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de La Educación; y, (ii) Se identificó los factores que facilitaron la incorporación del enfoque de género en los rediseños curriculares de las carreras.

Este análisis es muy necesario e importante, por cuanto es en el currículo en el cual se plasman los enfoques teóricos, métodos y metodologías que la docencia debe poner en práctica en donde la incorporación del enfoque de género desde un enfoque interseccional sea la condición sine qua non para el logro de una educación transformadora a partir de una comprensión epistémica de género y cambios en la cultura institucional para augurar un proceso que apoye a la construcción de la igualdad.

### Metodología

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo debido a que es una investigación enmarcada en el ámbito de los estudios sociales. Según Lincoln y Denzin (1994), la persona que hace la investigación cualitativa se somete a una doble tensión. Por una parte, es atraída por una amplia sensibilidad, interpretativa, posmoderna, feminista y crítica:

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación. (Hernández, 2010, p. 364)

El tipo de investigación, a su vez, es descriptiva, ya que tiene como fin caracterizar los elementos de género desde una perspectiva interseccional presentes en los rediseños de las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central.

Para la revisión de la incorporación del enfoque de género, la interculturalidad, la inclusión de discapacidades, movilidad humana, se tomó en cuenta los ejes fundamentales sobre los que se estructuró el diseño curricular y se añadió a este análisis la visión, misión y políticas de la institución, pues estas también constituyen un marco importante de referencia.

A continuación, se detalla los ejes que fueron evaluados utilizando la Escala de Likert, que tuvo una valoración de 1 a 5. La ponderación establecida fue la siguiente: 5 totalmente incorporado; 4 incorporado; 3 medianamente incorporado; 2 poco incorporado; y, 1 no incorporado.

Los ejes definidos para la evaluación son los siguientes:

**Tabla N° 1 Ejes evaluados: Análisis de género desde el enfoque interseccional.**

N°	Ejes	N°	Ejes
1.	Visión	14.	Tendencias local-regional y campo de estudio.
2.	Misión	15.	Escenarios laborales de actuación del profesorado
3.	Política	16.	Objeto de estudio,
4.	Objetivo general de la Carrera	17.	Qué se quiere transformar con la profesión
5.	Objetivo de conocimiento y saberes	18.	Aplicaciones y orientaciones metodológicas
6.	Objetivo de pertinencia	19.	Metodologías pedagógicas para la incorporación del género e interseccionalidad – GEI.
7.	Objetivo de aprendizaje	20.	Habilidades, destrezas y actitudes

8.	Objetivo de ciudadanía	21.	Integraciones curriculares: asignaturas, redes, proyecto integrador de saberes-PIS y práctica.
9.	Perfil de ingreso	22.	Perfil de egreso
10.	Contenido de pertinencia	23.	Modelo de investigación
11.	Horizontes epistemológicos	24.	Modelo de Prácticas Preprofesional y prácticas de las Carreras
12.	Núcleos básicos de las disciplinas	25.	Componente vinculación con la sociedad.
13.	Problemas de la realidad que integran al objeto de estudio profesional	26.	Descripción microcurricular

Las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación son: (i) Psicopedagogía, (ii) Pedagogía de la Lengua y la Literatura; (iii) Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Química y la Biología; (iv) Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales; (v) Educación Inicial; (vi) Educación Básica; (vii) Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física; (viii) Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Inglés; (ix) Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Informática.

### Resultados y discusión

Cabe señalar que para efectos del análisis realizado se utilizó como categoría de análisis al género desde un enfoque interseccional entendido como:

El enfoque de la interseccionalidad reconoce la interconexión de las diferentes categorías de desigualdad: género, etnia y clase, edad; pero además incorpora el concepto de subjetividades y experiencias de los cuerpos situados en diversos contextos históricos. Este planteamiento sigue la misma crítica desarrollada por las feministas en contra del pensamiento único esencialista, pero, además, relieves la importancia de los contextos históricos diversos y multiculturales. Dicho enfoque busca fortalecer, el proceso de deconstrucción de esta categoría a-histórica como fundamento del pensamiento feminista para incorporar las diferencias existentes entre las mujeres, pues su imagen homogénea como *grupo* respondía en

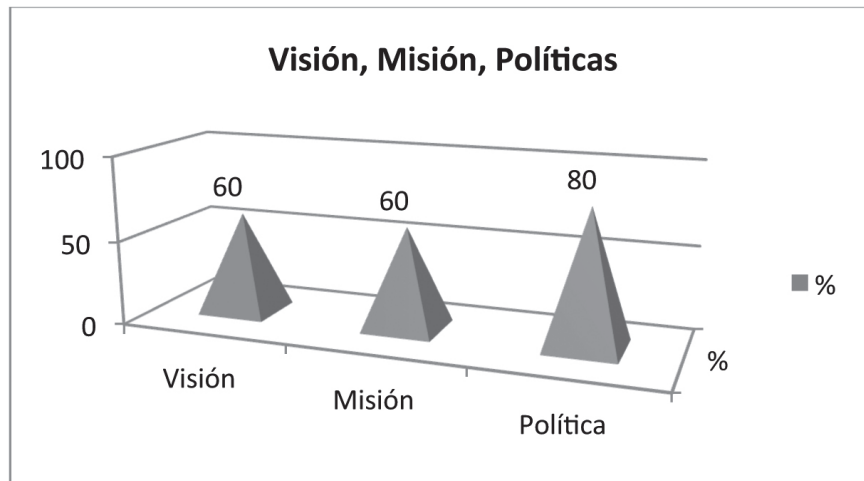
ocasiones a las experiencias de las mujeres, blancas, de clase media, sin discapacidades, heterosexuales, con edades productivas y reproductivas y de origen occidental; en ese sentido se plantea la lucha por la erradicación de todas las formas de discriminación, sobre todo porque contiene y expresa la complejidad de la vida social generizada. Además de aquello, el enfoque interseccional, establece la relación con otras categorías sociales, desde este punto de vista, toma distancia de la visión impuesta por la autoridad patriarcal establecida –que considera a las mujeres como un grupo homogéneo– propicia la identificación de los trasfondos ideológicos inscritos en las situaciones vividas por mujeres y hombres subalternizados. Se resalta, además el carácter relacional, a través del cual, es posible entretejer la interacción entre sus componentes identitarios y descubrir las relaciones estructurales subyacentes, sabiendo que unos y otras remiten a las experiencias individuales o colectivas. (Munévar, 2015; Zapata, 2015; Carvajal, 2015, citados en Logroño, 2017)

El enfoque de interseccionalidad permite una lectura de los rediseños, de todos los ejes que, además, conforme la normativa constitucional del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Educación Superior deben ser incorporadas.

Tomando como referencia estos ejes de análisis, se establece los siguientes resultados.

### Ejes 1. 2. 3. Visión, misión y políticas

Figura 1. Visión, misión y políticas de la Universidad Central del Ecuador.

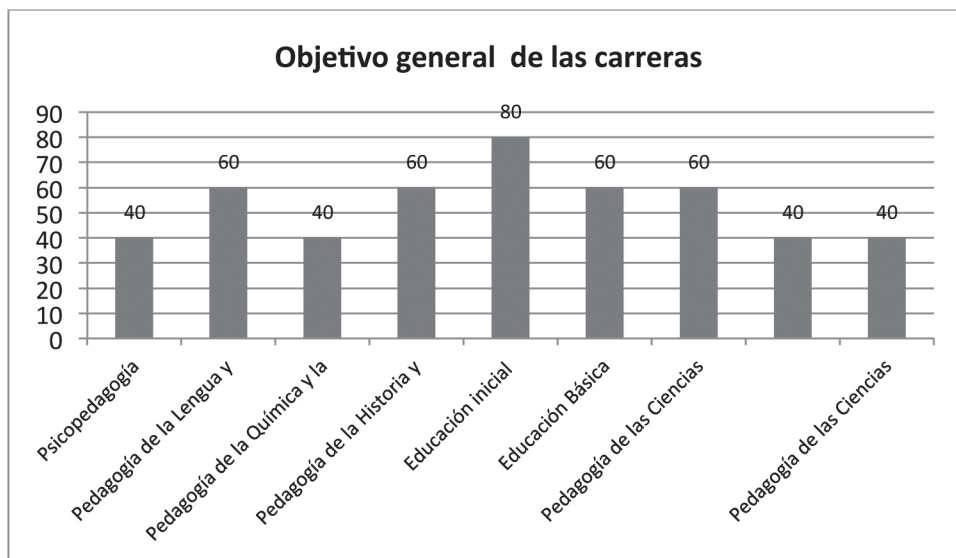


En este eje se visibiliza que la Universidad posiciona una perspectiva de desarrollo humano que se hace expresa en la visión y la misión institucional. El enfoque de género e interculturalidad se aprecia de manera especial en las políticas de la Universidad que apuntalan a

“incorporar de manera ascendente la visión de género y la interculturalidad”. Este marco de referencia evidencia una voluntad institucional que marca un escenario auspicioso para facilitar avances que se plasman en los rediseños curriculares.

### Eje 4. Objetivo general de los rediseños de las carreras

Figura 2. Objetivos generales de las carreras de la Facultad.



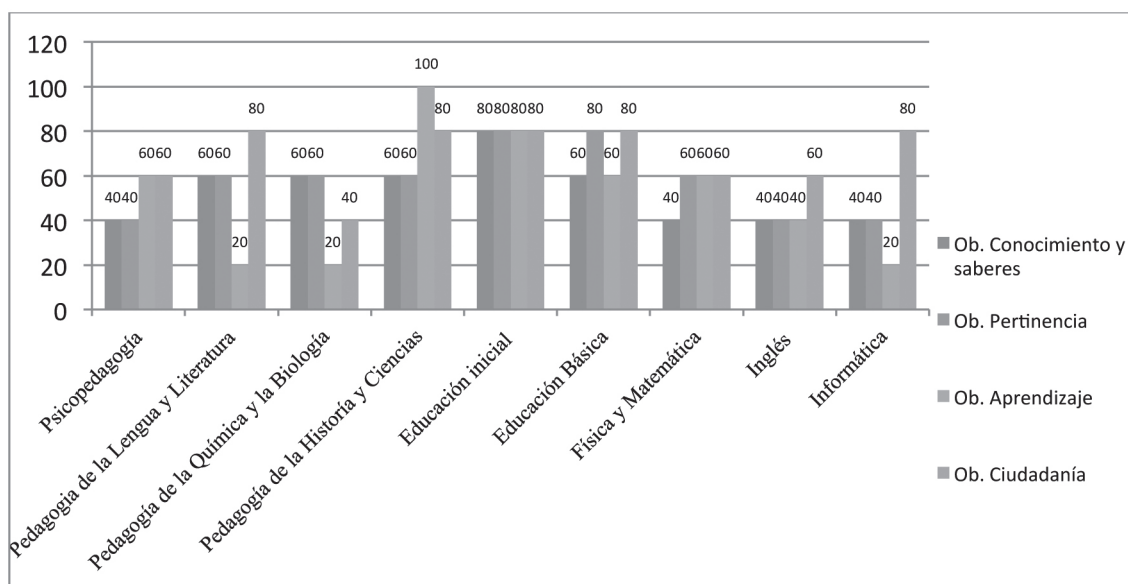
Este objetivo señala la intencionalidad central de los rediseños curriculares y, aunque hay diversidad en los énfasis que ponen las carreras en relación con el género desde un enfoque interseccional se posiciona la necesidad de aportar al cumplimiento de los derechos humanos, inclusión, interculturalidad, justicia, equidad al desarrollo sociocultural y

al buen vivir. Dentro de este acápite el enfoque de género está explícito en las carreras de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales; Educación inicial Educación Básica desde la necesidad de contribuir a la igualdad de oportunidades; mientras que, todas las carreras se refieren a la necesidad de aportar al desarrollo de la interculturalidad y al diálogo de saberes.

### Ejes 5, 6 y 7. Objetivos específicos

Los **objetivos específicos**, fueron definidos en cuatro ámbitos: conocimiento y saberes, pertinencia, aprendizaje y ciudadanía.

**Figura 3. Objetivos específicos de las carreras: conocimiento y saberes, pertinencia, aprendizaje, ciudadanía.**



En relación al conocimiento y saberes, las carreras enfatizan en la necesidad de promover un conocimiento holístico, a la luz del planteamiento del pensamiento complejo, y del materialismo dialéctico desde la categoría de la totalidad marxista que relaciona el sujeto y el objeto del conocimiento en contrapunto a los enfoques que enfatizan en uno u otro eje. Paralelamente, se visibiliza con fuerza la necesidad de revalorizar el enfoque intercultural reconociendo la diversidad de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

**Objetivos de Pertinencia**, en los que se justifican considerando como referencia los enfoques humanista, inclusivo y de ecología de saberes, desde los cuales se visibiliza la necesidad de desarrollar estrategias de inclusión

que atiendan la diversidad social cultural y ecológica. Desde un enfoque de género específico, solo dos carreras hablaron de la promoción de la igualdad de oportunidades, respeto y reconocimiento de la diversidad cognitiva, y de garantizar el acceso a la sociedad del conocimiento. Se enfatiza la inclusión al conocimiento mediante el acceso y uso de las TIC.

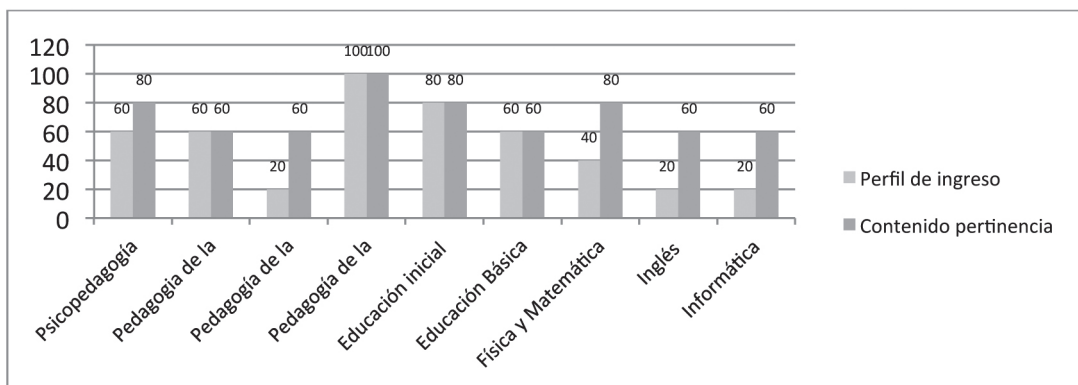
**Objetivos de Aprendizaje**, estos plantean la necesidad de garantizar la democratización del conocimiento, respetando la diversidad, mediante la construcción de ambientes que respondan a la diversidad de los sujetos. Se remarca que en este objetivo no existe una alusión específica al enfoque de género e interculturalidad.

**Objetivos de Ciudadanía**, aquí se plantea la necesidad de que la educación ayude al ejercicio de derechos e interculturalidad, democracia y una cultura de paz y que se desarrollen acciones para lograr la justicia social. En este objetivo es donde aparece la categoría de género pues se habla de promover la igualdad de oportunidades y respetar la diversidad. En tal sentido se considera la necesidad de

que los y las docentes deben garantizar la ética y moral mediante la aplicación del código profesional docente que tribute una sociedad más justa y solidaria, principios de democracia, calidad, calidez en principios de enseñanza aprendizaje. Práctica de respeto a la diversidad, derechos ciudadanos y cultura de paz. Se considera acciones para lograr la justicia social en el ámbito educativo.

## Ejes 8 y 9. Perfil de ingreso y pertinencia

Figura 4. Perfil de ingreso y pertinencia.



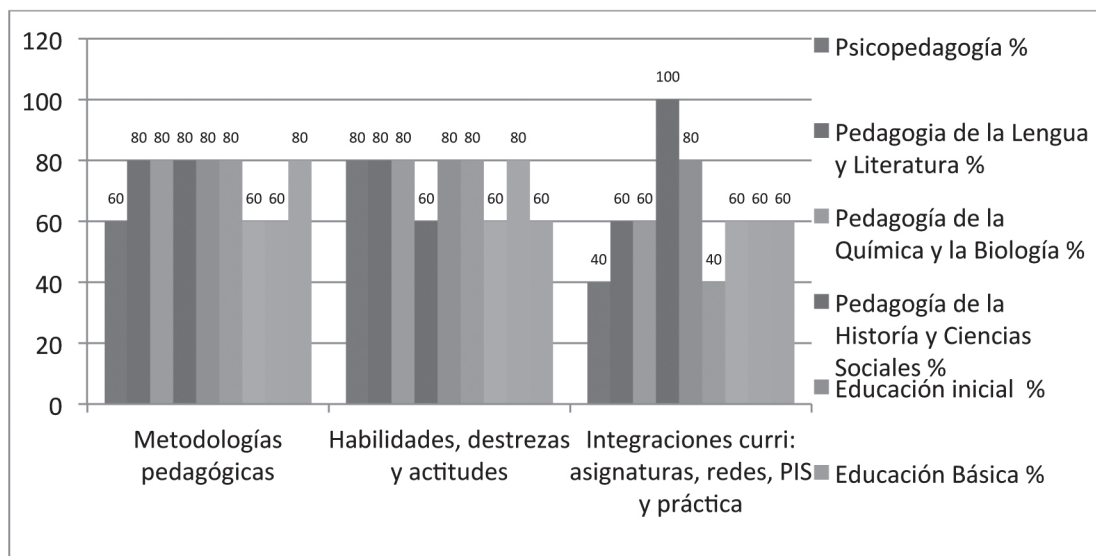
En el perfil de ingreso hay una visión implícita de la categoría de género desde el enfoque interseccional, pues desde las carreras se consideran que quienes aspiren a la docencia, deben manifestar responsabilidad ciudadana, práctica de tolerancia, inclusión y respeto a la diversidad cultural, étnica y generacional. El perfil es compatible con los requerimientos de los y las docentes.

La pertinencia se elabora en función de los objetivos del Buen Vivir, vigente a la fecha, y se contemplan principalmente las

normativas de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Con base en estos principios se establecen los modelos educativos en base de los nuevos horizontes epistemológicos. Se expresa de manera explícita la incorporación de una educación basada en los derechos humanos, interculturalidad, que evite prácticas discriminatorias y la violencia de género. Se hace alusión a la necesidad de promover la cohesión e igualdad social respetando la diversidad. En este objetivo es explícito el enfoque de género e interculturalidad en la mayoría de carreras.

## Eje 10. Horizontes epistemológicos. Los enfoques que aparecen en las carreras de Pedagogía

Figura 5. Horizontes epistemológicos de las carreras.



Se evidencia la preeminencia de horizontes epistemológicos de la complejidad, de la ecología de saberes, el constructivista y el conectivismo; pero además se anota el enfoque intercultural articulado a la necesidad de promover el diálogo de saberes; en este acápite la categoría de género no está explícita.

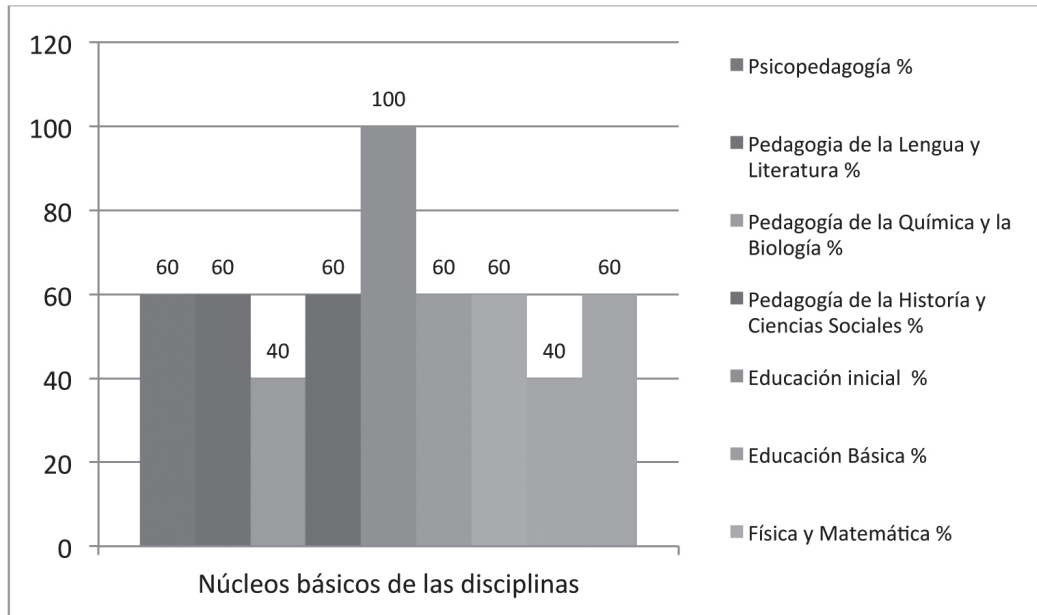
Además de los ejes planteados desde la propuesta de Larrea (2016) la Facultad posiciona como horizonte epistemológico el método científico-dialéctico y la Pedagogía Crítica de Freire. Como idea fuerza se habla de la necesidad de promover una conciencia crítica, ecológica e intercultural que desarrolle interacciones armónicas con el entorno. Se apela, además, a la necesidad epistemológica de producir conocimientos propios, erradicando todas las formas de colonización en el saber y la promoción de "horizontes

epistemológicos que hagan realidad la democracia cognitiva" (Larrea, 2016). Desde este enfoque integral, se considera que existe una base epistémica para la incorporación del enfoque de género.

## Eje 11. Núcleos básicos: Modelos y prácticas educativas para la igualdad y diversidad

Los núcleos básicos fueron definidos como "los conocimientos cardinales de las disciplinas que permiten la integración de los métodos, lenguajes, procesos y procedimientos que estructuran su producción y aplicación que está orientada a la resolución de problemas de la ciencia y de la realidad relacionada con la profesión. (Larrea, 2016, p. 35)

**Figura 6. Núcleos básicos de las disciplinas de las carreras.**

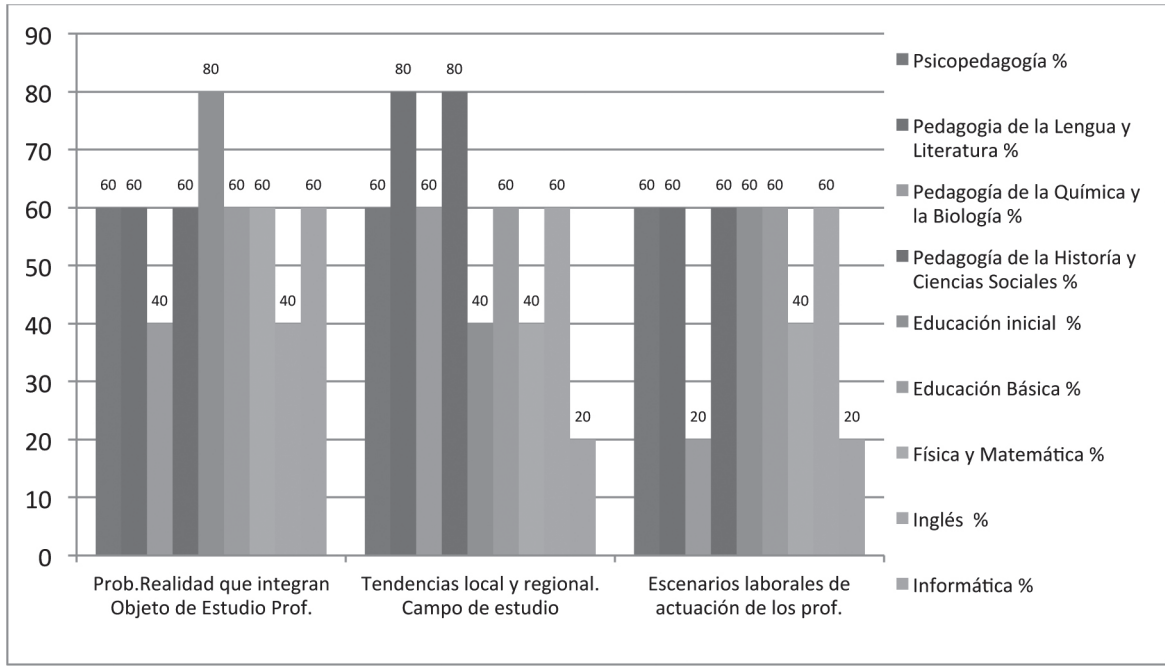


En relación con los modelos y prácticas educativas se definieron aspectos como: (i) el desarrollo humano, lazos y vínculos afectivos en la familia, la educación y comunidad; (ii) cultura, sociedad y proyecto de vida; (iii) realidad social y ecológica; y (iv) educación para la igualdad y diversidad.

#### **Ejes 12, 13 y 14. Problemas que integran el objeto de estudio, tendencias regional-local y escenarios laborales de actuación del profesorado**

El objeto de estudio se vincula a la problemática de los actores y sectores de la profesión. En este aspecto se destaca la necesidad de impulsar acciones que generen igualdad de oportunidades para cerrar las brechas de género e impulsar acciones que modifiquen las concepciones culturales, discriminatorias presentes en textos, discursos y narrativas. Algunas carreras como Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Educación Inicial destacan la necesidad de realizar investigaciones y análisis que promuevan la equidad de género.

**Figura 7. Problemas que integran el objeto de estudio, tendencias regional-local y escenarios laborales de actuación del profesorado de las carreras.**

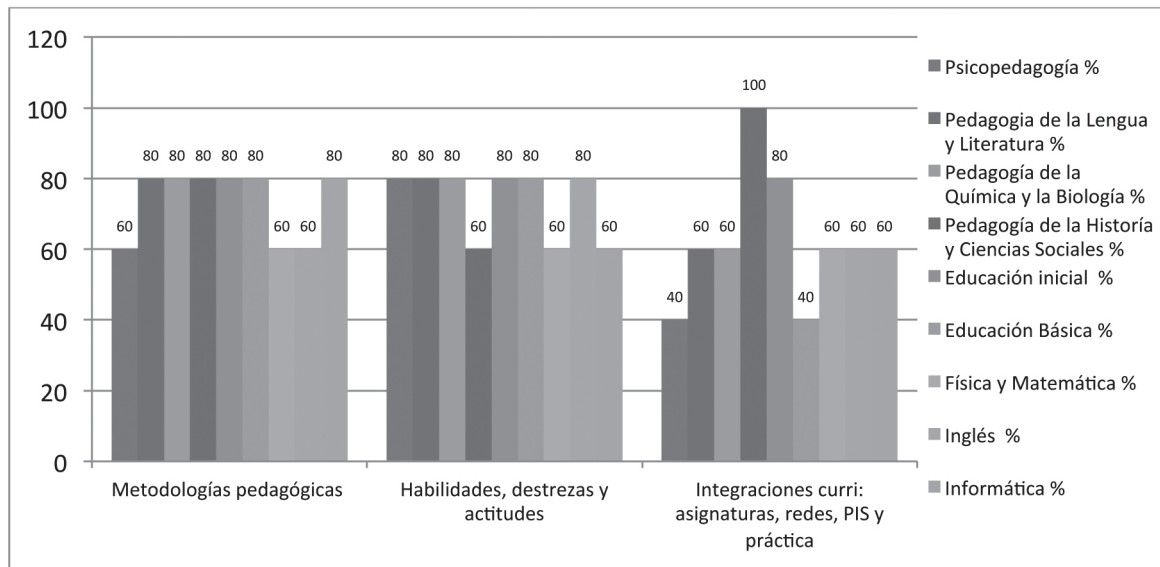


**En relación con los escenarios regionales-locales**, los escenarios plantean la necesidad de impulsar el currículo en respuesta al cambio de la matriz productiva, al cumplimiento de las políticas de Ciencia y Tecnología y al Plan del Buen Vivir. Están además presentes la necesidad de atender las necesidades educativas nacionales, a la cultura democrática. En algunos casos se plantea la necesidad de realizar adaptaciones curriculares para atender la diversidad y garantizar la inclusión el ejercicio de los derechos sociales e individuales. En casi todas las carreras se recalca la necesidad de promover la inclusión y la atención a las necesidades de los diversos contextos. La carrera de Informática en función de su naturaleza expresa la necesidad de garantizar la incorporación al mundo de las tecnologías.

**Ejes 15, 16, 17, 18 y 19. Planificación curricular; qué se quiere transformar con la profesión; aplicaciones y orientaciones metodológicas para la incorporación del género y la interculturalidad; habilidades, destrezas y actitudes**

Se recalca la necesidad de garantizar a través de la formación de las diversas carreras la formación de docentes desde un enfoque holístico, sistémico, intercultural con enfoque inclusivo y de derechos. Se enfatiza en la necesidad del desarrollo del sujeto en el marco de relaciones armónicas entre la comunidad educativa y la sociedad.

**Figura 8. Planificación curricular; qué se quiere transformar con la profesión, aplicaciones y orientaciones metodológicas para la incorporación del género y la interculturalidad; habilidades, destrezas y actitudes.**



Metodologías pedagógicas del currículo, en las que se considera la visión integral, holística e intercultural. En este eje se menciona que es necesario realizar diagnósticos de género que reconozcan las necesidades de las mujeres para promover la igualdad de oportunidades e inclusión social en una sociedad que aspira el buen vivir de todos y todas para acceder a los beneficios del conocimiento y la cultura.

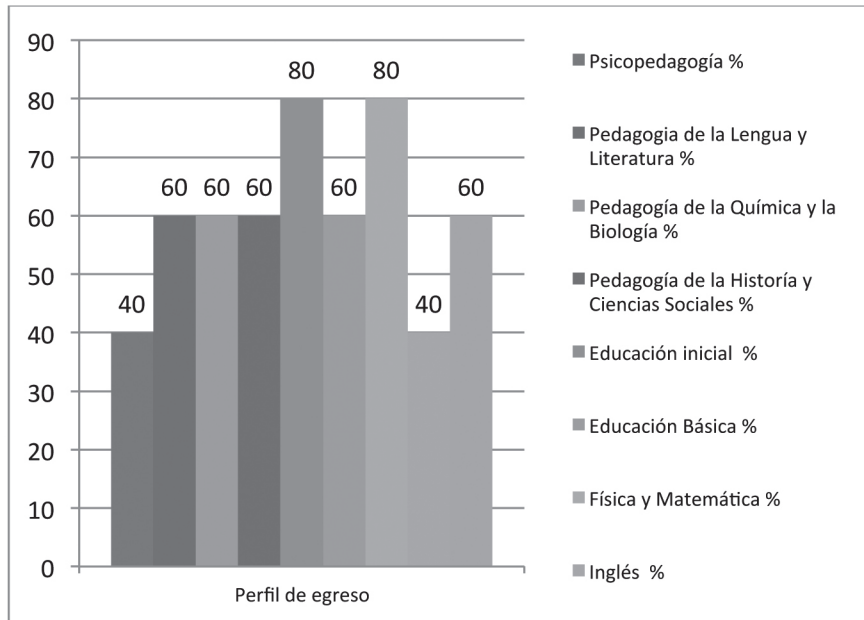
En este sentido, se plantea que las metodologías deben responder a la visión inclusiva e intercultural, promoviendo una cultura de paz desde el ejercicio de los derechos y responsabilidades. Se aduce a la necesidad de trabajar para solucionar el problema del embarazo precoz y problemas psicosociales de la juventud, tratando de comprender la cultura y el universo de sentidos que entrañan las prácticas juveniles. Queda patente nuevamente el enfoque inclusivo, de igualdad de oportunidades y de atención a la diversidad.

### **Integraciones curriculares, asignaturas, redes, proyecto integrador de saberes -PIS y práctica, ejes de organización y contenidos**

En lo referente a estos indicadores se aduce la necesidad de coadyuvar para abordar la educación rompiendo la visión asignaturista, enfatizando en la visión holística que propone comprender las relaciones de los actores, sectores y contextos. Adicionalmente la visión holística, sistemática e intercultural exige la integración de las ciencias de la educación. Se alude a la formación de la docencia para sensibilizar, capacitar, prevenir, evaluar y retroalimentar abordajes inclusivos interculturales y de diálogos de saberes. Para ello se propone trabajar en los proyectos de integración de saberes que se articulan al tratamiento de los diversos ejes de análisis.

## Eje 20. Perfil de egreso

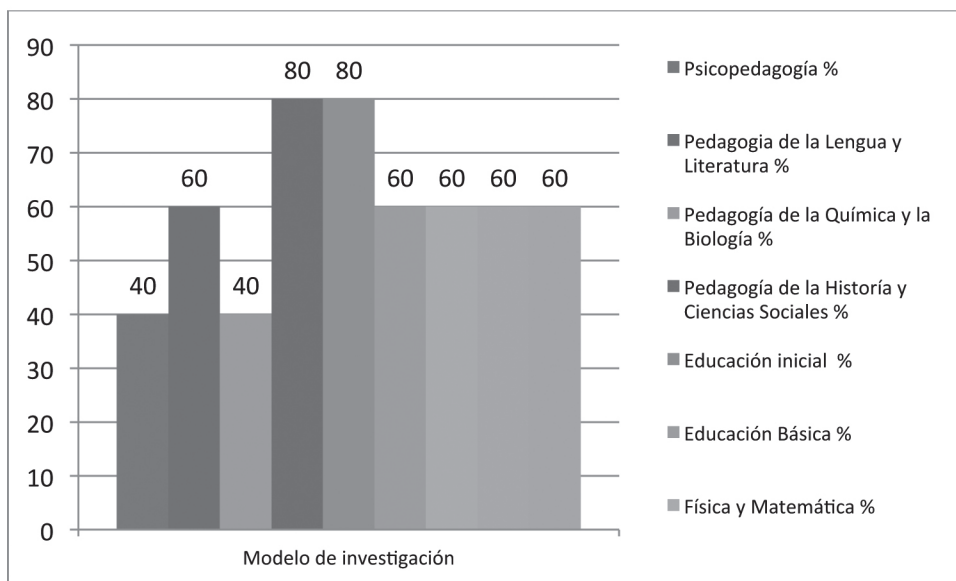
Figura 9. Perfil de egreso de las carreras.



En relación con el género se remarcan que los y las egresados deben: (a) respetar la diversidad cultural; (b) fomentar la equidad social mediante la aplicación de estrategias a grupos prioritarios; (c) interpretar las teorías de aprendizaje con criterios de diversidad e inclusión; (d) identificar la interculturalidad que constituye la subjetividad e identidad; (e) comprender la heterogeneidad y diversidad de ritmos de aprendizaje y, a la vez, desarrollar la capacidad de realizar adaptaciones curriculares creando experiencias inclusivas; (f) propiciar la autonomía personal, analizando cómo y en qué grado la cultura interviene en la persona y en sus relaciones con otras personas de otras culturales desde la perspectiva de género y, (g) promover los derechos humanos, la ética profesional y el buen vivir.

## Eje 21. Modelo de investigación

**Figura 10. Modelo de prácticas preprofesionales y prácticas de las carreras.**



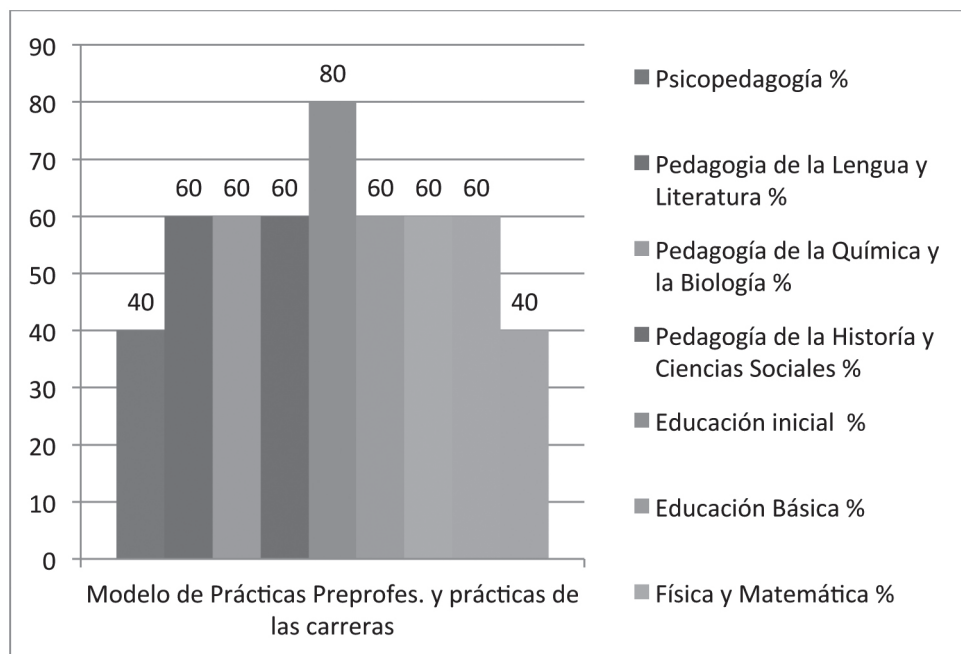
En este ítem se aboga en la implementación de proyectos de investigación en el marco de los derechos y la igualdad de oportunidades. También, se promueve que a través del modelo de investigación se fortalezca la equidad de género en las comunidades educativas. Algunas carreras promueven ejes transversales como el enfoque de género, equidad e inclusión, la ciudadanía democrática para el buen vivir, la interculturalidad, el diálogo de saberes y el enfoque de género.

Se expresa que los proyectos deben establecerse desde un enfoque de territorialidad; interculturalidad y derechos, a fin de realizar una investigación comprometida con los seres humanos de manera solidaria y equitativa.

## Eje 22. Modelo de Práctica preprofesional y prácticas de las carreras

En relación con las habilidades, competencias y desempeños profesionales se hace alusión a la necesidad de trabajar en atención a la diversidad de contextos de los que proviene el estudiantado para lo cual se expresa que se realizarán protocolos, metodologías y ambientes que aborden la inclusión educativa en contextos interculturales: no se hace mención al género sino a la educación inclusiva.

Figura 11. Modelo de prácticas preprofesionales y prácticas de las carreras.

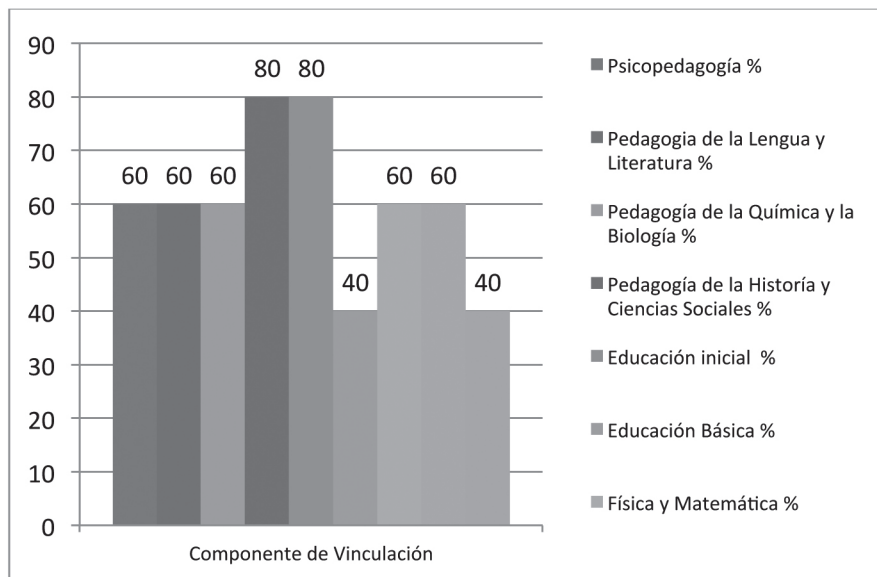


### Eje 23. Componente vinculación con la comunidad

Se aduce a la posibilidad de que la vinculación universitaria coadyuve al Buen Vivir y al impulso de procesos sociales y participativos, tendiendo como centro el Desarrollo Humano y la ampliación de oportunidades para la construcción de equidad e inclusión.

Se resalta la necesidad de impulsar proyectos que garanticen la igualdad y diversidad en las instituciones educativas abordadas desde un modelo pedagógico constructivista.

Figura 12. Componente vinculación con la sociedad de las carreras.



**Eje 26. Descripción microcurricular**

**Tabla 2. Descripción microcurricular por carreras que integran el género desde una perspectiva interseccional.**

Descripción microcurricular por carreras de la Facultad						
Psicopedagogía	Pedagogía de la Lengua y la Literatura	Educación Inicial	Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales	Educación Básica	Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Biología y la Química	Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Matemática y la Física
1. Educación para la sexualidad. 2. Proyectos psicopedagógicos para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje en la atención a la diversidad. 3. Prácticas inclusivas en atención a la diversidad. 4. Educación inclusiva en el contexto escolar.	1. Igualdad y Diversidad en educación: inclusión e interculturalidad en instituciones educativas.	1. Modelos de buenas prácticas educativas para la igualdad y la diversidad. 2. Atención a la inclusión y diversidad de derechos.	1. Educación inclusiva e intercultural.	1. Educación intercultural e inclusiva.	1. Igualdad y diversidad en educación.	1. Educación intercultural e inclusiva.

Como se aprecia en el cuadro anterior la incorporación de diferentes asignaturas o unidades de análisis en varias de las propuestas de rediseño de las carreras es variada, aborda la inclusión, la educación para la sexualidad, atención a la diversidad mas no existe de manera explícita el abordaje de género dentro de estas, existe el caso de dos carreras que no se visibiliza el tratamiento de este tipo de asignaturas o unidades de análisis como es el caso de las carreras de Informática e Inglés.

## Conclusiones

El análisis se realizó tomando en cuenta la visión de género desde un enfoque interseccional, esto es, considerando los marcadores de desigualdad de género, clase, etnia, diversidad sexual, discapacidades, movilidad humana y diversidad sexo genérica.

Existe un avance en la incorporación de la categoría de género desde un enfoque interseccional, aunque de manera general, el eje que tiene mayor visibilidad y fuerza en todos los componentes de los rediseños curriculares es el intercultural y diálogo de saberes, mostrando una corriente que tiende a fortalecer la producción académica decolonial.

También se remarca el posicionamiento de la Facultad en torno a tres concepciones epistemológicas: el enfoque de Morín desde el pensamiento complejo, que propone "el desarrollo de habilidades relacionadas con la ciudadanía deliberativa y emancipatoria", el enfoque marxista que propone el pensamiento epistemológico dialéctico, y el enfoque de la pedagogía crítica de Freire. Al tenor de estas corrientes se plantean el perfil de egreso, metodologías y ambientes de trabajo, aunque no siempre existe esta coherencia epistémica.

Las diferencias en la incorporación del enfoque de género en las carreras se pueden explicar debido a la sensibilidad de género de los equipos técnicos en la construcción de los diseños curriculares que pese a la existencia de una orientación homogénea para los rediseños desde el CES y la normativa ecuatoriana, hay diferentes énfasis en la incorporación. Se aprecia que las carreras que de mejor manera incorporaron el enfoque de género son: Educación Inicial, Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales y Pedagogía de la Lengua y la Literatura con un porcentaje superior al 70 %.

Mientras que las que menos incorporaron fueron: Informática, Inglés, Química y Biología, que alcanzan un porcentaje de incorporación que está entre el 50 %.

Desde el punto de vista del currículo explícito se puede evidenciar un avance en la incorporación de la categoría de género desde un enfoque interseccional; sin embargo, es necesario apreciar que generalmente hay una diferencia entre el currículo explícito y el oculto, siendo un desafío para esta investigación profundizar el análisis desde este enfoque.

## Agradecimientos

Se añaden los nombres de personas que contribuyeron a la investigación, pero que no se consideran como parte del colectivo de autores. Se incluye los nombres de instituciones o proyectos que proporcionaron facilidades para la realización de la investigación tanto materiales, logísticas o financieras.

## Referencias

Artículo científico: (Costa & Leite, 2016)

Costa, M. P. da, & Leite, F. C. L. (2016). Open access in the world and Latin America: a review since the Budapest Open Access Initiative. *TransInformação*, 28(1), 33-45. <http://doi.org/10.1590/2318-08892016002800003>. Recuperado 4 de marzo de 2016, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n1/0103-3786-tinf-28-01-00033.pdf>

Libro: (Larrea, 20016)

Larrea, E. (2016). El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica. Recuperado 6 de julio de 2016, a partir de [http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo\\_es-sistematico%20-%20e%20larrea.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistematico%20-%20e%20larrea.pdf)

Libro: (Morín, 2003)

Morín, E; Ciurana R.; Motta, R. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona:

GEDISA.

Capítulo de libro: (Alperin & Fischman, 2015)

Alperin, J. P., & Fischman, G. (2015). Revistas científicas hechas en Latinoamérica. En J. P. Alperin & G. Fischman (Eds.), *Hecho en Latinoamérica: acceso abierto, revistas académicas e innovaciones regionales* (1a. ed., pp.

107-116). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.  
Recuperado 24 de julio de 2015, a partir de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150722110704/HechoEnLatinoamerica.pdf>

Evento: (Buquet, 2014)

Buquet, A. (2014). Género en la Educación Superior: Una mirada desde América Latina. En Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina. Quito, Flacso-Sede

Ecuador, 18-20 de junio de 2014. Recuperado 20 de febrero de 2018, a partir de <http://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/4475/1/Calidad%20Educa%C3%B3n%20Superior%20y%20G%C3%A9nero>

Proyectos de Rediseño de las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Instituto de Posgrado Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, (2016). Proyecto de Rediseño Educación Inicial. PDF.

# Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador

Gender equality within the curricula for professional training at Universidad Tecnológica de El Salvador

Diana Barrera-Martínez  
diana.barrera@utec.edu.sv  
<https://orcid.org/0000-0002-8587-7447>

Camila Calles-Minero  
<https://orcid.org/0000-0002-4936-322X>

Blanca Ruth Orantes  
<https://orcid.org/0000-0001-6527-0528>

Mercedes Carolina-Pinto  
<https://orcid.org/0000-0003-0670-2516>

Morena Guadalupe Magaña  
<https://orcid.org/0000-0001-9033-1134>

Sandra Elizabeth Majano  
<https://orcid.org/0000-0002-1509-7613>

Marta Judith Velásquez  
Universidad Tecnológica de El Salvador

Recibido: 10/12/2018  
Aprobado: 12/12/18

ISSN 2071-8748

E-ISSN 2218-3345



BY NC SA

DOI: <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6875>

URL: <http://hdl.handle.net/11298/956>

## Resumen

La desigualdad de género ha sido, en los últimos años, un tema de interés nacional e internacional, particularmente en el ámbito académico. La transversalidad del currículo, incorporando criterios de igualdad de género, es una estrategia de gran alcance, pues la perspectiva de género, vista como objeto de conocimiento, es una categoría analítica que además debe ser tema de estudio desde las universidades. El objetivo principal de este estudio

## Abstract

In recent years, gender inequality has been a topic of international and national interest; particularly, in the academic field. Cross-curricular subjects which integrate gender equality criteria in the curriculum are a far-reaching strategy since gender perspective--seen as an object of knowledge--is an analytical category that must also be studied in universities. The main objective of this study was to identify the cross-curricular aspect of the

fue identificar la transversalidad del género en la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador (Utec). Es una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo; se analizaron 33 planes de estudios, bajo la consigna de revisar en el texto los contenidos, conceptos y palabras que evidencian la incorporación del enfoque de género; se aplicó un instrumento a 310 docentes (108 mujeres y 202 hombres) para conocer la percepción, actitudes y prácticas de igualdad de género en las asignaturas que imparten. Entre los resultados, destacan la incorporación de la prevención de violencia de género como eje transversal en todas las carreras. Asimismo, el personal docente considera que el enfoque de género es un eje transversal en todas las asignaturas; se discuten la práctica de igualdad en el uso de la palabra, el lenguaje no sexista y la necesidad de formar al personal docente para sensibilizar hacia un currículo, explícito u oculto, con perspectiva de género.

### **Palabras clave**

Justicia social; Desigualdad social; Formación profesional; Igualdad en la educación; Universidad Tecnológica de El Salvador - Educación superior; Evaluación curricular.

gender approach in the professional training of students at Universidad Tecnológica de El Salvador (Utec). This is a descriptive-type quantitative research. In order to collect the data, 33 study plans were reviewed through a text analysis of the contents, concepts and words that evidence the incorporation of the gender approach. A survey was conducted with 310 professors (108 women and 202 men) to learn about the perception, attitudes and practices of gender equality within the subjects they teach. One of the results that can be highlighted is the inclusion of gender violence prevention as a cross-curricular topic in all majors. In like manner, the faculty members consider that the gender approach should be included in all the subjects. The practice of equality in aspects such as word usage, non-sexist language and the need to train the academic staff in order to raise awareness towards an explicit or hidden curriculum with a gender perspective, are among the topics being discussed.

### **Keywords**

Social justice; Social inequality; Professional training; Equal education; Universidad Tecnológica de El Salvador – Higher education; Curricular assessment.

## **Introducción**

La transversalización del enfoque de género en las instituciones de educación superior (IES) supone uno de los desafíos latentes de la actualidad, requiere no solo tener sensibilidad y conocimiento del tema o de las relaciones de género, sino más bien asumir la desigualdad y las relaciones de poder que han estado presentes históricamente en la socialización entre hombres y mujeres.

Desde la academia, se producen investigaciones y documentación, siendo estas las plataformas para visibilizar contenidos desde un enfoque de género, que constituyen un aporte científico indispensable y necesario, pues son tomadas como base para la creación y diseño de programas y políticas que favorecen la equidad de género (Buquet, 2011).

Como referente, en El Salvador, el Ministerio de Educación (Mined) presentó al sistema educativo, en el año 2016, la Política de Equidad e Igualdad de Género y su Plan de Implementación, septiembre 2016 a septiembre 2020. Reconociendo que la educación ha sido por años, segregada por sexo. Teniendo las niñas, las adolescentes y las mujeres más dificultades de acceso a la educación, pero no hay que comprender solo una necesidad de aumentar el número de estudiantes, administrativas y docentes, sino más bien que este espacio de la sociedad sea óptimo para su pleno desarrollo, lo que implica trabajar por erradicar los espacios reproductores de violencia, la discriminación y las manifestaciones sexistas en los diferentes niveles educativos, entendiendo esto como parte fundamental de transversalizar el enfoque de género en la educación (Mined, 2016).

Según Pérez (2018), las nuevas políticas públicas que fomentan la investigación y la igualdad, promovidas desde los estudios de género y las organizaciones feministas, han dado lugar a una mayor promoción del enfoque de género que transforme culturas y comportamientos dentro de las organizaciones.

También, dentro de la legislación en la Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres (LEIV, 2011) se detalla en su artículo 21, "Educación Superior", que

el Ministerio de Educación, en el ámbito de la Educación Superior, garantizará en los estudios universitarios de grado y en los programas de postgrado relacionados con los ámbitos de esta ley, conocimientos orientados a la prevención e investigación para la erradicación de la violencia contra las mujeres y el fomento de las relaciones de igualdad y no discriminación.

Las instituciones de educación superior deberán reglamentar internamente las acciones de detención y prevención de toda forma de violencia contra la mujer (p. 12).

Asimismo, en los artículos 11 y 12 del Reglamento General de la Ley de Educación Superior, se detalla que las IES deberán fortalecer, en los programas, contenidos en relación con lo siguiente: "a) Idioma español, b) Idioma inglés, c) Informática, d) Educación Ambiental, e) Derechos Humanos, f) Educación Inclusiva, g) Gestión para la Reducción del Riesgo a Desastres; y, h) Prevención a la violencia Intrafamiliar y de Género" (Mined, 1996).

Lo anterior, es solo una breve presentación de la legislación que mandata que las IES deben transversalizar el enfoque de género en todas las áreas de su enseñanza, y no solo en el plano del contenido o del currículo explícito. Sin embargo, se encuentra la disyuntiva del currículo implícito u oculto, pues educar mediante una perspectiva de género parece ser que tiene relación con la sensibilización hacia el tema; o si quienes la imparten son profesoras feministas que entrelazan las temáticas con esta perspectiva (Buquet, 2011).

Con todo el panorama legal, parece ser que incorporar el enfoque de género en las IES es un mandato que requiere una serie de fases más allá de la intención de cada docente. Durán (2011) propuso un modelo de implementación de

transversalidad de género en la educación superior que varía en tiempo y en tipos de ejecutores. Iniciaría en una fase cero a la que llama *legitimación*; implicaría un compromiso genuino desde las autoridades institucionales. Es decir, reconocer la importancia de transversalizar el género en la educación, facilitando recursos (humanos y económicos), además creando las condiciones para fomentar una educación desde la perspectiva de género.

Asimismo, se encuentra una primera fase de *planeación género-sensitiva*, la cual requiere definir un equipo de trabajo facilitador y una metodología de implementación. Es necesaria la creación de un equipo competente y sensibilizado, cuya función principal sea la de articular el proceso de transversalidad del enfoque de género en la IES. Las responsabilidades para este equipo serían las de monitoreo y evaluación de los planes de estudios o currículo explícito, revisión de actividades y contenidos realizados en clases, así como evaluaciones docentes periódicas para incidir en la promoción de equidad. Se debe partir, a su vez, de un diagnóstico institucional desde el análisis de género y conocer la normativa institucional relacionada con el tema de género.

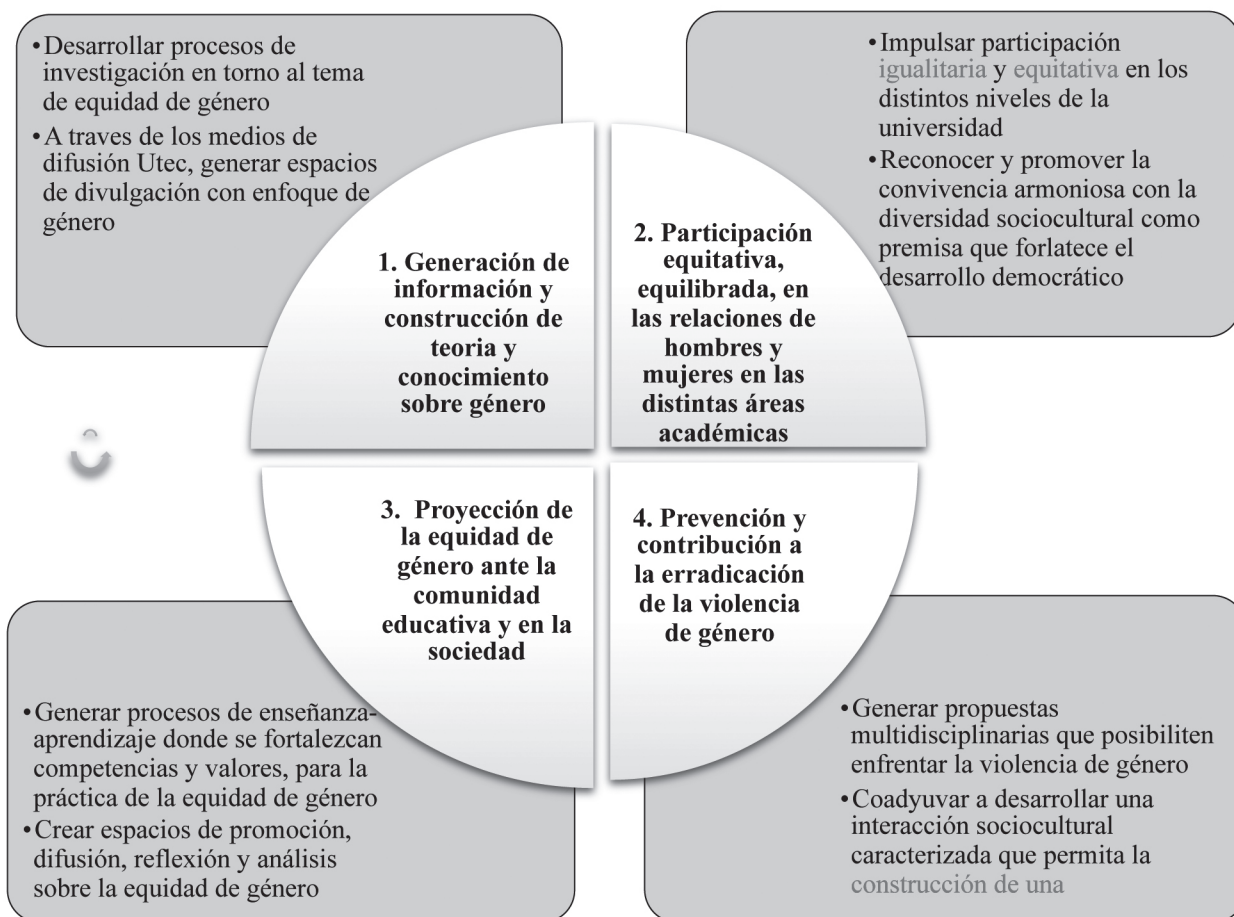
Continúa una fase 2, llamada *ejecución*, que se refiere a desarrollar procesos de sensibilización mediante capacitación y formación en género, entre otras acciones, en tanto revisión de la normativa institucional para evaluar la incorporación de la perspectiva de género y si hace mención de hombres y mujeres (lenguaje inclusivo y no sexista). Se requiere el establecer indicadores y estrategias adecuadas que permitan la evaluación y el monitoreo permanente del avance en la implementación de la transversalidad del género. Siendo estos últimos elementos (con perspectiva de género) la tercera fase, y se refieren a la medición de la reducción o eliminación de las brechas de género y las prácticas discriminatorias en la academia, partiendo de los indicadores propuestos.

La estrategia de transversalidad de género implica la inclusión de manera sistemática de esta perspectiva en los contenidos temáticos de los planes de estudio (Chaves, 2018). En este contexto, tras revisar la literatura pertinente, esta investigación se dedica específicamente a realizar un análisis de como se ha incorporado el enfoque de género en los planes de estudios de la formación profesional de la Utec. Esta IES ha abierto nuevos espacios de reflexión y formación desde una mirada de género, siendo uno de sus

compromisos “promover los cambios fundamentales que la sociedad necesita”. Además, cuenta dentro de su estructura con la cátedra de Género, que tiene cuatro ejes de trabajo (ver figura 1) e impulsa programas y proyectos hacia dentro y hacia fuera para promover la igualdad de género en el contexto de

la educación superior. La cátedra fue fundada en el año 2010 con el objetivo de generar, mediante la educación, procesos de sensibilización, difusión y creación de conocimiento con un enfoque de igualdad y equidad para establecer relaciones armónicas y democráticas en la sociedad.

Figura 1. Ejes de trabajo de la cátedra de Género.



Elaboración propia

Para efectos del análisis de género, en la revisión de los planes de estudio y en el cuestionario por aplicar, se indagaron sobre los conceptos de *androcentrismo*, *ciclo de violencia*, *construcción social del género*, *derechos sexuales y reproductivos*, *educación no sexista*, *empoderamiento* y *autonomía*, *enfoque de género*, *equidad* e *igualdad de*

*género*, *formas de violencia contra las mujeres*, *forma de violencia contra las niñas*, *la mujer y el entorno*, *legislación y políticas de género*, *lenguaje inclusivo*, *masculinidades*, *prevención violencia de género*, *sexismo*, *sistema sexo-género*, *teoría de género* y *transversalización de género*, para ello se formularon los siguientes objetivos:

1. Estudiar la transversalidad del género en la formación profesional de la Utec.
2. Explorar cómo se introduce el enfoque de género en los planes de estudio y en las asignaturas de la formación profesional de la Utec.
3. Reflexionar sobre los resultados obtenidos, a partir del análisis de la igualdad de género en la formación profesional de la Utec.

Asimismo, se ha tomado como línea de trabajo el estudio realizado por Rebollar (2013), cuya finalidad es el abordaje de cómo se ha contemplado el enfoque de género en los planes de estudio de las asignaturas de las facultades de Ciencias de la Educación y en el profesorado, en universidades públicas españolas.

### Diseño metodológico

#### Tipo de estudio

Se trata de una investigación cuantitativa, de tipo descriptiva (Montero y León, 2007).

#### Participantes

En la selección de la muestra, se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, obteniendo la participación de 310 docentes (tiempo completo y hora-clase). Al segregarlos por género, 108 son mujeres con una media de edad de 44.2 (SD = 10.4) y 202 son hombres con una media de edad de 47.3 (SD = 11.5). Asimismo, se analizaron 33 planes de estudio de las carreras técnicas, licenciaturas e ingenierías, en modalidad de entrega presencial y no presencial, pertenecientes a las cuatro facultades: Ciencias Sociales (Facs), Ciencias Empresariales (Face), Informática y Ciencias Aplicadas (Fica) y Derecho (FD).

#### Técnicas e instrumentos

Las técnicas aplicadas fueron la encuesta, mediante cuestionario, y la observación de los planes de estudio.

El primer instrumento que se diseñó y utilizó fue el "Registro del enfoque de género en los planes de estudio 2018-2022", con el propósito de observar los planes de estudio de la formación profesional de las carreras que ofrece la Utec; y mide, específicamente, cómo está incorporado el enfoque de género en los siguientes aspectos: a) fundamentación teórica

y marco conceptual de planes de estudio y asignaturas, b) contenidos programáticos y c) estrategias de participación, evaluación de la asignatura, guías prácticas y proyectos. El instrumento evidencia frecuencia de términos utilizados vinculados con tres variables: 1) igualdad/desigualdad de género, 2) inclusión/exclusión de género y 3) violencia de género. Los conceptos de género fueron revisados y extraídos del "Glosario de Género" (Isdemu, 2014).

El segundo instrumento utilizado fue el "Cuestionario para docentes". El proceso para su diseño fue la elaboración de ítems, la construcción de la escala, y la revisión y aplicación de una prueba piloto realizada con 22 docentes, que permitió su validación. Entre algunas características de la estructura del cuestionario están las siguientes: 12 ítems que evalúan percepción, actitudes hacia la igualdad y enfoque de género, y 18 ítems que evalúan práctica de acciones encaminadas hacia la igualdad de género en las asignaturas (30 ítems en total). Es de tipo Likert, con opciones de respuesta en una puntuación del 5 al 1. El primer bloque (preguntas 1 a 12) van desde 5 = Totalmente de acuerdo hasta 1 = Totalmente en desacuerdo, mientras que en el bloque 2 (preguntas 13 a 30) van desde 5 = Siempre hasta 1 = Nunca. En las propiedades psicométricas del cuestionario, el análisis de fiabilidad evidenció un Alfa de Cronbach de 0.88; y en la prueba de esfericidad de Bartlett, un KMO de 0.90, por lo que se procedió a aplicar el instrumento ya validado.

#### Procedimiento

El equipo investigador se encargó del análisis de los 33 planes de estudio de la formación profesional, específicamente en sus apartados de generalidades, justificación, propósito de la carrera, perfil profesional (competencias básicas, de especialidad, áreas transversales, actividades curriculares en áreas transversales), áreas de desempeño y sistema de evaluación del aprendizaje, bajo la consigna de revisar en el texto los elementos propuestos, resaltando con color amarillo los temas, contenidos, conceptos y palabras que evidencian la incorporación del enfoque de género. En esa misma lectura, se resaltó con color rojo aquello que se consideró expresa exclusión de género. Luego, en una segunda lectura se identificó el concepto del enfoque de género al que hace referencia cada una de las palabras resaltadas en color amarillo y colocando una X de acuerdo con el concepto de género y apartado del plan de carrera que correspondía, los cuales se encontraban numerados del 1 al 6 en el cuadro de registro. Y en el caso que hubiese

conceptos sobre los cuales había duda, se podrían resaltar con color azul, para una posterior revisión y discusión con el equipo investigador.

Como siguiente fase de la investigación, se aplicó encuestas a docentes; y previo a la recolección de los datos, se trabajó en la elaboración, revisión y prueba piloto del cuestionario aplicado a 22 docentes. Posteriormente, se procedió a la aplicación de la encuesta a 310 docentes a propósito de la convocatoria de reunión académica. El equipo se desplazó hacia los salones de clase donde estaban reunidos por facultades, se explicaron datos generales de la investigación

y el objetivo de recoger la información mediante la encuesta. Posteriormente, se registraron los datos para su posterior análisis en el *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 21.

## Resultados y discusión

Se presentan, en primer lugar, los datos sociodemográficos del personal docente (ver tabla 1), seguido de los datos de registro del enfoque de género en los planes de estudio 2018-2022, así como los resultados obtenidos en la encuesta a docentes.

**Tabla 1. Datos sociodemográficos de docentes participantes del estudio**

Características	Población (N)	Porcentaje
<b>Género</b>		
Femenino	108	34,8
Masculino	202	65,2
<b>Grupos de edad (años)</b>		
De 25 a 34	48	15,8
De 35 a 44	98	32,3
De 45 a 54	93	30,7
De 55 a 64	47	15,5
De 65 a 73	17	5,6
<b>Facultad</b>		
Ciencias Sociales	108	35,9
Ciencias Empresariales	86	28,6
Informática y Ciencias Aplicadas	78	25,9
Derecho	28	9,3
<b>Formación profesional</b>		
Técnica	1	0,4
Licenciatura	151	55,9
Maestría	67	24,8
Doctorado	11	4,1
Arquitectura	6	2,2
Ingeniería	32	11,9

Se analizaron 33 planes de estudio de las carreras que pertenecen a las cuatro facultades de la universidad [Facs, Face, Fica y FD] (ver gráfico 1), así como la modalidad de entrega de las carreras, es decir, presencial o no presencial (ver gráfico 2).

Se completó el primer instrumento de registro del enfoque de género en los planes de estudio 2018-2022, encontrando frecuencia de conceptos de género (ver tabla 2).

## Facultades de la Universidad Tecnológica de El Salvador

Gráfico 1. Planes de estudios de las carreras por facultades

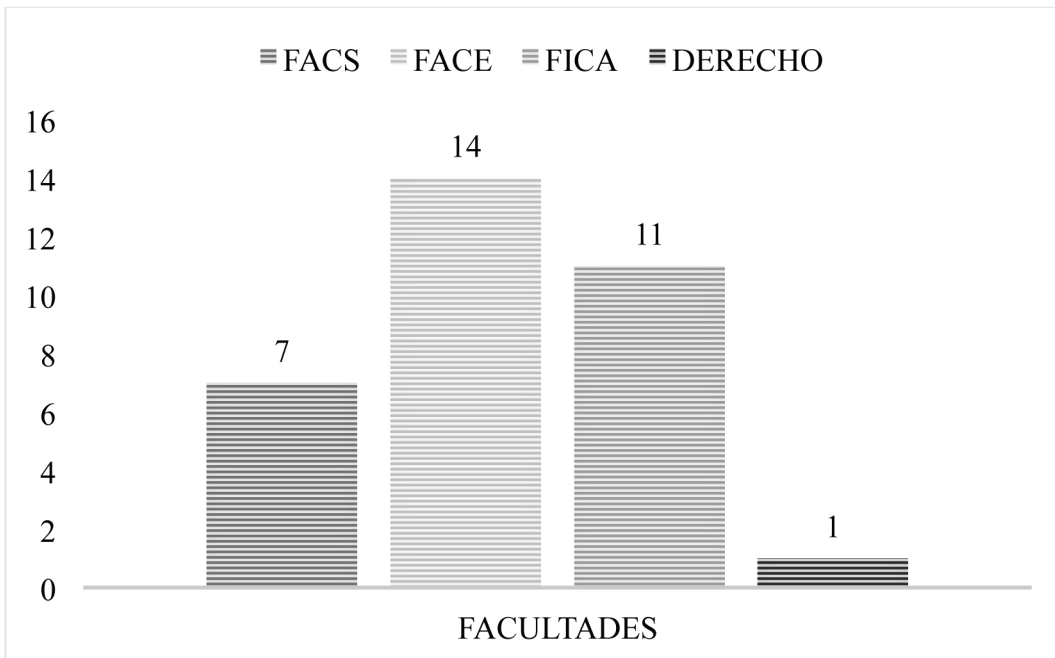
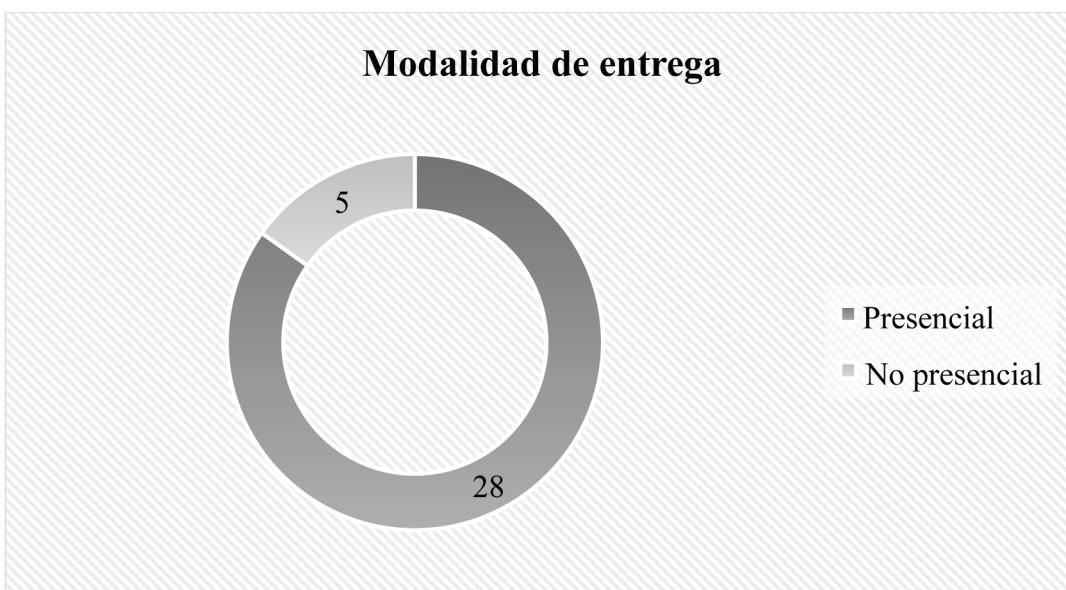


Gráfico 2. Modalidad de entrega de la carrera



**Tabla 2. Frecuencia de los conceptos de género en las generalidades, justificación, propósito de la carrera, áreas del desempeño y sistema de evaluación de los aprendizajes de los planes de estudio 2018-2022**

Concepto de género	Generalidades		Justificación		Propósito de la carrera		Áreas del desempeño		Evaluación	
	Fr.	(%)	Fr.	(%)	Fr.	(%)	Fr.	(%)	Fr.	(%)
Análisis de género	3	(13,0)							1	(4,3)
Androcentrismo			2	(6,1)			4	(12,1)	6	(18,2)
Ciclo de violencia							1	(5,3)		
Construcción social del género							1	(4)		
Derechos sexuales y reproductivos										
Educación no sexista										
Empoderamiento y autonomía										
Enfoque de género	1	(3,7)					1	(3,7)		
Equidad e igualdad de género					1	(6,7)				
Formas de violencia contra las mujeres							1	(5,3)		
Forma de violencia contra las niñas							1	(100)		
La mujer y el entorno										
Legislación y políticas de género							1	(4,5)		
Lenguaje inclusivo	3	(20)			1	(6,7)	1	(6,7)	4	(26,7)
Masculinidades									1	(4,8)
Prevención violencia de género										
Sexismo	1	(25)							2	(50)
Sistema sexo-género										
Teoría de género										
Transversalización de género										

Como se observa en los resultados, el concepto androcentrismo aparece, ya sea de forma explícita o implícita, en los apartados Áreas de desempeño y sistema de Evaluación en casi una tercera parte de los planes de estudios. En relación con el concepto de lenguaje inclusivo, también casi en una tercera parte de los planes de estudio se ha incluido en los apartados de Generalidades, Propósito de la carrera y sistema de Evaluación.

Cabe resaltar que en el apartado Áreas de desempeño es en el que mayor presencia de conceptos de género se refleja en los planes de estudio.

**Tabla 3. Frecuencia de los conceptos de género en apartados perfil profesional, competencias básicas, competencias de especialidad, áreas transversales y actividades curriculares en áreas transversales de los planes de estudio 2018-2022**

Concepto de género	Perfil profesional		Competencias básicas		Competencias de especialidad		Áreas transversales		Actividades curriculares en áreas transversales	
	Fr.	(%)	Fr.	(%)	Fr.	(%)	Fr.	(%)	Fr.	(%)
Análisis de género					1	(4,3)			18	(78,3)
Androcentrismo	2	(6,1)					1	(3,0)	1	(3,0)
Ciclo de violencia					1	(5,3)			6	(31,6)
Construcción social del género							3	(12)	21	(84)
Derechos sexuales y reproductivos									1	(100)
Educación no sexista							2	(28,6)	5	(71,4)
Empoderamiento y autonomía							1	(100)		
Enfoque de género			1	(3,7)			10	(37)	14	(51,9)
Equidad e igualdad de género	1	(6,7)							13	(86,7)
Formas de violencia contra las mujeres					1	(5,3)			7	(36,8)
Forma de violencia contra las niñas										
La mujer y el entorno									12	(100)
Legislación y políticas de género							1	(4,5)	20	(90,9)
Lenguaje inclusivo					2	(13,3)			4	(26,7)
Masculinidades							1	(4,8)	19	(90,5)
Prevención violencia de género							1	(7,7)	12	(92,3)
Sexismo									1	(25)
Sistema sexo-género									5	(100)
Teoría de género							1	(20)	4	(80)
Transversalización de género							1	(50)	1	(50)

En relación con los resultados encontrados en los apartados *Perfil profesional, Competencias básicas y de especialidad, Áreas transversales* y sus actividades curriculares, se observa que, a excepción de los conceptos *Ciclo de violencia, Empoderamiento y autonomía y Violencia contra las niñas*, todos los demás de género están presentes

frecuentemente en los planes de estudio en el apartado *Actividades curriculares en áreas transversales*, algunos de ellos en más de la mitad de los 33 planes de estudio analizados. Es en el apartado *Áreas transversales* donde también se encuentran los conceptos de género, aunque en menor frecuencia en los planes de estudio.

**Tabla 4. Frecuencia de resultados obtenidos en los ítems del cuestionario docente sobre percepción y actitudes del enfoque de género**

Ítems	En desacuerdo		De acuerdo		NS/NR	
	Fr.	(%)	Fr.	(%)	Fr.	(%)
Transversalidad del enfoque de género en asignaturas	73	(22,8)	243	(75,9)	4	(1,3)
Formación del enfoque de género para incorporarlo en asignaturas	44	(13,8)	272	(85,0)	4	(1,3)
Transformar prácticas machistas en espacio de la Utec	51	(15,9)	266	(83,1)	3	(0,9)
Lenguaje inclusivo para sensibilizar	73	(22,8)	245	(76,6)	2	(0,6)
Políticas de género en IES	39	(12,2)	278	(86,9)	3	(0,9)
Machismo en docentes como barrera para la igualdad de género	121	(37,8)	193	(60,3)	6	(1,9)

Como se observa en los ítems que miden percepción y actitudes, 3 de cada 4 docentes están de acuerdo con que el enfoque de género es aplicable, como eje transversal, a los contenidos de las asignaturas. Asimismo, consideran que el lenguaje inclusivo es importante para sensibilizar sobre la igualdad y equidad de género. También, 8 de cada 10 docentes consideran que: 1) para incorporar el enfoque de género en su asignatura necesitan tener información

sobre el tema, 2) se requiere transformar las prácticas machistas en el espacio de la Utec y 3) es necesario que las IES apliquen políticas de género.

Por otra parte, más de la mitad está de acuerdo con que el machismo en docentes es una de las barreras para no poder implementar el enfoque de género en la educación superior.

**Tabla 5. Frecuencia de resultados, obtenidos en los ítems del cuestionario docente, sobre prácticas del enfoque de género en las asignaturas que imparten**

Concepto de género	En desacuerdo		De acuerdo		NS/NR
	Fr.	(%)	Fr.	(%)	
Análisis de la construcción social de género	168	(52,5)	149	(46,6)	3 (0,9)
Reflexiones sobre discriminación de las mujeres	204	(63,8)	113	(35,3)	3 (0,9)
Formación sobre enfoque de género en la Utec	271	(84,7)	47	(14,7)	2 (0,6)
Formación sobre enfoque de género fuera de la Utec	224	(70,0)	92	(28,8)	4 (1,3)
Reflexión sobre igualdad de género como derecho humano	174	(54,4)	143	(44,7)	3 (0,9)
Igualdad de género en el uso de la palabra dentro del salón de clases	72	(22,5)	245	(76,6)	3 (0,9)
Análisis sobre lenguaje sexista	200	(62,5)	115	(35,9)	5 (1,6)
Capacitación Lenguaje no sexista	246	(76,9)	70	(21,9)	4 (1,3)

Como puede observarse en los resultados, casi la mitad del personal docente frecuentemente hace un análisis de la construcción social del género. Casi 1 de cada 3 docentes frecuentemente aborda temas y reflexiones sobre discriminación de las mujeres. Asimismo, aproximadamente 1 de cada 6 docentes ha recibido en algunas ocasiones formación con enfoque de género en la Utec, mientras que 1 de cada 3 docentes manifiesta haber recibido dicha formación fuera de la Utec.

Por otra parte, en promedio de 2 docentes, al menos uno o uno reflexiona con frecuencia sobre la igualdad de género como un derecho humano. Mientras que la mayoría (3 de cada 4) está de acuerdo con hacer un uso de la palabra de forma igualitaria entre el estudiantado. Y más de la tercera parte, frecuentemente hace un análisis sobre el lenguaje sexista, siendo casi 1 de cada 4 docentes el que ha recibido en alguna ocasión capacitación para utilizar un lenguaje no sexista.

## Conclusiones

La desigualdad entre hombres y mujeres es el resultado de una construcción social-cultural y no de las diferencias entre los sexos. Erradicar la desigualdad en el desarrollo social y el bienestar humano se puede lograr si se incorporan estos procesos en toda la población humana, esto significa que la igualdad entre hombres y mujeres es igual a desarrollo económico y social de cualquier país (Buquet, 2011).

Diversas son las investigaciones y estudios realizados desde un enfoque de género, pero el principal espacio donde se ha construido este conocimiento es desde el ámbito académico, por ello fue importante analizar cómo la igualdad de género está inmersa en el currículo explícito o implícito de la formación profesional de la Utec.

Tras la revisión de la literatura especializada sobre la transversalidad del enfoque de género y el posterior análisis de resultados obtenidos en los planes de estudio de la formación profesional de la Utec y en los cuestionarios aplicados a docentes, se resalta que el enfoque de género debe ser aplicable como eje transversal en todas las asignaturas y la formación académica superior.

En ese sentido, en la formación de la Utec, y en atención al Reglamento General de la Ley de Educación Superior (Mined, 1996), se ha incluido la prevención de la violencia

de género, tal como puede observarse en la asignatura de Realidad Nacional, la cual es requisito para todas las licenciaturas, ingenierías y arquitectura. También, en las actividades curriculares de las áreas transversales del plan de estudio se evidencia trabajo con enfoque de género y derechos humanos, masculinidades y prevención de violencia intrafamiliar y de género. Asimismo, se destacan elementos de inclusión del género, relacionado con algunos de los conceptos de género, ya sea que aparecieran de forma implícita o explícita. Sin embargo, al profundizar en la lectura, en algunos casos se observa la necesidad de una conexión sustantiva entre el contenido de la asignatura y la perspectiva de género.

Por otra parte, el desempeño del docente juega un papel fundamental al momento de formar al estudiantado desde una perspectiva de género. Algunos docentes de la Utec consideran que, para brindar una formación con enfoque de género, necesitan tener capacitaciones acerca de cómo incorporar en sus asignaturas temas relacionados con igualdad y equidad, no discriminación de las mujeres, lenguaje inclusivo, construcción del sistema sexo-género, etc. Sin embargo, es evidente un avance en la práctica, pues usualmente hacen análisis de la construcción social del género, de la situación de violencia y de las discriminaciones contra las mujeres, practican el uso equitativo de la palabra entre hombres y mujeres dentro de su salón de clases. Sin embargo, también se identifica la necesidad de formación sobre el uso del lenguaje no sexista.

Cabe señalar también como un logro significativo, en la igualdad de género de la formación de la Utec, la creación de la cátedra de Género, que tiene ya 8 años de funcionamiento, pues es una de las tres vertientes básicas de los estudios de género que resalta Buquet (2011), específicamente como "espacio académico, creación e instalación de centros o programas dedicados a los estudios de género en universidades". Y apoyado en lo que señala esta importante autora, es imprescindible que en la formación del estudiantado se incorporen estudios con perspectiva de género, pues favorece el proceso de institucionalización de las perspectivas de género en las IES; y de esta manera se logra impactar directamente en la preparación académica, aportando elementos teóricos y metodológicos de la comprensión de la realidad social. Y se da importancia a la discusión en clase de temas con perspectiva de género, a cuestionamientos de estereotipos sexistas, al papel de las mujeres en la historia y a desapprendre violencia de género.

## Referencias

- Buquet, A.G. (2011). "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: problemas conceptuales y prácticos". *Perfiles educativos*, 33 (Número especial).
- Chaves Jiménez R. (2018) Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Rev Espiga* [Internet]. 2015. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/959/871>
- Durán, M.M. (2012) "La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación". *Revista Posgrado y Sociedad*, 12 (1). Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/rpys.v12i1.1701>
- Isdemu (2014). "Glosario de Género". Escuela de Formación para la Igualdad Sustantiva. Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer. El Salvador. Recuperado de <http://www.escueladeigualdadisdemu.gob.sv/index.php/glosario-de-genero>
- LEIV (2011). Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres. Asamblea Legislativa. Decreto n.º 520. El Salvador. Recuperado de <https://www.asamblea.gob.sv/decretos/details/483>
- Mined (1996). Reglamento General de la Ley de Educación Superior. Recuperado de <http://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/send/919-reglamentos/5961-reglamento-general-ley-de-educacion-superior-0>
- Mined (2016). Política de Equidad e Igualdad de Género: Plan de Implementación del Ministerio de Educación de El Salvador. El Salvador.
- Rebollar-Sánchez, E.M. (2013). "El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas". (Tesis doctoral no publicada). Univeritat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/129102/emrs1de1.pdf?sequence=1>
- Graciela Vélez Bautista, "La incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del Estado de México. Logros, retos y obstaculización". Centro de Investigación en Estudios de Género y Equidad de la UAEM. [vebag4@yahoo.com.mx](mailto:vebag4@yahoo.com.mx)

## Políticas y líneas de investigación Utec

La Universidad Tecnológica de El Salvador, mediante la Dirección de Investigaciones de la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, realiza los estudios científicos siguiendo su filosofía institucional. Para lograrlo se han establecido las siguientes políticas y líneas de investigación.

### Políticas de investigación

- Realizar una investigación científica que propicie la construcción, innovación y aplicación del conocimiento; que genere capacidad crítica en los estudiantes y aporte soluciones pertinentes a necesidades específicas de la sociedad.
- Asegurar el impacto de la investigación institucional a través de una pertinente coordinación y evaluación sistemática, a fin de procurar la aplicación de sus resultados los sectores académico, productivo, político y social del país.
- Utilizar buenas prácticas y normas éticas en el desarrollo de las investigaciones, y procurar su integración con la docencia y la proyección social.
- Asignar los recursos financieros necesarios para el desarrollo de la investigación institucional, ya sea con fondos propios, de otras fuentes nacionales e internacionales o de la cooperación.

### Líneas de investigación

Líneas de Investigación 2019/2020

Ejes transversales a todas las investigaciones que se desarrollan en Utec: Género, Medio Ambiente, Innovación y Desarrollo Sostenible Territorial

Área de conocimiento	Líneas de investigación
Economía, comercio y administración	<ul style="list-style-type: none"><li>• Innovación Social</li><li>• Turismo</li><li>• Economía y comercio</li><li>• Emprendimiento</li><li>• Seguridad alimentaria</li></ul>

Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevención de la violencia</li> <li>• Salud mental</li> <li>• Psicología social</li> <li>• Psicología positiva</li> <li>• Migración internacional</li> <li>• Antropología urbana</li> <li>• Patrimonio cultural</li> <li>• Comunicación social</li> <li>• Comunicación social de la ciencia</li> </ul>
Derecho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas ambientales</li> <li>• Cambio demográfico</li> </ul>
Ingenierías y Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Industria 4.0</li> <li>• Desarrollo de aplicaciones</li> <li>• Medio ambiente, cambio climático y riesgo</li> </ul>
Humanidades (Idiomas, Antropología, Arqueología)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herencia, historia y patrimonio</li> <li>• Diversidad cultural</li> </ul>
Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herencia, historia y patrimonio</li> <li>• Lenguaje y cultura</li> </ul>
Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación</li> </ul>
Arquitectura y diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urbanismo</li> <li>• Patrimonio edificado</li> <li>• Recuperación de espacios públicos</li> </ul>

## Política editorial

**Revista *entorno* - Universidad Tecnológica de El Salvador (Utec)**  
**ISSN versión impresa 2071-8748 y versión digitalizada 2218-3345**  
**Revista indexada en Camjol y Latindex**  
**Indicación para autores**

Los trabajos deben ser enviados en formato de Word a [camila.calles@utec.edu.sv](mailto:camila.calles@utec.edu.sv)

### Criterios generales para la aceptación de artículos

El Comité Editorial de *entorno* invita a la comunidad académica y público externo nacional e internacional, a participar con sus aportes, como autores de artículos originales de la revista.

La revista *entorno* se reserva todos los derechos legales de reproducción. Los artículos que reciben deben ser originales e inéditos, por lo que no deben ser publicados total o parcialmente en otras publicaciones en periodo previo a la publicación del mismo en esta revista. La presentación y publicación en fecha posterior será posible con previa autorización del editor y del autor del artículo.

La recepción de los trabajos no implica obligación de publicarlo, ni compromiso con respecto a la fecha de su aparición. La opinión expresada por los autores es de su exclusiva responsabilidad.

### Envío del artículo

Cada artículo debe contener:

- Título (en español e inglés)
- Nombre del autor con su filiación institucional y correo electrónico
- Resumen / Abstract del contenido (máximo 120 palabras, en español e inglés)
- Palabras clave (mínimo tres palabras y máximo cinco, en español e inglés)
- Desarrollo
- Método
- Resultados
- Conclusiones o discusión
- Referencias (solo las citadas en el texto y ordenas con formato APA)

Para tener presente:

Los artículos que se envíen a la revista *entorno* deben ser redactados según normas estandarizadas (APA), sexta edición.

Recomendaciones especiales para el autor

1. El artículo debe tener claridad, solidez y sustento bibliográfico suficiente.
2. Enviar adjunto o al final del artículo, un resumen de vida académica o científica del autor o autores (no más de un párrafo de 12 líneas como máximo).
3. En el caso de utilizar imágenes (gráficos, fotografías e ilustraciones) estas deberán ser originales, para obtener calidad al imprimir. Las tablas deberán construirse con el formato APA. Si son tomados de algún texto o sitio web, debe colocarse una nota de su procedencia en todos los casos y enviar el archivo por separado. Si son palabras en otro idioma o latín, deberán estar en letra cursiva.

4. Ni la Utec, ni el Comité Editorial se comprometen con los juicios emitidos por los autores de los artículos. Cada escritor asume la responsabilidad frente a sus puntos de vista y opiniones.
5. El Comité Editorial se reserva el derecho de revisar cada artículo, y remitirlo a árbitros, para garantizar su calidad y si es el caso, sugerir modificaciones. Igualmente puede rechazar aquellos que no se ajusten a las condiciones exigidas.
6. El texto deberá contener las referencias o citas conforme a las normas APA. Las referencias se incluirán al final del trabajo, ordenándola alfabéticamente por autor y si fuere documento oficial por el nombre de la institución o ley.

## Idioma

La revista publica material fundamentalmente en español con los respectivos resúmenes y palabras clave en español e inglés.

## Derechos de reproducción

Cada artículo se acompañará de una carta del autor principal especificando que los materiales son inéditos y que no se presentarán a ningún otro medio antes de conocer la decisión de la revista. Adjuntar una declaración firmada indicando qué tipo de derechos de autor presenta su artículo, recordando que la universidad sugiere utilizar el tipo libre acceso; sin olvidar mencionar la fuente. Los derechos de reproducción son propiedad exclusiva de la revista *entorno*.

## Extensión y presentación

El artículo completo no excederá de 4,500 palabras, escritos a espacio y medio, con sangría de cinco espacios, sin espacios adicionales entre párrafos y entre títulos, en letra tipo "Times New Roman" y de tamaño diez; con márgenes derecho, izquierdo, superior e inferior de tres centímetros.

## Título y autores

Se recomienda pensar en títulos que tengan plena relación con el tema, limitándose máximo a 15 palabras. El contenido debe describirse en forma específica, clara y concisa, evitar los títulos demasiado generales. Debajo del título se anotará el nombre y apellido de cada autor. En nota al pie de página se indicará la institución de procedencia, títulos académicos y cargo actual.

## Resumen y palabras clave

Cada artículo se acompañará de un resumen en español y uno en inglés, no superior a 120 palabras; para el caso de artículos derivados de investigación, el resumen debe indicar claramente: 1. Objetivos de estudio. 2. Lugar y fecha de realización. 3. Método. 4. Resultados principales con interpretación estadística y 5. Discusión o conclusiones. Para artículos diferentes a investigación, el resumen debe contener información relacionada con los objetivos, la metodología en la cual se apoya, síntesis de la tesis principal, la interpretación académica, los resultados y las conclusiones. No incluirá ninguna información o conclusión que no aparezca en el texto. El resumen deberá permitir a los lectores conocer el contenido del artículo y decidir si les interesa leer el texto completo. De hecho, es la única parte del artículo que se incluye, además del título, en los sistemas de difusión de información bibliográfica.

## Cuerpo del artículo

Los trabajos que exponen investigaciones o estudios por lo general, se dividen en los siguientes apartados, correspondientes al llamado formato IMRYD: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión. Los trabajos de actualización, reflexión y revisión bibliográfica suelen requerir otros títulos y subtítulos acordes con el contenido.

## Referencias

Deberá reflejar la fuente completa (autores, año, título, edición, editorial, país, etc.) Se recomienda utilizar fuentes con ISSN e ISBN. Se sugiere consultar las normas APA 6.<sup>a</sup> edición, para la cita de monografías, revistas, documentos, entre otros.





*Universidad Tecnológica  
de El Salvador*

Universidad Tecnológica de El Salvador  
Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social  
Calle Arce y 19.<sup>a</sup> Av. Sur, edificio *Dr. José Adolfo Araujo Romagoza*, 2.<sup>o</sup> nivel,  
San Salvador, El Salvador, C. A.  
[vicerectoriadeinvestigacion@utec.edu.sv](mailto:vicerectoriadeinvestigacion@utec.edu.sv)

ISSN 2071-8748



9 772071 874002 >

