

ARTÍCULO

## De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género

### *From Inequality to University Inclusion: The Gender Agency*

PATRICIA GARCÍA GUEVARA

CUCSH de la Universidad de Guadalajara  
Correo electrónico: guevarap@cencar.udg.mx

Recibido el 13 de febrero de 2021; Aprobado el 9 de noviembre del 2021

RESUMEN

Este artículo aborda tres cuestiones interrelacionadas: La desigualdad de género en el contexto mexicano dentro de las complejas relaciones que tiene con la educación superior, hasta desembocar en la inclusión y sus implicaciones en el orden tradicional de las carreras “genéricas”. Debido a las recientes manifestaciones de las estudiantes en las IES, reflexionamos sobre la agencia de género que desarrollan las académicas y las estudiantes. Finalmente, algunos datos empíricos sobre el sistema de educación superior nos ayudan a problematizar las respuestas que dan algunas universidades ante la violencia de género y concluimos con unas consideraciones para convergir en un cambio incluyente.

PALABRAS CLAVE: Género; Desigualdad; Inclusión; Agencia; Educación superior

**ABSTRACT** This article addresses three interrelated issues: Gender inequality and its complex relationships with higher education leading to inclusion in the Mexican context and the implications that this has on the traditional order of gendered careers. Due to recent student demonstrations at the higher education institutions (HEI), we reflect on the gender agency developed by academics and students. Finally, some empirical data on the HEI helps us to problematize the responses that some universities give to gender-based violence and we conclude with considerations to converge on an inclusion.

**KEYWORDS:** Gender inequality; Inclusion; Agency; Higher education; Careers

## INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas mundiales, han transitado de la promesa de *igualdad*, hasta llegar a la categoría de *inclusión*, con el fin de nivelar las desigualdades de clase por medio del sistema educativo. Este proceso poco a poco, logra desencadenar el reconocimiento de que la desigualdad y la pobreza no suceden de manera aislada y están ligadas no sólo a la economía, sino a otros factores como las relaciones de género, la etnia, las discapacidades, la migración, etc.

Este artículo se desprende de una investigación más amplia en proceso en seis Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas<sup>1</sup>. El objetivo aquí se centra en dos cuestiones: A partir de la política educativa mundial nos movemos hacia el contexto universitario local para examinar las complejas interrelaciones entre la desigualdad de género y la educación. Vinculada a ésta y dadas las recientes manifestaciones de las estudiantes en las IES, pasamos a examinar la agencia de género en este espacio (académicas y estudiantes), presentamos algunos datos de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y problematizamos algunas de las respuestas que da la institución a esta.

Seguir la racionalidad de las políticas educativas orientadas por las organizaciones internacionales, como la ONU, la UNESCO, el BM, etc.,<sup>2</sup> resulta clave por la narrativa que han generado para instrumentar una modernización económica, un desarrollo individual y una igualdad de oportunidades en la ciudadanía. Los resultados de sus avances muestran que sólo han aminorado el carácter elitista de la educación y, en mucho, han homogenizado la organización educativa, el rendimiento escolar, sus reformas, etc., sin atender las particularidades de los países miembros (Touraine, 2005; Schriewer, 2011; Teurán,

<sup>1</sup> Proyecto #286935 SEP-CONACYT: “Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales”. Coordinado por la Dra. Lorenza Villalever.

<sup>2</sup> Las conferencias mundiales, son convocadas y patrocinadas por la dirección ejecutiva de la UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial (UNESCO).

2019). Precisamente, por el impacto variopinto de tales orientaciones en los sistemas educativos y la persistencia de las desigualdades sociales, con avances, estancamientos, deterioros y frágiles alcances, hay quienes prefieren ver a estas agencias, como marcadoras de tendencias con muchas tensiones y contradicciones en su larga existencia para la solución de la desigualdad educativa mundial<sup>3</sup> (Torres, 2000).

Para rastrear la trama, buscamos brevemente en las dos instancias de la ONU las metas que proponen contra la desigualdad educativa. La primera se encuentra a través de los brazos operativos de la UNESCO y su Oficina Internacional de la Educación (OIE), en cuanto actúa como el centro mundial especializado en currículo desde hace 86 años, que ha emitido alrededor de 83 Recomendaciones y Declaratorias, producto de sus reuniones y conferencias internacionales en educación, fijando así distintos objetivos para los países que la integran. Por ejemplo, la de Jomtien 1990: Educación para Todos (EpT); y una década después la de Dakar 2000, explicita el derecho fundamental en la educación sin discriminación por sexo: “en los niños y las niñas”. Al igual, los Objetivos de Desarrollo del Milenio en la EpT de 2001<sup>4</sup> señalan que los niños, jóvenes, adultos y las mujeres, tienen el derecho a una educación de *calidad*.

La segunda radica en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 que implica a la igualdad, a los sistemas educativos en lo individual y lo institucional, sin distinción de raza, sexo, color, origen social, etc. En 1967, otro gestor operativo de la ONU, el Alto Comisionado de los Derechos Humanos, adopta la Declaración<sup>5</sup> sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres<sup>6</sup> que establece el derecho femenino universal de igualdad, seguridad, integridad, etc.

Ya en este siglo, la UNESCO comienza hablar de *inclusión*, como un llamado para que los sistemas de educación estén abiertos no sólo a los *derechos humanos* universales, sino a la *diversidad* académica, estudiantil y de aprendizajes<sup>7</sup>, en oposición a la exclusión social. En la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008) organizada por la OIE, aparece en concreto el tema de “*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*”<sup>8</sup>, que puntualiza sobre la participación *sin distinción de sexo, condición económica o social, origen étnico, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión*. A

3 La población en México con preparatoria terminada es de 43% (medio rural) y 63% (urbano) (UNESCO: WIDE, 2020). Las y los adultos (25-64 años) con título de educación superior es del 17%. El promedio OCDE es 37%, (OECD, 2019).

4 Recuperado de: <http://193.242.192.196/es/conferencia-internacional-de-educacion/C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>

5 Recuperado de: [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/4DeclarationontheEliminationofDiscriminationagainstWomen\(1967\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/4DeclarationontheEliminationofDiscriminationagainstWomen(1967).aspx)

6 Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

7 Que abre la discusión de la diversidad humana, hacia la diversidad de saberes.

8 Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerecho-3736956.pdf>

partir de 2015, la EpT identifica a la *Educación Inclusiva* como una estrategia de acción para la marginalidad y la exclusión<sup>9</sup>. En este 2021, el tema ha versado acerca de la educación para el desarrollo sostenible.

En este apretado recorrido de las metas que fijan las agencias internacionales, vemos que la educación en su trayectoria conceptual progresó, de la desigualdad “indeterminada” hacia las más puntuales de género y las diversas minorías, las geográficas, etc., hasta llegar los nuevos ejes narrativos de la *inclusión* y el *desarrollo sostenible*. Estos se suman a los previos de la cobertura por sexo, la calidad educativa, etc., mismos que se encuentran en permanente tensión en nuestro país (Casanova, 2014; Didou y Remedi, 2015; Rodríguez, 2015; Tuirán 2019).

Los estudios sobre la inclusión educativa son significativos en el extranjero, en donde han transitado de la integración individual de la discapacidad, étnica, de migrantes, etc., al sistema escolar; hacia la complejidad de la democratización del contexto escolar y su modelo organizativo, pedagógico, sociocultural, de marginación, etc., con diversas propuestas de intervención (Escribano y Martínez, 2013). De los 32 países del mundo que tienen una política educativa inclusiva, apenas siete son latinoamericanos, con un financiamiento débil para sus programas, con significados distintos, currículums centrados en el pensamiento europeo sin historia cultural local crítica, funcionariado y docentes sin capacitación en la enseñanza para la diversidad, escuelas inseguras, sin participación familiar, etc. (UNESCO, 2020).

En México, las iniciativas comienzan a aparecer a finales de la década pasada, salpicando proyectos legislativos de reforma educativa, planes, programas, presupuestos federales y algunos textos recientes. Las escasas publicaciones sobre la inclusión en la educación, tienen diferentes interpretaciones para quienes incursionan en su estudio (Blazquez y Chapa 2018; Martínez, 2018; Palomar y Corona, 2019).

Consideramos que la desigualdad de género<sup>10</sup> en la educación superior, no ocurre de manera aislada, sino que está ligada a otras desigualdades y discriminaciones. Ambas se producen en el terreno de las identidades LGTTTB+, las etnias, las discapacidades, las clases sociales, la brecha salarial entre los sexos, el color de la piel, pero también, con las legislaciones universitarias no actualizadas, su organización y cultura política, la escasez de espacios o currículums para su reflexión, la integridad física, la sexualidad, etc. Todas estas generan distintos tipos de exclusiones en la organización universitaria y sus espacios.

<sup>9</sup> Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)

<sup>10</sup> La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) define a la igualdad de género, como una “situación” en que mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios, recursos de la sociedad, toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familia. Aquí la desigualdad estaría situada en la falta de acceso a estas posibilidades, oportunidades y decisiones. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH\\_140618.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf)

Por ejemplo, las normas, protocolos, etc. con perspectiva de género (PG)<sup>11</sup> para atender y prevenir la violencia sexual, surgen apenas en la década pasada y todavía no es una política pública integral y transversal en la institución. Lo mismo podemos decir de la discapacidad en el nivel medio y superior. Sólo hay 17 universidades y tecnológicos con programas integrales para estudiantes, docentes y personal administrativo con discapacidades. Son menos aún, las que disponen de censos, programas para poblaciones étnicas y seguimiento de los mismos, planes de estudios, formación de profesionales y docentes (Guajardo y Góngora, 2018). Por lo que para entender la desigualdad y las relaciones de género en las IES, hay que analizar los procesos de exclusión que genera la cultura universitaria.

## LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

El soporte estructural de las desigualdades de género proviene de la economía apoyada en controles diferenciales por sexo (salarios, prestaciones, etc.), la división sexual del trabajo, la cultura patriarcal, las carreras universitarias, los deportes<sup>12</sup>, una ciencia teñida de contenidos prescriptivos o normativos de género, etc. La referencia más reciente a esta última es la nueva controversia científica, desde el paradigma arqueológico-antropológico (hombres cazadores-guerreros y mujeres recolectoras-domesticas), que cimbra a la tradicional división sexual del trabajo por los hallazgos en Wilamaya Patjxa (Perú). En las excavaciones del entierro de una mujer, encontraron instrumentos de cacería mayor, que lleva a indagar en los restos de otros entierros y hacer otras pruebas de laboratorio con nuevos reactivos, en donde encontraron más evidencias de ese tipo, con la conclusión de que existieron más mujeres cazadoras, de lo hasta ahora establecido (Hass, *et al.* 2020).

La formación afectiva, motriz, cognitiva, etc., todavía es muy marcada por sexo desde la infancia. La masculinidad es canalizada hacia el dominio distanciado de los afectos y las actividades de *homo faber*, y la feminidad hacia el cuidado afectivo, las labores y profesiones asistenciales de *donna curantis*<sup>13</sup>. Es así que la socialización de los sentimientos son parte de los mecanismos de sujeción de género y funcionales a la sociedad, la economía, etc. (Wollstonecraft, 1982; García Guevara, 2006; Jonassdottir, 2011; Besserer, 2014). Esto obliga a repensar cuáles son los mecanismos estructurales, en el ordenamiento de

<sup>11</sup> La Ley Federal define a la Perspectiva de Género como: una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos, la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV\\_130420.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130420.pdf)

<sup>12</sup> Cfr. Connell (2003).

<sup>13</sup> Del latín cuidadora.

género del sistema educativo. Es por esto que, aunque el desarrollo de la propuesta de *inclusión* y las nuevas leyes federales con PG, reconocen la diversidad de grupos sociales, y la complejidad del sistema educativo, todavía encontramos expresiones de desigualdad y discriminación de género en las IES. Nos referimos a dos cuestiones: existe un rescoldo en algunas carreras universitarias que continúa reproduciendo el orden tradicional de género en las profesiones y la división sexual del trabajo. Y, un vacío en el estudio de la agencia de género, como una práctica de transformación individual, cultural y organizacional que contrasta con la representación de la víctima<sup>14</sup>.

Su respaldo, lo continúa exhibiendo la cultura de la vida cotidiana. En el espacio laboral, encontramos<sup>15</sup> que los salarios son un 15% menores en las mujeres y el control de puestos en el sector público, privado y sindical hacia la participación femenina es diferencial (López, 2007; OCDE, 2018). En el 2015, México aparece como el país con mayor índice de horas de trabajo NO remunerado en el mundo. Las mujeres entre los 15 a 64 años de edad, le dedican 6.23 horas diarias al trabajo doméstico, mientras que los hombres, sólo realizan 2.20 horas (OCDE, 2018)<sup>16</sup>. La diferencia de trabajo semanal es de 26.21 y 104.84 horas mensuales por sexo.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el conflicto que enfrenta la transformación de los patrones culturales masculinos. Connell (2000) menciona que el cambio de la masculinidad hegemónica no tiene una base popular y es débil en comparación con otros movimientos como el feminista o LGTTTB+ que ahora tienen voz en el debate político. El interés de los hombres por reproducir el patriarcado europeo/estadounidense<sup>17</sup> y globalizado, cuenta con la maquinaria cultural, paramilitar, armamentista, el deporte, la intimidación, la violencia de género, etc. Aunque ello presenta tensiones entre las masculinidades al exigir nuevas formas, comprensión, programas de estudio, políticas contra el racismo y la discriminación, es el reciente movimiento de las mujeres contra la violencia de género, que lo impugna con un gran impacto en las IES.

<sup>14</sup> Cfr. Palomar (2017) y Appadurai (2015).

<sup>15</sup> La Ley Federal del 2012, prohíbe que patronos y sus representantes, permitan y toleren el hostigamiento y acoso sexual. Recuperado de: <http://www.tfca.gob.mx/work/models/TFCA/Resource/204/2/images/Disposicion%20de%20la%20LFT%20sobre%20hostigamiento%20y%20acoso%20sexual.pdf>

<sup>16</sup> OCDE: Gender Equality (2018). Recuperado de: <https://www.oecd.org/gender/balancing-paid-work-unpaid-work-and-leisure.htm>

<sup>17</sup> En el contexto mexicano el patriarcado tiene sus propias particularidades (García Guevara, 2004).

## DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA DE GÉNERO

### EN EL SISTEMA ESCOLAR

El fenómeno de la violencia de género, referido a los mecanismos y prácticas que perpetúan la discriminación y la desigualdad de poder entre los sexos, se manifiesta desde un orden de dominación masculina o hegemónica, donde la mayoría de las personas violentadas son mujeres, niñas y niños (Pereda, *et al.* 2013). Se trata de un problema múltiple en los distintos espacios educativos.

En primer lugar, la discriminación de género, adquirida en la cultura tradicional, la psicología, lo corpóreo, lo patrimonial, lo económico, etc., se encuentra naturalizada en las IES y éstas apenas comienzan a reconocerla, aunque se resisten a tratarla en su complejidad. Los pocos estudios que la enfocan desde una perspectiva múltiple incluyen lo individual, la edad, el sexo, la psicología y las conductas impulsivas o violentas, los antecedentes familiares, etc. Lo social implica observar a las instituciones en términos de normas y reglamentos que pueden gestionar la violencia, y su cultura política, etc. Lo individual y lo cultural explican tanto las partes del fenómeno como su expresión en las escuelas que generan exclusión, dado que el maltrato y la discriminación en este espacio separan al estudiante de diversas actividades, y afectan su pertenencia de grupo y su desempeño escolar (Furlán, *et al.* 2013).

La insistencia, en que la desigualdad de género es sistémica, y genera discriminación y viceversa, se debe a que al final, ambas terminan por coartar los derechos a la educación en diversos grupos sociales (Farrell, 1999). Los datos sobre las etnias indican que una indígena no hablante de su lengua materna tiene un riesgo estimado de no terminar la escuela primaria en un 54%, y una hablante de su lengua tiene un 73% menos oportunidades de lograr estudios universitarios (Solís, 2019). Otras cifras, de una encuesta realizada a mujeres de 15 a 60 años de edad<sup>18</sup> en el municipio de Zapopan de la zona metropolitana de Guadalajara, muestran que la principal causa de la deserción escolar es económica (64%), pero luego aparecen otra serie de porcentajes significativos de violencia física y psicológica que se relacionan con la escolaridad. Todavía encontramos a un 15% que deserta por matrimonio, embarazo o impedimento de sus padres o parejas. El problema aquí estriba en que esta violencia ha sido *naturalizada* por ellas mismas y no la consideraran una violación a sus derechos humanos. Durante su vida escolar a un 10.12%, le dijeron que una mujer no debe estudiar; al 6.75% la golpearon; al 6.75% la manosearon, y a un 3.11%, le pidieron tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones (Diagnóstico Zapopan, 2019).

<sup>18</sup> Desde posgrado (1.82%) hasta sin escolaridad (3.39%).

Otro indicador de desigualdad relacionado con el sistema escolar y el género, nos lo muestra el acceso por discapacidad. El 40.4% de niños y jóvenes con dificultades en el aprendizaje asisten a la escuela y el porcentaje es aún menor en las niñas y jóvenes con un 31.6% (ENADID, 2014). Las cifras sobre la violencia de género en todo el país y en las instituciones educativas, muestran focos rojos. Por ejemplo, la UdeG, está asentada en el segundo estado más violento del país y casi la mitad de las alumnas (49%) en esa institución, han experimentado hostigamiento sexual durante el 2018 (ENDIREH, 2016; Cortazar, 2018). Es por esto que en la desigualdad y la inclusión, el género, la discapacidad, la etnia, la geografía, la seguridad física, etc., tienen efectos diferenciales por sexo.

Otra cara de la desigualdad, la podemos ver en la encuesta<sup>19</sup> realizada, a los y las estudiantes en la U de G, donde encontramos que las estudiantes consideran en un alto porcentaje que en su universidad, en ocasiones, se discrimina por la apariencia física (39.0%). Le sigue por no tener dinero (25.5%), por la orientación sexual (23.1%), por ser mujer (23.0%), la convicción política (22.8%) y por el color de la piel (14.1%). En contraste, los alumnos perciben menos discriminatoria a la apariencia física que las mujeres (33.5%), no tener dinero (25.2%), al ser mujer (21.7%), por la convicción política (17.6%), la orientación sexual (15.7%) y le dan un mayor peso a la discriminación por el color de la piel (22.2%). En suma, aquí la discriminación es percibida de manera múltiple y con algunas diferencias en su valoración por sexo. Ambas partes la ven ligada al factor socioeconómico; pero las mujeres ponderan más alto a la discriminación por la apariencia física con un 5.5%; ellos por el color de la piel, con 8.1 puntos porcentuales de diferencia. A reserva de profundizar con muestras más grandes, dado que hay pocos estudios al respecto, aquí vemos que las mujeres notan mayor discriminación por su aspecto físico, mientras que los hombres por su tono de piel, incluso más que por ser indígena.

Otro problema que enfrenta la desigualdad en el espacio educativo, es el “control” institucional de la información de lo que sucede en las aulas y pasillos. El discurso oficial, muestra la vida institucional apegada a derecho, como un espacio “libre de conflicto”. Las medidas de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, ocultan problemáticas internas, una cultura tradicional, normas y arreglos políticos que velan a las escuelas (Gómez y Zurita, 2013). La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el sistema educativo básico hasta el superior, tienden a esconder la complejidad y la magnitud de la violencia escolar de género, por no contar con personal capacitado, protocolos para manejarla, censura de las autoridades, resistencias culturales, control sindical, y/o por falta de marcos legales para canalizarla, etc.

Por el otro lado, no podemos dejar de mencionar que la SEP realiza un lento proceso de gestión de la PG. En el Programa Nacional de Educación Pública 2000-2006 aparece

<sup>19</sup> En 2019, realizamos una encuesta en las carreras de Ingeniería, Administración y Abogacía en licenciatura y maestría en 6 IES. Aquí los datos corresponden a un total de 467 estudiantes: 216 mujeres y 251 hombres del último semestre en esas carreras.

el reconocimiento de las diferencias de género e introduce los Programas de Capacitación para el Magisterio en las escuelas normales. En concreto en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, incorpora algunos contenidos básicos en la PG, aunque con alcances limitados dado que las y los docentes carecen de instrucción en la materia (Lozano, 2012). También, inicia otro proceso legislativo federal para prevenir, sancionar y erradicar la violencia hacia las mujeres. Lo mismo, hacen algunos estados en materia del *bullying*<sup>20</sup>, la *ciberviolencia* sexual<sup>21</sup>, etc. Sin embargo, no existe un seguimiento acerca de tales iniciativas.

## LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LAS IES

Para conocer cuál es el índice de igualdad de género en la educación superior, utilizamos los datos del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género<sup>22</sup> en las IES: ONIGIES<sup>23</sup>. Fue creado en el 2017, para medir la desigualdad y la discriminación en las IES por motivos de género y observar cómo avanzan las políticas públicas al interior de cuarenta instituciones participantes. Coordinado por el CIEG-UNAM y alimentado por la Red-RENIES-Igualdad-ANUIES<sup>24</sup> (ONIGIES, 2018).

En una escala del cero (avance nulo) al cinco (avance consolidado), el índice global de igualdad que arroja es del 1.5. Estos resultados muestran que la Política Pública con PG en cuarenta universidades nacionales (en su mayoría públicas): es bajo. Los ocho indicadores evaluados son: Legislación con PG (1.5), Corresponsabilidad familiar (0.6), Estadísticas y diagnósticos con enfoque de G (1.4), Lenguaje incluyente y no sexista (2.2), Sensibilización en género (1.9), Estudios de género (1.7), Atención y prevención a la violencia de género (1.5). Finalmente, está el indicador de Igualdad de oportunidades por sexo (matrícula, personal administrativo, académico y puestos altos). Este expresa que la tendencia en las IES, es hacia la paridad, pero no en los puestos de dirección, allí la presencia de las mujeres es menor al 40% (ONIGIES, 2018).

Si bien, algunas IES en el 2017 contaban con centros y/o programas de estudios de género, cierto presupuesto y comenzaban a institucionalizar la PG, éstas muestran una debilidad estructural. La transversalidad de la política pública de igualdad de género, implica su articulación integral en todos los niveles institucionales de las IES. Las normas,

<sup>20</sup> Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV\\_130420.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130420.pdf)

<sup>21</sup> Cfr. Ley Olimpia: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/11/05/senado-aprobo-la-ley-olimpia-nacional-hasta-seis-anos-de-carcel-a-quien-comparta-material-intimo-sin-consentimiento/>

<sup>22</sup> Co-financiado por INMUJERES, CONAVIM, CNDH, ONU-Mujeres México y la UNAM (ONIGIES, 2018).

<sup>23</sup> Recuperado de: <https://observatorio.cieg.unam.mx/>

<sup>24</sup> Red Nacional Caminos para la Igualdad en las IES (RENIES). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

reglamentos y/o estatutos con PG, requieren ser aprobados por sus máximos órganos legislativos, y las instancias encargadas de ponerlos en práctica, tener una vinculación directa con la Rectoría. De lo contrario su credibilidad, objetivos y acciones para la igualdad y la no discriminación resultarán limitadas dentro de la comunidad universitaria.

## LA AGENCIA DE GÉNERO EN LAS IES:

### LAS REDES ACADÉMICAS

Las académicas e investigadoras del género y algunos investigadores de las masculinidades en las IES, han desplegado una serie de acciones que empujan la agenda de género en las últimas tres décadas. Sus publicaciones contribuyen a evidenciar la desigualdad de género y sostienen una *praxis* de transformación con la organización y la participación en congresos y foros, crean centros de estudios de género, cuerpos académicos, materias y/o programas de estudio de licenciaturas, diplomados, maestrías y doctorados, campañas de sensibilización con PG, guarderías en el campus, inciden en la construcción de protocolos e instancias para la atención de la violencia de género, etc. (García Guevara, 2016b). Producción crítica a la democracia y los procesos de exclusión (género, étnica, etc.) y todo un reto para la norma política (Molyneux, 2000).

Esta *praxis* desde el trabajo colegiado, ha crecido con el desarrollo de distintas redes de académicas a nivel nacional y regional. En particular, germinan por la confluencia de varias acciones. En el 2002, la Comisión de Género de la Cámara de Diputados firma el primer convenio para la igualdad de género entre la ANUIES y el INMUJERES con el fin de transversalizar la PG en las IES (García Guevara, 2005b). Al poco tiempo la ANUIES lanzaría un programa de fomento a redes de colaboración entre regiones (y algunas convocatorias del CONACYT),<sup>25</sup> cuyo objetivo propone el desarrollo de proyectos comunes y la solución de problemas emergentes en las mismas instituciones (Hernández, 2012).

En noviembre de 2003, en la Universidad de Colima, surge la Red de Enlaces de Género de la Red Centro Occidente (RCO)-ANUIES<sup>26</sup>, con el objetivo de trabajar la incorporación de la PG<sup>27</sup> en las IES regionales. El acto, interpretado como una práctica discursiva, asociada a la democracia de los eventos oficiales, sin ir más lejos de la retórica (Palomar, 2011), evoluciona en algo más. Si bien, es común este rito institucional en la

<sup>25</sup> Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

<sup>26</sup> Cfr. Artículo de Evangelista (2020): “17 años de actividades de la REGIES-RCO”. Recuperado de: [http://148.202.254.57/SIRI/RVL/Confluencia-N9\\_RCO-ANUIES/Revista-Confluencia-N9-ANUIES.pdf](http://148.202.254.57/SIRI/RVL/Confluencia-N9_RCO-ANUIES/Revista-Confluencia-N9-ANUIES.pdf)

<sup>27</sup> El pleno del Consejo Regional Centro Occidente de la ANUIES, en diciembre de 2003 en la Universidad Autónoma de Guadalajara, aprueba la creación de la Red de Enlaces Académicos de Género. Recuperado de: [http://www.anuiersco.org.mx/sites/default/files/docs\\_redes\\_comites/informe-actividades-2005-red-enlaces-academicos-genero-anuiersco.pdf](http://www.anuiersco.org.mx/sites/default/files/docs_redes_comites/informe-actividades-2005-red-enlaces-academicos-genero-anuiersco.pdf)

cultura política mexicana, otro tipo de *praxis* se fragua a la par. Nos referimos a la dualidad que “oculta” la estructura, que es la agencia (Giroux, 2003). Más allá de esa oficialidad, algunas académicas especializadas en los estudios de género con diversas adscripciones y perspectivas (García Guevara, 2016b) activan el trabajo en redes, proceso que no fue sólo coyuntural, sino parte de una agencia “artesanal” fuera de los “reflectores” que ha crecido desde hace tiempo. Este accionar previo de trabajos conjuntos en la agenda de género progresa con la creación de redes regionales en el país durante la primera década de este siglo y, por derecho de facto, comienzan a organizar encuentros entre académicas y tomadoras de decisiones en la IES para transversalizar la PG<sup>28</sup> en diferentes regiones del país.

En este historial, entra la Red RENIES-Igualdad, que emite en 2009 la primera declaratoria con ocho objetivos para la igualdad de género en las IES (Ordorika, 2015). Ocho años más tarde, es aprobada como Red Nacional de la ANUIES y bajo la coordinación del CIEG-UNAM<sup>29</sup>, da inicio a la construcción del Observatorio (ONIGIES, 2018) como instrumento de medición, al que nos referimos arriba.

Finalmente tenemos a la Red Mexicana en Ciencia, Tecnología y Género (Mexciteg)<sup>30</sup>, avalada por CONACYT<sup>31</sup>, fundada en 2012 desde el CEIICH-UNAM<sup>32</sup> con académicas de diferentes IES del país, se ha propuesto visibilizar la desigualdad de género en la ciencia y la tecnología. A este respecto convoca a generaciones de científicas jóvenes, interesadas en el cambio en sus espacios laborales y el androcentrismo de las ciencias y la tecnología desde una PG.

Los alcances de esta agencia académica en forma de redes que trabaja la problemática de género han sido progresivos. Por un lado, al haber sido legitimadas por la ANUIES y el CONACYT, han logrado tener voz y reconocimiento formal de los rectores de las IES. Por el otro, han abierto cauces democráticos por medio del diálogo y la cooperación entre las mismas integrantes, el observatorio ONIGIES como instrumento para la igualdad, pronunciamientos, reuniones nacionales, etc. Todas estas acciones consiguen empujar la agenda de género en las IES del país. Vale la pena dar seguimiento a dichas redes, no sólo por su historicidad, sino en términos de la incidencia “artesanal”, creativa y hacia la horizontalidad que transforme la desigualdad de género en el espacio universitario.

<sup>28</sup> Como la Red Inclusión y Equidad Social de la Región Centro Occidente: RCO-ANUIES <http://www.anuiesco.org.mx/red-de-genero-inclusi%C3%B3n-igualdad-social/directorio>. Red de Estudios de Género del Norte de México <https://www.colef.mx/evento/viii-congreso-de-la-red-de-estudios-de-genero-del-norte-de-mexico/>. Red de Estudios de Género Región Sur-Sureste-ANUIES <https://www.uv.mx/regen/>

<sup>29</sup> Por la Dra. Ana Buquet.

<sup>30</sup> Ahora una Asociación Civil.

<sup>31</sup> Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género (Red Temática Conacyt 2244521 y 271862). Recuperado de: <http://redciteg.org.mx/>

<sup>32</sup> Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

## LA AGENCIA DE LAS ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS

### ANTE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Como hemos venido mencionando, la cultura patriarcal al asignar normas psicosociales binarias de género, moldea modos de vida con ese orden y aunque estas pueden ser o no rechazadas en la vida, es un proceso difícil de deshacer por la “obligatoriedad” de las mismas entre pares y porque la reproducción del género está ligada a una imposición de poder y “privilegio” (Butler, 2017). En este sentido, coincidimos con esta autora de que el género, también puede ser una condición para la agencia que al ponerse en acto repetidamente, permite modificar las prácticas o “mandatos” tradicionales y generar su reestructuración. Tarea nada fácil, para las nuevas masculinidades y feminidades en construcción, muchas de estas, han sido descalificadas por las recientes acciones que han desplegado las estudiantes en las IES, a las que les adjudican el sobrenombre de “feminazis”, o como a las identidades LGTTTB+, que las discriminan como “desviadas”<sup>33</sup>. Esto se agrava por la escasez de espacios pedagógicos para reflexionar desde lo cotidiano, las relaciones de género: “lo que hacen y nombran los sexos y por qué lo hacen” (estudiantes, personal académico y administrativo). De esta manera, los juegos de poder y sus prácticas sociales en las IES refuerzan una cultura de la masculinidad hegemónica, en términos homofóbicos y *femifóbicos*, al no reconocer otras versiones de feminidades y masculinidades en términos activos y/o políticos que reclaman sus derechos (Martino y Pallota-Chiarolli, 2003; Vázquez y Castro, 2009).

La violencia extrema de género en el espacio universitario ha encendido las alarmas del problema; aquí sólo mencionaré algunos casos. Zuly, una estudiante de la Universidad Autónoma de Chapingo, es encontrada en el closet de su dormitorio universitario, asesinada por su pareja en 2004 (Vázquez y Castro, 2006). En 2017, el femicidio de Lesvy a manos de su novio es hallado en el campus de la UNAM.<sup>34</sup> En 2019, el suicidio de una alumna en las instalaciones del CUCosta de la UDG, deja un video que da pistas de Cyberbullying. En 2019, asesinan a una alumna en el salón de clases de una preparatoria de la UNAM por impacto de una bala “perdida”<sup>35</sup>, etc. Durante el 2020, con todo y pandemia, las clases impartidas por internet, siguen evidenciando comportamientos de violencia

<sup>33</sup> Cfr. el grito homofóbico del *fútbol* mexicano hacia al portero rival, que causa multas de la federación deportiva y resistencia de la afición a evitarlo por tratarse de una “costumbre”. Recuperado de: <https://www.milenio.com/opinion/editoriales/colaboradores-de-milenio-nacional/desata-polemica-grito-de-puto>

<sup>34</sup> <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/caso-lesvy-un-ejemplo-de-la-justicia-tardia-en-cdmx>

<sup>35</sup> <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/muere-alumna-por-una-bala-en-plena-clase-del-cch-orient>

sexual por profesores que al ser grabados en sus clases virtuales con tales prácticas, las autoridades los han penalizado<sup>36</sup>.

Hace algunos años, esta violencia de género, comenzó a activar la agencia de las estudiantes que empezaron a organizarse en el espacio universitario con una serie de acciones que interpelaban la falta de respuestas institucionales. Los casos concretos de violencia individual, las lleva a iniciar un proceso creciente de denuncia, y a generar nuevas formas de manifestación pública, por grupos de *colectivas*<sup>37</sup> en apoyo a sus compañeras violentadas dando a conocer la inseguridad que viven en las IES. Las acciones se fueron intensificando y generalizando en varias instituciones del país, hasta llegar a las movilizaciones públicas con un impacto mediático considerable. Un fenómeno inédito al pasar de lo local, a los medios nacionales e internacionales (periódicos, tv y redes sociales), generando la noción de que estamos frente a un movimiento mundial.

En las IES mexicanas, los modos de acción de las estudiantes y la temporalidad fueron diversas, aquí sólo describimos de manera breve los que tuvieron más impacto. Durante el inicio de sus acciones, las estudiantes comienzan a pronunciarse desde distintos espacios universitarios, mediante el uso de las redes digitales en apoyo a una estudiante violentada por un profesor, que da origen a la *Red No Están Solas*<sup>38</sup> en 2011 (Mingo, 2020). Aparecen los *sketches o escraches* de denuncia en pasillos, oficinas universitarias, teatros (UVM<sup>39</sup>, UDG<sup>40</sup>, UdeS<sup>41</sup>). Le siguen diversas publicaciones en las redes sociales bajo las etiquetas #MiPrimerAcoso,<sup>42</sup> #VivasNosQueremos, #Metoo, #ParoNacional, #NiUnaMenos,<sup>43</sup> etc., que rápidamente se hacen virales. Lo que da paso a las primeras marchas multitudinarias en la vía pública en 2016 en varios estados del país, alimentadas con lemas como: “Vivas nos Queremos”, o “Si tocan a una respondemos todas”.

Poco a poco surgen los tendaderos de denuncia en el campus universitario con carteles sobre profesores acosadores, las marchas dentro de la UNAM por el feminicidio de Lesvy, las tomas de las instalaciones y huelgas en distintas escuelas y facultades, con una duración variable: desde horas, días, hasta meses,<sup>44</sup> diversas campañas de apoyo a las víctimas de

<sup>36</sup> <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/10/21/condena-unam-violencia-de-genero-ejercida-por-profesores-de-la-fq-7390.html>

<sup>37</sup> Resignificando el nombre del colectivo.

<sup>38</sup> Recuperado de: <http://noestansolas.blogspot.com/search?updated-max=2012-05-21T00:21:00-07:00&max-results=7>

<sup>39</sup> Recuperado de: [https://www.zocalo.com.mx/new\\_site/articulo/director-de-teatro-acusado-de-abuso-es-declarado-inocente](https://www.zocalo.com.mx/new_site/articulo/director-de-teatro-acusado-de-abuso-es-declarado-inocente)

<sup>40</sup> Recuperado de: <https://www.reporteindigo.com/reporte/acoso-sexual-en-universidad-de-guadalajara/>

<sup>41</sup> Recuperado de: <https://www.elnorte.com/cancelan-charla-de-reygadas-por-protesta/ar1780247?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a-->

<sup>42</sup> [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160425\\_mexico\\_hashtag\\_mi\\_primer\\_acoso\\_violencia\\_mujeres\\_jp](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160425_mexico_hashtag_mi_primer_acoso_violencia_mujeres_jp)

<sup>43</sup> Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2016/10/mujeres-protesta-paro-mexico-argentina/>

<sup>44</sup> Un reportaje sobre las huelguistas (Facultad de Economía-UNAM), señala que “en un formulario de Google, las estudiantes juntaron 83 denuncias contra 56 hombres: 8 trabajadores, 24 alumnos y 24 profesores, que

abuso sexual por las colectivas (UNAM<sup>45</sup>, USNHM, UdeG<sup>46</sup>, etc.), la filmación de videos de profesores acosadores *in fraganti* que se hicieron virales, una canción que se volvió el himno del proceso<sup>47</sup>, la ejecución mundial y masiva del performance “El violador eres tú” (colectiva LasTesis<sup>48</sup>), etc.

En este marco, las víctimas de violencia sexual llevan sus denuncias ante los Ministerios Públicos, las Comisiones de Derechos Humanos, las Fiscalías de Delitos Sexuales, los Centros de Justicia para las mujeres, etc.; movidas por las deficiencias de los procesos en las oficinas universitarias y la inexistencia de instancias, normas y protocolos con PG. El apoyo de las *colectivas*, frente a estas oficinas estatales, generó impacto en la prensa local nacional e internacional<sup>49</sup>.

Ahora bien, el crecimiento paulatino de estas manifestaciones de las estudiantes, sigue las formas de cualquier movimiento social (Appadurai, 2015). Por lo que se trata de una agencia colectiva, más o menos organizada con demandas que cuestionan la desigualdad de género en términos de violencia sexual en las IES y reclaman el derecho a ser reconocidas en su identidad individual, separadas del poder masculino (Lamus, 2010). En este sentido Frazer (2000), sitúa a estas reivindicaciones en el marco de la cultura y del derecho a la diferencia (género, etnia, sexualidad, etc.). No es otra cosa que una petición política por el reconocimiento de su identidad frente a una dominación cultural (patriarcal) en las IES. Agencia que destapa el conflicto solapado por la misma institución.

La interpretación de Butler (2017) sobre las manifestaciones públicas contemporáneas, sirve en esta lectura de la agencia de las estudiantes, porque además, se trata de una disputa del espacio público ya politizado. Las marchas y las denuncias de las *colectivas*, los tendaderos, la toma de instalaciones, los escraches, los videos, las pintas, etc., muestran las condiciones de desigualdad en sus vidas, la violencia de género y la precariedad de su seguridad física en la que viven el espacio universitario con algunos pares y profesores. De acuerdo con esta autora, las protestas ejercitan un derecho plural, *performativo* y afianzan el cuerpo en el campo de lo político. En las IES mexicanas, estos movimientos estudiantiles, tienen demandas concretas de las condiciones violentas, cotidianas, normalizadas por una cultura discriminatoria y tolerada por una política institucional omisa. Su seguridad

acumulaban quejas graves y repetidas, uno de ellos hasta con 10”. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2020/08/6-meses-paro-acoso-alumnas-economia-unam-demandas/>

45 Reporte Índigo 06/12/2019 <https://www.reporteindigo.com/reporte/encapuchadas-toman-de-nuevo-prepa-3-denuncian-acoso-a-estudiantes/>

46 Recuperado de: <https://www.reporteindigo.com/reporte/acoso-sexual-en-universidad-de-guadalajara/> La Jornada 31/05/2018 <https://www.jornada.com.mx/2018/05/31/estados/030n1est>

47 “La canción sin miedo” de Vivir Quintana. Recuperado de: <https://www.milenio.com/estados/mas-estados/luchar-feminicidio-guerra-generos-vivir-quintana>.

48 Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/feministas-llegan-al-zocalo-para-realizar-performance-el-violador-eres-tu>

49 Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2017/05/05/mexico/1494005451\\_831653.html](https://elpais.com/internacional/2017/05/05/mexico/1494005451_831653.html)

corporal, pareciera que depende únicamente de ellas mismas, o que es una responsabilidad del orden de lo privado, ajeno a la institución donde estudian y habitan parte de su tiempo diario. Lo mismo aplica para los y las estudiantes LGTTTB+ que se enfrentan con situaciones de violencia, y que les obstaculiza el derecho pleno a la educación (Yaaj, 2018).

De hecho, algunos autores tratan a las IES, como un espacio de extraterritorialidad, ya que la vigilancia interna está a cargo del sindicato y el personal contratado no está capacitado, equipado y sin autoridad de arresto como en la vía pública. La autonomía universitaria concede la libertad de tránsito, e implica toda una serie de actividades estudiantiles, como la organización de eventos, reuniones políticas, protestas, hasta ingerir alcohol y estupefacientes con cierta permisividad. (De Garay, 2020).

Entendemos que el problema de la violencia de género no se agota con la adopción de un marco punitivo de vigilancia, sin programas de prevención y una discusión de fondo. La propuesta UNAM-Segura (Castañeda, s/f) encuentra que la cultura de género dominante, en esa institución, subordina a las mujeres en el espacio universitario, con relaciones y prácticas que vulneran sus condiciones de seguridad y les dificulta su libre tránsito. Esta precarización, sostiene esta autora, hace que el espacio mismo esté *generizado*. La movilidad y la seguridad tienen una estrecha relación entre la condición de género y el contexto, por lo que es competencia de las IES, tanto la construcción de la igualdad, como las medidas de seguridad, (prevención, iluminación, personal con PG, cámaras y patrullaje en espacios de riesgo, etc.).

Por lo tanto, el conflicto que produce la desigualdad, la discriminación y la violencia sexual de género, en los distintos espacios universitarios, genera dificultades públicas que implican disputas, resistencias y rupturas, a fin de llegar al reconocimiento político, la solidaridad, la resignificación, etc. entre mujeres, hombres, identidades LGTTTB+, autoridades, administración, sindicatos<sup>50</sup> y academia: Proceso necesario en la convivencia comunitaria, hacia la igualdad de género.

El activismo estudiantil queda manifiesto en la encuesta de la UdeG, donde encontramos que las estudiantes en un 29.6% han participado en alguna organización o asociación. De éstas, mencionamos las más destacadas: un 17% participa en un organismo estudiantil, seguida por las asociaciones deportiva, cultural o artística y de beneficencia, cada una, con un 11%; un 9% es activa en la ecología, un 8.3% en asociaciones religiosas, un 7.6% es activista en grupos de mujeres, un 6.2% relacionados con la profesión y un 2.1% en organizaciones indígenas. Si bien, todas las asociaciones pueden tener secciones que atiendan cuestiones de género, desconocemos esta particularidad. Lo que si queda claro es que se trata de una participación diversa, canalizada principalmente hacia la organización estudiantil. Su concentración en la misma, podría tener relación con el papel hegemónico que ésta juega en la institución. En la mayoría de las universidades estatales

<sup>50</sup> Cfr. la nota arriba sobre el reportaje de las huelguistas de la Facultad de Economía de la UNAM.

mexicanas, los estudiantes y en menor grado las estudiantes, pueden formar parte de la estructura del cogobierno e indicar una aspiración en su futuro laboral (García Guevara, 2004, De Garay, 2020).

## LA DESIGUALDAD Y LA INCLUSIÓN: EL ORDEN

### TRADICIONAL DE GÉNERO EN LAS CARRERAS

La política pública de ampliación de la cobertura universitaria de finales del siglo pasado, impactó en el cierre de la brecha de género en la mayoría de las carreras universitarias (Bartolucci, 1994). Aún con esta feminización de la matrícula<sup>51</sup>, la compleja desigualdad de género persiste por su estructura e historia tanto dentro como fuera de las IES. Por ello, es necesario repensar como las universidades, abonan a la reproducción del orden tradicional de género desde las carreras mismas. Las instituciones al alimentar al mercado laboral con sus profesionistas, les compete también analizar el orden profesional tradicional, con la generación de espacios de reflexión y mecanismos alternativos en sus programas que cuestione la reproducción tradicional y genere una igualdad de género en las profesiones.

Desde una PG, encontramos que la elección de carrera no sólo está condicionada por una construcción histórica, socio-económica y su división sexual del trabajo que ordena la mayoría de las labores y profesiones por sexo; sino por otros factores como las expectativas sociales y familiares, la interacción de maestros/as y amigos/as, el desempeño educativo, la vocación individual, los valores y tradiciones culturales, etc. Por si esto fuera poco, tenemos a la subjetividad de género en las disciplinas, el desarrollo epistémico de las ciencias y la tecnología, las mismas trayectorias de las disciplinas, los antecedentes histórico-coloniales y adrocéntricos de las ciencias, etc., todo ello contribuye al proceso que *generiza* a las profesiones (Connell, 2007; García Guevara, 2006; 2018<sup>52</sup>). Tales factores que *generizan*<sup>53</sup> a las carreras en las IES, ralentizan el cambio (Savage y Witz 1992; García Guevara, 2002; 2005a; 2016a; Weiss, 2012).

Esto da como resultado, que en pleno siglo XXI, algunas carreras todavía aparecen “atrincheradas” por sexo y se resisten responder ¿Por qué los hombres eligen de manera tan pausada las carreras como la educación básica, enfermería y trabajo social (EBETS)?

<sup>51</sup> Coincido con que la feminización de la matrícula, no basta para alcanzar la igualdad de género (Palomar, 2017). Pero además desvía la discusión sobre el orden de género que disponen las carreras universitarias y desvanecen las contradicciones de las relaciones de género entre lo público, lo privado.

<sup>52</sup> Para el caso de la carrera en Farmacia y Química.

<sup>53</sup> Con esto me refiero a que la elección de carrera y su posterior desempeño pasa por un proceso de “generización”, dado que las normas y valores de X cultura, moldea a la mayoría de las personas, al elegir una profesión de manera “libre”. Incluso a costa del potencial creativo y la sensibilidad que cada sexo puede aportar (Cfr. Martínez, 2001).

¿Por qué las mujeres ingresan poco a las carreras en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM)? o ¿Podríamos transformar la masculinidad hegemónica, sin modificar estas barreras profesionales *generizadas*?

En este siglo, las mujeres superaron las barreras porcentuales y disciplinares al entrar a estudiar una mayor variedad de carreras y diversificar sus aspiraciones hacia futuros profesionales alternos a los tradicionales. Mientras que los hombres resisten aventajar en las profesiones denominadas “asistenciales” o EBETS, al considerarlas carreras femeninas sin prestigio, por su relación con el cuidado, la colectividad y los bajos salarios (Block, *et al.*, 2018). Cabría cuestionar, si son mal remuneradas, sólo por ser ocupaciones “femeninas”. Esto significaría que ¿Si son ocupadas en mayor cantidad por los hombres podrían ser mejor remuneradas? ¿La resistencia masculina hacia una nueva cultura de género, obstruye su ingreso en estas profesiones? O ¿Es la devaluación del trabajo doméstico y del cuidado comunitario lo que impide revalorar a las EBETS?

Las investigaciones sobre estas carreras, señalan una depreciación socio-económica y homofóbica que genera una problemática múltiple: 1) El altruismo a la comunidad parece una actividad cultural, no muy “valorada” entre los hombres, además de ser mal remuneradas; a las EBETS, las perciben como “desvaluadas” por *no* tener “impreso” el significado de la competencia, el estatus y la riqueza que tienen las ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM) (Block, *et al.*, 2018). 2) Los enfermeros<sup>54</sup>, trabajadores sociales y educadores, enfrentan una sanción social –por la familia, los amigos y la comunidad– que los estigmatiza como “desviados” en profesiones femeninas, incluso algunos abandonan sus estudios; por ello, los pocos que permanecen, refuerzan su masculinidad frente a las mujeres y “reclaman” privilegios jerárquicos, aun siendo una minoría (Williams, 1995; Palencia, 2000; Hernández, 2011). 3) En los hospitales, los enfermeros son discriminados por parte de los médicos al tener éstos mayores títulos universitarios. 4) Finalmente, las tensiones entre las masculinidades: hegemónicas, cómplices y las marginadas o alternas, requieren de un trabajo individual y de sensibilización, contra la homofobia y la *femifobia*; esto apenas comienza a descollar en el sistema de educación superior gracias a la agencia de las estudiantes. Connell (2003), señala que el cambio requiere reflexionar sobre las alianzas entre hombres heterosexuales contra los homosexuales y aceptar la diferencia de identidades (femeninas, LGTTTB+, étnicas, etc.), que reconfigure un nuevo proyecto de masculinidades con un nuevo paradigma y una nueva cultura más allá de la patriarcal. Un terreno fértil para las IES, donde pueden contribuir desde sus políticas y programas institucionales con PG.

En las carreras CTIM, encontramos la intervención de otros elementos: la discriminación de algunos profesores y compañeros hacia las mujeres/niñas en las aulas, la falta de modelos femeninos positivos en la historia de la ciencia y de difusión en los medios

<sup>54</sup> En Estados Unidos representan el 3% de la fuerza de trabajo (Hernández, 2011)

de comunicación<sup>55</sup>, la ausencia de mentoras/es, maestros/as en su trayectoria escolar, la incidencia de la violencia sexual en el espacio educativo, etc. (González 2004; Razo, 2008; García Guevara 2006; Farfán y Simón, 2018). Pero también en los planes de estudios en las IES, escasean las experiencias de materias con PG en las preparatorias, licenciaturas y posgrados que contribuyan a la igualdad de género, como en derecho, criminalística, enfermería, ingeniería, trabajo social, pedagogía, etc., a fin de fortalecer una visión ética del otro/a en la impartición de justicia, el cuidado o en la producción científica (Rosales, 2010). En todo caso, esto constituye una frontera para la igualdad y la inclusión de género en las carreras. La revaloración las carreras EBETS y CTIM para ambos sexos, debe ser parte de la política pública de género en las IES, como ya sucede en otros países<sup>56</sup> con el fin de alcanzar una inclusión educativa con PG.

Este puente hacia la igualdad profesional de género viene de un cambio de paradigma cultural. Las transformaciones de las carreras “generizadas” y la división sexual del trabajo requieren converger en la política de inclusión del sistema educativo con programas que deconstruyan la amenaza que representa para la masculinidad hegemónica las carreras EBETS y la exclusión femenina de las CTIM. La vinculación de las IES con encubadoras en la industria, puede replicarse con las carreras EBETS<sup>57</sup> y así contribuir a la igualdad de género en la vida pública y privada.

## RESPUESTAS INSTITUCIONALES DE LAS IES

### ANTE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

La respuesta institucional, ante la desigualdad de género por violencia sexual en las IES, comenzó a darse, en unas poco a poco y en otras de manera más decidida. Algunos de los avances que destacan en los últimos dos años en la UdeG, son: La creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios que cuenta con un protocolo con PG y una oficina que recibe denuncias sobre violencia de género, una materia obligatoria con PG para el sistema medio superior. En términos de Igualdad Sustantiva, el sindicato por primera vez se involucra para recibir quejas sobre violencia de género en la institución. Un centro universitario se une a la Campaña Nacional: “Cómplices por la Igualdad” para trabajar materiales y reflexionar sobre la paternidad. En el eje del lenguaje incluyente, ya se expiden títulos profesionales y futuros nombramientos laborales por sexo. La implementación

<sup>55</sup> Aunque ya comienzan aparecer películas sobre mujeres científicas, pero todavía su número es reducido.

<sup>56</sup> Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/scientific-progress-and-womens-empowerment-two-imperatives-era-covid-19>

<sup>57</sup> Con hospitales, escuelas, etc. con acciones para la igualdad de género.

de programas y campañas de sensibilización con la pandemia se dan de manera virtual por medio de webinars para toda la comunidad universitaria y público en general. Junto con ONU Mujeres y colectivos de pueblos originarios, se lanzan campañas en lenguas originarias, contra la violencia de género y con perifoneo recorren distintas colonias de la ciudad, dado que esta se ha incrementado por el confinamiento Covid19. La reciente creación (2021) de la Unidad de Igualdad de la UdeG, anexa a la vicerrectoría ejecutiva, trabaja en el diseño de su programa, en reglamentos, protocolos, etc.

Sin embargo, observamos un punto ciego en las acciones para la igualdad de género. El grado de compromiso que asumen los rectores y autoridades para transformar la cultura institucional de género es variable en las IES. Este comprendería la voluntad por actualizar sus leyes, normas y estatutos, ya que la mayoría de las IES tienen décadas sin reformas y/o sanciones con PG<sup>58</sup>. La gestión de una política pública para la igualdad de género implica su articulación en todos los niveles institucionales, presupuesto, respaldo y seguimiento a las instancias y programas en la materia. Puesto que lo que ha sido un beneficio para algunas IES, en otras el cambio llega en forma pausada.

Lo que significa la participación de todo el andamiaje organizativo. Las primeras leyes con PG en el país surgen hace 20 años; parecería que la libertad histórica expresada en el derecho a la autonomía universitaria, no avanza con la resolución necesaria frente a las denuncias y a la política pública federal que propone la construcción de una nueva cultura para la igualdad. Si la autonomía universitaria se expresa en la libertad de cátedra e investigación y la autogestión, para convertirse en un espacio de participación crítica y de desarrollo social en las IES (De Garay, 2020), esta se rezaga ante la disparidad de género en los puestos altos y las demandas de un cambio cultural entre las masculinidades de su personal.

## CONCLUSIÓN

La desigualdad de género en todo el sistema educativo es un fenómeno complejo con múltiples interrelaciones. Los datos expuestos muestran tensiones entre el progreso y el estancamiento de las condiciones que la producen. Las expresiones extremas de violencia sexual y hasta de feminicidio, en algunas IES, son un problema social que se han hecho evidentes en los últimos años en un espacio donde debe privar la reflexión.

Como pudimos ver, ha sido la agencia estudiantil y la académica, la que acciona la necesidad de cambios en la política interna de la institución y en última instancia la generación de nuevas formas de convivencia. Su activismo muestra una problemática soterrada

<sup>58</sup> En 2020, la UNAM reforma estatutos en donde la violencia de género es una falta grave. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2020/02/18/sociedad/029n2soc>

y naturalizada, pero también han logrado cierto reconocimiento de cambios en la norma para la igualdad de género en los diferentes espacios universitarios.

Lo hasta aquí expuesto apunta hacia a dos cuestiones básicas en las IES. 1) La reforma del marco legal que sancione y prevenga conforme a derecho la violencia de género a quienes consideran que es un privilegio cultural a su masculinidad; 2) Repensar el contrato social en la comunidad universitaria, sobre las relaciones de género en los puestos de trabajo, el aula, los contenidos de aprendizaje, revalorizar las carreras EBETS/CTIM y la inclusión de género. Esto involucra a las autoridades, normatividad, administración, sindicato, academia y estudiantes, desde su primer ingreso o incorporación laboral, para poder transitar de la desigualdad a la inclusión.

## REFERENCIAS

- Appadurai, Arjun. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Argentina: FCE.
- Bartolucci, Jorge (1994), *Desigualdad Social, educación superior y sociología en México*. México: CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Besserer Alatorre, Federico (2014). “Regímenes de sentimientos y la subversión del orden sentimental. Hacia una economía política de los afectos”. *Nueva Antropología*, vol. XXVII, núm. 81. pp. 55-76
- Block, Katharina; Croft, Alyssa & Schmader, Toni (2018). “Worth Less? Why Men (and Women) Devalue Care-Oriented Careers”. *Frontiers in Psychology*, 10 August <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01353>
- Casanova Cardiel, Hugo (2014). “Políticas y planeación de la educación superior en México: el proyecto 2013-2018”. En Humberto Muñoz García. *La Universidad pública en México*. México: SES/Porrúa.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia (s/f). “Investigar para contribuir a la igualdad de género: la experiencia del proyecto “Investigación diagnóstica para la elaboración de un modelo de UNAM Segura”. *Revista de Trabajo Social, UNAM*. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/56367-160923-1-PB.pdf
- Connell, Robert William (2003). *Masculinidades*. México: PUEG/UNAM.
- Connell, Raewyn W. (2007). *Southern Theory: Social Science And The Global Dynamics Of Knowledge*. UK: Polity Press.
- Cortázar Rodríguez, Francisco Javier (2018). “Acoso y Hostigamiento de Género en la Universidad de Guadalajara: Habla el estudiantado”. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, Núm. 50, Julio-Diciembre de 2019, PP. 175-204.
- De Garay Sánchez, Adrián (2020). “La autonomía universitaria y los estudiantes”, en Felipe Martínez Rizo (coord.) *La Autonomía Universitaria en la Coyuntura Actual*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Diagnóstico de Violencia de género y acoso sexual en los espacios público y doméstico de Zapopan (INMujeres Zapopan/Ayuntamiento de Zapopan s/f). Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Diagnostico%20Violencia%20y%20Acoso.pdf

- Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2015). "Las contribuciones de la ANUIES a la educación superior intercultural en México (2001-2015). En Germán Álvarez Mendiola (coord.). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior*. México: ANUIES.
- Farfán Márquez, Rosa María y María Guadalupe Simón Ramos (2018). "El Desarrollo del Talento de las Mujeres en Matemáticas desde la Socioepistemología y la Perspectiva de Género: un Estudio de Biografías". *Revista Bolema*. Vol. 32, no. 62.
- Farrell, Joseph. (1999) "Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence". En Arnone, R. y C. A. Torres (Eds.). *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Lanham MD: Rowman and Littlefield Publishers.
- Furlán Malamud, Alfredo & Spitzer Schwartz, Terry Carol (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE. Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol
- García Guevara, Patricia (2002). "Las carreras en ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género". *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XXXII, 3º. Trimestre, 91-107.
- García Guevara, Patricia (2004). *Mujeres académicas: el caso de una universidad estatal mexicana*. México: UdeG/Plaza y Valdés ed.
- García Guevara, Patricia (2005a). "¿Para qué estudias, ya tienes tu carrerita técnica? Las ingenieras en computación." *Revista Géneros*. Febrero. Año 12. Número 35, 66-77.
- García Guevara, Patricia (2005b). "Género, educación y política pública". *Revista: La Ventana*. Universidad de Guadalajara. Vol. III, No. 21, 70-89.
- García Guevara, Patricia (2006). "Masculinización y feminización en las profesiones tradicionalmente masculinas: El caso de la ingeniería". *Hombres y masculinidades en Guadalajara*. En Roberto Miranda Guerrero y Lucía Mantilla (Coords.). México: UdeG.
- García Guevara, Patricia (2016a). "Las pioneras en química en el occidente de México: la Universidad de Guadalajara". *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*. No. Extra 15, 35-47.
- García Guevara, Patricia (2016b). "Programas, centros y estudios de género en la UdeG: ¿Laberintos burocráticos?". En Norma Blazquez Graff *et al.* (Coord.) *Experiencias interdisciplinarias de formación de investigadoras feministas en México*. Cuadernos de Trabajo de la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/13IS6xOSSWfLsiA5MBbWTA9nWsJlU\\_Ss0/view](https://drive.google.com/file/d/13IS6xOSSWfLsiA5MBbWTA9nWsJlU_Ss0/view)
- Giroux, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Nashiki, Antonio y Úrsula Zurita Rivera (2013). "El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias". En Furlán, A., y Spitzer, T. (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Hass, Randal; Watson, James; Buonasera, Tammy; Southon, John; Chen, Jennifer C.; Noe, Sarah; Smith, Kevin; Viviano Llave, Carlos; Eerkens, Jelmer & Parker, Glendon. (2020). "Female hunters of the early Americas" *Science Advances* 04 Nov 2020: Vol. 6, no. 45. DOI: 10.1126/sciadv.abd0310".
- Hernández Rodríguez, Alfonso (2011). "Trabajo y Cuerpo. El caso de los hombres enfermeros". *Revista: La ventana*, Universidad de Guadalajara. Vol. IV, núm. 33, julio, 210-241.
- Hernández Santiago, Pedro (2012). "Redes de colaboración de la ANUIES. Un acercamiento a las regionales". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLI (1), No. 161 Enero-Marzo, 75-89
- Jónasdóttir, Anna G. (2011). "¿Qué clase de poder es el poder del amor?" *Sociológica*, año 26, número 74, septiembre-diciembre, 247-273

- Lamus Canavate, Doris (2010). *De la subversión a la inclusión: movimientos de mujeres de la segunda ola en Colombia 1975-2005*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- López Martínez, Mercedes (2007) "Los claroscuros de la participación femenina en el sindicalismo mexicano". Informe: Luces y sombras del sindicalismo mexicano. ORIT: Frederick Ebert Stiftung. Recuperado de: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/mexiko/05372.pdf>
- Martínez Vázquez, Griselda (2001). "Ejecutivas: Una nueva presencia en los espacios de poder". En Dalia Barrera (comp.), *Empresarias y ejecutivas. Mujeres con poder*. (México: El Colegio de México) 139-178.
- Martino, Wayne y María Pallota-Chiarolli (2003). *Pero, ¿qué es un chico? aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. España: Octaedro.
- Mingo, Araceli (2020). "¡Con nuestras voces!": la lucha de estudiantes feministas contra la violencia". *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 1-20.
- Molyneux, Maxine (2000). *Women's Movements in International Perspective: Latin America and Beyond*. London: Palgrave.
- OECD (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. OECD Publishing: Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432>
- Ordorika, Imanol (2015). "Editorial: Equidad de género en la Educación Superior". *Revista de la Educación Superior* Vol. xl iv (2); No. 174, abril-junio, 7-17.
- Palencia Villa, Mercedes (2000). "Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar" *Revista: La ventana*, Universidad de Guadalajara. Núm. 12, diciembre, 147-176.
- Palomar Vereá, Cristina (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.
- Palomar Vereá, Cristina (2017). *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación*. México: ANUIES.
- Palomar Vereá, Cristina y Sarah Corona Berkin (2019). "Educación e inclusión". En *Educación y reflexividad: repensando los fundamentos del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara*. México: UdeG/FEU.
- Pereda, Alicia, Hernández, M., y Gallegos, M. (2013). "El Estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo". En Furlán, A., y Spitzer, T. (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, 333-379. México: ANUIES/COMIE.
- Rodríguez Gómez, Roberto. (2015). "La ANUIES y la confección de las políticas de educación superior en México 1970-2000". En Germán Álvarez Mendiola (coord.). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior*. México: ANUIES.
- Rosales Mendoza, Adriana Leona (2010) "Democracia y ciudadanía sexuales en el contexto de la incorporación del género y las sexualidades en instituciones de educación superior pública en México". En Ana Laura Lara López (Coord.). *Género en educación*. México: UPN/SNTE/FCM/PyV.
- Solís, Patricio & Graniel, Braulio Güémez (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad*. (México: Oxfam).
- Torres, Rosa María (2000). *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- UNESCO, 2020. América Latina y El Caribe: Inclusión y Educación Todos y Todas sin Excepción. SUMA Informe de Seguimiento en el Mundo. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790\\_spa/PDF/374790spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_spa/PDF/374790spa.pdf.multi)

- UNESCO. Oficina Internacional de Educación. Archivo de Reuniones y Recomendaciones. Recuperado de: <http://193.242.192.196/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>
- Vázquez García, Verónica y Roberto Castro, (2009). “Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, Vol. 14, Núm. 42, 701-709.
- Vázquez García, Verónica y Roberto Castro, (2006). “¿Mi novio sería capaz de matarme?’ Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 6, Núm. 2, (julio-diciembre), 709-738.
- Williams, Christine (1995). *Still a Man's World. Men Who Women's Work*. Berkeley, University of California Press.
- Wollstonecraft, Mary (1982). “Observations on the state of degradation to which is reduced by varios causes”. En Mary Evans. *The Women question*. Great Britain: University Press Oxford.
- YAAJ México (2018). *Universidades libres de violencia y discriminación por orientación sexual o identidad de género*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Universidades%20Libres%20de%20Violencia%20y%20Discriminacion\\_v1.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Universidades%20Libres%20de%20Violencia%20y%20Discriminacion_v1.pdf)

