

el | cotidiano | 212

Revista de la realidad mexicana actual



Género



Universidad
Autónoma
Metropolitana



Casa abierta al tiempo Azcapotzalco

ISSN 0186-1840
noviembre-diciembre, 2018
año 34, \$35.00



Rector General

Eduardo Abel Peñalosa Castro

Secretario General

Dr. José Antonio De Los Reyes Heredia

Rectora en funciones

Mtra. Verónica Arroyo Pedroza

Secretaria de la Unidad

Mtra. Verónica Arroyo Pedroza

Director de la División

de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Miguel Pérez López

**Secretario Académico de la División
de Ciencias Sociales y Humanidades**

Lic. Gilberto Mendoza Martínez

Nuestra revista es el producto de un proceso de investigación que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.

Por otra parte, es el resultado de la conjugación de los intereses teóricos de una serie de investigadores que han adoptado como desafío el referirse a la realidad inmediata, intentando superar, aunque sea en parte mínima, el sentido común.

Es un proyecto universitario en el mejor de sus sentidos: pluralista, abierto a la crítica y, por tanto, no sectario. Pretende entregar un instrumento de expresión a los académicos de nuestra Universidad y a aquellos que compartan estos principios, con la idea de que la referencia a lo real no se reduzca a las investigaciones de largo plazo ni al juicio periodístico, sino que sea posible también referirse al presente en forma rigurosa.

Our magazine is the product of a research process that shows a diversity of theories and methodologies. Also, it is a result of the unification of a variety of researchers coming together with theoretical interests and the need to express their beliefs on the immediate reality of Mexico, and how it affects us all.

This magazine is a University project in the very best sense. Our magazine is pluralistic, open to all critics and nonsectarian. We feel that it is an instrument of expression for the Academics of our University and for those who share similar principles.

The idea is that the reality cannot be reduced to long-term research and neither to periodical judgment, but to understand the reality as it is. We hope that this is a possible form to comprehend the present in a more structural way.

We welcome all participation and submissions.

EL Cotidiano

Revista de la realidad mexicana actual

Director: Miguel Ángel Romero Miranda

Editora Responsable: Marybel Martínez Robledos

Comité Editorial: Luis H. Méndez y Berrueta, Miguel Ángel Romero Miranda, Raúl Rodríguez Guillén, Norma Ilse Veloz Ávila, Miriam Alfie Cohen, Rafael Montesinos Carrera, Marco Antonio Leyva, Juan Reyes del Campillo, Agustín Cue Mancera, Miguel Ángel Casillas Alvarado y Janett Góngora Soberanes

Coordinadores de las secciones fijas:

Análisis de Coyuntura: Luis Méndez, Miguel Ángel Romero

Empresas y Relaciones Laborales: Marco Antonio Leyva, Griselda Martínez V., Sergio Sánchez, Abel Pérez

Economía Nacional: Juan Froylán Martínez, Cristian Leriche

Partidos Políticos y Procesos Electorales: Juan Reyes del Campillo, Noemí Luján Ponce, Víctor Alejandro Espinoza Valle, Víctor Reynoso, Francisco Reveles

Panorama Internacional: Miriam Alfie, Silvia Vélez, Agustín Cue, Alejandro Becerra, Carlos Vilas, Neil Harvey

Conflictos Sociales: Raúl Rodríguez Guillén, Karina Ochoa, Juan Mora Heredia, Raúl Villamil, José Luis Cisneros

Dictaminadores: Hugo Aboites, Jaime Aboites, Arturo Anguiano, Alejandro Carrillo, Michel Chauvet, Adrián de Garay, Rosa Albina Garavito, Alenka Guzmán, Luis Hernández Navarro, Luis Arturo Jiménez, Cristian Leriche, Francisco Zapata, Yolanda Massieu, Norma I. Veloz Ávila

Portada: Rosalía Carrillo Meraz

Coordinación Administrativa: Gabriela Pérez Venegas

Distribución: María de Lourdes Delgado Reyes, Víctor Hugo Ramírez Jiménez

Fundadores: Rosa Albina Garavito Elías, Augusto Bolívar y Edmundo Jacobo Molina

Esta revista está indexada a nivel nacional e internacional en la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc).

EL COTIDIANO, REVISTA DE LA REALIDAD MEXICANA ACTUAL. Año 34, número 212, noviembre-diciembre de 2018, es una publicación bimestral editada por la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Prolongación Canal de Miramontes 3855, colonia Ex-Hacienda San Juan de Dios, delegación Tlalpan, C.P. 14387, México, D.F., y Av. San Pablo Núm. 180, Edificio K, cubículo 011, colonia Reynosa Tamaulipas, delegación Azcapotzalco, C.P. 02200, México, D.F., teléfonos 53189336 y 53189109, apartado postal 32-031, C.P. 06031, México, D.F. Correo electrónico: cotid@correo.azc.uam.mx. Editora responsable: Marybel Martínez Robledos. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-1990-00000001153-102, ISSN 0186-1840, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título número 5306 y Certificado de Licitud de Contenido número 4086, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa y distribuida en colaboración con Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V., Av. México Coyoacán 421, colonia Xoco, delegación Benito Juárez, C.P. 03330, México, D.F., teléfonos 56041204 y 56889112, fax 56047263, www.edicioneseon.com.mx, administracion@edicioneseon.com.mx. Este número se terminó de imprimir el 31 de octubre de 2018, con un tiraje de 2 000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Página electrónica de la revista: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx>

Revista No. 211

Juntos haremos historia

Septiembre - Octubre 2018
Año 34. ISSN 1563-7417
Periodicidad Bimestral

Certificado de Licitud de título 5306.
Certificado de Licitud de Contenido 4086.



Bienvenidos a El Cotidiano

Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM - Azcapotzalco

Buscar

Antecedentes

Nuestra revista es el producto de un proceso de investigación que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.



+ ver info

Comentarios al editor

Envía tus comentarios al editor, tus opiniones son muy importantes y hacen que nuestro sitio mejore continuamente.



+ ver info

A nuestros colaboradores

Requisitos técnicos y de contenido para que puedas colaborar con nosotros. Descarga el PDF para tu comodidad.



+ descargar

“ SOBRE EL COTIDIANO:

Es un proyecto universitario en el mejor de sus sentidos: pluralista, abierto a la crítica y, por tanto, no sectario. Pretende entregar un instrumento de expresión a los académicos de nuestra Universidad y a aquellos que compartan estos principios, con la idea de que la referencia a lo real no se reduzca a las investigaciones de largo plazo ni al juicio periodístico, sino que sea posible también referirse al presente en forma rigurosa.

LUIS MÉNDEZ BERRUETA, EDITOR EMÉRITO

Índice

Género

Presentación 5

Rezagos en la igualdad sustantiva en el contexto universitario
Adriana Ortiz-Ortega 7
Janette Góngora Soberanes
Claudia Alonso González

Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México
Margarita Elena Tapia Fonllem 23

La perspectiva de género en la UAEMex: Avances y retos
Francisco José Argüello Zepeda 29
Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Masculinidades y educación superior: la politización del género
Daniela Cerva Cerna 35

Cinco obstáculos para la identidad de las mujeres
Walterio Francisco Beller Taboada 47

Reflexiones sobre las mujeres en la educación superior en el Ecuador. Las persistentes brechas de género
María M. Pessina Itriago 55

Sobre desigualdades en la Universidad Autónoma de Aguascalientes
Yolanda Padilla Rangel 65
María Guadalupe Contreras Cervantes

Ambiente social: su relación con la violencia sexual en instituciones de educación superior
Rosa María González Jiménez 77

El género de la violencia en las aulas universitarias, una realidad invisibilizada
María Elza Eugenia Carrasco Lozano 87

Violencia/s de género en la universidad. Tejiendo experiencias
Lucila Parga Romero 97
Rocío Verdejo Saavedra

Trabajo

Mujeres apagafuegos: Emisarias del cambio cultural
Rafael Montesinos 107
Martha Araceli Ramírez S.
Delia Rodríguez Mendoza

La cultura Walmart en México. El trabajador de sistemas y las nuevas formas de control laboral en la Era de la Información
Gabriela Victoria Alvarado 117
Marco Antonio Leyva Piña

**ROMPER CON LA PALABRA.
VIOLENCIA Y GÉNERO EN LA OBRA
DE ESCRITORAS MEXICANAS CONTEMPORÁNEAS**

**Adriana Pacheco Roldán
(Coordinadora)**



De venta en Ediciones Eón: Av. México
coyoacán 421, Col. Xoco, Del Benito Juárez,
Tel. 5604-1204 y en www.edicioneseon.com.mx

• www.amazon.com

P resentación

No hay barrera, cerradura, ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente.
VIRGINIA WOOLF

¿Qué expresiones tienen la desigualdad y la violencia de género al interior de las universidades? ¿Qué huellas dejan estas expresiones en las biografías de las estudiantes y las académicas, en su ingreso y permanencia en las comunidades escolares o científicas en el ejercicio de sus derechos y en su desarrollo? ¿Cuáles son los avances en la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior y en qué medida éstos influyen en un mayor acceso de las mujeres a los espacios de toma de decisiones? ¿Qué hay de la reproducción de los discursos androcéntricos y de las masculinidades tradicionales en las aulas? Estas son algunas de las preguntas que han orientado la integración de este número de *El Cotidiano*. Las reflexiones que aquí se plantean nos permiten advertir que las universidades, cuya vocación debería ser la universalización no sólo de conocimientos sino también de principios éticos, están muy lejos de ser espacios en los que las mujeres ejerzan de manera plena sus derechos.

Adriana Ortiz-Ortega, Janette Góngora Soberanes y Claudia Alonso González inician este número con un artículo en el que se preguntan por el avance de la igualdad sustantiva en las instituciones de educación superior. Contrastan los avances en el campo político, en términos de paridad electoral y los cambios legislativos en México para la igualdad sustantiva, con la exigua presencia de mujeres en los puestos de mayor jerarquía en las universidades, así como con la escasez de programas de género y de protocolos para atender la violencia en dichas instituciones.

Margarita Elena Tapia Fonllem se pregunta por la inclusión de la educación integral de la sexualidad en el sistema educativo en México. Indaga acerca de las iniciativas que en dicho campo han sido promovidas por el Estado mexicano a través de las políticas públicas llevadas a cabo en los últimos cinco años, leyes, programas, campañas y otras acciones.

Francisco José Argüello Zepeda y Leonor G. Delgadillo Guzmán hacen un recuento de los esfuerzos por transversalizar el género en la Universidad Autónoma del Estado de México. La investigación presentada muestra cómo, a pesar de que la perspectiva de género está logrando integrarse a un nuevo proyecto institucional —que abarca tanto al ámbito académico como administrativo—, aún se requiere recorrer un largo camino para que este paradigma pueda trascender al interior de la institución, más allá de su incorporación formal.

Continuamos con dos artículos que comparten un elemento en común: la exploración de la mirada androcéntrica. El primero de estos textos, escrito por Daniela Cerva Cerna, reflexiona sobre los efectos que las políticas y los discursos a favor del género han tenido en académicos e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. La autora analiza cómo estos actores están marcados identitaria y socialmente por diversas formas de expresión de sus masculinidades, y el efecto que ello tiene en las representaciones sobre el género —como campo de conocimiento y como política institucional dentro de las universidades—. El segundo de este par de artículos está escrito por Walter

Beller Taboada, quien a partir de la revisión de textos de Aristóteles, Kant, Marcuse y ciertos episodios de mitología antigua reflexiona acerca de cinco modalidades del discurso androcéntrico que ha tratado de imponer una imagen injusta acerca de las mujeres. Se trata, afirma el autor, de un discurso que ha constituido “un verdadero obstáculo (no sólo epistemológico, sino vital) para abrir los espacios sociales y culturales a las mujeres”.

María Pessina Itriago llama la atención acerca de las desigualdades de género en las instituciones de educación superior en Ecuador. Su artículo ilustra cómo, a pesar de que en los últimos años se observa el acceso creciente de las mujeres a la formación universitaria, cuando se trata de ocupar espacios académicos, persisten las brechas salariales aun cuando las mujeres realizan las mismas funciones y cuentan con igual formación.

Yolanda Padilla Rangel y Guadalupe Conteras Cervantes realizan un ejercicio semejante pero en otra latitud, reflexionando sobre las condiciones de desigualdad que han vivido alumnas y académicas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En la primera parte del artículo analizan el acceso de las mujeres a la universidad recurriendo a un estudio de caso. En la segunda parte, dan cuenta de las condiciones de trabajo del personal docente, particularmente de las mujeres, focalizando la atención en los efectos de estas condiciones laborales sobre la salud.

Seguimos con un conjunto de tres artículos que denuncian distintas violencias al interior de las instituciones de educación superior y que esgrimen, desde distintos argumentos, la urgencia de incorporar acciones que la disminuyan y erradiquen. Rosa María González Jiménez establece como hipótesis que existe una correlación entre la violencia sexual y el ambiente social. Es desde este supuesto que se pregunta por la frecuencia de bromas o agresiones verbales de tipo sexual, tocamiento sexual y violación en 15 instituciones de educación superior ubicadas en seis estados de la República Mexicana. En su artículo, Elza Eugenia Carrasco Lozano aporta una investigación, también de corte cuantitativo, que da cuenta de los distintos tipos de violencia que se ejercen en las aulas de la licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Por su parte, Lucila Parga Romero y Rocío Verdejo Saavedra amplían la reflexión, pero desde una mirada cualitativa, visibilizando los diferentes mecanismos que adquiere la violencia de género en la Universidad Pedagógica Nacional.

Finalmente, se ofrecen dos artículos cuyo tema está relacionado con el trabajo y la cultura laboral. Uno de ellos, intitulado “Mujeres apagafuegos: emisarias del cambio cultural”, de la autoría de Rafael Montesinos, Martha Araceli Ramírez S. y Delia Rodríguez Mendoza, analiza —y ayuda al lector a comprender— cómo los sujetos van construyendo identidades que son prueba social respecto a la pertinencia del cambio cultural, en este caso, al respecto de un oficio que había sido considerado propio de varones. El otro artículo, “La cultura Wal-Mart en México. El trabajador de sistemas y las nuevas formas de control laboral en la era de la información”, de Gabriela Victoria Alvarado y Marco Antonio Leyva Piña, muestra cómo funciona la estrategia empresarial que dicha cadena trasnacional utiliza como eje de dominación de sus empleados.

Esperamos que los artículos que se presentan en este número contribuyan al debate académico sobre el género y la educación superior. La filósofa española Celia Amorós ha dicho que conceptualizar es politizar. Siguiendo este supuesto aspiramos también a que las reflexiones que aquí se presentan contribuyan a imaginar alternativas de transformación que lleven a las universidades a ser mejores espacios para el desarrollo de quien por ellas transita, sin importar el género.

Janette Góngora Soberanes y Claudia Alonso González
Coordinadoras del número

Rezagos en la igualdad sustantiva en el contexto universitario

Adriana Ortiz-Ortega*

Janette Góngora Soberanes**

Claudia Alonso González***

El artículo analiza, desde un enfoque comparativo de políticas públicas, el avance de la igualdad sustantiva en el ámbito universitario. Tomando como referencia los avances en la paridad de género en la postulación a cargos de elección popular, se analiza el espacio universitario. Como parte del ejercicio, se contrastan los avances en términos de paridad electoral y los cambios legislativos en México para la igualdad sustantiva, con la exigua presencia de mujeres en los puestos de mayor jerarquía en las universidades, la escasez de programas de estudio y de programas dedicados al género e implementación de protocolos para atender violencia. De este modo, se evidencia la ausencia en la implementación de un enfoque sistemático de políticas públicas como el problema que está en la raíz de los limitados avances en el acceso de las mujeres a puestos de poder en la educación superior. El artículo muestra, además, las discrepancias regionales dentro del territorio mexicano.

Dimensiones analíticas sobre el acceso de las académicas a los puestos de poder

Recientemente, el acceso de las académicas a puestos de decisión

* Economista y doctora en Ciencias Políticas, profesora de tiempo completo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo electrónico: <adriortiz@unam.mx>.

** Socióloga y doctora en educación, profesora-investigadora de tiempo completo, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Correo electrónico: <agoragonora@gmail.com>.

*** Doctora en antropología, profesora en el Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en la categoría de Candidato. Correo electrónico: <claudalon@hotmail.com>.

se ha colocado como un tema de amplio interés entre quienes estudian las relaciones de género. La existencia de políticas públicas dirigidas a mejorar la representatividad de las mujeres en el ámbito universitario es motivo de artículos académicos producto de cambios en este terreno en las universidades chilenas, españolas y estadounidenses. Un ejemplo de ello es la aprobación, en mayo de 2011, del proyecto de modificación del Reglamento General del Régimen Electoral de la Universidad de Sevilla, seguido de medidas similares para las universidades de Vigo y del País Vasco. El estudio aplicado en el campo universitario de la política pública, relativa a la igualdad sustantiva, comienza a tener razón de ser debido a los avances tanto en materia legislativa como en el diseño

de políticas de Estado. Este campo de inmensa oportunidad apenas se perfila, pues los estudios para convertir a la universidad en un espacio de exploración de las relaciones de género y de transformación curricular en temas relativos a la igualdad de género es de reciente manifestación (Ortiz-Ortega y Pecheny, 2010). Posiblemente por esta razón, en el contexto mexicano y latinoamericano, la preocupación está centrada en el estudio de la inclusión de la perspectiva de género en el binomio gestión-universidad, prestando atención a cómo ejercen las mujeres el liderazgo (Moncayo, 2013: 89); asimismo, a la capacidad de las mujeres para desarrollar estilos de liderazgo acordes con los nuevos modelos organizativos (Sánchez y Lavié, 2011: 21). De este modo, los escritos identi-

ficados se refieren en general a cómo las mujeres docentes perciben la desigualdad, debido a que, como algunos estudios lo demuestran, los docentes hombres encuestados o entrevistados no consideran una desigualdad entre géneros (Llorent y Cobano, 2017). También están las investigaciones dirigidas a explorar cómo combinan las académicas sus tareas en el ámbito privado con su desempeño en el área público-universitaria, demostrando que las trayectorias académicas están marcadas por las desigualdades de género (Acosta, 2012; Araujo y Nieto, 2012).

Podría decirse entonces que si bien durante los últimos años el análisis ha estado dominado por las percepciones de las académicas, identificándose los obstáculos y oportunidades que enfrentan, es tiempo de evaluar si las estrategias que han seguido, así como sus percepciones de este proceso, pueden ser alentadas desde un enfoque de políticas de igualdad.

A la fecha se han ubicado las percepciones de las académicas dentro de una sagaz mirada de las dinámicas relativas a las falsas separaciones entre lo público y lo privado. Estos escritos, realizados durante el último quinquenio, ofrecen las siguientes aportaciones: primero, dar pie al cuestionamiento de la legitimidad en la conformación masculina de las autoridades universitarias; segundo, evidenciar las contradicciones entre las expectativas públicas y las cargas de trabajo en el ámbito privado que se dejan sin cuestionar y que subyacen en las carreras de las académicas; tercero, poner de manifiesto el contraste entre más universitarias que terminan la carrera, acompañado de lo que se conoce como “una tubería de gas con fugas”, basada en que la sociedad no ofrece una oferta adecuada para el ingreso y promoción a la carrera académica (Blazquez y Bustos, 2013; Blazquez *et al.*, 2013; Cáceres *et al.*, 2012; Cáceres *et al.*, 2015; Cid y Martínez, 2015; Cuevas y Díaz, 2015; De Garay y Valle, 2012; De Garay, 2013; Estébanez, 2011; García, 2004; Ortiz-Ortega y Armendáriz, 2017).

En tanto que el objetivo de este ensayo es revisar los rezagos observables en igualdad sustantiva, se toma como referencia la literatura anteriormente señalada, pues, primero, refiere propuestas de diseño de medidas correctivas contra la discriminación y se ahonda en la comprensión de las desigualdades de género. Segundo, ofrece reflexiones sobre cómo los niveles personal, organizacional y social se entretejen generando resistencias respecto del acceso de las universitarias al poder (Gaete, 2018). Tercero, logra colocar el limitado acceso de las universitarias al poder dentro de un esquema que da prioridad a otras dimensiones

que rebasan la documentación de la experiencia personal, para preguntarse cómo se construye y sostiene el contrato sexual en el interior de las universidades, el cual las excluye de la toma de decisiones¹.

El enfoque que adoptamos de políticas públicas dirigidas a la igualdad retoma la visión de García Prince en el sentido de definir dichas políticas como parte de una fase post Beijing, caracterizada por la emergencia de innovadoras categorías de análisis como la igualdad sustantiva, la cual se distingue por generar mecanismos y acciones para transitar de una igualdad jurídica a una igualdad de facto entre mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la igualdad de trato y la transversalidad de la igualdad de género (García-Prince, 2008: 9)².

Para abordar la temática, partimos de una revisión comparativa de la igualdad en la representación de mujeres en puestos de poder tanto en la academia como en el Poder Legislativo, seguida de la evaluación de programas, unidades de género, y protocolos y medidas tendientes a la igualdad sustantiva y la vida libre de violencia.

¹ Carole Pateman fue pionera en definir el contrato sexual como el derecho de los hombres al cuerpo de las mujeres a través del matrimonio, la sujeción de éstas en la esfera privada y un sinfín de mecanismos que limita la posibilidad de las mujeres de entrar en un contrato social. De allí que ella alegue que la relación establecida entre el individuo (masculino) y el Estado favorece el ejercicio de los derechos del hombre a costa de establecer una historia de sujeción de la mujer, quien es relegada al ámbito privado. Por estas razones, Pateman caracteriza el contrato sexual como la forma de consagrar el derecho político de los varones sobre las mujeres (Pateman, 1995: capítulo 1).

² La Plataforma de la Conferencia de Beijing marca un hito en el compromiso de los Estados para establecer políticas públicas con visión de género. Si bien no se trata de un documento o ejercicio único sino que ha estado acompañado de otros semejantes, como puede ser la Conferencia de Belém Do Pará o la declaración para la igualdad de CEDAW, la conmemoración de los 20 años de la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer y su revisión se han convertido en un referente para debatir sobre la participación y representación política de las mujeres. Es en este contexto que la paridad en la representación política ha adquirido enorme vigencia en América Latina, resultando en importantes cambios en la legislación electoral en varios países. Este referente es fundamental para el amplio reconocimiento dada la importancia del género dentro de los Objetivos del Milenio 2030 de las Naciones Unidas: “No se puede pretender un desarrollo sostenible en su triple dimensión: económica, social y ambiental, ni enfocar seriamente la construcción de la democracia en nuestro mundo global y local sin la plena participación de las mujeres y la igualdad de género como requisito, compromiso y resultado. La igualdad ha sido un ideal desde la independencia de los países de la región, un principio legal y un objetivo sobre el que se han dado pasos en lo político, social y cultural, pero dista mucho aún de lograrse en un continente de grandes desigualdades” (ONU Mujeres, 2015: 14).

Tomando en cuenta lo anterior, en este artículo proponemos una mirada comparativa entre distintos ámbitos del acceso de las mujeres al poder, que permita avanzar un trecho más; es decir, analizar su incorporación al poder en el espacio de la educación superior, pues pese a las transformaciones en el modelo de democracia mexicano, existe un limitado acceso de las mujeres al poder en el ámbito académico.

Hipótesis de trabajo

En tanto que argumentamos que el cambio en la representación política de las mujeres guarda una conexión directa con la implementación de políticas públicas que promuevan la igualdad, nos planteamos explorar si existen tales mecanismos claramente definidos en el ámbito universitario; a saber, acciones afirmativas para favorecer la incorporación de mujeres en puestos de dirección, programas universitarios con perspectiva de género, unidades de igualdad o protocolos de actuación para la igualdad y atención a la violencia contra las mujeres, o la adopción de algún tipo de acción afirmativa. Es decir, mecanismos de igualdad que, hoy día, figuran en los gobiernos federal, estatales y municipales, en particular, en la administración pública federal que a partir de 2012 estableció la perspectiva de género como eje transversal de la política pública. La inclusión de la perspectiva de género como eje de la política pública vino a reiterar la definición de dichas políticas de acuerdo con la articulación de cuatro características: contar con principios, normas y objetivos; que la misma exprese una decisión o conjunto de ellas emanadas del régimen político; que represente un curso de acción respecto a un problema o tema que será formulado y sancionado por el Estado; que represente una orientación del comportamiento de un determinado sector del desarrollo (García-Prince, 2008: 26).

Un ejemplo sobresaliente de la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la innovación fue que en junio de 2013 se añadió la Fracción VIII al Artículo 2 de la Ley de Ciencia y Tecnología para “promover la inclusión de la perspectiva de género con una visión transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una participación equitativa de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación” (Ley de Ciencia y Tecnología, 2002). Si bien esta ley no rige directamente a las universidades, es innegable que las mismas se encuentran dentro del marco jurídico de disposiciones constitucionales,

leyes generales y federales que establecen la igualdad entre mujeres y hombres y buscan erradicar la discriminación y dar acceso a las mujeres a una vida libre de violencia³.

Metodología de trabajo

Para identificar el número de mujeres que ocupan cargos directivos, se buscó en la página oficial de la ANUIES el directorio de universidades públicas y autónomas de México (ANUIES, 2018). Si bien dicho directorio⁴ incluye el nombre de las y los funcionarios de las IES, no es un directorio actualizado, por ello, todos sus registros se cotejaron con la información de las páginas oficiales de las universidades y, en caso de no coincidir, se retomaron los registros de las IES. Se observó que siete de las universidades no tienen la figura de secretario general, y ocho no tienen abogado general, pero sí un funcionario equivalente como director de Asuntos Jurídicos, director General Jurídico, jefe de Departamento Jurídico, etc., por lo cual en el primer caso se dejó el registro en blanco, y en el segundo se registró el nombre del funcionario con cargo equivalente al de un abogado general.

Focalizamos la atención en preguntarnos quiénes ocupan los cargos de rectoría, secretaría general y abogada/o general. Si bien reconocimos la existencia de otros órganos de decisión, al explorar las páginas oficiales de las IES, se observó que no todas tienen Junta de Gobierno, algunas tienen Consejo Universitario, Patronato, Consejo Directivo, Junta Directiva, etc., y no todas proporcionan información sobre este organismo, por tanto, se optó por no continuar con esta línea de investigación⁵.

³ En México, desde la primera década del siglo XXI, se aprueba un paquete de leyes a favor de la igualdad de género: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (reforma a los artículos 1°, 4° y 26); Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia; Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos; Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

⁴ En el directorio de las universidades autónomas de ANUIES no se encuentra la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), pero la incluimos en este estudio.

⁵ Sin embargo, se tomó la medida de descargar los organigramas de las IES para posteriormente analizar cuáles serían los organismos equivalentes a una Junta de Gobierno en aquellas IES que no tienen junta, y enfocar mejor una segunda búsqueda.

Toda vez que las personas y los cargos se identificaron, hicimos una revisión exhaustiva de programas de estudio a nivel licenciatura y posgrado, así como de protocolos y unidades de género.

Posgrados. El proceso de búsqueda fue vía internet, visitando los sitios y las ofertas educativas a nivel posgrado con los temas de igualdad de género, políticas públicas con perspectiva de género o estudios de género. Encontramos 19 programas educativos en el territorio nacional en nivel doctorado, maestría o especialidad con enfoque de género. Algunas de las instituciones identificadas también ofrecen diplomados en el área de género, pero ya no las incluimos.

Unidades de género. El proceso de búsqueda fue complejo, pues identificamos en los sitios web de cada una de las instituciones educativas las que contuvieran principalmente unidades de género, aunque también encontramos otras figuras como coordinaciones, oficinas o comités de género. Además, identificamos cuerpos académicos enfocados a los estudios de género, integrados a programas y centros, lo cual denota que el avance se da muchas veces desde las áreas académicas que asumen funciones de propuestas de acción afirmativa, más que desde los puestos de la administración central.

Protocolos. Se identificaron un total de 12 protocolos publicados en los portales de internet de diversas universidades, encaminados a atender la violencia de género. Se encontraron artículos de algunas universidades que cuentan con proceso de validación de los protocolos; éstos no se consideraron en la lista. La información que se muestra está la publicada en los sitios web; en algunos casos donde no se encontró información, se corroboró vía telefónica su inexistencia, como el caso de colegios y universidades de alto nivel académico.

Miradas comparativas al rezago de las académicas en el acceso al poder

Cuando analizamos el acceso de las mujeres a los puestos de poder en la academia, observamos que no existen rangos históricos de avance que sean significativos para ser documentados y que los avances recientes muestran, como se ilustra en la Tabla I, bajos porcentajes de participación:

Para dimensionar el rezago antes señalado para la academia, recurrimos a un análisis comparativo con el área

Tabla I
Hombres y mujeres que ocupan altos cargos de decisión en las universidades públicas y autónomas en México, absoluto y relativos (2018)

	Rectoría		Secretaría General		Abogado General		Total	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Mujer	1	3	5	16	9	24	15	14
Hombre	37	97	26	84	29	76	92	86
Total	38	100	31	100	38	100	107	100

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

donde prevalece una mayor representatividad, es decir, la electoral.

En la Tabla 2 utilizamos la información preliminar de la eventual integración de la LXIV Legislatura desagregada por sexo, publicada por el Instituto Nacional Electoral sobre la conformación de la Cámara de Diputados(as) para el periodo 2019-2021, la cual muestra que serán hombres 51.8% de los representantes; y mujeres, 48.2% (INE, 2018: 1). De lo anterior, se deriva que de los 500 curules, 48.2% (241) serán para mujeres y 51.8% (259) para hombres, esto representa una diferencia de apenas 18 curules. El Senado para el periodo 2019-2024 se integrará por 63 mujeres y 65 hombres que representan 49.22% y 50.78%, respectivamente, con una diferencia de 2 curules a favor de los hombres. Intencionalmente, se utilizan datos de los resultados electorales de la elección más nutrida que ha habido en la historia reciente de México, pues la lista nominal contaba con 89,250,881 electores⁶, de los cuales 52% fueron mujeres⁷. Podría decirse entonces que el límite para las mujeres en la política, conocido en la literatura como “techo de cristal”, estaría en su designación al puesto de presidenta de la República, mientras que existe una aceptación mayor a su postulación como candidatas a diputadas,

⁶ De la lista nominal (89,250,881 electores) votó en la elección 2018, 63% (56,237,841 personas).

⁷ Sustentación del IX Informe de México ante CEDAW, intervención del embajador Miguel Ruiz Cabañas, subsecretario para Asuntos Multilaterales y Derechos Humanos, jefe de la delegación mexicana, Suiza 6 de julio de 2018.

senadoras o gobernadoras⁸. Se esgrime esta información como un elemento de contraste y comparación entre el acceso de las mujeres a puestos en el Poder Legislativo, versus el acceso de mujeres a puestos de poder en el ámbito de la educación superior.

Una primera enumeración de las razones por las cuales las mujeres tengan un avance significativo en puestos de elección popular incluye: a) la emisión por parte del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación de la sentencia I2624 que otorgó a las mujeres el acceso a la paridad y resultó a su vez en una reforma constitucional en 2014 que modificó el Artículo 41 para establecer la paridad horizontal y vertical⁹; b) previo a la elección, se generó el Acuerdo INE/CG508/2017 para el registro de candidaturas de los distintos cargos de elección popular que presentan los partidos políticos y, en su caso, las coaliciones ante los consejos del Instituto para el Proceso Electoral 2017-2018; c) el Consejo General del INE aprobó que al menos dos de las cinco listas de representación proporcional deberían estar encabezadas por mujeres, lo anterior con el fin de asegurar que accedieran en mayor número a la representación política en la Cámara de Diputados.

Observamos, entonces, la existencia de un conjunto de variables de orden de política pública que explican el incremento y movimiento hacia la paridad. Este avance es también producto del posicionamiento de las mujeres como parte de movimientos sociales y grupos políticos que

han permitido volverse protagonistas del cambio social en diálogo abierto con las instituciones. Por las razones antes enumeradas, el avance de las mujeres en política ha sido significativo y sostenido durante los últimos 18 años: entre 2003 y 2018 se observa un incremento de 25.2% en la representatividad de las mujeres en la Cámara de Diputados que transita de 23% a 48.2%, y en la Cámara de Senadores de 33.59%, pasando de 15.63% a 49.22%.

Tabla 2
Comparativo de la integración de la Cámara de Diputados y del Senado de la República (2019-2024)

Periodo	Cámara de Diputados				Senado de la República			
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2000-2003	-	-	-	-	20	15.63%	108	84.37%
2003-2006	115	23%	385	77%	22	17.19%	106	82.81%
2006-2009	114	22.8%	386	77.2%	42	32.81%	86	67.19%
2009-2012	142	28.4%	358	71.6%	63	49.22%	65	50.78%
2012-2015	185	37%	315	63%	-	-	-	-
2015-2018	213	42.6%	287	57.4%	-	-	-	-
2018-2021	241	48.2%	259	51.8%	-	-	-	-
2021-2024	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de información preliminar de la eventual integración de la LXIV Legislatura, publicada por el INE.

El progreso anterior ha sido documentado como una de las experiencias de éxito en el contexto latinoamericano, en tanto que la representatividad de mujeres en las cámaras se equipara a la experiencia argentina y española, sobresalientes en el escenario mundial. Por ende, ha sido objeto de la literatura académica en la materia (Pacheco y Varela, 2014; Ortiz-Ortega y Scherer, 2014; ONU Mujeres, 2015).

De lo anterior, se derivan reflexiones como la siguiente:

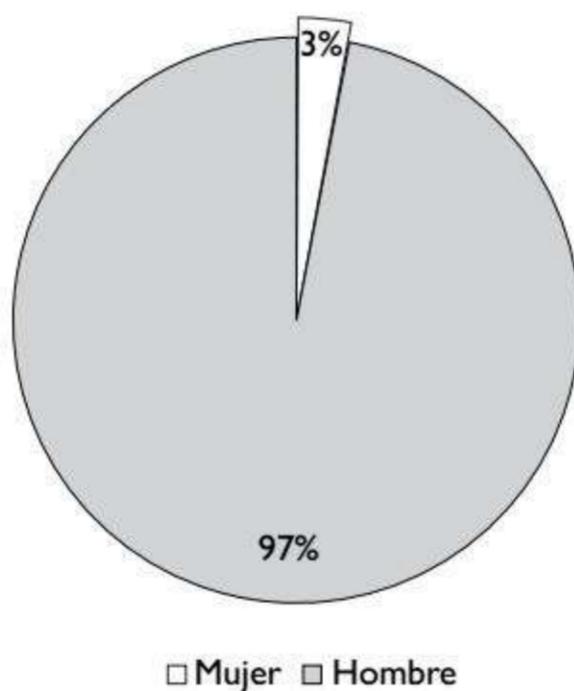
[...] la democracia paritaria es uno de los propulsores determinantes de la democracia, cuyo fin es alcanzar la igualdad en el ejercicio del poder, en la toma de decisiones, en los mecanismos de participación y representación social y política, y en las relaciones familiares al interior de los diversos tipos de familias, las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, y que constituye una meta para erradicar la exclusión estructural de las mujeres (ONU Mujeres, 2015: 7).

⁸ Los datos de América Latina sobre representación de las mujeres en la arena electoral son reconocidos como producto de la adopción de leyes para la igualdad entre mujeres y hombres. En su conjunto, para 2015 América Latina y la región del Caribe hispano contaba con el liderazgo en la representación política de las mujeres respecto al resto de las regiones del mundo. En ese mismo año, tres de los 19 países integrantes de esta región tienen mujeres como presidentas (ONU Mujeres, 2015: 17).

⁹ La reforma político-electoral promulgada en enero de 2014 elevó a rango constitucional la garantía de la paridad entre mujeres y hombres en las candidaturas a la Cámara de Diputados, Senado y Congresos estatales. Esta reforma estableció en el Artículo 41 constitucional que "los partidos políticos tienen como fin promover la participación del pueblo en la vida democrática, contribuir a la integración de los órganos de representación política y como organizaciones de ciudadanos hacer posible el acceso de éstos al ejercicio del poder público, de acuerdo con los programas, principios e ideas que postulan y mediante el sufragio universal, libre, secreto y directo, así como las reglas para garantizar la paridad entre los géneros, en candidaturas a legisladores federales y locales". Establece, además, que el Congreso de la Unión deberá expedir la ley general que regule los procedimientos electorales "para garantizar la paridad entre géneros en candidaturas a legisladores federales y locales".

En contraste, en el ámbito académico persiste un techo de cristal¹⁰, prácticamente imposible de romper, estadísticamente hablando. Lo anterior se ilustra en la Figura 1¹¹. Se requieren medidas específicas para propiciar una incorporación mayor de mujeres, pues ésta no ocurrirá con sólo esperar a que, por voluntad de las mujeres y de las instituciones, se produzca el cambio:

Figura 1
Porcentaje de mujeres y hombres que ocupan la Rectoría de universidades públicas y autónomas en México (2018)



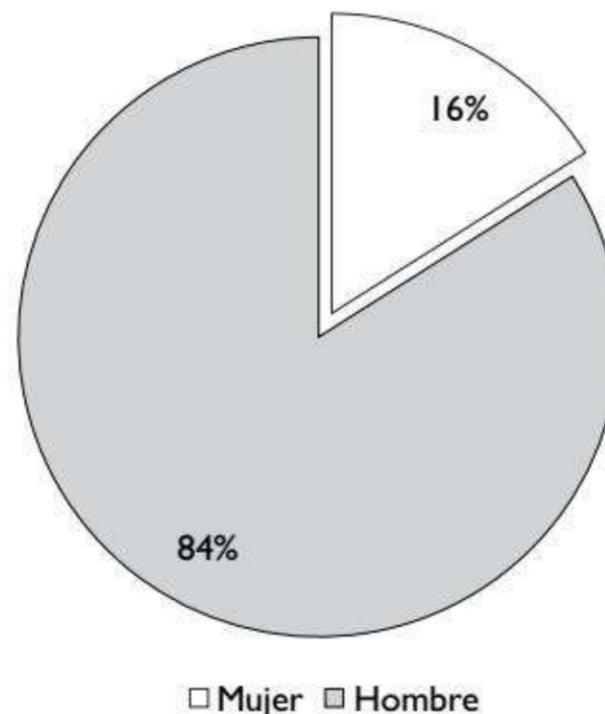
Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

En la Figura 2 mostramos que sólo cuando comenzamos a descender en la escala jerárquica se manifiesta una mayor presencia de mujeres que, sin embargo, aún es pequeña para el cargo de secretaria general.

¹⁰ El término *techo de cristal* es una expresión metafórica que sugiere la existencia de un límite invisible, el cual impide el desarrollo de la mujer en cualquiera de los ámbitos sociales en donde se desenvuelve. El techo sugiere que la mujer se encuentra en una situación de ascenso en las estructuras de poder y la estructura de un techo de cristal alude a un límite imaginario y, por tanto, subjetivo, que impide a las mujeres participantes en las organizaciones escalar las máximas posiciones jerárquicas, definición citada en Ortiz-Ortega, Carrillo, Gómez y Suárez, 2013.

¹¹ R-rector; SG-secretario general; AG-abogado general; H-Hombre; M-Mujer.

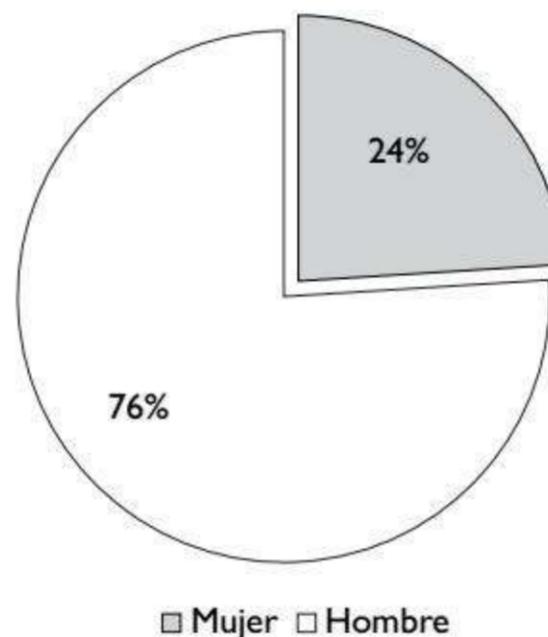
Figura 2
Porcentaje de mujeres y hombres que ocupan la Secretaría General de Universidades Públicas y Autónomas de México (2018)



Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

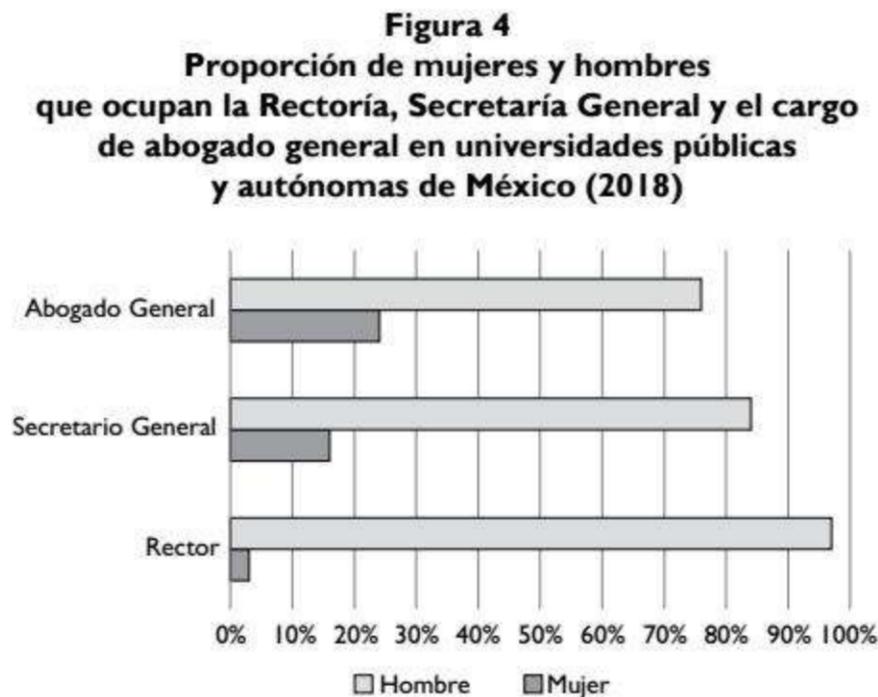
La Figura 3 ilustra que el rango aceptable, desde las lógicas institucionales, podría estar en el puesto de abogada general, a juzgar por una relativa apertura a que las mujeres ocupen este cargo

Figura 3
Porcentaje de mujeres y hombres que ocupan el cargo de abogada general en universidades públicas y autónomas de México (2018)



Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

Para reforzar la información obtenida y demostrar que estamos ante una estadística poco prometedora, si se le juzga desde una perspectiva paritaria, se elaboró la Figura 4, la cual ilustra que, aun en el mejor de los casos, no se rebasa el que una de cada cuatro profesionistas ocupe el cargo de abogada general:



Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

Si bien nuestra investigación no alcanzó a llegar a otros niveles, logramos identificar que en el caso de direcciones generales o jefaturas de departamento sí se usa lenguaje incluyente para referirse a quienes ocupan estos puestos. Por tanto, nuestra revisión demuestra que en las universidades públicas analizadas existe una toma de postura de género que no ha logrado destrabar jerarquías existentes, las cuales resultan en un techo de cristal.

Es aquí donde queda claramente de manifiesto que la baja participación de mujeres en altos mandos (no sólo rectoras) en las universidades públicas se ha interpretado en la literatura como un ascenso basado en méritos personales y trayectorias excepcionales en las que se trata de encontrar los factores de éxito. En otras palabras, al no existir políticas públicas en la materia, lo subyacente es una cultura institucional que se resiste a la paridad. Otro hallazgo, que se muestra en las tablas 3 y 4, donde se confirma que estamos ante un campo en el cual no existe una política pública orientada a la paridad, es el relativo a las diferencias regionales observadas respecto al número de mujeres que ocupan cargos de decisión.

Tabla 3
Universidades públicas y autónomas con mujeres que ocupan altos cargos de decisión, absolutos y relativos, por región (2018)

Región y entidades federativas	IES autónomas	IES autónomas con participación de mujeres	Porcentaje de IES autónomas con participación de mujeres
Total	38	15	40%
Norte Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Chihuahua, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas	13	3	23%
Centro Aguascalientes, Ciudad de México, Colima, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Querétaro y Tlaxcala	15	6	40%
Sur-Sureste Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán	10	6	60%

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

Resalta el hecho de que si bien en el sur-sureste hay menos IES, se muestra un relativo avance, pues 60% de las universidades de la región registra alguna mujer que ocupa un alto cargo directivo; caso contrastante con el norte del país, que tiene más IES, pero la participación relativa de las mujeres está incluso por debajo de la región centro.

Tabla 4
Detalle de hombres y mujeres que ocupan altos cargos directivos en las universidades públicas y autónomas en México (2018)

	Estado	Universidad	R	SG	AG	M	H
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)	H	H	M	1	2
2	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	H	H	H	0	3
3	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS)	H	H	H	0	3

Continúa...

	Estado	Universidad	R	SG	AG	M	H
4	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche (UACam)	H	H	M	I	2
5	Campeche	Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR)	H	H	M	I	2
6	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)	H	H	H	0	3
7	Chiapas	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)	H	H	M	I	2
8	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)	H	H	M	I	2
9	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	H	H	H	0	3
10	Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	H	H	H	0	3
11	Ciudad de México	Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)	H	M	H	I	2
12	Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	H	H	M	I	2
13	Coahuila	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN)	H	H	H	0	3
14	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC)	H	H	H	0	3
15	Colima	Universidad de Colima (UCOL)	H	H	H	0	3
16	Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)	H	M	H	I	2
17	Estado de México	Universidad Autónoma Chapingo (UACHA)	H	-	H	0	2
18	Estado de México	Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX)	H	-	M	I	1
19	Guanajuato	Universidad de Guanajuato (UGTO)	H	H	H	0	3
20	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO)	H	H	H	0	3
21	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)	H	H	H	0	3
22	Jalisco	Universidad de Guadalajara (UDG)	H	H	H	0	3
23	Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH)	H	H	M	I	2
24	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMOR)	H	M	H	I	2
25	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)	H	H	H	0	3
26	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	H	M	H	I	2

Continúa...

	Estado	Universidad	R	SG	AG	M	H
27	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)	H	M	H	I	2
28	Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	H	H	M	I	2
29	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)	H	-	H	0	2
30	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)	H	H	H	0	3
31	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)	H	H	H	0	3
32	Sonora	Universidad de Sonora (UNISON)	H	-	H	0	2
33	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)	H	-	H	0	2
34	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)	H	H	H	0	3
35	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)	H	-	H	0	2
36	Veracruz	Universidad Veracruzana (UV)	M	-	H	I	1
37	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	H	H	H	0	3
38	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)	H	H	H	0	3
Total						15	92

R-rector; SG-secretario general; AG-abogado general; H-Hombre; M-Mujer.

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

Debido a que este artículo busca analizar la sincronización de la paridad (o ausencia de ésta) con otros componentes de la política pública dirigidos a la igualdad sustantiva, analizamos tanto los programas académicos desde los cuales puede gestarse un conocimiento de género como la consolidación de investigación y enseñanza científica en la materia.

La Tabla 5 ilustra que existen a nivel nacional 19 especialidades, maestrías y doctorados, vinculados a los estudios de género. Otro hallazgo interesante es que tanto la Universidad Autónoma Metropolitana como la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas tienen posgrados que llevan el nombre de Estudios Feministas (en la primera un doctorado; en la segunda, maestría y doctorado). De lo anterior se deriva que el género es un campo de conocimiento sobre el cual existe interés, pero no un reconocimiento para establecerlo como área de conocimiento científico, que sería un medio primordial para contribuir a su consolidación académica.

Tabla 5 Programas académicos		
Nombre	Posgrados / Educación Continua	Links de consulta
Universidad Autónoma Metropolitana-UAM	Maestría en Estudios de la Mujer	< https://www.uam.mx/posgrados/maestrias.html >
	Doctorado en Estudios Feministas	< https://www.uam.mx/posgrados/doctorados.html >
Universidad Anáhuac-Estudios de la Mujer	Maestría en Equidad y Desarrollo	< https://anahuac.mx/mexico/posgrados/maestria-en-equidad-y-desarrollo >
Universidad Autónoma del Estado de México-UAEM	Especialidad en Género, Violencia y Políticas Públicas	< http://www.uaemex.mx/index/oferta-educativa-des.htm >
El Colegio de México	Maestría en Estudios de Género	< https://www.colmex.mx/es/maestrias >
Flacso México	Maestría en Políticas Públicas y Género	< http://www.flacso.edu.mx/posgrados/programas_distancial_mppyg >
Universidad Autónoma de Nuevo León-UANL	Maestría de Género en Políticas Públicas	< http://posgrado.uanl.mx/maestria-genero-en-politicas-publicas/ >
Universidad Pedagógica Nacional 141-Guadalajara	Maestría en Estudios de Género, Sociedad y Cultura	< http://upn141.edu.mx/especializacion-en-educacion-de-genero.html >
Universidad Pedagógica Nacional-México	Especialización de Género en Educación	< http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrados/18-estudiar-en-la-upn/118-especializacion-de-genero-en-educacion >
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-CES-MECA	Maestría en Estudios e Intervención Feministas	< https://www.unicach.mx/_/descargar/2017/posgrados/Triptico-Maestria-Feminista.pdf >
	Doctorado en Estudios e Intervención Feministas	< https://www.unicach.mx/_/descargar/2017/posgrados/Triptico-Doctorado-Feministas.pdf >
Universidad Autónoma de Querétaro-Facultad de Bellas Artes	Maestría en Estudios de Género	< http://www.uaq.mx/index.php/nivel-posgrados/maestrias/fba/maestria-en-estudios-de-genero >
Escuela Judicial del Estado de Campeche	Especialidad en Derechos Humanos y Administración de Justicia con Perspectiva de Género	< https://ejudicial.poderjudicialcampeche.gob.mx/?page_id=4426 >
Centro de Estudios Penales y Forenses de la Procuraduría General del Estado de Chihuahua	Maestría en Derechos Humanos y Perspectiva de Género	-
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género	< http://www.uacj.mx/ICSA/Humanidades/MEInt/Paginas/default.aspx >

Continúa...

Nombre	Posgrados / Educación Continua	Links de consulta
Universidad del Tercer Milenio-Veracruz	Maestría en Políticas Públicas y Género	< http://www.u3m.edu.mx/oferta-educativa/maestrias/politicas-publicas-y-genero >
Universidad Veracruzana	Maestría en Estudios de Género	< https://www.uv.mx/meg/ >
Universidad Lasalle Chihuahua	Especialidad en Derechos Humanos con Perspectiva de Género	< http://www.ulsachihuahua.edu.mx/especialidad-en-derechos-humanos-con-perspectiva-de-genero/ >
Universidad Iberoamericana-Ibero	Doctorado en Estudios Críticos de Género	< http://www.ibero.mx/posgrados/doctorado-en-estudios-criticos-de-genero >

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

En la Tabla 6 se hace una revisión de un indicador adicional de política pública referido a medidas concretas para fortalecer una cultura de género dentro de las instituciones de educación superior; esto es, se refiere a la existencia de protocolos vigentes para promover la igualdad y la vida libre de violencia. Al respecto, encontramos que sólo hay once universidades que cuentan con dichos protocolos.

Tabla 6 Protocolos		
Universidad	Nombre del proyecto	
Universidad de Guadalajara	Protocolo universitario: atención a casos de acoso y hostigamiento	< http://www.udg.mx/es/promociones/2018/protocolo-universitario-atencion-casos-acoso-hostigamiento >
Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato	Protocolo para la atención de hostigamiento, acoso y violencia sexual	< http://www.utng.edu.mx/index.php/noticias/139-protocolo-para-la-atencion-de-hostigamiento-violencia-y-acoso-sexual >
UNAM	Protocolo para casos de violencia de género	< http://www.ibt.unam.mx/computo/pdfs/protocolo-de-actuacion-en-casos-de-violencia-de-genero.pdf >
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Protocolo de actuación ante situaciones de acoso, discriminación y violencia	< http://www.uaa.mx/eventos/diciembre/co-rreo_universitario_no3.pdf >
Universidad Autónoma de Sinaloa	Reglamento para la prevención, atención y sanción del hostigamiento y acoso sexual	< http://web.uas.edu.mx/web/pdf/reglamento_payshyas_uas.pdf >

Continúa...

Universidad	Nombre del Proyecto	Link
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Protocolo de entrada para prevenir, atender, intervenir, sancionar y erradicar el acoso y el hostigamiento sexual	< http://www.uaslp.mx/universidad/protocolo-de-entrada-para-prevenir-atender-intervenir-sancionar-y-erradicar-el-acoso-y-el-hostigamiento-sexual-en-la-uaslp >
Universidad Iberoamericana	Protocolo de actuación para la prevención y atención de discriminación y violencia de género	< http://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/co510.pdf#page=3 >
Universidad Michoacana de San Miguel de Hidalgo	Protocolo para la prevención, actuación y erradicación de la violencia de género	< http://www.umich.mx/documentos/protocolo.pdf >
Universidad Veracruzana	Guía para la atención de casos de acoso y hostigamiento sexual	< https://www.uv.mx/coatza/admon/files/2015/11/guia.pdf >
	Protocolo en caso de violencia en el noviazgo	< https://www.uv.mx/cendhiu/general/protocolo-en-caso-de-violencia-en-el-noviazgo/ >
Universidad Autónoma de Nuevo León	Protocolo de atención para casos de violencia de género en la UANL	< http://www.uanl.mx/sites/default/files/protocolo_genero_uanl.pdf >
Universidad Autónoma del Estado de México	Protocolo de actuación para prevenir, atender y sancionar el acoso laboral (<i>mobbing</i>)	< http://www.uaemex.mx/docs/acercade/Protocolos_de_Seguridad/pdf/Acoso-Laboral-F.pdf >

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

A continuación vemos la Tabla 7, en la cual se documenta el número de oficinas encargadas de llevar a cabo capacitaciones, acciones afirmativas o supervisión de la implementación de políticas; no obstante, encontramos que pocas de estas oficinas son independientes, entre las que resaltan la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Iberoamericana de la Ciudad de México y Puebla, y la Universidad Autónoma del Estado de México. Estas oficinas parecen reflejar dos tendencias: por un lado el que, en algunos casos como en el de la UNAM, la Unidad de Género esté ubicada dentro de la oficina del abogado(a) general, o en otros casos en las oficinas de admisiones; es decir, se les da una importancia sobresaliente a estas unidades, pero no necesariamente una personalidad propia. Y por otro, como en las unidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Puebla, donde surge la pregunta de si esta aparición guarda una relación directa con los feminicidios de mujeres ocurridos en dichas entidades federativas, con

lo cual podría ser que se le dé una importancia singular al tema. Ciertamente, estas unidades deberán funcionar para conseguir un equilibrio de género en todos los órganos de gobierno, entre el profesorado en las distintas áreas de conocimiento, así como un espacio para promover la inclusión de autoras mujeres en las distintas currículas universitarias. Dentro de las alternativas se incluye realizar campañas de sensibilización sobre el tema, así como la difusión de las iniciativas adoptadas y su puesta en práctica. Otras medidas, propuestas por Ordorika, contemplan promover que las coordinaciones, unidades, programas o centros en Estudios de Género de las IES reciban infraestructura, plazas académicas y administrativas estables, presupuesto suficiente y equipamiento (Ordorika, 2015). Asimismo, Bustos se refiere a la necesidad de generar esquemas de transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio a nivel licenciatura y posgrado, así como en la investigación, vinculación y extensión de la cultura, pues son misiones centrales para dichas instituciones. En el contexto de la creciente violencia de género y homofobia extendida en el ámbito laboral y universitario, se deberá prestar atención a estas temáticas desde la elaboración de un diagnóstico sobre la problemática (Bustos, 2008).

Resalta la creación en algunas universidades, entre ellas la UNAM, de centros de investigaciones cuyo nombre implica un tránsito claro de un programa hacia un centro de estudios de género; es decir, que el término “centro” conlleva la formalización de género como campo de conocimiento.

Nombre	Unidades, programas o centros de estudios de género	Links de consulta
Universidad Autónoma de la Ciudad de México-UACM	Centro de Estudios Interdisciplinarios de Género de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (CEIG-UACM)	< https://www.uacm.edu.mx/ceig >
Universidad de Colima	Centro Universitario de Estudios de Género	< https://portal.ucol.mx/cueg/ >
Universidad de Guanajuato-UDG	Centro de Estudios de Género	< http://www.udg.mx/es/investigacion/centros/centro-de-estudios-de-g-nero >
Universidad de Sinaloa	Centro de Políticas de Género para la igualdad entre Mujeres y Hombres	< http://genero.uas.edu.mx/index.php >

Continúa...

Nombre	Unidades, programas o centros de estudios de género	Links de consulta
Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM	Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG)	< http://cieg.unam.mx/ >
Universidad Anáhuac	Centro Anáhuac de Estudios de la Mujer	< https://www.anahuac.mx/mexico/educacioncontinua/centro-anahuac-de-estudios-de-la-mujer >
El Colegio de México	Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer-Centro de Estudios Sociológicos	< http://ces.colmex.mx/145 >
Universidad Autónoma de Coahuila	Programa Institucional por la Equidad de género	< http://www.admisiones.uadec.mx/equidad-de-genero/ >
Universidad Autónoma de México/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	Programa de Investigación Feminista	< https://www.ceiich.unam.mx/0/20InvFem.php >
Universidad de Guanajuato	Programa: Ugénero, construyendo libertad en equilibrio	< http://www.ugto.mx/ugenero/ >
Universidad de Sonora	Programa Institucional por la Equidad de Género	< http://www.vicerrectoriaurc.uson.mx/genero/ >
Universidad Iberoamericana-Ibero	Programa de Asuntos de Género-Dirección de Programas de Incidencias	< http://ibero.mx/programa-asuntos-genero >
Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM	Programa Universitario de Estudios de Género	< http://mediacampus.cuaed.unam.mx/pueg-%28programa-universitario-de-estudios-de-g%C3%A9ne >
Universidad Autónoma del Estado de México-UAEM	Coordinación Institucional de Equidad de Género	< http://www.uaemex.mx/index/component/k2/item/888-protocolos-de-seguridad.htm >
Universidad Autónoma Metropolitana-UAM	Coordinación de Bienestar Universitario y Género	< http://www.ler.uam.mx/es/UAM-Lerma/coordBienestarUniv >
Universidad Autónoma de Zacatecas	Coordinación de Equidad de Género	
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Unidad de igualdad de Género	< http://www.uacj.mx/Equidad-Genero/Paginas/default.aspx >
Universidad Autónoma de Nuevo León-UANL	Unidad para la Igualdad de Género	< http://uniigenero.iinso.uanl.mx/ >
Universidad Autónoma de Querétaro-Facultad Bellas Artes	Unidad Académica de Género	< http://www.uaq.mx/index.php/conocenos/proyectos-institucionales/genero-uaq/34-genero-uaq/propuestas-unidad-de-genero >
Universidad Autónoma de Nuevo León	Cuerpo Académico de Cultura, Identidades y Género	< http://sds.uanl.mx/cuerpos-academicos-vinculados-a-sustentabilidad-ftsdyh/ >
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Comité Institucional para la Equidad de Género	< http://defensoria.uaa.mx/cieg/index.php >

Nombre	Unidades, programas o centros de estudios de género	Links de consulta
Universidad de Sonora	Comité por la Equidad de Género	< http://www.vicerrectoriaurc.uson.mx/genero/index.php/comite >
Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM	Oficina de la Abogada General de la Universidad Nacional Autónoma de México	< http://igualdaddegenero.unam.mx/ >
Universidad de Durango	Observatorio de Violencia Social y de Género	< http://ovsyg.ujed.mx/ >
Universidad Iberoamericana-Puebla	Observatorio de Violencia de Género	< https://www.iberopuebla.mx/investigacion/institutos/idhiesj/ovsg >

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las IES bajo estudio.

Conclusiones

La adopción de enfoques de políticas públicas para buscar la creación de una cultura de la igualdad es una temática que algunas autoras han planteado desde principios del siglo XXI. El establecimiento de la perspectiva de género en el último sexenio, aunado a un creciente interés en la temática, tanto a nivel de política pública aplicada como desde la reseña de la literatura, ha permitido que se incremente la importancia de esta temática, la cual ha sido identificada como un déficit democrático.

Para llevar a cabo este análisis, se partió tanto de la literatura existente como del enfoque comparativo que se viene desarrollando en el campo de las políticas públicas dirigidas a alcanzar la paridad. Ciertamente, el tema parece pertinente y documenta la paradoja de que mientras las universidades públicas, y en algunos casos privadas, son vistas como promotoras del enfoque de género, no cuentan con el arraigo de acciones de perspectiva correspondiente en su interior.

Citar las variables que han propulsado el caso de la paridad, así como las políticas para la igualdad sustantiva en México, parece pertinente en el contexto universitario, pues en el mismo la “autonomía universitaria” y la “excelencia académica” han sido factores que han permitido dejar sin revisar la aplicación de medidas tendientes a la igualdad.

Hemos visto en este artículo que en el ámbito electoral el acceso de las mujeres a la paridad detonó por una reforma jurídica; es decir, la norma se adelantó respecto al lento cambio cultural, permitiendo abrir una puerta de acceso a las mujeres. Concluimos entonces que una de las razones por las cuales las transformaciones en el campo

político-electoral se han dado más rápidamente que en el ámbito académico, es la implementación de políticas públicas que promueven la igualdad, elemento prácticamente ausente en el ámbito universitario.

A partir de información empírica, hemos constatado la escasa presencia de las mujeres en espacios de toma de decisiones dentro de las universidades. Observamos que los límites para el ascenso están más allá de los desempeños individuales, pues se explican por candados culturales e institucionales no formalizados. El espacio universitario sigue presentando contradicciones cuando se trata de incluir a las mujeres, pues al tiempo que se incrementa su presencia como académicas, siguen quedando fuera del ejercicio del poder.

Al preguntarnos sobre la existencia de programas universitarios con perspectiva de género, unidades de igualdad y protocolos de actuación para la atención a la violencia contra las mujeres, encontramos que, en general, se trata de procesos aún muy incipientes de incorporación del género en las IES. Esto con excepción de algunos programas y centros universitarios de estudios de género que por su antigüedad han logrado mayor solidez. En algunos casos, el surgimiento de unidades de género obedece más a la existencia de coyunturas políticas o a algún presupuesto federal etiquetado con enfoque de género¹², que a una trayectoria consistente que tenga como horizonte un proceso amplio de institucionalización. La existencia, por ahora dispersa, de presupuestos públicos como detonador de procesos de incorporación del enfoque de género a las universidades permite visualizar una interesante ruta a fortalecer.

Hemos visto cómo los esfuerzos por incorporar el paradigma de la igualdad de género a las IES no se han traducido en un avance en la igualdad sustantiva dentro de los espacios universitarios. Frente a este escenario, se hace evidente la necesidad de que en las instituciones de educación superior se implementen políticas específicas que promuevan la incorporación de las académicas en las esferas de toma de decisiones y para transversalizar la igualdad en todo el aparato institucional.

Quedan preguntas cuya respuesta es necesario seguir explorando en posteriores investigaciones: ¿qué se necesitaría para propiciar en el campo científico cambios semejantes a los que tuvieron lugar en el campo electoral? ¿Qué acciones en materia de política pública es posible

impulsar para lograr condiciones de paridad de las mujeres en los espacios de toma de decisiones dentro de las IES? ¿Cuál es el horizonte real que podemos visualizar en el mediano plazo para que esta iniciativa surja desde el interior de las universidades? Frente a la autonomía universitaria, ¿qué posibilidades de implementación tendrían las políticas públicas federales para promover la igualdad sustantiva de las mujeres universitarias?

Referencias

- Acosta, A. (octubre-diciembre de 2012). "La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara". *Revista de la Educación Superior*, XLI(164), 149-155.
- ANUIES (15 de enero de 2018). "Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior". Recuperado de <<http://www.anui.es.mx/html/diries/index.php>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- Araujo, A. M. y Nieto, A. S. (eds.) (2012). *Una aproximación a la participación de la mujer en la dirección de la universidad: características y tendencias*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Blazquez, N. y Bustos, O. (2013). "Las directoras de la UNAM: trayectorias y contribuciones", en Díaz, M. (comp.), *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI* (119-131). San José: Universidad de Costa Rica.
- Blazquez, N., Bustos, O. y Fernández, L. (2013). "Académicas directoras: del techo de cristal hacia el laberinto del poder". En Ruiz, M. (coord.), *América Latina en la crisis global. Problemas y desafíos* (51-66). México: CLACSO.
- Bustos, O. (septiembre-octubre de 2008). "Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral". *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIV(733), 795-815.
- Cáceres, M. P., Sachicola, A. e Hinojo, M. A. (enero de 2015). "Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español". *European Scientific Journal*, 11(2), 296-313.
- Cáceres, M. P., Trujillo, J. M., Hinojo, F. J., Aznar, I. y García, M. (2012). "Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos". *EDUCAR*, 48(1), 69-89.
- Cid, A. y Martínez, S. (2015). "Trayectorias de vida de las egresadas y exrectoras de la UAM-Azcapotzalco". En UAM (ed.), *Avances de las mujeres en las ciencias, las humanidades y todas las disciplinas*. Libro científico vol. II

¹² Es el caso del Profocie (Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas); antes PIFI (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional).

- de Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades (259-277). DF: UAM.
- Cuevas, M. y Díaz, F. (octubre de 2015). "Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(106), 1-22.
- De Garay, A. (julio-diciembre de 2013). "Igualdad de género en la Universidad Autónoma Metropolitana: un espejismo". *La Ventana*, 4(38), 277-330.
- De Garay, A. y Del Valle-Díaz, G. (2012). "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México". *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, III(6), 3-30.
- Estébanez, M. E. (ed.) (2011). *Estudio comparativo iberoamericano sobre la participación de la mujer en las actividades de investigación y desarrollo. Los casos de Argentina, Brasil, Costa Rica, España, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela*. Buenos Aires: Centro Redes.
- Gaete, R. (enero-abril de 2018). "Acceso de las mujeres a los cargos directivos: universidades con techo de cristal". *CS*, (24), 67-90.
- García, P. (ed.) (2004). *Mujeres académicas: el caso de una universidad estatal mexicana*. México: Universidad de Guadalajara/Plaza y Valdés.
- García Prince, E. (ed.) (2008). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando?: Marco conceptual*. Cataluña: PNUD.
- INE (2018). "Información preliminar de la eventual integración de la LXIV Legislatura. Sistema de Inteligencia Institucional de la Dirección Ejecutiva de Prerrogativas y Partidos Políticos. Proceso electoral 2017-2018". Recuperado de <<http://www.indicadorpolitico.mx/wp-content/uploads/2018/07/INTEGRACION-LEGISLATURA-FEDERAL-DATOS-COMPUTOS-DISTRITALES-version-completa-09072018.pdf>>.
- Ley de Ciencia y Tecnología (2002). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de junio de 2002.
- Llorent, V. y Cobano-Delgado, V. (enero-abril de 2017). "La mujer en los órganos de gobierno de la Universidad de Sevilla". *Estudios Feministas*, 25(1), 241-262.
- Moncayo, B. (julio-diciembre de 2013). "Mujeres líderes en la academia, estereotipos y género". *Panorama*, 7(13), 75-94.
- ONU Mujeres (ed.) (2015). *La hora de la igualdad sustantiva. Participación política de las mujeres en América Latina y el Caribe hispano*. México: ONU Mujeres.
- Ordorika, I. (abril-junio de 2015). "Equidad de género en la educación superior". *Revista de la Educación Superior*, XLIV(174), 7-17.
- Ortiz-Ortega, A. y Armendáriz, S. (julio-diciembre de 2017). "Miradas comparativas para el análisis de las trayectorias académicas de las investigadoras en México". *REencuentro*, 28(74).
- Ortiz-Ortega, A. (coord.), Carrillo, N., Gómez, M y Suárez, M. (2013). *Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: hacia un diseño de políticas públicas*. DF: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Ortiz-Ortega, A. y Scherer, C. (2014). *Contigo aprendí: Una lección de democracia gracias a la sentencia I 2624*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Ortiz-Ortega, A. y Pecheny, M. (2010). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires: Teseo.
- Pacheco, L. y Varela, M. R. (eds.) (2014). *Sentencia de amor I 2624: Mujeres y elecciones en México 2012*. México: Universidad Autónoma de Coahuila/Ediciones De-Laurel.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona/México: Anthropos/UAM.
- Ruiz, M. (6 de julio de 2018). "Declaración del jefe de delegación, Emb. Miguel Ruiz Cabañas, subsecretario para Asuntos Multilaterales y Derechos Humanos. Sustentación del IX Informe de México ante CEDAW". Recuperado de <https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/MEX/INT_CEDAW_STA_MEX_31712_S.pdf>.
- Sánchez, M. y Lavié, J. M. (2011). "El liderazgo y la asunción de cargos académicos en función del género". En I Folch, M. T. (ed.), *La universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado* (15-42). Barcelona: Octaedro.
- UAA (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<http://www.uaa.mx/principal/directorio.html>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UABC (s. f.). "Directorio de Oficinas Administrativas". Recuperado de <<http://www.uabc.mx/institucion/directorio/dependenciasadministrativas.php>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UABCS (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<http://www1.uabcs.mx/transparencia/index.php/directorio>> (consultado el 15 de enero de 2018).

- UACam (s. f.). "Directorio". Recuperado de <http://uacam.mx/?modulo=paginas&acciones=ver&id_pagina=f0M=>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UNACAR (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<http://www.unacar.mx/unacar/directorio.php>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UNACH (s. f.). "Directorio. Rectoría". Recuperado de <<http://www.unach.mx/directorio#3>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UNACH (s. f.). "Directorio. Secretaría General". Recuperado de <<http://www.unach.mx/directorio#4>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UNICACH (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<https://www.unicach.mx/universidad/DIRECTORIO>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UACH (s. f.). "Directorio Administración 2016-2022". Recuperado de <http://www.uach.mx/institucional_y_juridica/directorio_administracion_2016-2022/> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UACJ (s. f.). "Estructura Administrativa". Recuperado de <<http://www.uacj.mx/Paginas/Estructura-Administrativa.aspx>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAM (s. f.). "Comunicación Social. Rector General". Recuperado de <<http://www.uam.mx/comunicacionsocial/rg2017-2021/rector-general2017-2021/index.html>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAM (s. f.). "Estructura Orgánica. Rectoría General". Recuperado de <http://www.transparencia.uam.mx/estructura/org_rg.html> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAM (s. f.). "Oficina del Abogado General". Recuperado de <<http://www.uam.mx/oag/ag/index.html>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UNAM (s. f.). "Rector. UNAM". Recuperado de <<http://www.rector.unam.mx/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- Transparencia UNAM (s. f.). "Directorio de funcionarios". Recuperado de <<http://www.transparencia.unam.mx/obligaciones/consulta/directorio-funcionarios>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAAAN (s. f.). "Directorio de funcionarios". Recuperado de <<http://www.uaaan.mx/v3/index.php/la-universidad/directorio>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UADEC (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<http://www.relacionespublicas.uadec.mx/dir/uadec/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UCol (s. f.). "Funcionarios". Recuperado de <<https://www.ucol.mx/gobierno-universitario/funcionarios.htm>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UJED (s. f.). "Directorio Institucional". Recuperado de <https://www.ujed.mx/doc/Directorio_institucional.2.pdf> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UACha (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<https://chapingo.mx/web/rectoria/directorio>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAEMEX (s. f.). "Gabinete Universitario". Recuperado de <<http://www.uaemex.mx/index.php/gabinete-universitario>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UGto (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<http://www.ugto.mx/directorio-universidad-guanajuato>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UGto (s. f.). "Oficina del Abogado General". Recuperado de <<http://www.ugto.mx/directorio-universidad-guanajuato/rectoria-general-ug/oficina-del-abogado-general>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAGro (s. f.). "Bienvenida de nuestro Rector". Recuperado de <<https://www.uagro.mx/conocenos/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAGro (s. f.). "PDI 2017-2021". Recuperado de <<https://www.uagro.mx/conocenos/index.php/pdi-2017-2021>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAEH (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<https://www.uaeh.edu.mx/directorio/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UDG (s. f.). "Directorio. Rectoría General". Recuperado de <<http://www.udg.mx/directorio/adm/Rector%C3%ADa-General>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UDG (s. f.). "Directorio. Secretaría General". Recuperado de <<http://www.udg.mx/directorio/adm/Secretar%C3%ADa-General>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UDG (s. f.). "Directorio. Oficina del Abogado General". Recuperado de <<http://www.udg.mx/directorio/Oficina-del-Abogado-General>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UMICH (s. f.). "Directorio. Rectoría". Recuperado de <<http://www.umich.mx/directorio-rectoria.html>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UMICH (s. f.). "Directorio. Secretaría General". Recuperado de <<http://www.umich.mx/directorio-general.html>> (consultado el 15 de enero de 2018).

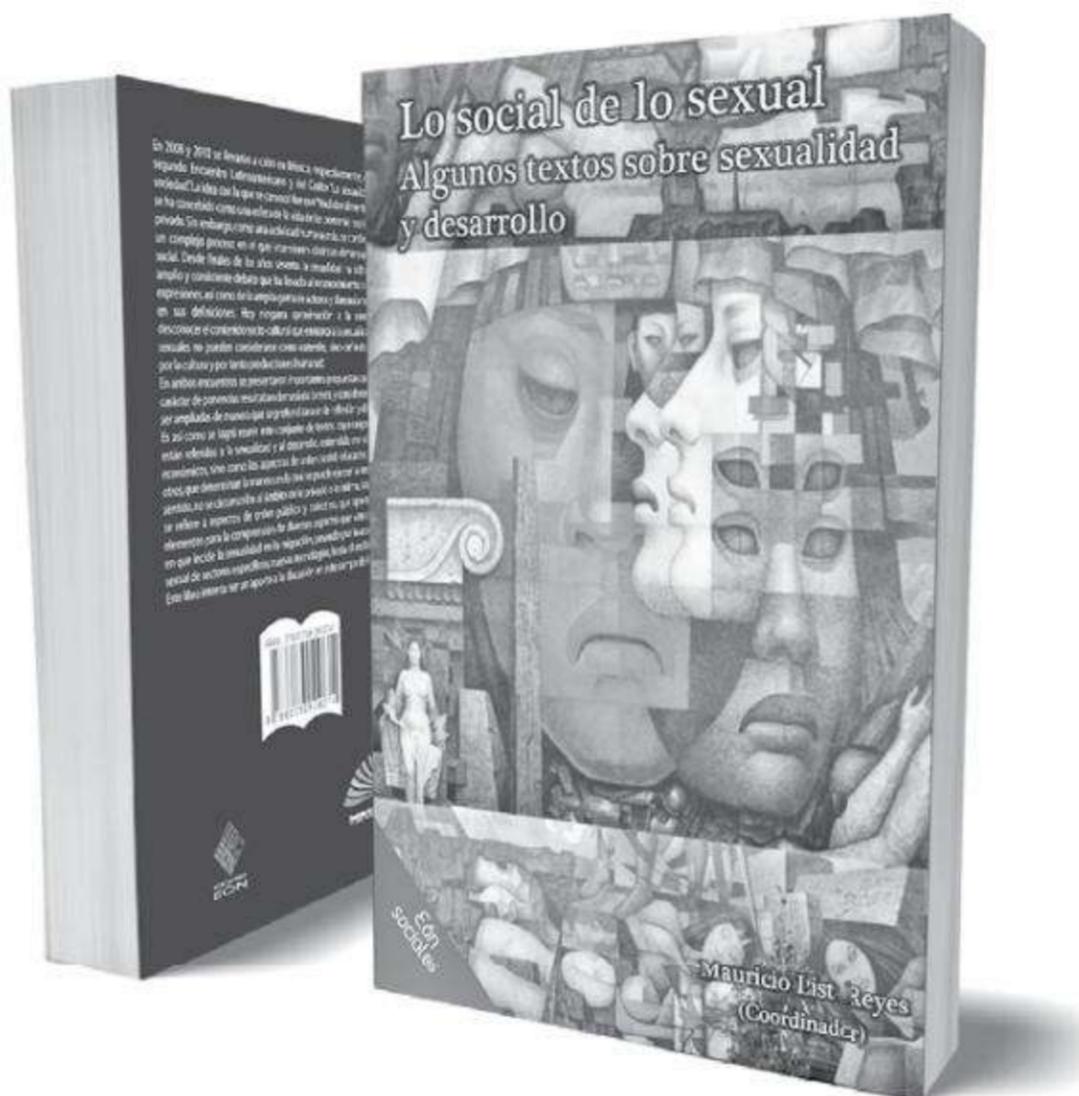
- UMICH (s. f.). "Directorio. Departamento Jurídico". Recuperado de <<http://www.umich.mx/directorio-juridico.html>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAEMOR (s. f.). "Rectoría". Recuperado de <<http://www.uaem.mx/organizacion-institucional/rectoria/rector.php>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAEMOR (s. f.). "Secretaría General". Recuperado de <<http://www.uaem.mx/organizacion-institucional/secretaria-general/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAEMOR (s. f.). "Estructura de Rectoría". Recuperado de <<http://www.uaem.mx/organizacion-institucional/rectoria/estructura/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAN (s. f.). "Directorio UAN ". Recuperado de <<http://www.uan.edu.mx/es/directorio-uan>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UANL (s. f.). "Oficina del Rector". Recuperado de <<http://www.uanl.mx/universidad/oficina-del-rector.html>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UANL (s. f.). "Secretaría General". Recuperado de <<http://www.uanl.mx/universidad/organigrama/sg.html-0>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UANL (s. f.). "Abogado General". Recuperado de <<http://www.uanl.mx/universidad/organigrama/oag.html>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UABJO (s. f.). "Designa Rector a funcionarios de la UABJO". Recuperado de <<http://www.uabjo.mx/designa-rector-a-funcionarios-de-la-uabjo>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UABJO (s. f.). "Secretaría General". Recuperado de <<http://www.transparencia.uabjo.mx/obligaciones/secretaria-general/articulo-70/fraccion-7/70-7-123-secretaria-general-2017.pdf>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UABJO (s. f.). "Secretaría General". Recuperado de <<http://www.uabjo.mx/designa-rector-a-funcionarios-de-la-uabjo>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- BUAP (s. f.). "Currículum del Rector". Recuperado de <http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/rectoria/curriculum_del_rector> (consultado el 15 de enero de 2018).
- BUAP (s. f.). "Manual de Organización General 2016". Recuperado de <http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Transparencia/mog_2014> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAQ (s. f.). "Organigrama". Recuperado de <<http://rectoria.uaq.mx/index.php/conocenos/organigrama>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAQ (s. f.). "Organigrama". Recuperado de <<http://oag.uaq.mx/index.php/con/organigrama>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UASLP (s. f.). "Directorio Institucional". Recuperado de <<http://www.uaslp.mx/Paginas/Universidad/Directorio.aspx>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAS (s. f.). "Directorio de Consejeros". Recuperado de <<http://web.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=autoridades-colegiadas>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UNISON (s. f.). "Directorio de Funcionarios". Recuperado de <<http://www.uson.mx/institucional/directorio/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UJAT (s. f.). "Rectoría". Recuperado de <<http://www.ujat.mx/rectoria>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UJAT (s. f.). "Oficina del Abogado General". Recuperado de <<http://www.ujat.mx/abogado>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAT (s. f.). "Directorio Oficial de Funcionarios Universitarios". Recuperado de <<http://www.uat.edu.mx/paginas/universidad/directorio.aspx>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UATx (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<https://www.uatx.mx/directorio/index.php?seccion=1>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UV (s. f.). "Administración 2017-2021. Rectoría". Recuperado de <<https://www.uv.mx/administracion2017-2021/rectoria/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UV (s. f.). "Directorio". Recuperado de <<https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/12/Directorio-OAG-dic-2017.pdf>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UADY (s. f.). "Nuestra Universidad. Estructura Orgánica". Recuperado de <<http://www.uady.mx/nuestra-universidad/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAZ (s. f.). "Rectoría. Administración 2016-2020". Recuperado de <<http://www.uaz.edu.mx/rectoria/>> (consultado el 15 de enero de 2018).
- UAZ (s. f.). "Consejo Operativo de Planeación". Recuperado de <<http://planeacion.uaz.edu.mx/documents/196877/38e99ee4-2341-42d6-829e-b428b6c4323c>> (consultado el 15 de enero de 2018).

Lo social de lo sexual

Algunos textos sobre sexualidad y desarrollo

Mauricio List Reyes
(Coordinador)

(152 pp.)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Del. Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México

Margarita Elena Tapia Fonllem*

El artículo aborda el tema de la inclusión de la educación integral de la sexualidad en el sistema educativo en México. Presenta resultados de la investigación documental realizado para conocer las iniciativas sobre educación sexual promovidas por el Estado mexicano, a través de las políticas públicas efectuadas en los últimos cinco años, mediante programas, campañas, acciones puntuales y leyes. Las preguntas guía fueron: ¿qué ha hecho el gobierno mexicano para incluir la educación sexual en sus políticas públicas? ¿En qué se ha avanzado para incluir una enseñanza integral de la sexualidad en las propuestas curriculares de educación básica?

Introducción

En México, una educación sexual integral al alcance de todas y todos contribuiría a evitar numerosos problemas sociales como el embarazo adolescente, el escaso uso de anticonceptivos por las y los jóvenes, el abuso sexual, el incremento en enfermedades de transmisión sexual, la violación sexual, los asesinatos por razones de género y la discriminación hacia diversas maneras de vivir la sexualidad y el amor, por mencionar sólo algunos.

* Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora del área Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Correo electrónico: <mtapia@upn.mx>.

Educación sexual integral es el proceso de formación basado en los derechos humanos y en la perspectiva de género, con información para tomar decisiones responsables sin prejuicios ni culpa, con contenidos biológicos, emocionales, sociales y culturales, además de principios éticos.

Una educación integral de la sexualidad podría preparar a nuestro profesorado para educar a la niñez y la juventud para una vida en la cual se reduzcan los riesgos de ser víctimas de conductas violentas y discriminatorias, una vida en la que disfruten de sus derechos en condiciones de igualdad.

El objetivo de esta investigación fue conocer las iniciativas sobre educación sexual promovidas por el Estado mexicano a través de las políticas públicas llevadas a cabo en los últimos cinco años mediante pro-

gramas, campañas, acciones puntuales y leyes. Las preguntas fueron: ¿qué ha hecho el gobierno mexicano para incluir la educación sexual en sus políticas públicas? ¿En qué se ha avanzado para incluir una enseñanza integral de la sexualidad en las propuestas curriculares de educación básica?

Desde 1994 los gobiernos del mundo se comprometieron a cumplir los resolutiveos de la Conferencia Mundial de Población, realizada en El Cairo (ONU, 1994). Se fijó la meta de promover una educación sexual en todos los niveles educativos, desde una visión integral, basada en las perspectivas de género y de derechos humanos. El Estado mexicano ha hecho muy poco para el cumplimiento de la meta en materia de educación sexual, teniendo un gran pendiente en este ámbito con las y los mexicanos, especialmente con la niñez y la juventud.

Nuestra revisión, circunscrita a los últimos cinco años, se realizó desde un enfoque de género que reconoce la existencia de discriminación social por la prevalencia de los estereotipos sexuales para niñas y niños, acompañada de una visión de derechos humanos que entiende la educación sexual como un derecho humano de todas y todos, y que considera que la política pública es el conjunto de leyes, programas y acciones emprendidas por el Estado mexicano para la atención de un problema o de varios que padecen todas las personas, relacionados con la sexualidad.

Desarrollo. De embarazo adolescente, abuso sexual y violación a niñas y niños

La evidencia muestra que la población joven en México comienza a tener relaciones sexuales a los 16 años, según la Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México. La misma encuesta reporta que 44% de adolescentes de entre 15 a 19 años declaró haber tenido relaciones sexuales; además, nos dice que de cada mil nacimientos, 77 son de madres adolescentes.

El abuso sexual a menores de edad es un delito poco denunciado, menos aún en el ámbito escolar. No obstante, existe información al respecto. Según el Informe Nacional de Violencia y Salud 2006, en la Ciudad de México, autoridades del sistema educativo informaron que entre 2001 y 2002 hubo 54 casos reportados de abuso sexual a niños, ocurridos en las escuelas (Azaola, 2006: 38).

Se han dado a conocer en los medios masivos de comunicación escuelas en las que padres y madres de familia han descubierto el abuso sexual sufrido por sus hijas e hijos (Reséndiz, 16 de abril de 2016). Las escuelas han sido cerradas y la sociedad no vuelve a saber qué hacen las autoridades gubernamentales al respecto.

Además, es importante comentar es la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (Ecopred), presentada por el INEGI en 2017. Esta encuesta aborda el tema del abuso sexual y nos proporciona los siguientes datos: la Ecopred estima que en 2014, del total de la población infantil de 12 a 17 años que residió en las 47 ciudades de interés, 5.1% (216,423) fue víctima de tocamientos ofensivos y 1.8% (75,011) de violación sexual o estupro. Los delitos sexuales son principalmente ejercidos contra las niñas y adolescentes. Para el delito de tocamientos ofensivos, 74 de cada 100 víctimas fueron niñas, mientras que, en los delitos de violación sexual, en 67 de cada 100 casos la víctima también fue una niña (INEGI, 2017: 16).

La educación sexual en la política pública en México

En 2008 se firmó en México el documento Declaración Ministerial. Prevenir con Educación, como parte de los trabajos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la sociedad civil organizada y los ministerios de Educación y de Salud de América Latina. La resolución más importante de dicha reunión fue *prevenir con educación*, teniendo como eje fundamental la prevención del VIH/sida. Se acordó como meta evaluar las acciones programáticas de los ministerios de Educación en cada país. La meta número 4.1 pretendía que “Para el año 2015, se habrá reducido en 75% la brecha en el número de escuelas que actualmente no han institucionalizado la educación integral de la sexualidad para los centros educativos bajo la jurisdicción de los ministerios de Educación” (Hunt *et al.*, 2015: 57).

En el documento de Evaluación para la Implementación de la Declaración Ministerial (2015), el avance de México en la meta 4.1 es de 45%. En los aspectos a evaluar, México resultó deficiente en la incorporación de la educación integral de la sexualidad en los programas educativos, que incluye la currícula y los materiales didácticos. Tampoco avanzó en la inclusión de perspectiva de género ni en los temas de las relaciones interpersonales y el placer. Además, fue evaluado negativamente en campañas de difusión sobre sexualidad saludable enfocada a la juventud.

En efecto, al indagar sobre los avances en torno a la educación sexual en la política pública por parte de las instituciones del Estado mexicano, encontramos magros resultados tanto en lo que se refiere a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como a otras instancias de gobierno, como el Consejo Nacional de Población (Conapo), el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y la Secretaría de Salud. Dichas instituciones, entre otras, son ejecutoras de la política intersectorial a propuesta del Ejecutivo, contenida en la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes; su propósito es reducir los embarazos de las jóvenes en un marco de derechos sexuales y reproductivos, y es operada por varias instituciones en los tres niveles de gobierno, siendo uno de sus componentes la educación sexual integral (Gobierno de la República, s/f). El documento integra el trabajo en torno a la salud reproductiva de la juventud y de la niñez que diversas instituciones gubernamentales han realizado desde el pasado, y ahora desde este documento se enfocan a la atención del embarazo temprano.

La educación sexual en México

En el modelo educativo propuesto a inicios de este año por la SEP (2017), documento de carácter normativo para la educación básica y media superior, no se señala prácticamente nada acerca del abordaje de la sexualidad. El documento sólo muestra una malla curricular que incluye todos los niveles educativos en dos ámbitos que pudieran ser relacionados con la sexualidad: 1) Atención al cuerpo y a la salud y 2) Convivencia y ciudadanía. El primero hace referencia al cuidado corporal, mientras que el segundo aborda algunos aspectos sobre discriminación, violencia y derechos.

El documento no retoma la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, aprobada en 2014, en varios de cuyos artículos (10, 47, 50 y 58) se reconoce la educación sexual integral. Específicamente, el artículo 58, fracción VIII, establece que

La educación, además de lo dispuesto en las disposiciones aplicables, tendrá los siguientes fines: VIII. Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas, niños y adolescentes, que le permita a niñas, niños y adolescentes ejercer de manera informada y responsable sus derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las leyes y los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte.

El gobierno actual incumple sus propias leyes. La educación sexual sigue siendo un vacío en el sistema educativo mexicano. Su inclusión en educación básica ha sido una demanda histórica desde el siglo pasado, que se logró de manera insuficiente.

A principios de 1970, derivada de la política de planificación familiar nacional, se hizo necesaria la inclusión del tema de sexualidad en los libros de texto de primaria y secundaria. Así se integraron aspectos como pubertad, reproducción humana, prevención de embarazo e infecciones de transmisión sexual. En esta incorporación de contenidos, predominó la visión demográfica (Rodríguez, 1991: 35). A inicio de los años noventa, la reforma a la educación básica incorporó, entre otros muchos puntos, modificaciones a los planes y programas, y la actualización de los libros de texto (Miranda, 2010). A los contenidos de sexualidad ya establecidos en el currículo se agregaron los temas del VIH/sida, relaciones heterosexuales y desarrollo

afectivo, aunque el abordaje siguió siendo biológico y reforzó la heteronorma.

Al estudiar los materiales curriculares de los niveles educativos inicial y preescolar, Salinas y Rosales (2016) identificaron la omisión de contenidos biológicos, psicológicos, de autocuidado y de seguridad personal, indispensables para la educación integral de la sexualidad. Por tanto, afirman que no se dota a la población infantil de competencias sobre el conocimiento de sus cuerpos, autorregulación de emociones y otras capacidades para reconocer el abuso sexual, establecer límites y denunciar.

En el nivel de educación primaria, los libros de quinto y sexto grado carecen de información sobre educación integral de la sexualidad. El libro de quinto grado incluye sólo un tema de autocuidado en la salud sexual, específicamente en la etapa de desarrollo de la pubertad, mientras que el libro de sexto grado aborda aspectos de sexualidad en el desarrollo físico que se da en la etapa de la adolescencia de ambos sexos (Tapia y Rodríguez, 2011a y 2011b).

El nivel de educación secundaria, además de abordar la sexualidad en las asignaturas de Ciencias I y Formación Cívica y Ética I y II, cuenta con la asignatura estatal, espacio curricular que permite atender algún campo temático emergente o problemáticas que afrontan las y los alumnos, entre los que está considerado el tema de la sexualidad (SEP, 2011).

Los estados de Nayarit, Chiapas, Ciudad de México, Durango, Tamaulipas, Veracruz y Michoacán han elegido trabajar la asignatura estatal con el tema de sexualidad. Al indagar acerca de las experiencias de estas siete entidades, sólo tuvimos acceso a los textos utilizados en tres estados. Michoacán tiene un cuaderno de actividades basado en el concepto de sexualidad integral desde los derechos humanos y la perspectiva de género (Hasuko *et al.*, s/f). El texto de la Ciudad de México es un programa de estudio cuyos contenidos se sustentan en el marco legal internacional y nacional regulatorio de la sexualidad; su enfoque es desde los derechos humanos y la sexualidad integral (Carrillo *et al.*, 2010). El estado de Veracruz tiene una guía del docente en la que se sugieren actividades para abordar los derechos sexuales y reproductivos, el abuso sexual, la prostitución y la trata de personas, el incesto, la violación y el embarazo a temprana edad (Manrique *et al.*, s/f).

Otra iniciativa para el nivel secundaria es de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, que consiste en un cuaderno sobre sexualidad dirigido a la población indígena joven, cuyo

propósito es atender el tema emergente de maternidad/paternidad, y que forma parte del Programa de Becas a Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas del Programa Nacional de Becas a cargo de la mencionada dirección.

Una de las razones para que el tema de sexualidad no se aborde a nivel nacional es la falta de voluntad del gobierno mexicano para incluirlo en el currículo de todos los niveles educativos. La sexualidad no está tratada de manera suficiente y adecuada en los currículos. Sin bien encontramos estrategias que el Estado mexicano lleva adelante a través de las instituciones, tratando de cumplir con los compromisos internacionales, lo cierto es que con las acciones de política pública emprendidas no se han logrado eliminar los problemas; por ejemplo, el embarazo en adolescentes.

Por otra parte, al pensar en lo benéfico que sería incluir la educación sexual integral en la educación en México, tenemos que reflexionar acerca del problema grave que es la falta de docentes formados en este campo. Al no ser prioridad del Estado, son escasos los programas de educación superior que ofrecen espacios formativos sobre educación sexual. Entre los pocos que hay se encuentra la especialidad en Educación Integral de la Sexualidad, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

En el diagnóstico sobre educación sexual que realizaron Escalante y Martínez (2005) para el Fondo de Población de las Naciones Unidas, en varios países de América Latina, incluido México, se analiza la preparación del profesorado. En él se encuentra que son escasas las opciones de educación sexual que se brindan al magisterio mexicano, a través de algunas materias incluidas en programas educativos de capacitación a docentes en escuelas normales, centros de formación y en algunas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Desde las primeras reformas a los libros de ciencias naturales en la década de los setenta hasta los albores del siglo XXI, ha habido cambios sustanciales en el plano socio-cultural de la población mexicana, influidos por el mayor uso de anticonceptivos, la aprobación de la píldora del día después, el reconocimiento de los derechos de las personas que se asumen como parte de la diversidad sexual, el derecho a la interrupción libre del embarazo en la Ciudad de México y el desarrollo de familias diversas, entre otros cambios. Todo ello producto de la lucha de los movimientos sociales de las mujeres y los grupos de la diversidad sexual, y del avance de la normatividad de los derechos humanos. No obstante, persisten serios problemas sociales y de salud relacionados con la sexualidad, derivados en gran medida de la ausencia de una educación sexual integral.

Otras acciones informativas para educar sobre sexualidad

Las opciones de información sobre sexualidad para la juventud están ubicadas en el ámbito de instituciones como Conapo, que promueve *spots* televisivos sobre embarazo adolescente, prevención de enfermedades de transmisión sexual y prevención del abuso sexual infantil.

La Secretaría de Salud, a través del Centro Nacional de Género y Salud Reproductiva, opera el programa de Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes, 2012-2018, y tiene un componente llamado Modelo de Atención Integral en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes, creado en 2016, que brinda servicios de información sobre salud sexual y reproductiva a través de conferencias, servicios amigables y la cartilla de salud reproductiva para jóvenes y adolescentes.

Inmujeres participa con la campaña ¿Cómo le Hago?, desde internet, para trabajar sobre sexualidad y violencia, y brinda atención a través de videos, *blogs* e información sobre el tema (Inmujeres, 17 de febrero de 2016).

Las fuerzas conservadoras se imponen en un Estado laico

En cuatro décadas, desde los años setenta hasta ya entrada el siglo XXI, la posición de algunos sectores sociales conservadores en torno a la educación sexual no se ha modificado. La Iglesia y algunas asociaciones de padres de familia continúan influyendo negativamente en la inclusión plena del tema de la sexualidad en los currículos formales. Sus creencias e ideas perjudican y anulan el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos; se niegan a brindar información sobre sexualidad a infantes y adolescentes; rechazan la diversidad sexual y están en contra de la interrupción libre del embarazo y las relaciones sexuales fuera del matrimonio. Los argumentos que dan, sus ideas y discursos están alejados de los postulados científicos. Presionan a las autoridades educativas sin hacer caso a las estadísticas nacionales que muestran la persistencia y el crecimiento de los embarazos en edades tempranas o la evidencia del inicio de las relaciones sexuales a los 16 años.

Estas fuerzas han influido para que sean mínimas las actualizaciones que han tenido los contenidos sobre sexualidad en los currículos de educación básica, es decir, los cambios en las décadas de los ochenta, noventa y en el siglo XXI. El enfoque no se ha modificado ni la profundidad de abordaje de los contenidos. La influencia de estos grupos

de ideología conservadora va contra el principio de laicidad del Estado mexicano.

Conclusiones

Es insuficiente lo que se ha avanzado en materia de educación sexual en los programas de educación básica, así como en la inclusión del tema en el currículo en todos los niveles educativos.

A pesar de ser un documento rector para la educación en México y de que la inclusión de contenidos de educación sexual desde un enfoque integral está contemplada en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, aprobada en 2014, el Nuevo Modelo Educativo (2017), presentado por el secretario de Educación, Aurelio Nuño, no incluye el tema de sexualidad.

Lo que encontramos en la revisión documental, que reporta las acciones gubernamentales de instituciones, más allá de la Secretaría de Educación Pública, en torno a la enseñanza de la sexualidad, son escasas iniciativas, aparentemente articuladas, sin objetivos ni metas claras ni resultados reportados, aunque sea parciales, que permitan evaluar los alcances de las políticas públicas.

La falta de ejercicio de la evaluación como componente esencial de toda política pública nos limita en México para conocer la pertinencia de los programas, planes y campañas desarrollados, sus alcances, el número de personas beneficiadas, las posibles mejoras a incorporar, la cantidad de presupuesto asignado, los errores de diseño o de operación o sus virtudes, entre otros elementos que debieran ser informados con transparencia a la sociedad en su conjunto en tanto que se trata de actividades financiadas con recursos públicos.

Es alentador encontrar experiencias como las llevadas a cabo por las y los profesores de secundarias de Michoacán, Ciudad de México y Veracruz, quienes pusieron en marcha experiencias de educación sexual retomando la figura de materia estatal. En particular, llama la atención la experiencia de Michoacán que, a través de la alianza entre profesorado y gobierno estatal (en particular con las secretarías de Educación y de las Mujeres de la entidad), logró sacar adelante la materia estatal de educación sexual con una visión integral.

Es desalentador observar cómo día a día se agudizan problemas sociales como el feminicidio, las violaciones sexuales, el abuso sexual a menores, el hostigamiento sexual en el trabajo y muchos otros.

Es indignante atestiguar cómo profesionistas encargados de la impartición de justicia, del diseño y la aplicación de políticas públicas, de educar a millones de niñas, niños y jóvenes desconocen la educación integral de la sexualidad, pues, a través de su desempeño, se reproduce la discriminación, la desigualdad social y la inequidad.

Ante la problemática que impone el entorno actual y los compromisos del Estado mexicano en el tema de derechos humanos, es urgente atender la necesidad de una educación sexual para toda la población. Para ello, es necesario partir de la perspectiva de género y de derechos humanos y brindar educación sexual integral en el sistema educativo, propiciando que se aborde en el interior del seno familiar y que continúe de forma permanente a lo largo de la existencia.

Referencias

- Azaola, E. (2006). "Maltrato, abuso y negligencia entra menores". En *Extracto sobre el Informe Nacional de Violencia y Salud*. México: Secretaría de Salud. Recuperado de <[https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(2\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(2).pdf)>.
- Carrillo, R. G.; Loyola, C. C.; Rodríguez, G. A.; Mendoza, M. S. y Aguilar, G. L. (2010). *Sexualidad y género en educación, un escenario posible*. México: Secretaría de Educación. Recuperado de <<http://es.calameo.com/read/000093391000a29c61a87>>.
- Escalante, B. R. y Martínez, J. A. (2005). *Estado de la formación docente en educación de la sexualidad, salud sexual y reproductiva en América Latina y el Caribe. Diagnóstico de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Fondo de Población de las Naciones Unidas/Equipo Regional de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe. Recuperado de <<http://lac.unfpa.org/publicaciones/estado-de-la-formaci%C3%B3n-docente-en-educaci%C3%B3n-de-la-sexualidad-salud-sexual-y>>.
- Hasuko, N. E.; Ramírez, L. L.; Serafín T., E.; Guerrero, L. J. y Coete, M. G. (s/f). *Asignatura estatal: educación sexual y perspectiva de género en educación secundaria*. México: Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo/Secretaría de Educación en el estado/Secretaría de la Mujer. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Michoacan/mich_META3_3_2011.pdf>.
- Hunt, F.; Monterrosas, C. E. y Mimbela, R. (2015). *Evaluación de la implementación de la Declaración Ministerial Prevenir con Educación. Su cumplimiento en América Latina 2008-*

2015. Recuperado de <<https://www.ippfwhr.org/sites/default/files/EVALUACION%202015%20FINAL%20VERSION%20WEB.pdf>>.
- Gobierno de la República (s/f). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. México. Recuperado de <<http://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>>.
- INEGI (2016). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud* (12 de agosto). Recuperado de <<http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf>>.
- INEGI (2017). *Estadísticas a propósito del Día del Niño* (30 de abril). Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/ni%C3%B1o2017_Nal.pdf>.
- Inmujeres (17 de febrero de 2016). *Comolehago.org para prevenir el embarazo en adolescentes*. México. Recuperado de <<http://www.gob.mx/sre/articulos/inmujeres-lanza-el-sitio-comolehago-org-para-prevenir-el-embarazo-en-adolescentes-conocelo>>.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014). *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014>.
- Manrique, B. J.; Pérez, A. Z. y Ruiz, P. M. (s/f). *Educación sexual integral hacia la formación de adolescentes responsables en Veracruz. Asignatura Estatal. Guía para el maestro*. México. Recuperado de <<file:///G:/MARCO%20ETICO%20SEGUNDO%20SEMESTRE/BIBLIOGRAFIA%202016/Unidad3DI SEÑOPROG/Mexico/04-Guia-Maestro-Educación-sexual-integral.pdf>>.
- Miranda, F. (2010). "La reforma curricular de la educación básica". En *Los grandes problemas de México. VII Educación*. México: El Colegio de México. Recuperado de <<http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>>.
- ONU (1994). Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Recuperado de <www.un.org/popin/icpd/newslett/94_19/icpd9419.sp/1lead.stx.html>.
- Reséndiz, Y. (16 de abril de 16). "Denuncian abusos en un Montessori". *Excelsior*. Recuperado de <<http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/04/16/1086870>>.
- Rodríguez, G. (1991). "Educación sexual y políticas de población". *Demos*, 4. Recuperado <<http://revistas.unam.mx/index.php/dms/article/view/6583/6103>>.
- Salinas, F. y Rosales, L. A. (2016). "La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral". *Revista Educación*. Departamento Educación PUCP, XXV(49). Recuperado de <https://www.researchgate.net/.../308971833_La_agenda_pendiente_de_la_educacion_ini>.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Lineamientos de asignatura estatal*. México. Recuperado de <<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/estatal?sid=1143>>.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Saliendo adelante, disfrutando plenamente. Cuaderno de viaje por la vida de las madres jóvenes y jóvenes embarazadas*. México: Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <<http://dgei.basica.sep.gob.mx/>>.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad*. México. Recuperado de <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf>.
- Tapia, E. y Rodríguez, D. (2011a). *Elaboración de las propuestas curriculares con perspectiva de género de quinto y sexto de primaria. Propuesta quinto grado*. México: Inmujeres.
- Tapia, E. y Rodríguez, D. (2011b). *Elaboración de las propuestas curriculares con perspectiva de género de quinto y sexto de primaria. Propuesta sexto grado*. México: Inmujeres.
- Universidad Pedagógica Nacional (2014). *Plan de Estudios de la Especialización Integral de la Sexualidad*. Documento interno, s.p.i.

La perspectiva de género en la UAEMex: avances y retos

Francisco José Argüello Zepeda*
Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán**

El presente trabajo aborda los intentos institucionales y académicos de la UAEMex para llevar a cabo la transversalidad de la perspectiva de género, cuestión que ha sido impulsada desde los organismos internacionales (ONU) hasta las políticas públicas en México, a nivel nacional, estatal y local. Con base en investigación documental y algunas entrevistas con autoridades y profesores, se muestra cómo la perspectiva de género constituye un nuevo proyecto institucional de la UAEMex que abarca los ámbitos académico y administrativo, pero que a la vez exige mucho trabajo para que pueda posicionarse en términos reales y no sólo formales en esta universidad, pese a las contradicciones de la lógica excluyente de la globalización y de los discursos y acciones en pro de la equidad de género por parte de los organismos mundiales y nacionales, así como de las barreras institucionales y socio-culturales existentes a nivel regional y local.

Introducción

La violencia que aparece cotidianamente en nuestra sociedad debido a factores estructurales e individuales y que deteriora la vida social y las relaciones entre mujeres y hombres ha obligado a los organismos intergubernamentales y a la sociedad civil a plantearse propuestas de igualdad y equidad de género que logren hacerse presentes en las políticas públicas, en los espacios académicos y en la vida cotidiana, destacando los conceptos de transversalidad de la perspectiva de género y empoderamiento de las mujeres (PNUD, 2003).

* Profesor-Investigador del Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación, UAEM. Correo electrónico: <farguello2010@hotmail.com>.

**Profesora-Investigadora de la facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM. Correo electrónico: <delgadilloguzman@gmail.com>.

Si bien el tema de género va más allá de la violencia contra las mujeres, incluyendo también la condición masculina y de las minorías sexuales, la desigualdad de género afecta de manera particular la condición femenina desvalorizándola en diversos espacios que abarcan el ámbito doméstico, laboral y educativo en sociedades como México, donde aún predomina una cultura patriarcal.

Desde las últimas décadas del siglo XX surgen movimientos feministas por parte de la sociedad civil y propuestas intergubernamentales y gubernamentales a favor de la igualdad de género, como la conferencia de Beijing organizada por la ONU (1995), donde se plantea la necesidad de defender los derechos de las mujeres al tiempo que se respeta la dignidad de hombres y mujeres.

El discurso de los organismos internacionales pone el énfasis en la igualdad y equidad de género, incluyendo otros significantes como la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Ello ha sido retomado a nivel local por parte de los gobiernos y de las instituciones educativas, donde se ha incorporado la perspectiva de género tanto en las políticas públicas como en los programas de desarrollo de las instituciones educativas, donde cabe mencionar la formación de la Red Nacional para la Equidad de Género (RENIES), en el contexto de la educación superior, donde se ha venido impulsando la transversalidad de género en los espacios universitarios a nivel académico como administrativo, a dicha red pertenece la UAEMex, objeto de la presente investigación.

El objetivo del presente trabajo es analizar las modalidades organizativas

de la perspectiva de género que se han llevado a cabo en este milenio, tanto a nivel académico como institucional, con el fin de evaluar sus logros formales y reales.

La metodología consistió en la consulta documental para identificar los tópicos relacionados con la equidad y transversalidad de género, con base en la revisión de informes. Abarcó conferencias mundiales, legislación, planes y programas universitarios. Asimismo, se realizaron algunas entrevistas con académicos que han impulsado la perspectiva de género en la UAEMex, a través de la investigación, difusión y gestión, y han contribuido al proceso institucional de género en varias administraciones. El trabajo parte de los contextos globales hacia los contextos regionales y locales, y enseguida se aborda el caso de la UAEMex en sus intentos por impulsar la perspectiva de género y su transversalidad en el ámbito académico, de planeación y administrativo.

Antecedentes de la perspectiva de género a nivel global y local

De la Conferencia de la Mujer de Beijing, organizada por la ONU (1995), a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) se ha planteado la necesidad de construir un mundo donde exista igualdad de género y empoderamiento de las mujeres, y ahora se agregan los derechos de las niñas.

Otro organismo de la ONU, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), muestra en sus informes anuales las diferencias de niveles de desarrollo a nivel mundial con base en el índice de desarrollo humano (IDH), y a la vez hace referencia al índice de desigualdad de género, situación presente en muchos países, entre ellos los subdesarrollados. En cuanto a la transversalidad de género, PNUD (2003) la percibe como una estrategia para lograr igualdad de género, considerando las necesidades diferenciales de hombres y mujeres. En México, la constitución mexicana en sus artículos 3° (fracción VII) desde 2010 y 4° incluye la ley de igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres. Asimismo, en los dos últimos Planes Nacionales de Desarrollo (PND, 2007 y 2013) se considera la perspectiva de género como eje transversal, siendo Inmujeres (Instituto Nacional de las Mujeres) la instancia que asume el papel de coordinadora dentro de la administración pública. Esta estrategia ya estaba presente en la Ley General de Educación (1993), la Ley de Educación del Estado de México y en el actual Programa Sectorial Educativo (2013-2018), donde se plantea la necesidad de desarrollar programas con perspectiva de género y otorgar apoyos a los grupos vulnerables (Montes de Oca, 2017).

De esta manera, tanto las conferencias mundiales como la legislación a nivel nacional ponen el énfasis en construir una sociedad incluyente y sin discriminación, lo cual ha sido impulsado por la ONU ante la creciente ola de situaciones de desigualdad de género y violencia que se manifiesta a nivel mundial, en México de manera particular, donde aún existen dispositivos jurídicos discriminatorios y los homicidios de mujeres se han venido incrementado, pasando de 1,089 en 2007 a 2,227 en 2015 (Díaz, 2017), además de los casos conocidos de feminicidios de Ciudad Juárez y del Estado de México. Cabe mencionar que esta última entidad ya cuenta con un dispositivo de alerta de género, lo cual exige la coordinación institucional oportuna de diversas dependencias gubernamentales y ONG para su efectividad.

Caso UAEMex

La Universidad Autónoma del Estado de México surge a mediados del siglo XX al transformarse el Instituto Literario en Universidad en 1956. A partir de la década de los setenta comienza el proceso de masificación en la UAEMex, contando hoy en día con más de 60 mil alumnos a nivel profesional y 8 mil en nivel medio superior, además de 7 mil profesores y 4 mil empleados administrativos. Esta institución tiene presencia en diferentes regiones del Estado de México, aunque en menor medida en la zona otomí-mazahua, donde únicamente cuenta con el Centro Universitario de Atlacomulco.

Cuadro I
Preguntas por dimensiones de la investigación

No.	Dimensiones	Preguntas
I	Violencia verbal. La agresión verbal puede ser directa. Es aquella en la que el agresor o agresores profiere insultos o comentarios humillantes. La agresión verbal indirecta pueden ser comentarios sarcásticos y murmuraciones maliciosas que buscan perjudicar tanto al alumnado como a la planta docente (Benavides, 2010).	-¿En el aula se hacen comentarios que denigran a la mujer? -¿Se hacen comentarios inapropiados a alumnos y alumnas? -¿Se hacen insinuaciones inapropiadas? -¿Se hacen comentarios que denigran a alumnos o alumnas por su género? -¿Se respaldan prácticas que estereotipan a alumnos y alumnas? -¿Se incentiva la permanencia de estereotipos de género?

Continúa...

No.	Dimensiones	Preguntas
2	Violencia sexual. Conductas de naturaleza sexual no deseadas, que incluyen comportamientos verbales ofensivos y no deseados por parte de quien los sufre (por ejemplo: insistencia para obtener una cita) (Longobardi, 2007).	<ul style="list-style-type: none"> -¿Condiciona calificaciones a cambio de favores sexuales? -¿Presiona para realizar actividades sexuales? -¿Envía contenidos sexuales por medios electrónicos sin haberlo solicitado? -¿Amenaza con dar a conocer detalles de tu vida sexual? -¿Intenta tener contacto físico sin tu consentimiento? -¿Toca tu cuerpo sin tu consentimiento? -¿Incomoda con comentarios de naturaleza sexual en clase? -¿Discrimina a quienes tienen diferentes preferencias sexuales? -¿Menosprecia por cuestiones de género o preferencia sexual?
3	Violencia en el noviazgo. Cualquier intento por controlar o dominar a una persona, física, sexual o psicológicamente, y genera algún tipo de daño sobre ella (Rey-Anaconda, 2009).	<ul style="list-style-type: none"> -¿Tu pareja te grita? -¿Tu pareja te cela de forma insistente y agresiva? -¿Tu pareja te acosa? -¿Tu pareja te prohíbe? -¿Tu pareja te insiste en tener relaciones sexuales? -¿Tu pareja te discrimina? -¿Tu pareja te insulta? -¿Tu pareja te amenaza? -¿Tu pareja te ha golpeado?
4	Violencia institucional e intervención de la institución. Esta violencia, se refiere a un tipo de imposición que hace uso de recursos no físicos, sino más bien morales y espirituales (López, 2009). Las prácticas de intervención permiten optimizar la relación entre sistemas, estructuras, estrategias, estilos, capacidades personales, colectivas e institucionales (Casasus, 2002).	<ul style="list-style-type: none"> -¿En la institución se sabe de trato despótico, agresivo o violento de parte de algún integrante del personal administrativo en contra de los alumnos o de sus compañeros de trabajo? -¿En la institución se sabe de trato despótico, agresivo o violento de parte de algún integrante del personal académico en contra de los alumnos o de sus compañeros de trabajo? -¿La institución ignora situaciones de violencia de género? -¿La institución realiza conferencias, pláticas o cualquier evento en el que se busque concientizar en el tema de violencia de género?

Fuente: Elaboración propia.

En las últimas décadas ha aumentado la presencia femenina en los actores educativos, aun cuando existe una marcada segmentación en ciertas carreras que tradicionalmente se han identificado como masculinas o femeninas. De igual manera en la composición del personal administrativo de confianza las mujeres superan a los hombres, aunque se invierte la tendencia en los cargos directivos. Si

bien es cierto que existe un equilibrio numérico, no dejan de presentarse barreras culturales e institucionales que limitan el desarrollo profesional y humano de las docentes y empleadas.

Cabe mencionar que el actual Programa Rector de Desarrollo Institucional otorga un gran peso a la perspectiva de género como eje transversal, de modo que ello permita realizar acciones afirmativas que favorezcan la igualdad de género, lo cual concuerda con los lineamientos del PND en los que el género se ubica como eje transversal, sustituyendo a la sustentabilidad, cruzando los programas de la administración pública. Pero no hay que desestimar los inicios de los ordenamientos de género en el ámbito de las instituciones de educación superior, los cuales datan de principios del milenio y que se exponen a continuación.

Etapas de la institucionalización del género

En 2002 surge el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), que retoma el modelo del PUEG de la UNAM, impulsado por un grupo de investigadoras de la UAEMex, donde figuran Graciela Vélez, Ivonne Vizcarra, Norma Baca, Leonor Delgadillo, entre otras participantes, quienes comienzan a emprender acciones de concienciación sobre la perspectiva de género al interior de la UAEMex, organizando congresos y coloquios e impartiendo asesorías al gobierno estatal y al instituto municipal.

En 2009 surge el Centro de Investigación en Estudios de Género y Educación (CIEGYE), espacio pionero en llevar a cabo acciones afirmativas de género, que incluyen la actividad académica y la organización de talleres, cuya primera coordinadora fue Graciela Vélez Bautista, quien en su gestión implementó dos planes para la igualdad de género.

Paralelamente, se crea a nivel nacional la RENIES en 2009, espacio para compartir experiencias sobre transversalidad e institucionalización de la perspectiva de género, que se traducirá en acciones afirmativas y formativas. Agrupa a varias instituciones de educación superior, entre ellas a la UAEMex.

En el ámbito formativo, el CIEGYE propuso la creación de la especialidad de Estudios de Género, Violencia y Políticas Públicas vigente, y pretende “la formación de especialistas para el diseño de políticas públicas estratégicas con perspectiva de género” (UAEM, 2016b), con un enfoque multidisciplinar en su programa de estudios, incluyendo contenidos sobre violencia, políticas públicas, salud, demografía, educación, mercado laboral, ambiente y sociedad.

En 2017 se gestiona la creación de una maestría de Género que iniciará formalmente en 2018 para reforzar la formación universitaria en la UAEMex desde el nivel de bachillerato, donde aparece la educación de género como eje transversal, hasta el nivel profesional, donde su presencia es discontinua, ya que si bien se incluyen temáticas de género en los planes de estudio de las carreras de Antropología y Sociología, como parte sustantiva, en otras disciplinas de las ciencias sociales se mantiene como asignatura optativa y aún está ausente en otros espacios académicos relacionados con las ciencias naturales.

Como parte del proceso de institucionalización del género, también se ubica la investigación, creándose la primera línea de investigación sobre género al interior del CIEGYE, dentro de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y posteriormente se desarrollan proyectos afines al interior del Centro de Investigación de Estudios Avanzados en Población (CIEAP) y la Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO). Paralelamente, se han organizado foros de difusión de los productos obtenidos, dentro de los cuales destaca una serie de diagnósticos de la situación de desigualdad de género en la UAEMex en los ámbitos estudiantiles, docentes y administrativos.

En relación con la composición de género en el sector estudiantil, los estudios del CIEGYE muestran la tendencia creciente del acceso de mujeres a la educación superior y el carácter sexista de las carreras, dándose una fuerte segmentación de dichas carreras: femeninas (Enfermería) y masculinas (Ingeniería), donde también se polariza la composición por género por parte de los docentes (Vélez y Baca, 2011a).

En cuanto al sector administrativo, se ubica a los empleados y empleadas por grupos de edad, habiendo en los rangos de edad de 18 a 35 años más mujeres que hombres, a la vez que se muestran las barreras que tienen las mujeres para ocupar cargos importantes en la universidad (Luna, 2011; Vélez *et al.*, 2013).

Siguiendo el proceso de institucionalización de la perspectiva de género, en 2016 se crea la Coordinación Institucional de Equidad de Género (CIEG), que depende directamente de rectoría, cuyo fin es “difundir y promover las acciones institucionales para impulsar la igualdad, la equidad de género y la prevención de la violencia contra las mujeres universitarias” (*Gaceta Universitaria*, 2016). Sus funciones son impulsar acciones y programas que fomenten la igualdad de trato entre hombres y mujeres, así como la realización de estudios, informes técnicos y

diagnósticos en la UAEMex y otros ámbitos (estatal, nacional e internacional). Dentro de sus funciones externas, la CIEG se propone establecer vínculos con organismos estatales y organizaciones sociales, además de organizar eventos de difusión con la participación de la comunidad universitaria.

Uno de los retos de la coordinación institucional es implementar la transversalidad del género, para lo cual se han realizado recientemente visitas a las facultades y centros universitarios, con el fin de conocer la ubicación curricular de los contenidos de género y la percepción que tienen los alumnos al respecto, de manera que logren relacionarlos con su vida cotidiana.

Otro reto institucional debería ser identificar la problemática de género que se da en los estudiantes de origen étnico de la UAEMex, a nivel general y particularmente la que se presenta en la zona mazahua-otomí, donde está ubicado el Centro Universitario de Atacomulco y un Plantel de educación media superior, pues aunque en general las relaciones que se dan en el ámbito universitario son cordiales, no dejan de existir algunas manifestaciones de violencia simbólica en algunos espacios de la universidad que afectan la integridad y autoestima de los estudiantes indígenas, como lo ha señalado Castro (2012).

En este sentido, hace falta identificar las problemáticas de género que se dan en los diferentes espacios y sectores de la UAEMex, para implementar estrategias que abonen al proyecto institucional de perspectiva de género.

Conclusiones

Acorde con la tendencia internacional y nacional, en la UAEMex se ha impulsado la perspectiva de género de manera institucional, donde destaca el papel pionero de las investigadoras del CIEGYE y el interés de las profesionistas que integran el CIEG por cumplir las metas propuestas en esta materia; de la presente administración, sin embargo, no deja de haber barreras institucionales y culturales, que no permiten el pleno desarrollo de este proyecto, ya sea por falta de recursos o coordinación entre los actores universitarios, lo cual es necesario superar. En este sentido, la perspectiva de género no debe quedarse en el discurso político de una administración, sino que debe dar seguimiento a lo construido hasta el momento, continuar promoviendo redes de investigación y la participación de la comunidad universitaria en la concientización de la perspectiva de género y la integración de los contenidos transversales.

Anexos

Tabla I
Matrícula por municipio y nivel educativo profesional: 2016-2017 (miles)

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Atacomulco	0.6	0.7	1.3
Texcoco	1.7	2.1	3.8
Atizapán de Zaragoza	1.7	1.7	3.4
Valle de Chalco	1.1	1.5	2.6
Chimalhuacán	0.8	1.6	2.4
Ecatepec de Morelos	0.7	1.0	1.7
Nezahualcóyotl	0.6	0.6	1.2

Fuente: Elaborado a partir de UAEM (2016a: 61).

Referencias

- Castro Ricalde, D. (2012). "El habitus del campo educativo: expresiones de inclusión y exclusión de los estudiantes indígenas de la UAEM". Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, UAEM.
- Delgado Guzmán, L.G. y A. Mercado. (2011). *Violencia laboral desde la perspectiva de la perspectiva de género*. UAEM.
- Delgado, G. (2002). "Educación y género", en M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad, Tomo II. Educación y género, Educación de jóvenes y adultos, La investigación educativa en México 1992-2002*, COMIE, pp. 474-484.
- Díaz, M.G. (2017). "Agenda de género: un análisis socio-demográfico". Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Violencia de género, obstáculo para la igualdad. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UAEM, 23 de noviembre de 2017.
- García Contreras, M. (2016). "Significaciones y contenidos de género en programas de posgrado de Iberoamérica, Problematizaciones desde el APD". Ponencia del XI Encuentro del Análisis Político del Discurso, PAPDI, 27 y 28 de octubre de 2016.
- Montes de Oca, M., G. López y A. Falcón. (2017). "Políticas educativas actuales de inclusión y de perspectiva de género en México", en G. López et al., (Coords.), *Atención a la diversidad y educación inclusiva*. México: Fontamara/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 255-272.
- ONU (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, UNESCO.
- ONU (1995), Conferencia de la mujer, Beijing.
- PND, *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)*, Gobierno de la República.
- PND (2007-2012). *Plan Nacional de Desarrollo*, Gobierno de la República.
- PNUD (2003). *El PNUD y los desafíos hacia la igualdad de género en América Latina y El Caribe, Transversalidad del género en las estrategias regionales del PNUD para América Latina y El Caribe*, Santiago de Chile.
- PNUD (1997), Informe sobre desarrollo humano.
- RENIES (2016). "Caminos para la equidad de género en las instituciones de educación superior". *Declaratoria*, 21 de octubre.
- UAEM (2016a). *Agenda estadística*, Secretaría de Administración.
- UAEM (2016b). Programa de especialidad de género y políticas públicas, Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados. Recuperado de <<http://www.siea.uaemex.mx/siestudiosa/frmprogramaspsg/FrmVwPdfPsg.aspx?cve=564>>.
- UAEM (2015). *Agenda estadística*. Secretaría de Administración.
- UAEM (2009). *Gaceta universitaria*, mes de abril.
- Vélez, G., Baca, N. y Luna, A. (2013). Personal administrativo en la UAEM. Estudio exploratorio sobre clima laboral y equidad de género. *Segundo cuaderno de investigación*, UAEM/CEGYE.
- Vélez, G. y Baca, N. (2011a). "Salud sexual y reproductiva y violencia de género. Estudio exploratorio en el sector estudiantil de la UAEMex". *Primer cuaderno de investigación*. UAEM/CIEGYE.
- Vélez, G. y Baca, N. (2011b). La política educativa con perspectiva de género en las IES: Caso UAEMex", en Vélez, G. y Baca, N. (Coords.), *Relaciones de género en transformación, Estudios en diversos ámbitos sociales*. Buenos Aires: Mnemosyne, pp. 63-78.
- Vizcarra, I. (2001). "La institucionalización de la equidad de género en el estado de México y la economía política feminista". Reflexión política y Convergencia.

Otras fuentes

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, expedida el 5 de febrero de 1917 con las reformas publicadas en el DOF en 2010.
- Ley General de Educación, DOF, 1993.
- Ley de Educación del Estado de México, publicada en la Gaceta del Gobierno el 10 de noviembre de 1997. Recuperado de <<http://www.politicas.uaemex.mx>>.

Novedad editorial:

Las Instituciones de educación superior
VIOLENCIA
DE GÉNERO

Consuelo Patricia Martínez Lozano

(128 pp. + XIV)



Masculinidades y educación superior: la politización del género

Daniela Cerva Cerna*

El artículo reflexiona sobre los efectos de las políticas y los discursos a favor del género en académicos e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. Específicamente interesa analizar cómo estos actores están marcados identitaria y socialmente por diversas formas de expresión de sus masculinidades, y el efecto que ello tiene en las representaciones sobre el género en dos ámbitos: como campo de conocimiento y como política institucional dentro de las universidades. Se integran resultados de grupos focales con académicos de la UNAM.

Introducción

La problemática que a continuación se expone aborda la condición de género de los varones que son objeto de este estudio y que forman parte de un sistema institucionalizado de prácticas sociales que caracterizan al mundo académico.

Reconociendo que existen varios contextos y procesos que intervienen en la reproducción de las desigualdades de género, el análisis pone énfasis en los espacios formales de educación superior, al que se integran los sujetos en el marco de su actividad profesional, pero que trasciende el significado meramente laboral. Los espacios aca-

démicos transmiten ideas, creencias y representaciones sobre la legitimidad del conocimiento que invisten de autoridad –incluso moral– a los sujetos portadores del mismo, y que en el caso de los varones académicos ha llegado a constituirse en una atribución incuestionable que forma parte de su identidad genérica.

El análisis se propone transitar desde las formas en que van configurando y sosteniendo las desigualdades entre mujeres y hombres en el ámbito del trabajo académico y su soporte institucional, hacia las dinámicas de interacción que reproducen patrones de comportamiento que intervienen en el mantenimiento de las identidades genéricas tradicionales sobre la masculinidad.

Concretamente interesa discutir las transformaciones y continuidades en las masculinidades de académicos y profesores investigadores frente a

dos fenómenos centrales: la impronta que ha significado la emergencia de un campo de estudio sobre las relaciones de género (campo de conocimiento) y la puesta en práctica de políticas universitarias a favor de la igualdad, no discriminación y violencia contra las mujeres (política institucional).

Con fines analíticos se introduce la noción de doble anclaje de los procesos de institucionalización del género en las universidades (como campo de conocimiento y como política institucional), en la medida en que se interrelacionan el ámbito formal y visible de las instituciones, con aspectos de la estructura profunda de las mismas, que incluyen los procesos de construcción interpersonal de sentido, representaciones y significaciones marcadas por un orden genérico que se reproducen a nivel organizacional (Cerva 2009, 2016) y que tienen un impacto significativo en

* Profesora-investigadora de tiempo completo de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Correo electrónico: <dani_cerva@gmail.com>.

los modelos de sociabilidad presentes en los centros de educación superior.

En ambos ejes irrumpe la acción de diversos grupos (actores) que planean (desde distintos discursos) el ejercicio de una política feminista a favor de la equidad de género o, por el contrario, discursos de reacomodo que dosifican y subvierten las reivindicaciones exigidas en el espacio universitario, que encuentran en ciertos contextos (coyunturas) una mayor visibilidad pública de sus marcos interpretativos sobre el género¹.

Género en las universidades

La relevancia y viabilidad disciplinaria del problema que se expone se inserta dentro del campo teórico y metodológico de los enfoques feministas sobre masculinidades, política e instituciones. Su significado y pertinencia sociohistórica se encuadra en los procesos de incorporación de la perspectiva de género en diversos espacios institucionales que, promovidos, principalmente, por el feminismo, han demandado a las instituciones del Estado una serie de reformas que atiendan la discriminación y exclusión de las mujeres en diversos ámbitos de la vida.

Las universidades no han sido ajenas a este proceso. Es por ello que una premisa central de este estudio es la relevancia que tiene la investigación sobre las universidades como espacio de conocimiento y también como campo político donde el género se expresa en su dimensión de poder. Ello supone analizar sus efectos en la producción de conocimiento, en la difusión de los temas de la agenda de género en las universidades, en la institucionalización de sus demandas, en la conformación de nuevos colectivos políticos feministas, en la reacción de sectores contrarios a las políticas de igualdad, entre otros temas.

Reconociendo los avances en investigaciones sobre sexismo universitario que ponen el acento en el análisis histórico (Cano 2010), en la segregación y acoso en la población estudiantil (Mingo 2006, 2015) o aquellas destinadas a explicar los principales factores de rezago en las

carreras profesionales de las mujeres académicas (Buquet, *et al.*, 2013), escasamente encontramos indagaciones que combinen estas temáticas con la forma en que los mandatos de las masculinidades tradicionales se refuerzan y consolidan en el ámbito organizacional de las universidades, y que constituyen un eje fundamental en la conformación de las identidades de los académicos. Tampoco se advierten estudios de los efectos y reacciones de este grupo frente a las políticas de género en el ámbito universitario.

Ahora bien, la mirada que los varones tienen sobre estas problemáticas, específicamente académicos e investigadores, es algo muy poco abordado y se justifica por el hecho de que ellos cumplen un papel central en la reproducción de un orden de género que se encarga de revitalizar constantemente las prescripciones que emanan de la masculinidad hegemónica y que afectan la forma en que se construyen y transmiten las nociones de jerarquía científica y legitimidad del saber.

Los estudios e investigación feminista en México y América Latina registran cuatro décadas de una importante presencia académica que con diversas dificultades ha logrado posicionarse como parte del proceso de conocimiento e investigación colegial, en la práctica y reflexión de organizaciones y movimientos sociales, en organismos internacionales y, más recientemente, en la esfera del Estado a través de las políticas públicas y la legislación nacional.

Este avance no ha sido una tarea fácil. Si bien hoy la perspectiva de género cuenta con amplia legitimidad y reconocimiento como una categoría explicativa de la forma en que se construye social y culturalmente la diferencia sexual, en sus inicios no estuvo exenta de críticas y cuestionamientos, incluso dentro del propio feminismo (Tubert, 2011). Lo mismo puede decirse de los espacios productores de conocimiento, que históricamente excluyeron e invisibilizaron la contribución de las mujeres a las distintas disciplinas científicas, ya sea negándoles el acceso a la formación profesional o limitando su participación en los espacios y fuentes de producción y legitimación de los saberes.

La ciencia, como otras esferas de lo público-político-social, se ha enfrentado a la constante crítica y revisión que desde el feminismo se ha hecho de su práctica (Blázquez, 2008; Blázquez, *et al.* 2010; Haraway, 1988; Harding, 1996), con la intención de desmontar sus presupuestos patriarcales y su mirada androcéntrica, y a la vez contribuir con la formulación de nuevas preguntas y enfoques que cuestionan las teorías y planteamientos explicativos dados como objetivos y universales.

¹ Los marcos interpretativos son un recurso teórico-metodológico que sirve para conocer cómo los distintos actores de las políticas (formales o no) presentan distintos significados y soluciones a un problema, lo que en los hechos redundará en la decisión de las acciones como en sus resultados. Existen diversos marcos interpretativos sobre cómo intervenir institucionalmente a favor del género, orientaciones que muestran contradicciones y contiendas en torno a sus significados (Lombardo, 2008; Maier y Lombardo, 2014).

Menos desarrollada ha sido la revisión crítica de los espacios académicos como un ámbito organizacional condicionado por los mandatos socioculturales acerca de lo que significa ser mujer y varón. Las organizaciones no son neutrales; son espacios que surgen de ciertos contextos institucionales y en su base reproducen relaciones de poder. Así, el espacio académico es entendido como un principio de ordenamiento social donde los varones han tenido el privilegio de definir las normas con un alto sesgo androcéntrico.

En efecto, las lógicas institucionales y organizativas de los espacios académicos son factores condicionantes que restringen o favorecen la consolidación de un pensamiento crítico que exige la propia mirada al espacio desde donde el conocimiento sobre las relaciones de género se produce. Quizás este es el punto más crítico que es preciso revisar a la luz de la propia legitimidad que los estudios de género tienen en la educación superior.

Pero más allá del ámbito académico, el feminismo, como campo de conocimiento y acción colectiva, supo sacar provecho de un contexto de democratización de las esferas de participación público-política, y ha incidido, en contenido y gestión, en diversas instituciones y esferas de la vida pública para promover políticas a favor de las mujeres.

La incorporación de las mujeres como objeto y sujeto de políticas formales inicia con un debate internacional que se plasma en las sucesivas conferencias internacionales de la mujer. En el transcurso de este proceso hemos asistido a la adopción, por parte del aparato del Estado, de un conjunto de medidas políticas y legislativas destinadas a promover la equidad entre hombres y mujeres, desde la transformación de los marcos jurídicos nacionales que excluían a las mujeres como sujeto de derecho, hasta la creación de instancias gubernamentales destinadas a impulsar acciones específicas para ellas².

Como lo enunciamos en la introducción, las universidades no son ajenas a los objetivos de la institucionalización de la perspectiva de género, un ejemplo de ello es la creación

² Hay una amplia bibliografía sobre institucionalización y transversalidad de la perspectiva de género, en México, España y otros países de América Latina. Pioneras también son las feministas que en el ámbito anglosajón han puesto el acento en los sistemas institucionales, participación política y análisis de partidos. La mayor parte de esta bibliografía tiene como campo de referencia el Estado (en sus distintos niveles), así como las condiciones de surgimiento e implementación de políticas públicas de igualdad de género.

de unidades de género, programas institucionales e incluso sistemas de indicadores con un alto grado de sofisticación estadística (Buquet *et al.*, 2010).

Entender cómo se configura dicho efecto resulta relevante, pues la literatura sobre la institucionalización de la perspectiva de género es muy amplia en cuanto a manuales, lineamientos y estrategias de política institucional, documentos normativos y diagnósticos organizacionales, pero es escasa en cuanto a investigaciones que den luz sobre los mecanismos que explicarían el cambio de valores o la asimilación de las bases de la desigualdad de género.

Tomar a las universidades como objeto de estudio bajo estos parámetros implica descomponer las dimensiones de análisis, toda vez que la universidad adquiere características específicas, por sus objetivos (formación de recursos humanos y producción de conocimiento), sus dinámicas laborales y la incidencia en materia de políticas de igualdad al interior, así como en otras instituciones formales.

Analizar a las universidades como organizaciones generizadas y a los académicos varones desde la construcción de sus masculinidades contribuye a conocer los procesos de transformación de los patrones y rutinas que habilitan o impiden la incorporación de las políticas de género en los espacios de educación superior.

No pretendemos hacer una evaluación de la política universitaria en materia de equidad de género, más bien se quiere conocer, a través del análisis de los discursos y representaciones de estos actores sociales, las tensiones que se presentan en los marcos interpretativos y las estructuras de sentido relacionadas con los valores de la igualdad y la equidad de género, y la construcción de su legitimidad en el espacio universitario.

Entender los factores que expliquen la asimilación o la transformación de estos valores, así como las resistencias, los contradiscursos, la acción de colectivos feministas emergentes, las redes institucionales de política de género en la universidad, la producción de conocimiento, etcétera.

Desde el feminismo se intenta demostrar que los discursos en torno al género no son concepciones neutrales, universales o incuestionables, sino que son el producto de posiciones (sociales, ideológicas, políticas) del sujeto y de relaciones insertas en un espacio histórico determinado. Los sujetos de discurso tienen un cuerpo, una identidad sexual que está en constante interrelación con otros y que no puede ser reducida en términos de racionalidad universal de un sujeto neutro que se aproxima al mundo de manera objetiva e imparcial.

Masculinidades en espacios universitarios

La categoría de género busca reconocer las formas en que la cultura construye la diferencia sexual. Su análisis conlleva un sentido relacional, es decir, la problemática de género incluye la comprensión y el análisis de la condición femenina y masculina, producto de la significación que la sociedad realiza sobre sus cuerpos sexuados.

Dicha significación implica una serie de mandatos y restricciones impuestas a los sujetos acerca de lo que significa ser hombre y mujer. Desde el feminismo, el género tiene por objetivo constituirse en una mirada crítica sobre la forma en que se estructuran las relaciones entre hombres y mujeres en una sociedad, y el reconocimiento del poder y jerarquía que ellas conllevan hacia el sexo femenino. La gran dificultad de su comprensión radica en que trastoca los significados, normas y valoraciones existentes hacia hombres y mujeres, así como la formación de las propias concepciones subjetivas.

No obstante, esta definición y, como se expresa comúnmente en la orientación de las acciones estatales, la perspectiva de género se emplea como sinónimo de sexo, y más específicamente como sexo femenino. Es decir, se sustituye la noción de mujer a la de género como una forma descriptiva de dar cuenta de las problemáticas de las mujeres sin que medien los términos relativos al feminismo; es una forma de neutralizar y objetivar un conocimiento. De esta forma, en muchos casos, se olvida el componente relacional que envuelve a la perspectiva de género y su significación como relaciones primarias de poder³.

Lo mismo sucede en los espacios universitarios, el conocimiento sobre el género se interpreta como aquello que está vinculado exclusivamente a “problemas de mujeres” estudiados por mujeres. En el imaginario de varios académicos este tipo de enfoque es algo típicamente femenino lo que se traduce en una valoración inferior como objeto de conocimiento. Varios son sus efectos, sólo por nombrar algunos: baja selección de candidatos/as a cursar estudios de posgrado que presenten proyectos que integren enfoques feministas y de género; monopolio del tema en grupos o cuerpos académicos con una baja incidencia en la planta do-

³ Aludiendo a Scott (1996), “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. La dimensión política de la perspectiva de género es un recurso para investigar y analizar las distintas formas en que el poder se expresa en las relaciones entre los géneros y su impacto en la conformación de la sociedad y sus instituciones (en nuestro caso, las universidades).

cente en general; escasa visibilidad de los estudios feministas y de género en el Sistema Nacional de Investigadores⁴, donde se reconoce sólo estudios de mujeres.

Como sostienen Rivera Gómez y Rivera García:

[...] los estudios feministas como los estudios de la masculinidad no son ‘aceptados’ por la academia tradicional, por eso hay disputas en el campo de las ciencias sociales y resistencias para reconocer sus aportes [...] estos estudios han tenido que adecuarse a las políticas financieras en la gran mayoría de las instituciones en el país (2016: 134).

Los autores concluyen que pese a los avances del feminismo y el estudio de las masculinidades, aún prevalece la exclusión, las resistencias, la misoginia, el androcentrismo y se cuestiona al feminismo por su crítica al pensamiento racional patriarcal en las instituciones de educación superior.

Para nuestro caso de estudio, los procesos y prácticas que se dan dentro de las instituciones de educación superior reflejan una serie de estereotipos, creencias y expectativas sobre las relaciones de género que son transmitidas dentro de la organización (Rao y Kelleher, 1999, 2002, 2003). La distinción entre lo masculino y lo femenino refuerza el ejercicio de actividades concretas, pensamientos y creencias que se manifiestan en la interacción individual y colectiva, en el uso lenguaje y en varios símbolos que refuerzan las estructuras genéricas.

Más allá de los comportamientos individuales existe un entorno social que interviene en la forma en que los sujetos aprenden y reproducen ciertos valores y actitudes en torno al género y deben ser analizados atendiendo a las dinámicas de la cultura y ambiente organizacional donde se producen.

Ahora bien, la noción de masculinidad se usa como concepto teórico que vincula hombres, género y poder. Refiere cómo ciertos atributos asignados a los hombres juegan en los comportamientos, prácticas y actitudes de hombres y mujeres, en sus relaciones de género y poder. La masculinidad es constantemente construida en relación con los procesos sociales, políticos y culturales, por tal motivo es preferible hablar de masculinidades, en plural, noción relacionada con la diversidad de relaciones temporales, geográficas y culturales (Pineda, 2003).

⁴ El Sistema Nacional de Investigadores es un sistema destinado al reconocimiento de la producción de conocimiento científico y tecnología, otorgando apoyo económico a investigadores para promover el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación.

Nuestro marco interpretativo se basa en la descripción de las relaciones de género como relaciones sociales de poder. Por tanto, la masculinidad como referente explicativo no sólo se circunscribe al mundo de los hombres, sino a todo el mundo social organizado en un conjunto de relaciones, del que participan también las mujeres desde su propia posición social y que se reproduce mediante las instituciones sociales (Amuchástegui y Szasz, 2007).

Como señala Eleonor Faur (2004) en una investigación sobre varones y políticas de desarrollo en Colombia, para analizar los modelos de masculinidad que pongan al centro la relación entre la voluntad individual de cambio y los dispositivos sociales que lo frenan es importante observar simultáneamente los dos niveles: el individual y el relativo a relaciones e instituciones sociales.

Las universidades, como organizaciones, han probado ser ciegas para visibilizar las desigualdades de género en lo que respecta a su estructura y cultura organizacional. Hay evidencias empíricamente observables que indican que mujeres y hombres no sólo están en posiciones diferentes en la estructura piramidal de funciones y cargos, sino que además se ven afectados de manera diferencial por los estereotipos de género que en el ámbito universitario se reproducen. Aspectos ligados al mérito, las promociones, las dinámicas de discriminación y las posibilidades de cambio son sumamente necesarias de investigar y promover. Asimismo, situaciones de acoso y hostigamiento sexual, ampliamente normalizadas, hoy en día se enfrentan a un escenario que deslegitima su protección.

Por tanto, más allá de la producción de conocimiento sobre el género y de la participación de mujeres en la ciencia, hoy en día es necesario que las universidades generen instancias que promuevan una cultura de igualdad. La representación de las universidades bajo un modelo de funcionamiento supuestamente igualitario ha sido un factor que ha naturalizado las prácticas discriminatorias y ha restringido el despliegue de una mirada crítica que propugna por generar medidas para su eliminación.

Es preciso entender, por tanto, que el contexto patriarcal también se manifiesta en los espacios en donde el conocimiento se produce y que éste también está determinado por estructuras y dinámicas organizacionales que refuerzan una cultura organizacional que reproduce estereotipos y patrones sexistas.

En la mayoría de las organizaciones, como en la mayoría de las sociedades, el poder es masculino. Esto es tan cierto incluso en el caso de las universidades y centros de educación superior, no sólo en términos de segregación ho-

rizontal y vertical: las dinámicas laborales y organizacionales ponen al centro la figura del académico, el papel jugado por los varones, de su disposición a cuestionar y compartir el poder, a privarse en algunos casos de sus privilegios y transformar su autoridad tradicional es un tema que está íntimamente ligado a la comprensión de las definiciones y discursos en torno a las masculinidades.

La crítica feminista a la sociología clásica de la organización y de las ciencias de la administración pública, gracias a los aportes feministas a las teorías del Estado, ha desarrollado un cuerpo de conocimientos bastante prometedor. Sus planteamientos centrales se pueden agrupar en tres áreas temáticas: la estructura, el mandato y la cultura de las organizaciones. La apuesta teórica de esta investigación es vincular estas nociones con el estudio de las universidades como organizaciones que transmiten ciertos ideales de la masculinidad hegemónica.

Varones académicos frente a la equidad de género⁵

Los estudios sobre masculinidades se han desarrollado en los últimos 30 años y han sido impulsados principalmente por los estudios feministas y de género, contribuyendo a desmontar los supuestos construidos desde el determinismo biológico sobre la condición masculina (Amuchástegui y Szasz, 2007; Bourdieu, 2000; Carabí y Armengol, 2008; Careaga y Cruz, 2006; Cazés y Huerta, 2005; Connell, 1990, 2003; Gilmore, 1994; Greig, Kimmel y Lang, 2000; Jiménez, 2003 y 2007; Núñez Noriega, 2016; Viveros, 2008).

Aun cuando de manera temática incluyen una diversidad de cuestiones –violencia masculina, nuevas paternidades, salud sexual, entre otros– su eje orientador ha sido conocer los procesos socioculturales que influyen en la construcción de la identidad masculina y cómo ésta se expresa y transforma en distintos escenarios y contextos sociales.

Aunado a lo anterior, también es posible constatar un sentido político vinculado al estudio de las masculinidades, toda vez que su construcción está ligada a aspectos propios

⁵ Algunos de los datos que aquí se presentan son parte del informe de investigación "Resultados de los grupos focales realizados a la población académica y población administrativa de la facultad de Psicología, facultad de Derecho y facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México", de Daniela Cerva Cerna. La selección de estas facultades respondió a criterios numéricos de la matrícula estudiantil, siendo Ingeniería altamente masculinizada, Derecho mixta y Psicología feminizada.

de un orden de género patriarcal que reproduce el sexismo, la misoginia y la homofobia. Bajo una mirada crítica se intenta desnaturalizar ciertos contenidos dados por inmutables y con ello, transformar las relaciones y prácticas genéricas que afectan tanto a mujeres como varones en la sociedad.

Siguiendo el marco conceptual de R.H. Connell (1990, 2003), la masculinidad es al mismo tiempo un lugar en las relaciones de género, las prácticas a través de la cual hombres y mujeres se relacionan y los efectos que esas prácticas tienen en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. En tal sentido, la masculinidad no es propiedad de los hombres ya que no se deriva automáticamente de una corporalidad; al igual que los hombres, una mujer también produce y reproduce la masculinidad.

En este marco de análisis, observar el desarrollo y caracterización de las masculinidades en espacios educativos, institucionales y académicos permite abrir el espectro a nuevos contextos de análisis, que para el caso de los procesos de legitimación de la perspectiva de género como campo de conocimiento y como política institucional, cobran gran relevancia por las posibilidades y obstáculos que las propias identidades de género producen en la cultura organizacional y viceversa.

En efecto, aproximarse al estudio de las universidades como organizaciones generizadas⁶ a partir de las representaciones de los propios sujetos –varones académicos– permite conocer las resistencias al género como un asunto estructural, más que individual. Dentro de los principales hallazgos destacamos los siguientes.

El mérito científico como una cualidad masculina

Siendo cautos en todo momento, los varones participantes de los grupos focales expresaron su convicción en torno a que las jerarquías y los criterios que fundan la autoridad científica son neutrales y se sustentan en el mérito. Este es un punto que concitó mayor grado de consenso en los

⁶ Ver a las organizaciones como espacios generizados permite aproximarnos a un principio de ordenamiento de lo social que se configura a partir de oposiciones binarias en las que el primer término posee una mayor jerarquía: público-privado, académico-administrativo, profesor-estudiante. En este sentido, quiero entender lo generizado de los espacios a través de las prácticas sociales dotadas de género que en ellos se desarrollan, es decir, considerando el espacio universitario como producto de relaciones de género y, a su vez, como un espacio afectado por estas mismas relaciones.

grupos focales de académicos de la facultad de Derecho, la facultad de Ingeniería y la facultad de Psicología de la UNAM.

En efecto, en sus discursos es posible advertir la ausencia de un cuestionamiento frente a la forma en que la construcción del mérito se sostiene en función de estándares de calidad que en su contenido están cargados de atributos ligados a la masculinidad tradicional/hegemónica: pensamiento racional, asertivo y creativo, capacidad de asumir riesgos, disponibilidad y dedicación completa al trabajo, objetividad en las evaluaciones.

Este último punto es central en la medida en que aparece tensionada su percepción sobre la relación de las mujeres con la maternidad y los cuidados domésticos. Al parecer quedaría en el ámbito de lo políticamente incorrecto no reconocer la carga que significa para sus pares académicas y sus parejas las sobre exigencias producidas por la maternidad y el cuidado de los hijos y cómo este aspecto puede ser un obstáculo en sus carreras profesionales.

Sin embargo, esto no limita su juicio valorativo en torno a la condición de entrega y dedicación que supondría el mérito académico. La vida académica se diseñó alrededor de la noción de profesores e investigadores varones que disponen de tiempo completo, al tener en casa a alguien que satisfaga las necesidades domésticas y sea el soporte de su trabajo (Buquet *et al.*, 2013: 83).

La ilusión de los números

En el discurso de los académicos es posible ver la asociación constante entre el hecho de que existan más mujeres y la posibilidad de asegurar mayor igualdad entre los géneros. El reconocimiento de la equidad se deposita en los números, es la ilusión de que la presencia de mujeres asegura cambio de mentalidades y comportamientos. Sin embargo, para los varones académicos hablar de situaciones de discriminación de género los lleva necesariamente a generar un discurso que naturaliza aquellos rasgos que pueden distinguir a varones y mujeres, ya sea como estudiantes o como académicos.

En su narrativa se deja ver una serie de estereotipos de género que sustentan no sólo sus concepciones sobre las capacidades diferenciales de varones y mujeres, sino que además orientan sus prácticas y conductas cotidianamente: “Las ingenieras son mejores alumnas porque son más disciplinadas, las estudiantes de leyes tienen una actitud más recatada, las estudiantes de psicología son más comprensivas”.

En estos ejemplos, la seriedad y el aislamiento de las mujeres no se interpreta como una defensa ante un medio ambiente hostil, sino más bien como un atributo femenino

característico de las mujeres. Incluso, ese mismo rasgo, y no su capacidad o esfuerzo personal, estaría explicando su buen desempeño como estudiantes.

Reacción a las políticas de igualdad de género

Si bien hay un discurso compartido y consensado sobre la existencia de inequidades de género en la sociedad, prevalece la convicción de que las políticas de género son algo innecesario dentro del ámbito universitario. Es decir, se manifiesta una actitud escéptica sobre la relevancia del problema dentro de la UNAM.

Para varios académicos, la universidad representa una realidad distinta al resto de la sociedad al estar conformada por personas educadas, progresistas y con una conciencia de las necesidades del país. Se asume, por tanto, que dado este “espíritu ilustrado”, las prácticas cotidianas de las personas que integran la universidad están en concordancia con el rechazo a situaciones que excluyan y discriminen a las personas en razón de su género.

Las escasas voces más sensibilizadas sobre la problemática que se expresaron en los grupos focales coincidieron en señalar que aun cuando se han producido cambios importantes a favor de las mujeres y sus derechos, éstos han sido insuficientes, y que la universidad no es ajena a situaciones de discriminación que afectan a toda la población femenina.

Cabe destacar que este tipo de comentarios surgen de aquellos varones que en los grupos focales señalaron haber asistido a algún curso o seminario de sensibilización en relación con el género. Encontramos en ellos argumentos en torno a un mayor reconocimiento de las situaciones de desventaja para las mujeres y de la responsabilidad que tienen los varones al reproducir dichos patrones.

Este dato da cuenta de la importancia que tiene la sensibilización y formación en género como una acción que intenta contribuir al cambio de mentalidades sobre la desigualdad e inequidad entre varones y mujeres en el ámbito universitario, ya sea en el aspecto laboral o en el académico.

Por último, es importante señalar que también fue objeto de consenso la idea de que el incremento numérico en la participación de las mujeres en la universidad supone un cambio cualitativo de mejora en su condición y posición. Sin embargo, esta reflexión está referida principalmente al ingreso de más estudiantes mujeres a todas las carreras, pero no incluye una reflexión acerca de sus pares académicas.

El incremento de la participación femenina tanto de estudiantes como de docentes no sólo estaría condicionando la representación de un antes y lo que sucede actualmente en relación con la discriminación. También ha tenido efectos en la necesidad de hacer un cambio de estrategia al enfrentarse al tema, ya que en un entorno organizacional como el universitario es socialmente sancionado emitir un comentario abiertamente discriminatorio. Pareciera que más que tomar conciencia, los académicos han aprendido a adaptarse a lo “políticamente correcto” para evitar una reacción que los sancione.

Por lo anterior, en los grupos aparece, en forma de cuestionamiento, la idea de que se ha “radicalizado” la noción de igualdad. Es decir, el ingreso del tema de género como un tema político y de producción de conocimiento ha sido desmedido, lo que para estos varones afectaría potencialmente las dinámicas que “naturalmente se dan en la universidad” y que son las que permiten que las cosas funcionen adecuadamente.

Probablemente lo que hay detrás es el temor al cuestionamiento de la jerarquía y autoridad académica, que se sostienen en función de la representación de patrones masculinos vinculados con la producción del saber y su transmisión. Hoy en día la estructura laboral en la academia desafía la presencia exclusiva de varones, y este proceso —que no es sólo cuantitativo— tiene consecuencias a nivel identitario. Que las mujeres académicas actúen de igual manera que ellos, que se apropien de ciertas formas, rutinas y prácticas que son significativas en el mundo de lo masculino es algo reprochado por los académicos.

La competencia, el ser reservadas, el sacrificar la maternidad son algunos de los ejemplos enunciados en forma de recriminación, en circunstancias donde son esas mismas las variables que forman parte de los estándares del mérito académico.

Hostigamiento y acoso

Lo anterior se refuerza con los argumentos que los académicos exponen sobre el tema del acoso y hostigamiento dentro de la universidad, los que están orientados a minimizar el problema. En general estas situaciones son percibidas como hechos aislados que no representan actos habituales y normales de la vida universitaria.

Nuevamente, la universidad se percibe y representa como un espacio privilegiado, integrado por personas destacadas por su nivel educativo de excelencia, y en este

sentido se considera más grave la presencia del problema en otros ámbitos más allá del universitario. Ejemplo de ello es la calle u otros espacios públicos, incluso en el grupo focal de la facultad de Psicología se mencionó “el lugar de trabajo”, como si la universidad no fuera también un espacio laboral.

Otra idea relacionada con el hostigamiento y acoso que surge de los grupos es la defensa en torno a los cambios actuales a favor de relaciones más igualitarias y armoniosas entre los géneros. Pero este argumento no va en todos los casos dirigido a una toma de consciencia del rechazo unánime a estas prácticas como expresión de poder y control masculino sobre las mujeres. Más bien son argumentos que sirven para minimizar la presencia de este tipo de situaciones en la universidad.

En el caso de Ingeniería resalta una narrativa que insiste y es enfática en el ambiente de respeto que forma parte de la cultura académica. Sin embargo, situaciones que para las mujeres constituyen actos de hostigamiento y acoso, para los varones son percibidas como un trato normal que no persigue hostigar o intimidar, incluso depositan la responsabilidad en las propias mujeres que este tipo de prácticas se presenten (“a ellas les gusta que las halaguen”, “que se dé un trato amistoso”, “el chiflido y la porra en Ingeniería no constituyen problema alguno, porque incluso las propias mujeres lo aceptan”).

En otros casos, más que restarle importancia a este tipo de situaciones, los argumentos que se despliegan van en el sentido de culpabilizar y reprochar a las propias mujeres por su falta de actuación e incluso por sacar provecho de la misma. Es decir, la lógica de la sospecha, del cuestionamiento a la credibilidad de la víctima, es algo que los académicos, como en la sociedad en general, también reproducen.

En los casos en que se reconocen las situaciones de acoso y hostigamiento como una realidad importante dentro del ámbito académico, las representaciones nuevamente se expresan bajo las expectativas de respuestas individuales al ser percibidos como casos aislados, que comprometen exclusivamente a académicos con mala conducta y que no constituyen formas aceptadas de sociabilidad en la comunidad universitaria.

Representaciones de sus pares mujeres

Como ha sido ampliamente debatido por el pensamiento feminista, en la reproducción del orden de género partici-

pan por igual varones y mujeres, al ser ambos parte de una misma estructura social. Sin embargo, los varones entran en un discurso sumamente contradictorio al respecto. Por una parte resienten y critican esta falta de consciencia de las mujeres para salir en defensa de “otras mujeres” o por ser ellas las que motiven activamente acciones a favor de relaciones igualitarias de género. Es decir, lo que hay detrás es la responsabilidad que se les adjudica por su situación de desigualdad y por ser ellas quienes deberían fungir como las principales protagonistas del cambio.

Por otra parte, cuando sus pares académicas muestran consciencia y son críticas a las actitudes y prácticas que las discriminan como género, los varones resienten esa actitud de confrontación ya que no se apega al modelo de mujer sumisa y los pone a ellos como principales responsables. Incluso al alejarlas de la posición de víctimas las sitúan en una posición activa en el juego de poder (“ellas también compiten”), lo que reproduce el estigma que cuestiona el distanciamiento de las mujeres del patrón femenino tradicional de pasividad, consenso y conformidad.

Al parecer las nociones y sentidos compartidos en torno a la equidad quedan restringidas a la posibilidad de incorporación de mujeres a ciertos ámbitos de la vida, la ilusión de los números. Es decir, es percibido como un tema numérico, de presencia física y no de cambios estructurales. No hay un cuestionamiento a las formas en que la competencia se expresa en el mundo académico y que para las mujeres es entrar a un juego desigual. Asimismo, la relación académica con las y los estudiantes se finca en la idea de que la mentoría incluye aspectos de servilismo, reverencialismo y acatamiento a los dictámenes del académico.

De igual forma, se ha extendido el discurso que señala que al existir ciertas mujeres que son un “símbolo” por ocupar posiciones de liderazgo dentro de la universidad supone que todas las mujeres tienen las mismas oportunidades para acceder a dichos puestos. De esta manera, que existan mujeres en puestos de poder estaría demostrando la apertura de la organización para integrarlas; por tanto, la equidad ya estaría asegurada.

Reacomodos positivos, pero ambivalentes

Como aspectos positivos que surgen de los grupos encontramos una mayor consciencia de la carga que significa el trabajo doméstico y la responsabilidad que recae sobre sus

parejas o esposas. En otros casos, aun cuando no se da esta conciencia, sí existe un interés por participar activamente en la crianza de los hijos. Sin embargo, para los académicos, la vida familiar no constituye una fuente primaria de reconocimiento y valoración; los méritos como docentes e investigadores y el prestigio asociado son la principal identificación favorable en su construcción identitaria.

Cuando existe el reconocimiento explícito de la necesidad de cambios de las relaciones de género por parte de los varones, la imagen que surge es la de una muralla difícil de derribar. Así como la facultad de Ingeniería y Derecho se caracteriza por una identidad basada en estereotipos de género fuertemente arraigados, transformar esos patrones significaría perder algo que colectivamente es valorado. En tal sentido, expresan que sólo las nuevas generaciones podrán cambiar esos patrones.

Pese a lo positivo de este reconocimiento, el delegar el cambio de prácticas a favor de la igualdad de género a otras generaciones les resta responsabilidad en el asunto. E incluso supone una falta de reflexión sobre la forma en que estas mismas generaciones adoptan y reproducen estos modelos de género tradicionales. Los jóvenes estudiantes no están ajenos a interiorizar y reproducir los mandatos de una masculinidad hegemónica, que incluso se fortalece en combinación con los referentes culturales propios de cada facultad (ejemplo es el chillido a las mujeres en las instalaciones de la facultad de Ingeniería).

Reflexiones finales

En relación con el tipo de dependencia por composición de su matrícula –Ingeniería, Derecho y Psicología– la información obtenida no se diferencia sustancialmente. En los tres grupos se logró arribar a importantes consensos entre los varones participantes sobre el avance significativo de los estudios de género como campo de conocimiento. No obstante, el debate generado se concentró en las condiciones de equidad dentro de la universidad en alusión a la relación con sus pares académicas, situaciones de acoso y hostigamiento sexual, percepción del estudiantado y valoración positiva de la universidad como un espacio privilegiado por ser productor de conocimiento.

Consideramos a los participantes en los grupos focales no sólo como informantes claves de las condiciones de género en la universidad, ellos son actores que reaccionan y construyen discursos sobre el ejercicio de una política feminista en la universidad; construyen discursos orientados

a reacomodar interpretativamente el sentido y la importancia de las políticas de género en el espacio universitario que encuentran en ciertos contextos de debate (situaciones de acoso y hostigamiento) una mayor visibilidad pública de sus marcos interpretativos sobre el género.

Ahora bien, en términos generales, al ser convocados a debatir sobre cuestiones de género, los académicos participantes en los grupos focales desarrollan un discurso dirigido a reconocer los procesos de avance y transformación producidos durante el último tiempo en la universidad. Al mismo tiempo, sus narraciones ponen énfasis en aspectos descriptivos que giran en torno a las diferencias de género, principalmente en referencia a las y los estudiantes, bajo la necesidad de separar y distinguir diversas situaciones con el objetivo de recrear un panorama favorable acerca de cómo funciona la universidad.

Como consenso general en los grupos existe el reconocimiento de la necesidad de cambios dirigidos a generar actitudes y comportamientos de rechazo a la discriminación hacia las mujeres. La igualdad como valor ha permeado la universidad, incluso en la vida cotidiana de las personas. Los académicos están más atentos a ciertas situaciones en donde no sería “políticamente correcto” manifestar opiniones sexistas o discriminatorias.

Ejemplo de ello es el consentimiento y adhesión que manifiestan en torno al incremento de la participación femenina de estudiantes en los centros de educación superior. Fácilmente este aspecto nos lleva a lo que denominamos la ilusión de los números, que justifica la creencia de que es innecesario desarrollar iniciativas a favor de la igualdad en las universidades. Que exista una mayor integración femenina sería una condición suficiente para concluir que en la organización la igualdad de oportunidades ya está asegurada, pese a que su distribución en la pirámide organizacional refleja inequidades importantes en términos de segregación horizontal y vertical.

Asimismo, reconocer discriminación, hostigamiento y menoscabo profesional hacia las mujeres (estudiantes y/o académicas) se cubre de supuestos que en muchos casos naturalizan e incluso justifican la existencia de dichas prácticas con un alto contenido sexista.

Estos aspectos refuerzan la idea de que los hombres académicos han construido un ambiente laboral que es vivido como natural y favorable para los preceptos que el género masculino representa. No estamos hablando de particularidades, sino de un espacio, en este caso el universitario, que permite que ellos se desenvuelvan de manera

mucho más fluida y con mayor éxito porque los patrones de valoración del mérito se han construido sobre la base de la masculinidad tradicional que es sostenida por una estructura organizacional.

De esta forma, el trabajo sugiere que no sólo hay que enfocarse en dismantelar la identidad masculina para ofrecer una mejor forma de ser hombres. Entender la política de la masculinidad no es sólo un asunto de comportamientos individuales; el entramado institucional de los ambientes académicos indica que los valores y las prácticas que crean la inequidad de género están íntimamente relacionadas con la creación de otras jerarquías de opresión, ligados con el prestigio, la idea de mérito, competencia, autoridad científica, etc. Es necesario profundizar en todos estos aspectos y contemplarlos en futuros estudios comparados con otras realidades académicas.

Referencias

- Amuchástegui, A. y Szasz, I. (2007). "El pensamiento sobre masculinidades y la diversidad de experiencias de ser hombre en México". En Amuchástegui, A. y Szasz, I. (Coord.), *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. México: El Colegio de México.
- De la Rosa, A. A. (2002). "Teoría de la organización y nuevo institucionalismo en el análisis organizacional". *Revista Administración y organizaciones*.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blazquez Graf, N. (2008). *El retorno de las Brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: CEIICH-UNAM
- Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Coords.) (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y presentaciones sociales*. México: CIICH/CRIM/UNAM.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Buquet Corleto, A.; Copper, A. J. y Rodríguez Loredo, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en la educación superior*. México: INMUJERES/PUEG/UNAM.
- Buquet, C.; Cooper, A.; Mingo, J. A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM/PUEG/IIUE.
- Cano, G. (2010). "La polémica en torno al acceso de las mujeres a las profesiones entre los siglos XIX y XX". MacGregor, J. (Comp.), En *Miradas sobre la nación liberal: 1848-1948. Proyectos, debates y desafíos (libro 2)*, pp. 169-192. Ciudad de México: UNAM.
- Carabí, A. y Armengol, J. M. (2008). *La masculinidad a debate*. Barcelona: Icaria.
- Careaga, G. y Cruz, S. (2006). *Debates sobre masculinidades*. México: UNAM.
- Catalá, S. E. (1997). "El sexismo en las universidades argentinas", *Política y Cultura*, 9: 217-234.
- Cazés, D. y Huerta, F. (2005). *Hombres ante la misoginia*. México: UNAM.
- Cerva, D. (2009). "Cultura organizacional e institucionalización de las políticas de género en México: Notas para el debate". *Revista GénEros*: 55-70.
- Cerva, D. (2011). "Resultados de los grupos focales realizados a la población académica y población administrativa de la facultad de Psicología, facultad de Derecho y facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México", México: UNAM.
- Cerva, D. (2016). "Masculinidades y construcción discursiva sobre las políticas de género en México". *Revista Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*: pp. 209-226.
- Connell, R. W. (1990). "The State, gender and sexual", *Theory and Society*, 19 (5): 507-544.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. México: PUEG-UNAM.
- Faur, E. (2004). *Masculinidades y Desarrollo Social*. Colombia: Arango Ediciones/UNICEF.
- Figueroa, J. (2001). "Varones, reproducción y derechos. ¿Podemos combinar estos términos?". *Revista Desacatos*, 6: 149-164.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre*. España: Paidós.
- Greig, A., Kimmel, M. y Lang, J. (2000). "Men, masculinities & development, gender in development". United Nations Development Programme, UNDP.
- Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective". *Feminist Studies*, 14 (3): 575-599.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.
- Jiménez, L. y Daniela C. (2010). "Algunas reflexiones sobre masculinidades y organizaciones". *Revista GénEros*, 8: 119-134.
- Jiménez, M. L. (2003). *Dando voz a los varones. Sexualidad, reproducción y paternidad de algunos mexicanos*. México: CRIM-UNAM.
- Jiménez, M. L. y Olivia T. (Coords.) (2007). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/CRIM/UNAM.

- Lombardo, E. (2008). "Desigualdad de género en la política: un análisis de los marcos interpretativos en España y en la Unión Europea". *Revista Española de Ciencia Política* 18: 95-120.
- Meier, P. y Lombardo, E. (2014). *The symbolic representation of gender. A discursive approach*. Aldershot: Ashgate.
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo. Origen social y desempeño en la universidad*. México: CESU/PUEG/FCE.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). "El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad", *Perfiles Educativos*, XXXVII (148): 138-155.
- Núñez Noriega, G. (2016). "Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?", *Culturales*, IV (1): 9-31.
- Pineda Duque, J. A. (2003). *Masculinidades, género y desarrollo. Sociedad civil, machismo y microempresa en Colombia*. Colombia: Universidad de Los Andes/Ediciones Uniandes.
- Rao, A. y Kelleher, D. (2003). "Institutions, organisations, and gender equality in an era of globalisation", *Gender & Development*, 11 (1): 142-149.
- Rivera Gómez, E., y Rivera García, C. (2016). "Los estudios de la(s) masculinidad(es) en la academia universitaria. El caso de México", *Revista Punto Género* (6): 129-141.
- Scott, J. (1996). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas, M. (Comp.), *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/Porrúa.
- Seidler, V. J. (2006). *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*. España: Montesinos Ensayo/Ediciones de Intervención Cultural.
- Tubert, S. (2011). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Cátedra/Universidad de Valencia.
- Valdés, T. y Olavarría, L. (Eds.) (1998). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago: FLACSO/UNFRA.
- Viveros, M. (2008). "Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes". En Ramírez, J. C. y Uribe, G. (Comps.). *Masculinidades. El juego de los hombres en el que participan las mujeres*. Guadalajara: Plaza y Valdez.

Ediciones Eón / ENAH

MOBBING

EN LA ACADEMIA MEXICANA

Florencia Peña Saint Martin
Silvia Karla Fernández Marín
(Editoras)
(256 pp.)



Ediciones Eón presenta:

COLECCIÓN

Sexualidad y sociedad



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Del. Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Cinco obstáculos para la identidad de las mujeres

Walterio Francisco Beller Taboada*

Este texto se ocupa de cinco modalidades del discurso androcéntrico que, en varios momentos (no precisamente estelares) de la cultura occidental, ha tratado de imponer una imagen deplorablemente injusta a las mujeres; una imagen que también ha sido institucionalizada y en ciertas coyunturas también ha sido asimilada por las propias mujeres, incorporando para sí valores de la hegemonía masculina. Una revisión de textos particulares de Aristóteles, Kant, Marcuse y ciertos episodios de mitología antigua dan cuenta de una narrativa alienadora.

Diferencia y denegación

Un primer signo de identidad es saber actuar de conformidad con intereses propios. Por el contrario, una forma de despersonalización es el imponer(se) valores, representaciones, predilecciones y objetivos ajenos. La autonomía y la identidad personales pueden verse limitadas en muy diversos grados, lo que lleva a la *alienación subjetiva*. Y es que cuando se aceptan como normas las reglas que son contrarias a los intereses y la dignidad de las personas, dicha aquiescencia destruye la autonomía de la persona, desvirtúa su identidad y erosiona sus valores. Entonces, la persona será —literalmente— ajena a

sí misma. Lo terrible es que por la alienación se acepta perseguir “espontánea” y voluntariamente fines contrarios a los intereses propios (Mosterín, 1978: 98).

Un componente de la identidad personal es la identidad sexual. Quien dice identidad sexual dice *diferencia sexual*, y ésta se remite al menos a tres registros: las disimilitudes en el terreno biológico, los contrastes marcados en el ámbito cultural y las desemejanzas en la constitución psíquica. Para cada registro se han desplegado obstáculos que equivalen a intentar (de)negar la diferencia sexual, queriendo borrar la identidad del lado femenino para solamente dejar el espacio al punto de vista masculino. Esto es *androcentrismo*.

La biología establece la diferencia en términos de machos y hembras, puntualizando las divergencias anatómicas y funcionales que distinguen a un

sexo del otro. Por su parte, los procesos culturales nos caracterizan como hombres y mujeres al asignarnos lugares y funciones particulares para los individuos de cada sexo en nuestras comunidades. Desde el punto de vista psíquico, hablaríamos de masculinidad y feminidad, y la diferencia en este caso se remite a la posición subjetiva respecto al deseo y al goce¹.

La historia de las luchas de las mujeres ha sido la lucha por la identidad —el definirse cómo *ser una mujer*, según afirmación ontológicamente fundante señalada por Simon de Beauvoir²— y esta batalla ha significado un

¹ Sobre la identidad y la diferencia, ver Descombes (2015: 93-173). Sobre el punto de vista psíquico, ver Lacan (1995: 13 y 95 y ss.).

² “Si quiero definirme, estoy obligada a declarar, antes que nada: soy una mujer; esta verdad constituye el fondo sobre el cual se erigirá cualquier otra afirmación”, De Beauvoir (1994: 14).

* Doctor en Filosofía, profesor-investigador del área educación y comunicación de la UAM, unidad Xochimilco. Correo electrónico: <walterbeller@gmail.com>

amplio combate en varios frentes. Uno fundamental ha sido la controversia por conquistar la identidad personal en el marco de los derechos personales subjetivos. Por ejemplo, el uso efectivo de un nombre propio —que singularice— en lugar de ser “la hija de fulano” o “la esposa de perengano” (sigue siendo un signo oprobioso que se imponga a las mujeres apellidos como si fueran marcas de legitimidad social).

Frente a ello, existe y subsiste una serie de obstáculos que derivan de prejuicios, visiones parciales y obsesiones que muestran lo contrario del respeto por las *diferencias*, intentando reducir o impedir el desarrollo libre de las personas en su individualidad y sus libertades. Y esto es particularmente agresivo en el caso de las ideas y visiones que pueblan el imaginario que reviste la identidad personal de las mujeres. Un núcleo central de esta situación gravita sobre la cuestión de la *diferencia sexual*. Y éste constituye un expediente que tiene sus particulares complejidades, pues la *diferencia sexual* no es de ninguna manera evidente y entraña variados rechazos.

Un objeto cualquiera A es diferente de otro B, y por supuesto no se confunden. En cualquier caso, aunque reconozcamos sus diferencias, no nos podemos hacer una *imagen mental de la diferencia en sí*. Esta *imposibilidad de representar la diferencia como tal* tiene múltiples repercusiones. Una tendencia derivada es —intentar— suprimir las diferencias, y, por increíble que parezca, esta tenaz pretensión ha tenido varios episodios históricos que suelen venir acompañados de la *intolerancia* (y sus formas más extremas), con el propósito de expulsar las diferencias entre las personas.

El racismo, la xenofobia, la intolerancia —señala Jorge Bekerman— están basados en el brutal intento de uniformizar, eliminar la *diferencia*. Cualquier forma de minoría suele tener que luchar contra la segregación. ¿No son acaso las minorías el nombre de lo diferente? Así, el intento de exterminio sistemático de las minorías por parte del régimen nazi fue la expresión más acabada y extrema de la intolerancia a la *diferencia* (Bekerman, 1996: 135).

Una de las formas más comunes y extremas de rechazo a la diferencia y al mismo tiempo una de las maneras más constantes de intolerancia es el rechazo a la *diferencia sexual*. No se trata del repudio a la homosexualidad (que también está en estas modalidades de intolerancia), sino del rechazo a la *diferencia entre lo masculino y lo femenino*. En la historia de las ideas, es patético que este rechazo se decantó en la exclusión de lo femenino, a través de una serie de elaboraciones que —en este trabajo— hemos circunscrito, incluimos cinco obstáculos, que son cinco maneras de

denegar conceptualmente a las mujeres como personas con individualidad, y por ende con autonomía subjetiva.

Primer obstáculo: la oscura polaridad del lado pasivo, Aristóteles misógino

Para tratar de suprimir la diferencia se ha apelado a ideas que provienen de mitos arcaicos recogidos por tradiciones como el orfismo (que tanto influyó en Platón) y la visión de los cuatro elementos tradicionales (tierra, agua, fuego, aire), pensando en dos polaridades: una *activa* y otra *pasiva*.

En el mundo antiguo y para el código hermético, las polaridades indican el tipo de dirección del movimiento o estado energético de *todo lo existente*. Los opuestos polares se definen mutuamente. Así, se contraponen lo masculino y lo femenino, el macho y la hembra, la luz y la oscuridad, el exterior y el interior, el trabajar y el descansar, la recta y la curva, la acción y la espera, la cantidad y la calidad, el dar y el recibir. Se señala contundentemente: sin estas polaridades, no existiría ni podría mostrarse o percibirse *ninguna unidad*.

La *polaridad activa* actúa de una forma intensa y con una dirección bien definida. Y se ilustra: es el ser, el yang, el blanco, el hombre, el espíritu, la actividad, la recta, la luz, *lo superior*... En cambio, la *polaridad pasiva* es —por supuesto— el opuesto natural y necesario al plano activo. Implica la espera de que llegue —del lado activo— el movimiento que posteriormente redirecciona el movimiento. Y se ilustra el lado pasivo: es la nada, el yin, el negro, *la mujer*, el físico, la curva, la oscuridad, *lo inferior*...

No se puede negar que las polaridades están marcadamente presentes en el pensamiento filosófico occidental. Fue Aristóteles quien nos legó una versión sistemática de los opuestos en la lógica, en la metafísica y también en el estudio de las especies animales³. Aristóteles reunió una asombrosa cantidad de datos acerca de la copulación y del desarrollo embrionario de los animales. Fue el primero en distinguir los caracteres sexuales primarios de los secundarios, y el primero que señaló que la determinación del sexo se sitúa en el primer estadio de desarrollo del embrión, entre otras muchísimas observaciones.

Ahora bien, para explicar cualquier cambio, Aristóteles recurre a su concepción de las causas, entre las cuales está

³ Aristóteles tiene un tratado sobre la reproducción de los animales que fue señero para los estudios biológicos. En adelante, las citas de este autor serán de este tratado, consignado en las referencias como Aristóteles, 2008, señalando sólo el párrafo entre paréntesis.

la referente a la *causa eficiente* (el iniciador o el impulsor del cambio) y la *causa material* (el sustrato del cambio, lo que cambia). El ejemplo más socorrido es el del escultor (impulsor) y el mármol (materia). Y esto mismo lo traslada a la cuestión de los sexos: “El macho y la hembra son los principios de la generación, el macho como poseedor del principio impulsor y generador, y la hembra como materia” (729a-729b). El macho se cree el activo, como el carpintero, mientras que la hembra se cree pasiva, como la madera, en cuyo seno se forma el mueble por la acción del carpintero y con la estructura que este le proporciona. Por eso se puede asegurar que la hembra, en cuanto tal, es el elemento pasivo, y el macho, en cuanto macho, el elemento activo, del que procede el principio del cambio. Pero además añade que el fundamento del lugar preponderante del macho se origina en el esperma, que es caliente, mientras que la menstruación es fría; sólo el macho genera suficiente calor como para producirlo. Las hembras son animales imperfectos, “las mujeres son como los niños o como eunucos, incapaces de alcanzar la temperatura requerida para producir el esperma” (73ab. 10).

Y continuando con sus asociaciones analógicas, Aristóteles puntualizaba: “El infante tiene forma como de mujer, y la mujer parece un hombre estéril. La hembra está caracterizada por una impotencia, por ser incapaz de destilar por cocción el esperma a partir de los alimentos digeridos (es decir, de la sangre, o líquido análogo en los animales sanguíneos), debido a la frialdad de su naturaleza” (739b. 10). La sangre aporta la materia (*hyle*) y el esperma proporciona la forma (*demiurgón*). Incluso, Aristóteles parece suponer que la única sustancia es el semen, ya que afirma que la sangre menstrual es una especie de semen, pero incompleto, pues le “falta vida”. No hay equívocos para el autor de la obra *Reproducción de los animales*, la única fuente de vida en la reproducción es el semen, de tal manera que solamente la polaridad masculina es la que produce la vida, mientras que la polaridad femenina es el origen de la materia, indispensable, sí, pero comparable en un sentido secundario o incluso degradado (764b. 11).

No importa que Aristóteles desconociera los ovarios y su funcionamiento cuando afirmaba que el útero es lo equivalente a los testículos y al miembro masculino; el hecho es que el filósofo se hace eco de una situación de desventaja social y de los prejuicios de su época, si bien se presenta bajo un discurso que aparenta seguir cánones científicos. Sus observaciones son *claramente androcéntricas*, pues a él se le ocurrió que la mujer no es más que un hombre mutilado, una deformación de nacimiento. La

feminidad es vista, pues, como una mutilación natural. Es, por consiguiente, un rechazo flagrante a la diferencia sexual.

En suma, Aristóteles elaboró un discurso en el cual la diferencia entre hombres y mujeres se presenta bajo el signo de la inferioridad (Cavana en Amoros, 1995: 88). *La diferencia como carencia, como imperfección comparativa*. No sorprende que los padres de la Iglesia y no pocos sabios mantuvieran dicha visión, que resultaba muy adecuada y cómoda para el sometimiento social y cultural de las mujeres.

La base son las polaridades dinámicas, según las cuales lo activo es más digno que lo pasivo. Al jerarquizar el presunto imperio de lo masculino sobre lo femenino, se desplaza la cuestión más allá de la biología y se adentra al terreno de la vida social y política. Es así que la relación varón/mujer vendrá a expresarse entonces por la desigualdad entre los sexos, con consecuencias desfavorables para las mujeres.

Segundo obstáculo: dimorfismo sí, pero biología no es destino

Se escamotea a las mujeres su derecho subjetivo a la autorrealización personal, con autonomía y dignidad cuando el énfasis en la diferencia de los sexos se asocia con –sospechosas– desventajas del sexo femenino ante las “superioridades” del sexo masculino. Si bien en este primer registro la diferencia entre los sexos tiene que ver con un tema de anatomía y de biología, el feminismo considera –con toda razón– que anatomía y biología no son destino, que la biología no impone marcas como hechos realizados “contranatura”, porque no existe la oposición natura/antinatura en la biología.⁴

En el tema de la diferencia sexual ha prevalecido la visión androcéntrica, porque las comparaciones se suelen ceñir a códigos en los cuales los valores diferenciados resultan desiguales, ya que las características atribuidas a las mujeres solamente acentúan cierta carencia o algún déficit. Subsisten, de hecho, confusiones sobre temas que las ciencias han aclarado perfectamente, pero que ciertas ideologías –patriarcales– ocultan, oscurecen y tergiversan con intenciones de confundir, turbar, anonadar y hasta avergonzar a las mujeres, manteniendo al mismo tiempo el sexismo, el machismo y la misoginia.

⁴ “Mientras que el feminismo postmoderno reclama el derecho a la diferencia, el feminismo de la tradición ilustrada aboga por la superación de los géneros” (Cobo Bedia en Amoros, 1995: 81).

El dimorfismo sexual es el registro de las variaciones en la fisonomía externa entre machos y hembras de una misma especie (como son la forma, coloración o tamaño, principalmente). Se presenta en la mayoría de las especies, en mayor o menor grado, ya que no todas las especies animales exhiben dimorfismo sexual: por un lado, hay casos de individuos del mismo sexo que presentan distinto aspecto morfológico, lo que recibe el nombre de polimorfismo sexual; y, por otro lado, muchos reptiles, con los órganos sexuales internos, no muestran notorias diferencias externas entre los especímenes de diferente sexo.

Las sociedades han diseñado un conjunto de normas culturales que poco o nada tienen que ver con las tendencias y principios de la biología. “Las sociedades asocian una serie de atributos a la masculinidad y a la feminidad que, en su mayor parte, carecen de una base biológica firme” (Harari, 2014: 166).

Biológicamente, como sabemos, los humanos estamos divididos en machos y hembras. Por sus cromosomas, el macho posee un cromosoma X y un cromosoma Y; en tanto que las hembras tienen dos cromosomas X. Pero los lugares que ocupamos en la sociedad dependen de ideologías culturalmente construidas y de mitos que tienen diversos orígenes, no necesariamente religiosos, aunque las religiones son la fuente principal del rechazo a la diferencia.

En *De animales a dioses*, Yuval Noah Harari distingue las oposiciones siguientes:

Pero “hombre” y “mujer” denominan categorías sociales, no biológicas. Mientras que en la mayoría de los casos en la mayor parte de las sociedades los hombres son machos y las mujeres hembras, los términos sociales portan una gran cantidad de equipaje que sólo tiene una tenue relación, si es que la hay, con términos biológicos. Un hombre no es un sapiens con cualidades biológicas particulares como cromosomas XY, testículos y mucha testosterona. Lo que ocurre es que encaja en una rendija concreta del orden humano imaginado en su sociedad. Sus mitos culturales le asignan papeles masculinos (como dedicarse a la política), derechos (como votar) y deberes (como el servicio militar) concretos. Asimismo, una mujer no es una sapiens con dos cromosomas X, un útero y gran cantidad de estrógeno. Más bien es un miembro femenino de un orden humano imaginado. Los mitos en su sociedad le asignan papeles femeninos únicos (criar a los hijos), derechos (protección contra la violencia) y deberes (obediencia a su marido) (Harari, 2014: 168).

Por otro lado, la sexualidad no tiene nada que ver, en principio, con la reproducción. Pero pregonar este pensamiento no surgió en la mente de las personas, de los sacerdotes y de las autoridades civiles, hasta que las investigaciones de Freud se conjuntaron con movimientos sociales de mujeres a favor de la igualdad y la libertad, además del descubrimiento y comercio de anticonceptivos químicos. Es decir, señalar que no hay necesaria convergencia entre sexualidad y reproducción es una tesis relativamente reciente. Anteriormente, se pensaba que la sexualidad estaba al servicio de algo diferente al deseo y las decisiones de las personas, como era la voluntad de Dios, la cual imponía la reproducción como finalidad primera y esencial de las relaciones sexuales. Pretender otra cosa ponía a los individuos al borde de pecados como la lujuria. San Agustín abunda en esta interpretación de los propósitos del matrimonio y censura el erotismo como parte de la lascivia y perversión moral.

De modo que los conceptos “natural” y “antinatural” no se han tomado de la biología, sino de la teología cristiana, la cual atribuye que Dios creó el cuerpo humano con el propósito de que cada miembro y cada órgano sirviese a un fin particular (coincide con la causa final de Aristóteles, como apuntamos más abajo). Sin embargo, “la evolución no tiene propósito. Los órganos no han evolucionado con una finalidad, y la manera como son usados está en constante cambio” (Harari, 2014: 170). Aunque el argumento del diseño carece de base científica, se sigue utilizando para tratar de convencer de que existe un orden *natural*, que dentro de ese orden supuesto las mujeres debe ocupar un lugar definido, que les corresponde “por su sexo” y al servicio de un hombre.

Han pasado muchos siglos y ha sido necesario vencer ignorancia y prejuicios demasiado arraigados para entender que la sexualidad —desde el punto de vista científico— no tiene finalidades, sino que se trata de un mecanismo para producir novedad y variedad genética (a diferencia de los mecanismos asexuales que sólo son de duplicación o clonación). Aristóteles se explicaba que los fenómenos ocurrían por efecto de alguna causa, y una de las cuatro causas que reconocía era la “causa final”, que podríamos señalar como “el para qué de las cosas”. La ciencia moderna excluyó de sus categorías las explicaciones teleológicas (o las mantuvo para asuntos muy particulares como para algunas manifestaciones de la conducta histórica de las personas), y así lo encontramos en la biología moderna, sobre todo en la teoría evolutiva. Como escribió el filósofo español Jesús Mosterín:

Desde el punto de vista conceptual y científico, hay que distinguir claramente entre la reproducción (la producción de un organismo del mismo tipo que el reproductor), la sexualidad (el intercambio y recombinación de los genes), el sexo (el ser macho o hembra), el erotismo (la obtención de placer, excitación y relajación mediante tocamientos y otras interacciones relacionadas con conductas que a veces conducen a la reproducción) y la crianza (el cuidado y la alimentación de las crías). Las bacterias tienen sexualidad sin reproducción y reproducción sin sexualidad. Carecen de crianza y de erotismo. Muy distinto el caso de los animales, en la mayoría de los cuales reproducción y sexualidad están inextricablemente imbricadas, de tal manera que la única reproducción disponible es la sexual y la única sexualidad disponible es la reproductiva. [...] [En el caso de los humanos] el erotismo y la crianza son desarrollos relativamente recientes (a escala evolutiva) (Mosterín, 2006: 130).

La diferencia sexual es una cuestión que tiene que ver de manera específica con cada uno de esos campos. Sin embargo, en la antigüedad la diferencia sexual tenía que ver exclusivamente con la reproducción, que era la única finalidad admitida por la institución eclesiástica. La ciencia ha podido probar que la biología pone límites, pero también establece posibilidades. Parir es un asunto de mujeres, porque los hombres carecen de útero. Advierte Harari: “Pero alrededor de esta cuestión dura y universal cada sociedad ha acumulado, capa sobre capa, ideas y normas culturales que tienen poco que ver con la biología”. (2014: 166).

Y es que las sociedades son las que generan diferencias y atributos a la masculinidad y la femineidad, que carecen casi siempre de una base biológica firme y constatable, aunque en su lugar han puesto concepciones que realmente están al servicio de la visión androcéntrica.

Tercer obstáculo: lo bello y lo sublime, Kant patriarcal

En 1764, Kant escribió para un concurso –en el que obtuvo el segundo lugar– *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* (*Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*) ([1764] 2011: 211). Para él se trata de dos clases de sentimiento. La emoción es, en ambos sentimientos, agradable, pero de muy diferente modo según uno u otro. Ejemplifica la diferencia así: la vista de

una montaña cuyas nevadas cimas se alzan sobre las nubes, la descripción de una tempestad furiosa o la pintura del infierno por Milton producen agrado, pero unido a terror; en cambio, la contemplación de campiñas floridas, valles con arroyos serpenteantes, cubiertos de rebaños pastando, la descripción del Elíseo o del cinturón de Venus en Homero proporcionan también una sensación agradable, pero alegre y sonriente. Por eso Kant concluye: para que la primera impresión ocurra en nosotros con fuerza apropiada, debemos tener un sentimiento de lo sublime; para disfrutar bien de la segunda, es preciso el sentimiento de lo bello ([1764] 2011: 207-208).

Según Kant, lo sublime conmueve; lo bello, en cambio, encanta ([1764] 2011: 211). La expresión del ser humano, dominado por el sentimiento de lo sublime, es *seria*; a veces fija y asombrada. Lo sublime presenta a su vez diferentes caracteres. A veces le acompaña cierto terror o también melancolía, en algunos casos meramente un asombro tranquilo, y en otros un sentimiento de belleza extendida sobre una disposición general sublime. Lo sublime ha de ser siempre grande; lo bello puede ser también pequeño. Lo sublime ha de ser sencillo; lo bello puede estar engalanado. Una gran altura es tan sublime como una profundidad, pero a ésta acompaña una sensación de estremecimiento, y a aquélla una de asombro ([1764] 2011: 222).

La virtud de una mujer es bella ([1764] 2011: 228-229). La del sexo masculino debe ser noble. Para no perder de vista mi tema, quiero aún establecer algunas observaciones sobre el influjo que los sexos pueden ejercer recíprocamente para embellecer o ennoblecer el sentimiento del otro. La mujer tiene un sentimiento preferente para lo bello, en lo que a ella misma se refiere, pero en el sexo masculino siente principalmente lo noble. En cambio, el hombre prefiere lo noble para sí mismo, y lo bello cuando se encuentra en la mujer. De ello debemos deducir que los fines de la naturaleza tienden, mediante la inclinación sexual, a ennoblecer siempre más al hombre y a embellecer más a la mujer ([1764] 2011: 228-229).

Es así que Kant parece recoger todo el contenido de estas oposiciones diciendo qué es el sentimiento de la belleza y la dignidad de la naturaleza humana. Lo primero es el fundamento de la benevolencia general; lo segundo, de la estimación general; y si este sentimiento alcanzase la máxima perfección en un corazón humano cualquiera, este hombre se amaría y se estimaría ciertamente a sí mismo, pero no más que en cuanto es uno de todos aquellos a los cuales se extiende su amplio y noble sentimiento. Sólo

subordinados a inclinación tan amplia pueden aplicarse proporcionalmente nuestros buenos instintos y producir el noble decoro que constituye *la belleza de la virtud*. O sea, lo bello no es sólo percepción sensible; puede alcanzar el punto máximo de la virtud.

Lo bello es, para el filósofo, la representación del lado femenino; mientras que lo sublime corresponde al lado masculino. Sin embargo, la argumentación de Kant se mueve hacia la ponderación mayor del segundo sentimiento, pues concibe que es éste el que debe dirigir y orientar al primero. De modo que, en la tabla de valores estéticos, la belleza se correlaciona con lo sensible, en tanto que lo sublime concuerda con el entendimiento y la razón. Y así como el entendimiento (puro) ordena y organiza las percepciones, según la arquitectura de la razón, lo sublime da orientación a lo bello, en la estética y, con ella, en la moral. Es inevitable que dicha asociación habrá de terminar por confundirse con la subordinación de la “altura de miras” del lado masculino para ennoblecer a las mujeres, en paralelo con la sensibilidad del lado femenino, que culminará con el embellecimiento de la vida de los hombres. No debería extrañar que esta visión retoñe en boleros como aquel que reivindica la belleza incluso cuando ha sido vilipendiada. Recuerda todo este discurso la letra de una canción popular:

Perdida, te ha llamado la gente, sin saber que has sufrido,
con desesperación.

Vencida, quedaste tú en la vida, por no tener cariño,
que te diera ilusión.

Perdida, porque al fango rodaste, después que destrozaron
tu virtud y tu honor.

No importa, que te llamen perdida,
yo le daré a tu vida, que destrozó el engaño, la verdad
de mi amor.

Perdida, te ha llamado la gente, sin saber que has sufrido,
con desesperación.

Vencida, quedaste tú en la vida, por no tener cariño,
que te diera ilusión.

Perdida, porque al fango rodaste, después que destrozaron
tu virtud y tu honor.

No importa, que te llamen perdida,
yo le daré a tu vida, que destrozó el engaño, la verdad
de mi amor.

Cuarto obstáculo: el don de las desgracias, Pandora y Eva

Que los hombres culpen a las mujeres de los males que ellos dicen sufrir es hasta cierto punto comprensible por su narcisismo, pero resulta menos creíble que sean las propias mujeres quienes sientan que ejercen poderes malévolos contra sus contrapartes masculinas. Y es que los estereotipos y las leyendas dan lugar a muchas historias donde la maldad corre por cuenta de mujeres que o bien actúan sin escrúpulos, o bien se dejan llevar por una suerte de destino que no alcanzan a controlar o ni siquiera a desviar. Desde los mitos griegos la escena ha sido concebida de una manera bastante atemorizante.

La primera historia-escena gira en torno a la viuda negra. Por una parte, se repite la leyenda de que la araña llamada viuda negra (*latrodectus mactans*) devora al macho una vez consumado el acto reproductivo; la araña viuda negra adquirió fama de “esposa asesina” debido a que, una vez muerto el macho, se alimenta de él. Sin embargo, lo hace por puro instinto, aprovechando la ocasión para recuperar la energía perdida en el apareamiento. Entre otras cosas curiosas, muchas veces, la viuda negra, tras la muerte del macho, lo envuelve en su tela y lo conserva durante 60 días para luego ofrecérselo de alimento a sus hijos recién nacidos.

Por otro lado, la viuda negra representa un alma en pena —un espíritu— de la que antes fue una mujer o una bruja, quien estuvo casada y muy enamorada pero que al morir su pareja, enloqueció en la tristeza, su corazón se llenó de pena y rabia por haber creído en el amor eterno, y es por esto que decide vengarse de los hombres. Haciendo un pacto con las fuerzas oscuras, su venganza llegó a niveles insospechados pues continuó incluso más allá de su muerte; es por eso que antiguas historias la ubican entre jinetes que tuvieron que cabalgar durante la noche encontrándose para mal con este espectro.

La segunda historia-leyenda gira en torno a Pandora y su caja. El mito parte de lo siguiente: ante la traición de Prometeo, quien les robó el fuego a los dioses para entregarlo a los hombres de carne y hueso, Zeus decide retirarles el fuego (condenándolos al hambre y el frío, y así a una muerte segura); pero como Prometeo vuelve a repetir su hazaña, Zeus preparó una trampa más refinada, bajo la forma de una mujer. Fabricada del barro y modelada

a semejanza de las diosas, Pandora se presentó como un obsequio de los dioses a los hombres —que eran los únicos pobladores del mundo no divino—. Ella es la primera mujer en la Tierra (las dos palabras griegas del nombre lo significan claramente: pan, todo, y doron, regalo; igualmente, con el sentido de “todo-don”). Una vez construida, Pandora fue entregada a los seres masculinos. “Con Pandora —escribe García Gual— se introdujo en el mundo la raza de las mujeres, y la condición humana cambió. Los hombres la aceptaron como un ‘mal amable’ e inevitable; ya no podían vivir sin ellas, pero con ellas fue penoso y duro el trabajo y más difícil la vida”.

La bella Pandora arribó a la Tierra con una caja o vasija en la que los dioses habían escondido todos los males. Llevada por la curiosidad, Pandora abrió la caja y todos esos males se difundieron por el planeta, produciendo dolores, padecimientos, enfermedades y muerte. Cuando Pandora, asustada, cerró de nuevo la vasija, sólo quedaba en su interior la esperanza.

Pandora se ha visto como el paralelo de la Eva de la Biblia. Su caja llena de calamidades recuerda a Eva, cuya curiosidad inicial llevó a la caída en el pecado original y la posterior salida del Paraíso, con la consiguiente introducción de los males en el mundo. Según el mito griego, a los hombres sólo les queda la esperanza, que significa superar todos los males con un esfuerzo penoso y arrinconarlos, volviendo a cerrar la caja de Pandora bajo siete llaves. Como escribe García Gual: “Pandora, como la Eva bíblica, sirve —en esta cultura machista y de valores masculinos— para explicar la difusión del mal, o de algunos males, en el mundo. La condición humana se volvió —según la mitología— más penosa y lamentable a causa de esa criatura ambigua”.

Quinto obstáculo: ser media naranja

Un obstáculo para el reconocimiento de la diferencia sexual es la *unificación de los sexos*. Una utopía que viene desde Platón y que alcanza al pensamiento marxista, aunque tiene raíces místicas y religiosas muy antiguas. En efecto, en *El Banquete*, Platón muestra la diferencia “para borrarla mejor”, haciendo de “la androginia el principio primero de los sexos” (Fraisse, 1996: 55). Y es que para Platón no hay dos sino tres sexos: masculino, femenino y el andrógino; este último tomado como el primordial, siendo el que se reclama en la experiencia amorosa al fusionar en un solo ser las oposiciones. La fusión en una unidad borra las diferencias y con ello la idea misma del sexo se desvanece. Como expresa Geneviève Fraisse:

La ausencia de la idea del sexo en el filósofo es muestra entonces, verosímilmente, de ese deseo de “perfección” como “unidad sin fisuras”. La imperfección sería la dualidad sexual. [...]

Dos imágenes, por consiguiente, la de la androgina como representación de la unidad primera, y de la diferencia de los sexos como representación de la separación y la alteridad primitiva. ¿Por qué esta primera diferenciación debe ser conjurada por la suma de los dos sexos, o silenciada por la negación del sexo, cuando tantas otras oposiciones, contrarios y conflictos serán elaborados por el pensamiento filosófico. Esta es, sin duda, una cuestión filosófica fundamental. [...] Al mismo tiempo, el origen real del pensamiento estaría en la alteridad, la alteridad sexual primera, fuente de la incompreensión, y por lo tanto de la actividad de comprender (1996: 55-56).

Henos aquí frente a temas significativos de la filosofía y también del psicoanálisis: la dialéctica de los opuestos y la lógica de la vida amorosa. Todo depende de cómo se entienda una y otra. Hay una versión de la dialéctica que propone suprimir los opuestos, fusionados en una nueva síntesis que los enlaza y subordina en una unidad compleja. Y así, en congruencia con esa dialéctica, se postula la desaparición de los sexos como parte de la utopía que llevará a desaparecer lo masculino y lo femenino en la síntesis que hará desaparecer los géneros. Se piensa que es una manera de alcanzar lo justo, lo correcto, porque al desaparecer las diferencias, desaparecen los privilegios. Como en la utopía de la historia, la abolición de las clases sociales lleva al reino de la justicia; en la utopía amorosa, la abolición de los géneros lleva a la justicia poética de la fusión con el ser original, tal como lo había concebido Platón.

La dualidad en la unidad es una fórmula que condensa ese pensamiento que desdeña la diferencia sexual y la quisiera fusionar en una suerte de novísima unidad que borre esa y otras diferencias en los procesos sociales.

Herbert Marcuse proclamaba la “necesidad del advenimiento” de esa nueva unidad. En una conferencia que dictó en 1974 a las feministas del “Center for Research on Women” en la Universidad de Stanford, bajo el tema “Marxismo y feminismo”, el filósofo empieza diciendo que el primer objetivo del Gran Rechazo debe ser la destrucción de la civilización patriarcal o capitalista, porque está basada en la eficiencia, es decir, en la capacidad de tener éxito en la lucha competitiva, lo que implica reprimir las emociones, tener una doble moral, explotar a la mayoría de la población mediante la ética del trabajo, además de

favorecer la voluntad de poder, el alarde de la fuerza y de la virilidad. Reconoce que hay en todo ello una enorme “culpa en los hombres”, y concluía su intervención diciendo que el “socialismo feminista” tendrá que fundar y desarrollar su propia moral, que deberá ser otra cosa, más que la mera negación de la moral burguesa. La liberación de la mujer será un proceso doloroso, pero será un paso necesario y decisivo, en el camino hacia una sociedad mejor para hombres y mujeres. Finalmente, es necesario denunciar que para lograr hacer andrógina a nuestra sociedad, se requiere literalmente castrar a los hombres y es ahí donde entra a escena la famosa teoría de género. Que consiste en educar a los niños para que escojan libremente su género, el cual puede ser diferente de su identidad biológica.

Se les escamotea a las mujeres ese derecho subjetivo apelando a un conjunto de dispositivos institucionales que centralmente pasan por la vinculación entre la medicina y la enseñanza. El tema sobre el cual gravita la exclusión es el tema de la diferencia de los sexos. En el siglo XIX, la mayoría de las instituciones educativas dan un giro de la enseñanza religiosa a la enseñanza “científica”, pero la ciencia seguía presa de muchos prejuicios que daban un sesgo androcéntrico a los procesos educativos, en todos los niveles. Así, la medicina y la escuela conforman un binomio en el cual se buscaba proporcionar datos e información, pero matizada y cuidada, a efecto de promover la salud física, sexual y moral de los educandos. El problema era que se hacía prevalecer un cierto tipo de moral en la enseñanza y ésta tenía que ver con la preservación del *statu quo*. Cuando uno dice esto está diciendo mantener los privilegios y lugares que se les han impuesto a los jóvenes y las jóvenes que estudiaban en el ayer y en el hoy. Bajo el impulso del positivismo, se buscaba tener una base moral apoyada en tres componentes: una educación racional, laica y republicana (aunque en la práctica no se diferenció mucho de la moralidad cristiana dominante que pretendía sustituir).

Aquí el punto ideológico era presentar una argumentación que sirviera de justificación de abonar en favor de una visión que naturaliza los vínculos entre hombres y mujeres, garantizara la continuidad de la especie humana y preservara las instituciones legales (como el matrimonio).

Conclusiones

El discurso –como categoría– es una práctica dentro de un universo (en el sentido del *universe of discourse*), de modo

que cuando aborda los objetos discursivos sobre las mujeres produce construcciones y pseudoexplicaciones que no tienen por base ni la ciencia ni el marco de una teoría realmente sustentada. Se despliega en su lugar una serie de representaciones imaginarias que pueblan la visión fantasmática que instituye –histórica y culturalmente– el patriarcalismo.

De Aristóteles a Kant y Marcuse, el discurso filosófico constituye un verdadero obstáculo (no sólo epistemológico, sino vital) para abrir los espacios sociales y culturales a las mujeres. Con la consecuencia de que el perspicaz disfraz de nociones (que no son conceptos o categorías, en el sentido epistemológico) engañosos, tienen por base la matriz ideológica –que hemos visto en cinco dimensiones– en la cual se apoyan. El dispositivo discursivo tiene el único objetivo de una dominación sobre el cuerpo y la mente de las mujeres. El dispositivo discursivo debe estar dotado, al mismo tiempo, de eficacia y continuidad, para revestirse de un papel de “naturalización del discurso” (en el sentido que manejan los althusserianos).

En ningún caso se trata de un mero discurso alejado de las condiciones materiales de vida de los sujetos, sino de representaciones, a veces revestidas de un supuesto rigor formal, que deforman de tal manera la imagen de las mujeres que su eficacia se muestra en las mitologías de ayer y hoy.

Referencias

- Aristóteles (2008). *Reproducción de los animales*. Madrid: Gredos.
- Bekerman, J. (1996). *El psicoanálisis ilustrado*. Buenos Aires: Emecé.
- Carmona Parra, J. A. (2002). *Psicoanálisis y vida cotidiana*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- De Beauvoir, S. (1994). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Descombes, V. (2015). *El idioma de la identidad*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editores.
- Fraisse, G. (1996). *La diferencia de los sexos*. Buenos Aires: Manantial.
- Kant, I. [1764] (2011). *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. México: FCE/UAM/UNAM.
- Lacan, J. (1995). “Aun”. *Seminario 20*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2013). “La humanidad de la humanidad”. *La identidad humana. Vol. 5 El Método*, Madrid: Cátedra.

Reflexiones sobre las mujeres en la educación superior en el Ecuador. Las persistentes brechas de género

María M. Pessina Itriago*

¿Por qué a pesar de que las mujeres constituyen la mayoría del estudiantado universitario sus docentes siguen siendo predominantemente hombres? La anterior es una de las interrogantes a resolver por las epistemologías feministas. Lo que se señala es que el conocimiento es impartido desde una mirada patriarcal, ya que las instituciones están sujetas a estructuras masculinas desde un quehacer intelectual dominante con características universales. Asimismo, persisten las diferencias salariales a pesar de que ambos, hombres y mujeres, realizan las mismas funciones en las instituciones educativas y tienen la misma formación académica. En el pasado, feministas han criticado la discriminación y desigualdad entre géneros; no obstante, estas diferencias se han consagrado gracias a una construcción cultural y no por las capacidades naturales diferenciadas entre los sexos. Por ello, se ha determinado, desde los procesos de la vida educativa de las mujeres, que ellas están destinadas a estudiar o a realizar actividades específicas, lo que también se debe a que desde una visión binaria a las mujeres se les ha relacionado más con espacios privados que públicos. Este escenario no es muy lejano a lo que sucede en Ecuador, donde a pesar de la feminización en la educación superior, siguen en espacios relegados dentro de la academia y afuera de ella.

Introducción

La incorporación de las mujeres a los Institutos de Educación Superior (IES) a nivel mundial ha ido aumentando en los últimos tiempos, sobre todo en los países asiáticos y en América Latina y el Caribe (UNESCO,

1999-2000). La UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) señaló, en un informe en 2012, que la tasa bruta de matriculación masculina pasó de 11% en 1970 a 26% en 2009; en cambio, la femenina fue de 8% a 28%; es decir, en tres décadas ésta se triplicó.

En el escenario de Europa Central Oriental, seguida por América del Norte y Europa Occidental, se acentúa aún más la presencia de las mujeres; éstas son las regiones con más porcentaje de mujeres graduadas en estudios superiores por nivel de

programa (licenciatura, maestría y doctorado), según el Instituto de Estadística de la UNESCO (2008). En cambio, este mismo estudio señala que en la proporción de mujeres y hombres graduados en estudios superiores por nivel de programa (investigadores incluso) existe un porcentaje mayor de mujeres graduadas en licenciatura y maestría, pero son más los hombres, 70%, que terminan la carrera de investigador y 60% de doctorado, mientras que sólo 45% de las mujeres hace un doctorado y 25% sigue la carrera de investigador.

* OEI-Ecuador. Directora de Cooperación del Centro de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina y el Caribe. Correo electrónico: <merrypessina@gmail.com>.

Este panorama expresa una valoración que las pone en una situación de desventaja con respecto a su inserción en el campo de investigación en la producción de conocimiento. Para las mujeres, es difícil avanzar en la escala académica. Algunas premisas que se plantean sobre ello es que en estos espacios se acentúan los estereotipos construidos socialmente, pues aún las colocan en una esfera privada en la que deben cumplir roles familiares y domésticos que, en muchos casos, son incompatibles con los académicos. Asimismo, al asumir dichos roles, las mujeres terminan realizando triples jornadas laborales, sobre todo aquellas que deciden construir un entorno familiar. Por ejemplo, al establecer un hogar y tener hijos, optan por no continuar con sus estudios, investigaciones y avanzar en los grados académicos, porque es difícil conciliar lo familiar con lo académico.

Al analizar este nuevo ecosistema académico en el que las mujeres están superando indicadores históricos, parece buena noticia este aumento dentro de la educación superior, sobre todo en aquellas carreras científicas que fueron, y que aún siguen siendo, bastiones de hombres; sin embargo, las mujeres siguen liderando su inserción en las carreras relacionadas con el cuidado y la educación. Desde que éstas conquistaron el acceso a la educación superior, que se produjo gracias a la lucha en la que exigían los mismos derechos que los hombres, éste se ha establecido dentro de un sistema sexo-género en el que se imponen carreras relacionadas con lo femenino, muchas de las cuales están vinculadas al cuidado, en tanto que aquellas como las tecnológicas y científicas están asociadas más a lo masculino.

Desde el inicio de la formación educativa de cada individuo, se determina esta diferenciación entre femenino y masculino; se gestan, por tanto, estereotipos marcados por una matriz sexo/género. Existe una visión esencialista que coincide con la idea que manejan muchos docentes sobre que “las niñas tienen menos aptitudes para las matemáticas y para las ‘ciencias duras’” (Miranda, 2007: 7). Esta visión ha condicionado a muchas mujeres a no cursar carreras vinculadas a las ciencias duras y tecnologías porque consideran que no tienen las capacidades suficientes para destacarse en estas áreas y que estarían más alejadas de los roles naturales que socialmente les corresponden.

En un informe de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2013), se señala justamente que los caminos de los hombres y las mujeres tienden a divergir a lo largo de su carrera laboral, y que la promoción de las

mujeres es más lenta. Este documento también apunta que ellas “abandonan más a menudo los empleos en ciencia y tecnología para trasladarse a otros campos. Mujeres con el mismo nivel de capacitación y formación académica no tienen las mismas oportunidades de trabajo ni acceden a las mismas carreras profesionales y salarios que los hombres”. La estructura de estas áreas tiene características patriarcales en donde el hombre, blanco y de clase media, puede desarrollarse con mayor facilidad que otros. Una ciencia positivista sigue instaurada en estos ecosistemas científicos a pesar de que se ha evolucionado en muchos campos.

Mujeres en la educación superior, caso Ecuador

En este apartado se pretende hacer un breve análisis de cómo las mujeres se están insertando en un mundo en el que, aunque sigue siendo liderado por hombres, ellas tienen más participación y, en algunos casos, más protagonismo; hablamos de su relación con la educación superior en Ecuador. No solamente hoy en día hay más mujeres formándose en las universidades, sino que también son más las que manejan las políticas públicas sobre esta materia; aunque esto último puede ser casual y revertirse de un día para otro.

Las mujeres han estado situadas, por mucho tiempo, como ya se señaló en la introducción de este artículo, en una esfera tradicionalmente doméstica, y cuando han penetrado en una esfera pública, han sufrido discriminación por su género. Como explica Lourdes Benería en *Acumulación, reproducción y el papel de la mujer en el desarrollo económico: una revisión de Boserup*, la participación de la mujer en el proceso de desarrollo y las implicaciones para la acción política hay que estudiarla y analizarla a través de los modos de producción y reproducción y la interacción entre ambos. Asimismo, señala que a éstas se les ha dado una posición secundaria en el mercado laboral y con una diferencia salarial con respecto al hombre, por mencionar algunas de las discriminaciones (1982: 33).

Por tanto, en el tema específico de la educación superior en el ámbito de ingreso y en su incorporación en las estructuras académicas, se observan igualmente estas asimetrías. El análisis del acceso a la educación superior se establece en los tipos de carreras que eligen y en los techos de cristal que enfrentan las graduadas al llegar a espacios predominantes en determinadas profesiones, quienes en

muchos casos no se encuentran en los procesos ni espacios de toma de decisión. Un ejemplo claro de este escenario son las profesionistas en la esfera de las ciencias duras y/o exactas, a pesar de que esta exclusión se genera en las carreras de ciencias sociales.

Cuando entramos al tema económico, se observa que la obtención de títulos en educación no siempre corresponde con las expectativas de promoción salarial que poseen las personas graduadas, pues quienes encuentran una plaza de trabajo tienen más posibilidades cuando cuentan con algún título de tercer nivel, pero en el caso de las mujeres vemos que su inserción está impregnada de desventajas (Gráfica 1).

A pesar de la feminización que se ha venido generando en Ecuador durante los últimos 10 años, las diferencias en penetración laboral y salarial son evidentes si las analizamos desde un enfoque de género. En la Gráfica 1 se evidencia la brecha salarial de acuerdo con el sexo: las mujeres ganan menos que los hombres a pesar de que en estos 10 años hemos observado un crecimiento considerable en la remuneración salarial; no obstante, persiste una diferencia de más de 300 dólares en 2016, la misma que hace una década atrás; es decir, a pesar de que ha habido un aumento en el salario, la diferencia entre hombres y mujeres es la misma, no ha disminuido.

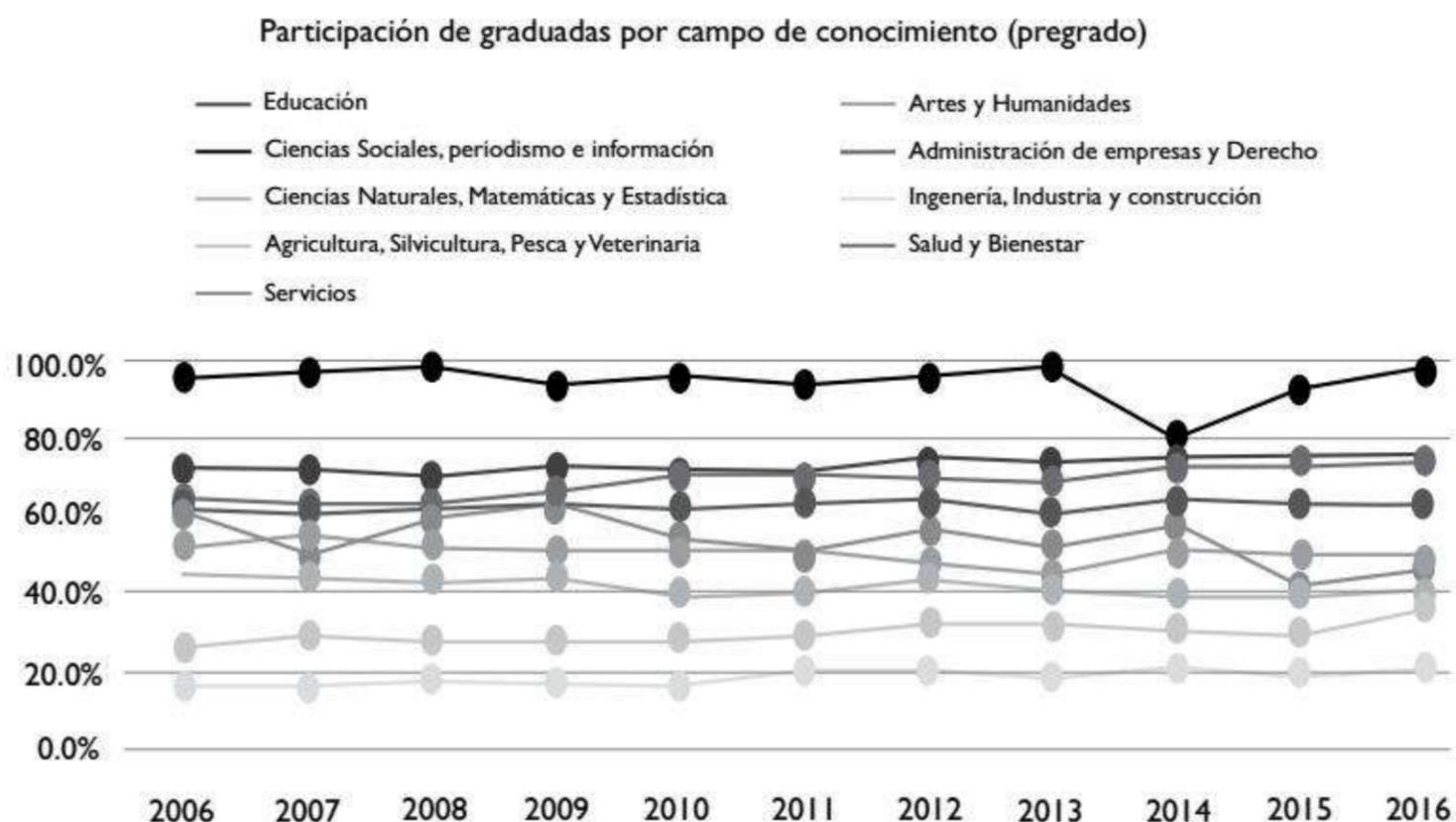
Gráfica 1
Ingresos en el ámbito laboral de personas con título superior



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)-Encuesta Nacional de Empleos, Desempleos y Subempleos (ENEMDU).

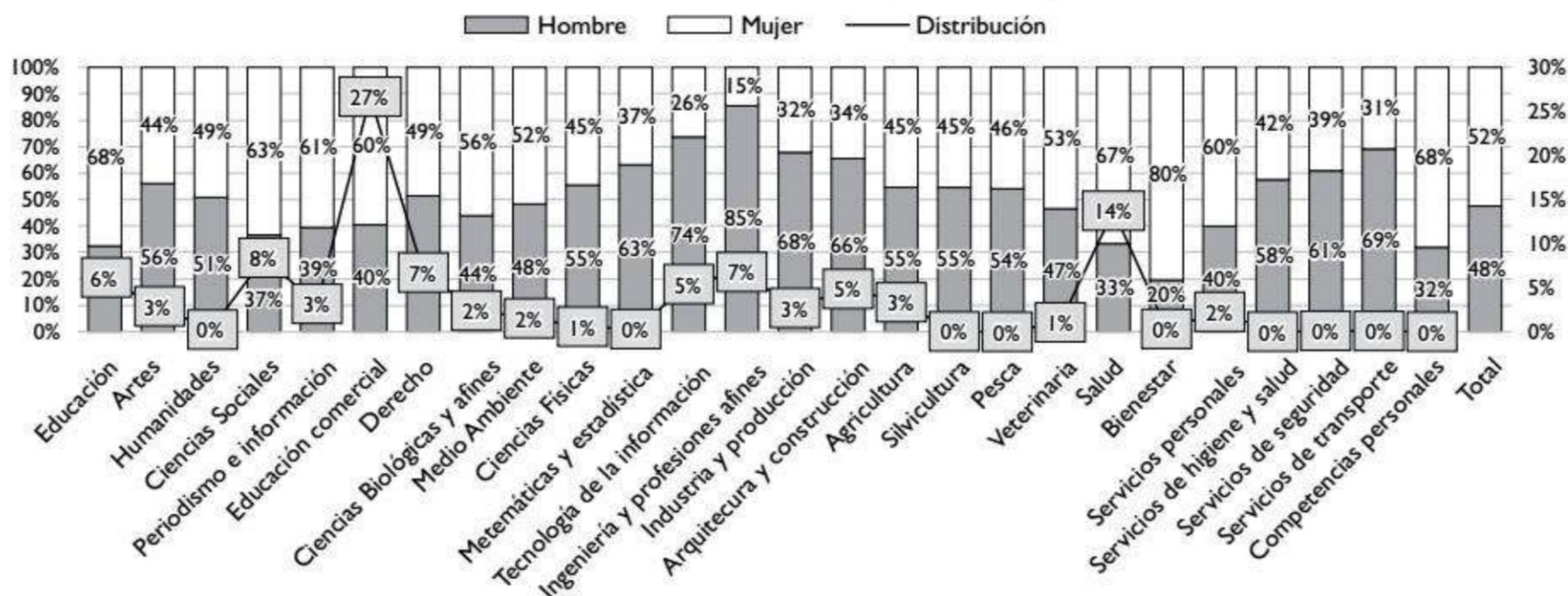
Por ejemplo, en Ecuador, en 2016, las mujeres se concentraron en carreras relacionadas con las ciencias sociales, alcanzando su presencia en éstas más de 50%; pero en las carreras como ingeniería, matemáticas y estadística, tecnología, ciencias físicas, entre otras, su matriculación es de 45%. Asimismo, se destaca cómo ellas son la población que culmina las carreras de pregrado a más de 80%, como se señala en la Gráfica 2.

Gráfica 2
Graduadas



Fuente: SENESCYT-SNIESE.

Gráfica 3
Matriculados universidades 2016, por carrera y género



Fuente: SENESCYT-SNIESE.

Sin embargo, las mujeres están condenadas a muchas desigualdades con respecto a los hombres en diversos ámbitos sociales. En Ecuador, desde 2008 la nueva constitución ha centrado su atención en las mujeres, pues en ella se trata de velar sus derechos. La Constitución de 2008 afirma:

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, [...] el Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad [...]

El Estado ecuatoriano reconoce y garantiza: El derecho a la integridad personal, que incluye: a) La integridad física, psíquica, moral y sexual. b) Una vida libre de violencia en el ámbito público y privado. El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar toda forma de violencia.

De esta manera, la Carta Magna de 2008 aborda el derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno de aprendizaje (arts. 76, 68). Es así como, legal e integralmente, se protegen los derechos fundamentales de las mujeres que viven en Ecuador (art. 344) y se ofrecen garantías para que las personas adultas accedan a la “educación permanente” (art. 347), articulada con la Educación Superior (art. 344).

A partir de este escenario que por ahora se perfila competente y justo, encontramos que los problemas de relaciones sociales no están enmarcados dentro de una base legal, sino dentro de un espacio cultural. Las mujeres, cultural y socialmente, siguen siendo consideradas como sujetos de segundo nivel. Por tanto, es necesario tomar en cuenta que

La relación de la mujer con otro compuesto cultural e ideológico construido a través de diversos discursos representacionales, científico, literario, jurídico, lingüístico, cinematográfico, y las “mujeres” como sujetos reales y materiales de sus historias colectivas, es una de las cuestiones centrales que la práctica del saber feminista busca abordar. Esta conexión entre mujeres como sujetos históricos y la representación de la mujer, que los discursos hegemónicos producen, no es una relación de identidad directa, o una relación de correspondencia o simple implicación. Se trata de una relación arbitraria elaborada por determinadas culturas (Mohanty, 2008: 30).

Que las mujeres no representen un punto protagónico como el que han tenido los hombres se debe a, como lo plantea Ortner en su capítulo “Es la mujer respecto al hombre lo que es la naturaleza con respecto a la cultura”,

[...] el hecho universal de que en todas las sociedades se asigna a la mujer un status de segunda clase. [...] podría

explicarse que las mujeres han sido identificadas simbólicamente asociadas con la naturaleza en oposición a los hombres, que se identifican con la cultura. Dado que el proyecto de la cultura es siempre subsumir y trascender la naturaleza, si se considera que las mujeres forman parte de ésta, entonces la cultura encontraría “natural” subordinarlas, por no decir oprimirlas (1979: 115).

Por ello, las vemos ubicadas en carreras de cuidado como Bienestar (80%), Salud (67%), Ciencias Sociales (63%), Educación (68%), Periodismo e Información (61%), entre otras, sin considerar inferiores estas ocupaciones, sino afines a los roles establecidos socialmente para la mujer.

Tomemos en cuenta también, como plantea Mohanty en su artículo “Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial”, que “la homogeneidad de las mujeres como grupo se produce no sobre la base de esencias biológicas sino más bien sobre la base de universales sociológicos y antropológicos secundarios [...] y se caracteriza a las mujeres como un grupo singular sobre la base de una opresión compartida” (2008: 40).

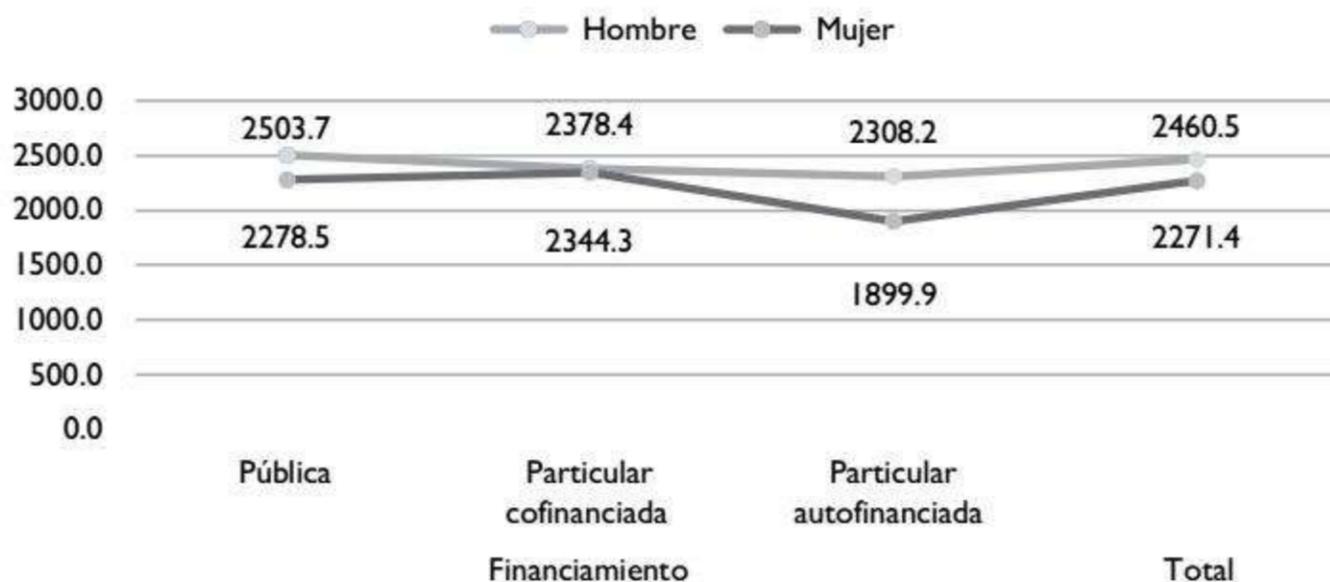
Reconociendo, de esta manera, que aún estamos condenadas a vivir relaciones bajo un sesgo machista que ha recorrido, sin pudor, parte de la historia, como lo señala Linton Sally en su texto *La mujer recolectora: sesgos machistas en antropología* (1979), quien explica que dicho sesgo ha

estorbado el pleno desarrollo de nuestra disciplina como el estudio del “animal humano”; por tanto, critica que esto suceda con “la intención de superar el sesgo machista que limita nuestro conocimiento, [...] y las preguntas que formulamos” (Linton, 1979: 3). Así,

[...] el sexismo en las instituciones educativas tomó un giro particular a raíz del debate sobre el laicismo en la segunda mitad del siglo XIX. El sexismo no sólo se manifestó en reglamentos y disposiciones, sino que se afirmó como necesidad. Al atribuir a cada sexo un cometido social prescrito, se explicitaron dos modelos educativos diferenciados (Miranda, 2007: 3).

A pesar de que hay un evidente desarrollo social, aún persisten en las estructuras sociales diferencias entre mujeres y hombres, lo que reafirma las desigualdades, y un claro ejemplo es la brecha salarial, por lo cual se debe insistir en ello: una docente a tiempo completo en Ecuador gana por debajo de un colega hombre en un mismo cargo y con los mismos títulos académicos; hay una ligera diferencia casi imperceptible en las universidades cofinanciadas, pero en las universidades públicas, particulares y autofinanciadas la brecha es más pronunciada, además de que son espacios educativos en los que las mujeres tienen pocas posiciones jerárquicas y de decisión.

Gráfica 4
Salarios tiempo completo 2016 en las instituciones de educación superior



Fuente: Senescyt-SNIESE.

De esta manera, encontramos que hay quienes defienden una postura a favor de la mujer cuando se habla de desarrollo, como lo señala Sarah Radcliffe en su texto *La transnacionalización del género y el replanteamiento del desarrollo indígena andino*:

[...] los enfoques occidentales más importantes, tales como Género y Desarrollo (GAD), ofrecen un marco que desafía el privilegio masculino y presenta una noción de empoderamiento femenino, pero con frecuencia despliegan la categoría “mujer” sin sentido crítico y sin tomar en cuenta la cultura, la nación o la raza. Si sesgamos estos resultados por sexo, raza y condición socioeconómica nos va a sorprender aún más cómo mujeres afroecuatorianas, de condiciones vulnerables, representan un porcentaje inferior al general o simplemente están invisibilizadas (2006: 55).

Sin embargo, hay que reconocer que aunque existe esa evolución y desarrollo, la modernización ha logrado resultados que no se pueden negar; por ejemplo, el acceso a la educación de las mujeres que siempre estuvieron relegadas, condición que es, como señala Patricia Collins en *La política del pensamiento feminista negro*, “la sombra que opaca la tradición intelectual de las mujeres negras [, que] no es ni accidental ni benigna” (1998: 256).

De esta manera, como dice la autora:

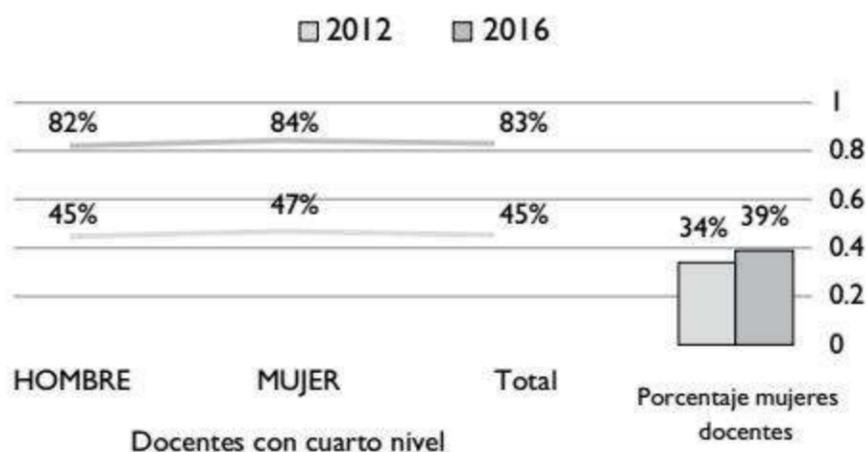
El suprimir los conocimientos producidos por cualquier grupo oprimido facilita el ejercicio del poder de los grupos dominantes, pues la aparente falta de una conciencia independiente entre los oprimidos puede ser tomada como una colaboración voluntaria de éstos en su propia victimización (Fanon, 1963; Freire, 1970; Scott, 1985). Mantener la invisibilidad de las mujeres negras y nuestras ideas es la clave para la estructuración del patrón de relaciones de raza, de género y desigualdad de clase que dominan toda la estructura social (Collins, 1998: 256).

Por tanto, considerando estas referencias, asumimos que a las mujeres, por sus roles impuestos social y culturalmente, por los patrones binarios que se describen y se plantean en la historia, les ha costado más su inclusión en este sector. Para ellas, luego de conquistar espacios académicos como estudiantes y profesoras-docentes, aún es difícil convertirse en investigadoras o, peor aún, en rectoras. Todavía persiste en la educación superior y en otras áreas

que –incluso las blancas de clase media– sean excluidas de muchas de estas actividades. Como lo apunta Baca Zinn:

Ellas continúan luchando para salir de posiciones simbólicas de autoridad y entrar a los centros reales de poder como presidentas, administradoras, miembros de juntas directivas, miembros de juntas de gobierno estatales, funcionarias de asociaciones profesionales, editoras de periódicos prestigiosos y miembros de comités que formulan políticas, o de juntas evaluadoras de organismos que dan fondos para la investigación. En la década pasada, las mujeres se han acercado a esos centros de poder, pero las barreras institucionales han sido tremendas y las estudiantes es más probable que vayan a instituciones públicas –community colleges (instituciones preparatorias de dos años) y universidades estatales– o, en el caso de las jóvenes negras, a instituciones tradicionalmente negras. Como docentes, lo más probable es que estén enseñando en instituciones públicas y en aquellas que no otorgan doctorados (1998: 235).

Gráfica 5
Docentes universidades con cuarto nivel por género 2016



Fuente: Senescyt-SNIESE.

Como se observa en la gráfica anterior, el porcentaje de mujeres docentes se incrementó durante el periodo 2012-2016, mientras que los hombres siguieron siendo la mayoría. En Ecuador, 56% de éstas se encuentra estudiando carreras universitarias y a nivel de maestría se estima 58%, evidenciando un crecimiento sostenido durante los últimos 10 años cada vez más pronunciado (SNNA, 2016).

Así bien, es necesario y vital emprender y fortalecer medidas que sigan estimulando la participación de las mu-

jeros en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que no están suficientemente representadas. Se deben exigir más esfuerzos en la gestión pública y política para abolir los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Abolir las barreras y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior tienen que seguir siendo prioridades urgentes en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones, así lo reza la Declaración Mundial de la Educación Superior.

Hay que considerar que las mujeres, como señaló Mohanty (2008: 33), han sido denominadas como un grupo que no tenía poder sobre nada, lo cual ha ido cambiando la tradición, a pesar de que la academia en general sigue siendo masculinizada. Sin embargo, hoy en día las mujeres toman decisiones y tienen poderes sociales, culturales y políticos.

Este fenómeno, si es que lo queremos llamar así, pues nosotros lo llamaríamos conquista, se relaciona con lo planteado por Castells (2006: 39) cuando señala que “la historia social de las culturas latinoamericanas revela que un recurso clave para la modernización fue multiplicar al estudiantado universitario (de 250 mil en 1950 a 5,389,000 al finalizar la década de los setenta)”. Quizá podríamos suponer que la idea de fortalecer los sectores públicos del Estado tuvo que incluir a las mujeres en estas cifras para poder estimular los sectores productivos de las naciones y así lograr la anhelada modernización.

Sin embargo, las mujeres no sólo enfrentaron los problemas de admisión en los estudios superiores, sino que también existe, como señala Roberto Miranda en su texto *Mujeres, educación superior e igualdad de género*, la creencia de que éstas no tienen aptitudes para las ingenierías y las carreras tecnológicas, lo que refuerza las visiones esencialistas de los sexos, que permiten situar las causas de las desigualdades en la naturaleza femenina y en las aptitudes personales y no en las instituciones. Este panorama lo vemos claramente en el acceso de mujeres en carreras científicas y tecnológicas en Ecuador.

“Esta visión esencialista coincide con una idea muy generalizada entre los docentes: las niñas tienen menos aptitudes para las matemáticas y para las ‘ciencias duras’” (Miranda, 2007: 7), como se observa claramente en la tabla de matriculados.

Igualmente, los datos arrojan que en carreras de tercer nivel, en estos últimos 10 años, en Ecuador son más las mujeres que se gradúan que hombres. Asimismo, cuando miramos la distribución de graduados en posgrado, vemos una ligera ventaja en las mujeres, pero el escenario cambia

cuando analizamos la distribución en PhD; allí en esta década son menos las mujeres en graduarse, aunque desde 2011 vemos un aumento en su culminación, pero los hombres son quienes más estudian y se gradúan a este nivel.

Por otra parte, Castells insiste en que hace varias décadas los jóvenes, al salir de la universidad, se frustraban porque no era fácil conseguir trabajo relacionado con sus estudios. En esa época, hace 50 años atrás, eran más hombres que mujeres quienes tenían la oportunidad de estudiar; en consecuencia, “los mejores investigadores migraban a Europa y Estados Unidos; la educación superior buscaba producir intelectuales para el desarrollo nacional”, pero hubo una fuerte fuga de cerebros.

Esto no ha cambiado mucho; sin embargo, en Ecuador se está estimulando la meritocracia en el sector laboral, logrando satisfacer las aspiraciones salariales a través de ciertos requisitos académicos, y para ganar más exigen más; es por ello que en los últimos tres años ha subido la demanda en estudios de cuarto nivel (Castells, 2006: 41).

“A los jóvenes de hace treinta años les preocupaba cómo acortar la distancia entre lo culto y lo popular; a los universitarios y profesionales jóvenes en América Latina les aflige ahora cómo flotar en lo que queda del mundo culto y de la clase media; si son colombianos o ecuatorianos, la pregunta es cómo y a dónde irse”, señala Castells (2006: 53), pero la respuesta ante este planteamiento es que las oportunidades en Ecuador están creciendo con vicisitudes. Por eso, en el periodo del gobierno que presidió Rafael Correa (2006-2017) se pretendió virar con nuevos planes de incentivos y como más inversión en becas de tercer y cuarto nivel a las universidades de prestigio.

Por consiguiente, como lo establece el argentino Néstor García Canclini en su texto “Globalización e interculturalidad: próximos escenarios en América Latina”, “en estas condiciones de desmantelamiento de los proyectos nacionales, algunos piensan que la opción de desarrollo es elegir entre globalizarse o defender lo local. Pienso, más bien, que se trata de construir opciones más democráticas, más equitativamente repartidas, para que todos podamos acceder a lo local y lo global, y combinarlos a nuestro gusto” (García, 2006: 139).

Con base en estas alternativas globales, es como se están determinando las cosas en la educación superior de Ecuador, aprovechándonos un poco de la globalización para beneficiar luego lo local. Aprovechar el desarrollo y prestigio de universidades extranjeras y allí formar mujeres y hombres para luego, a través de la educación, fortalecer lo público visto como un bien común.

Es importante señalar que los logros en la penetración de las mujeres y minorías en áreas de poder y participación en la educación se deben, por ejemplo, a lo que ha pasado con las mujeres negras y que Ortner señala (1979: 236), a un concepto como el de “efecto positivo del negativo múltiple”, que no podría haber sobrevivido al escrutinio de mujeres negras profesionales o estudiantes negras.

La teoría sugiere que el *status* negativo de ser negra se combina con el *status* negativo de ser mujer, para dar a las mujeres negras profesionales una ventaja en el mercado laboral. Si bien esto le pudo parecer posible a una investigadora sin contacto con un número significativo de colegas o estudiantes negras, las experiencias de vida de la población negra habrían sugerido muchas interpretaciones alternativas. Tales casos ilustran claramente que la organización actual de la academia perpetúa la producción y distribución de un conocimiento centrado en el mundo “anglo” y de clase media (Ortner, 1979: 237).

De esta manera, podemos concluir que el desarrollo y nacimiento del feminismo en el siglo XX provocaron cambios radicales en el mundo. Por ejemplo, como señala Baca Zinn, en Estados Unidos se ha buscado, sobre todo en la reforma de la educación, una reforma que

[...] insiste en el ingreso de niños y niñas, en igualdad de condiciones, tanto a la enseñanza primaria y secundaria como a la universitaria y a la profesional; promueve la igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres en todas las instituciones educacionales; propone el cambio de los planes de estudio a todos los niveles para que éstos reflejen adecuadamente la diversidad de vida de las mujeres; pide que se permita y estimule a las mujeres y a las jóvenes para que hablen de sus experiencias de vida, e insiste en que los medios de comunicación y de la cultura representen las vidas de las mujeres adecuada e imparcialmente (1998: 7).

Siguiendo con lo que señala Baca Zinn, es importante determinar que las naciones determinan la naturaleza de la educación dentro de sus fronteras y que son muchos los movimientos de mujeres que trabajan para cambiar las instituciones nacionales y locales, como pasa en Ecuador. También el feminismo ha impulsado las transformaciones nacionales e internacionales (1998: 7).

Las mujeres, y hablamos de los años sesenta o setenta, pasaron por las universidades y luego emprendieron las luchas. “Quisimos revelar historias nunca dichas, desenterrar imágenes ocultas y creímos (o por lo menos tuvimos

la esperanza) que, una vez iluminadas, las verdades de las vidas de nuestra gente —negra, morena y blanca de clase trabajadora— combatirían los mitos y los estereotipos que nos acosaban. En ese sentido, éramos investigadoras con una misión especial” (Baca Zinn, 1998: 7). Y bajo este punto, sostenemos nuestra tesis: las mujeres, luego de emprender los senderos de la educación, de darnos cuenta de que a través de la investigación exhibiríamos nuestro protagonismo no reconocido, ahora hemos logrado, gracias a esas mujeres de los sesenta, setenta, pasar a una palestra más pública y trabajar de la mano con los hombres en fortalecer las políticas públicas como la de la educación superior.

Además, si no seguimos ese estudio de las mujeres, sobre nosotras mismas, fortaleceríamos de nuevo esa invisibilización que siempre hemos estado encontrando. Fortaleceríamos esa teoría de que somos de una segunda categoría. Gracias a esa atención que hemos generado dentro y desde nosotras mismas, hemos podido encontrar y reconocer las barreras “que hay en las organizaciones que impiden la participación total y en igualdad de las mujeres en la sociedad” (Baca Zinn, 1998: 256).

Lo normal es seguir observando que las estructuras en las organizaciones, sobre todo públicas, siguen siendo manejadas por hombres, muchos de ellos blancos y de clase media. Ellos siguen manejando posiciones de poder, pero en esta oportunidad (aunque, repito, esto se puede revertir con facilidad) hay muchas mujeres en puestos de poder que se mueven en el sistema.

Estos hombres establecen los criterios para el ingreso de otros a posiciones similares, definiendo el éxito, el sistema de recompensas, la distribución de recursos y las metas y prioridades institucionales de una manera tal para perpetuar su poder, lo que ha dejado a muchas mujeres con cicatrices. Los obstáculos que las mujeres blancas de clase media enfrentan se multiplican en el caso de las mujeres de color y de la clase trabajadora. Para ellas, completar la universidad y graduarse representa desafíos financieros, emocionales e intelectuales (Baca Zinn, 1998: 236).

De esta manera, podemos entender que aunque los patrones siguen siendo éstos, hay una pequeña variable que está creciendo cada vez más, sobre todo cuando las mujeres comenzamos a pronunciarnos para que se respeten nuestros derechos y levantamos la bandera de igualdad.

Ecuador está creciendo con esto: hay más inclusión, hay más equidad, pero todavía falta y esto debemos reconocerlo y visibilizarlo porque no es suficiente. Por ello, se puede considerar a estas instituciones como fallogocéntricas, una categoría que distingue las relaciones de poder asimétricas

entre los sexos, establecidas alrededor de una idea de virilidad abstracta que valora y representa características androcéntricas con características universalizantes y con pretensiones de neutralidad. Asimismo, queremos añadir a esta caracterización lo señalado por Joan Acker (citado en Vega, 2000) respecto de las instituciones; pretendemos identificar a la ciencia como una institución. Acker apunta hacia una discontinuidad y contradicción entre la realidad organizativa, estructurada por género, y las formas de pensar y hablar sobre las mismas, como si éstas fueran de hecho neutrales al género; en donde los procesos de construcción y expresión de prácticas sexuales “son las producciones materiales de las divisiones de género, la interacción entre los individuos y el trabajo mental interno para comprender e introyectar los comportamientos adecuados y la creación de símbolos, imágenes y formas de conciencia para explicar, justificar y hasta oponerse a las divisiones de género” (Acker en Vega, 2000).

Este hecho se hace evidente en ciertos comportamientos de docentes y alumnas que denota un proceso de apropiación de características masculinas que se significan como adecuadas para el trabajo científico, y que les permiten tener una voz con autoridad y valía. Es necesario seguir trabajando las políticas públicas en Ecuador para lograr una presencia y valoración del aporte de las mujeres en la educación superior.

Ser mujer dentro del campo de la ciencia, por ejemplo, aunque cada vez hay más mujeres, tiene sus estigmas históricos y culturales y provoca barreras en su carrera o produce nuevos sujetos masculinizados que se adaptan al sistema heteronormativo, androcéntrico, sexista y patriarcal de la ciencia. Comienza una especie de performatividad en ellas, ocupar los roles de los ‘otros’ para que su producción científica no sea cuestionada.

Finalmente, para concluir, se debe reconocer que el sistema de educación superior, a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), ha beneficiado a una amplia población que había estado excluida en estos campos. Sin embargo, con los datos aquí expuestos, proporcionados por la Senescyt (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación), el SNIASE (Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior) y el CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), se visualiza que, sobre mujeres académicas, docentes, universitarias, investigadoras, sus aportes, sus publicaciones indexadas, citas, entre otros, no son registrados, no cuentan con datos estadísticos segregados por diferencia de género

para mirar la producción de conocimiento diferenciada, por lo que se podría concluir que la academia es un área que ejerce un poder androcéntrico, con una visión etnocéntrica y sexista que ha invisibilizado el aporte de mujeres. Por ello, es importante promover políticas compensatorias para las mujeres científicas madres que quieren seguir una carrera de investigador o bien que quieren aplicar a becas para continuar sus estudios de posgrado.

Faltan muchas cosas por impulsar dentro de la política pública ecuatoriana para alcanzar la igualdad dentro de estas áreas de conocimientos y dentro de la educación superior. Esta feminización ha logrado que más mujeres accedan en oportunidades y condiciones de igualdad a áreas académicas históricamente lideradas por hombres. No obstante, existen aún elementos de discriminación que les impiden llegar a la equidad de condiciones en puestos de dirección y de toma de decisiones, lo cual se debe a que existe una cultura signada por el machismo y los valores patriarcales. Para ello, es necesario identificar los factores que obstaculizan el desarrollo pleno de las mujeres en estos campos.

El sistema actual de educación superior en Ecuador se encuentra en un proceso de transformación permanente, lo que es evidente de acuerdo con los datos planteados a lo largo de este texto; en él se insiste en ampliar la participación, autonomía e inclusión de los sectores históricamente excluidos. Ecuador es, sin duda, un reflejo de lo que sucede en muchos otros países.

Referencias

- Baca Zinn, M. et al. (1998 [1986]). “Los costos de las prácticas excluyentes en los estudios de mujeres”. En Navarro, M. y Stimpson, C. (comps.), *Un nuevo saber: los estudios de mujeres* (233-252). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Benería, L. y Sen, G. (1982). “Acumulación, reproducción y el papel de la mujer en el desarrollo económico: una revisión de Boserup”. En León, M. (comp.), *Debate sobre la mujer en América Latina y el Caribe: discusión acerca de la unidad producción-reproducción* (23-39). Bogotá: ACEP.
- Castells, M. (2006). “Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica”. En *La sociedad red: una visión global* (27-78). Madrid: Alianza.
- CEPAL (2013). XII Conferencia Regional la Mujer de América Latina y el Caribe: Mujeres en la Economía Digital: Superar el Umbral de la Desigualdad, Chile.

- Collins, P. (1998). "La política del pensamiento feminista negro". En Navarro, M. y Stimpson, C. (comps.), *Un nuevo saber: los estudios de mujeres* (253-312). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- García Canclini, N. (2006 [2001]). "Globalización e interculturalidad: próximos escenarios en América Latina". En De Toro, A. (ed.), *Cartografías y estrategias de la "postmodernidad" y la "postcolonialidad" en Latinoamérica*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana.
- Linton, S. (1979). "La mujer recolectora: sesgos machistas en antropología". En Harris, O. y Young, K. (comps.), *Antropología y feminismo* (35-46). Barcelona: Anagrama.
- Miranda, R. (2007, enero-junio). "Mujeres, educación superior e igualdad de género". *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 4. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num4/critica/miranda_mujeres_educacion_igualdad.htm>.
- Mohanty, Ch. (2008). "Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial". En Suárez, L. y Hernández, A. (eds.), *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Ortner, S. (1979 [1972]). "¿Es la mujer respecto al hombre lo que es la naturaleza respecto a la cultura?". En Harris, O. y Young, K. (comps.), *Antropología y feminismo* (109-131). Barcelona: Anagrama.
- Radcliffe, S.; Laurie, N. y Andolina, R. (2006). "La transnacionalización del género y el replanteamiento del desarrollo indígena andino". En Laurie y Pozo (comps.), *Las displicencias de género en los cruces del siglo pasado al nuevo milenio en los Andes* (97-128). La Paz: Centro de Estudios Superiores Universitarios.

Electrónicas

- Mujeres en el trabajo y en la educación (2013). Recuperado de <http://www.elcomercio.com/sociedad/Mujeres-trabajo-estadisticas-subempleo-empleo_0_878912321.html> (consultado el 4 de marzo de 2014).
- Declaración Universal de Educación Superior (2013). Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion> (consultado el 4 de marzo de 2014).
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Recuperado de <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf> (consultado el 4 de marzo de 2017).

Los espacios masculinos del llanto

Magdalena Guerrero Martínez

(88 pp.)



Sobre desigualdades en la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Yolanda Padilla Rangel*

María Guadalupe Contreras Cervantes**

En este trabajo reflexionamos sobre algunas condiciones de desigualdad que han vivido alumnas y académicas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Exponemos el caso de una mujer que fue alumna en esta universidad y que al terminar sus estudios presentó examen de oposición incorporándose así al cuerpo del profesorado de la institución. Asimismo, hacemos una revisión somera de algunas características con las que los profesores y las profesoras van desempeñando sus actividades académicas y de investigación, enfocándonos en el ámbito de la salud. Consideramos que la participación de las mujeres en el espacio universitario se ha desenvuelto (y sigue) con muchas desigualdades respecto al ejercicio de sus acciones como alumnas, profesoras y/o investigadoras, a pesar de que en la institución se ha tratado de visibilizar estas desigualdades.

Introducción

En este texto presentamos algunas reflexiones a las que llegamos al plantearnos, como historiadoras, algunas preguntas que parten de nuestros trabajos individuales, respecto al estudio y análisis del estado en que se desenvuelve en la actualidad nuestra universidad (Universidad Autónoma de Aguascalientes) en relación con las mujeres. Lo que a continuación exponemos versa sobre las condicio-

nes de desigualdad de mujeres que han pasado por la universidad.

Para nosotros, es importante plantear lo anterior desde las experiencias personales de alumnas y maestras de esta institución, con base en situaciones en las que encontramos un trato desigual referido a su desempeño como estudiantes y académicas. Por ello, exponemos de manera somera aspectos que consideramos relevantes, para observar las problemáticas a las que éstas se enfrentan en el espacio universitario. Así, en la primera parte de este escrito presentamos la experiencia de una alumna de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en su trayectoria como estudiante y, luego, en su incorporación como académica de la misma institución, y en un segundo momento exponemos y revisamos algunos puntos que nos parecen

importantes sobre las condiciones de trabajo y salud que enfrentan las mujeres en la UAA.

Patricia es egresada de una de las primeras generaciones de la carrera de Ingeniero Agrónomo. Estudió y después se incorporó al cuerpo docente de la universidad. Ella nos cuenta en su testimonio algunos de los obstáculos que vivió en estas etapas y cómo luchó desde que eligió su carrera; también las circunstancias por las que pasó al incorporarse al mundo laboral, incluyendo su integración a esta universidad como profesora.

Me llamo Patricia Zavala Arias. Soy de la tercera generación de Ingenieros Agrónomos Zootecnistas; era la división que se hacía: fruticultura y zootecnia, 1975-1980; esa fue mi generación (Patricia).

* Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: <yolanda.padilla.r@gmail.com>.

** Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas por la misma universidad. Correo electrónico: <lupitacsc@gmail.com>.

Patricia viene de una familia con solvencia económica; su padre fue abogado y su madre se dedicaba al hogar; tuvo nueve hermanos y todos recibieron educación superior. En su relato observamos una fuerte influencia de su padre en toda la familia, ya que hijos y nietos siguieron la misma profesión que él; no obstante, la influencia que tuvo en Patricia fue un poco diferente, pues se derivó del gusto de su padre por el campo y los animales. Es interesante ver lo anterior, pues Patricia no pensó en dedicarse a la abogacía como su progenitor, sino a la biología, y aunque no fue influida por la profesión de él, sí le transmitió el gusto por la carrera que eligió. Cuenta que su padre no estuvo de acuerdo en que ella se dedicara a la Agronomía, sin embargo la apoyó siempre.

Vengo de una familia muy numerosa; soy la tercera de 10 hermanos, siete varones y tres mujeres [...] Mi padre fue un abogado reconocido en León; mis hermanos, muchos estudiaron leyes; mis sobrinos, de hecho hasta mi hijo es abogado [...] León, Guanajuato, mi tierra, decidí venirme para acá desde entonces por el amor que le tengo a la biología [...] Imagínate la mesa, y pues “quiero ir a estudiar Agronomía”, y mis hermanos: “¿y qué es eso y por qué, para qué o qué?”. Entonces mi papá les explicaba que los agrónomos hacían el estudio de las tierras, de las plantas. Y sí, esa fue una noticia que le sorprendió mucho a mi papá, no le agradó, de eso sí estoy muy clara, pero, “si tú quieres estudiar eso, bueno”, y pues mi mamá siempre nos apoyó mucho en ese sentido de estudiar, de mejorar, a todos sus hijos (Patricia).

Mi mamá me apoyó siempre, incluso me acompañó; buscamos casa de asistencia que era muy difícil encontrar una en aquel entonces, y pues ya sabes: “la niña, ¿dónde la voy a dejar?” (Patricia).

El papel que jugó la madre de Patricia fue esencial para ella, sobre todo porque no sólo se convertiría en una joven universitaria, sino que debía dejar la casa y viajar. Para que estudiara en esta universidad, debió viajar a esta ciudad en cada etapa del proceso de ingreso: la entrega de papeles, el examen y el resultado. Cuando en la lista observó que se había quedado en la carrera, le dio la noticia a su padre, quien la volvió a cuestionar, pues no vio apropiada la carrera para su hija porque “es una carrera para hombres”.

Hay un examen de admisión. El proceso que te guía control escolar era muy claro, certificado, tu acta de nacimiento, todo eso. Debo decirte que no lo hizo ni

mi mamá ni mi papá, lo hice yo: “tengo fechas de esto, fechas de esto”, y era: “papá, dinero, ya me tengo que ir”, y pues mi papá: “¿y cuándo tienes que hacer esto y todos los trámites?”, y era ir y venir... Cuando sales en la lista, ese día sí lo recuerdo porque como yo soy la última, “Zavala”, ya nada más vi la lista y “pum”... y pues ya le di la noticia a mi papá y: “o sea, ¿estás segura?, eso es para hombres”. Éramos 54 alumnos y en el grupo sólo éramos otra compañera de León y yo; mi carrera en la tarde de tres a nueve de la noche, entonces pues era más difícil. Todavía la posta no estaba, eran en CU, y nuestras materias que eran en la tarde, los profesores nos invitaban a sus prácticas en la mañana, y te les pegabas como lapa [...] y así hacia las prácticas (Patricia).

Patricia estuvo en un salón netamente masculino; ella y otra compañera eran las únicas mujeres en el grupo. Además, para la época, se consideraba también el horario de las clases; en este caso, al ser una carrera que se cursaba en el turno vespertino, ello se convertía en otro aspecto negativo, sobre todo por la hora de salida y los traslados que tenían que hacer.

Patricia también nos contó que ya como alumna su relación con los maestros era básica, de distancia; hablaba con ellos sólo para lo necesario, un poco más para las prácticas académicas, pues consideraba que éstas le darían más experiencia, la cual necesitaba para sus materias. En el imaginario de los maestros, que una mujer estudiara una carrera como Agronomía no cabía; que dejaran ir a Patricia a los viajes de estudio, sobre todo por ser mujer y estar rodeada de tantos hombres, no se veía apropiado.

Con los maestros distancia, lo más que se pueda; con algunos que me invitaban a sus salidas de trabajo, normal, de los asesores, sobre todo con los que estaban en la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, así se llamaba; ellos sí me invitaban porque yo lo que quería era un poco más de práctica y no nada más estar en aula y por eso pedía yo eso... Después un maestro me dijo: “fijese que yo no creí que fuera a ir a ese viaje, yo decía: ‘no es posible que la hayan dejado’”. Me dieron dinero, me dieron permiso [...] fácil no fue, tienes que tener habitaciones sola porque el contacto con otra chica no es posible; tenía que aguantarlos [a sus compañeros], no es nada fácil (Patricia).

Patricia tuvo dos tipos de convivencia con sus compañeros de clase: con algunos buscó protección, pues

era necesaria porque el ambiente era pesado; y también tuvo enfrentamientos con otros, lo que la obligó a tener algunas actitudes masculinas para que no la vieran menos por ser mujer.

Éramos un grupo de amigos que entonces me empezaron a proteger a mí, y sí era lo que buscabas, que te protegieran, porque sí era muy rudo; la mayoría de campo, algunos hasta mayores que nosotros, y sí es difícil enfrentar ese tipo de cosas y vas tomando camino, fácil nunca... Muy groseros, muy agresivos. Yo siempre sentía mucha presión en ese sentido, con esos compañeros: "¿por qué tienes que hablar de esa manera?", y decían: "uh"; o si no eran burlas, ya sabes, lo que ahora se hace llamar *bullying*. Vamos, existía porque te veían sola, como mujer. Pero déjame decirte que no tengo un carácter suavcito, en buen nivel los ponía en su lugar y ya está (Patricia).

Cuando ingresaron más mujeres a la carrera, Patricia se sintió más acompañada; la solidaridad de género no se hizo esperar en este caso, pues con ella cambió tanto la rutina de las clases en la escuela como los viajes que hacían constantemente, los cuales formaban parte importante de la formación académica.

Yo era de la tercera generación y en la cuarta generación entraron tres o cuatro compañeras más y eso facilitó mi trayecto porque luego luego te asocias, y, por ejemplo, había muchas prácticas foráneas y pues nos sacaban mucho al norte del país (Patricia).

Patricia tuvo la opción de desarrollar su carrera dentro de la Academia, pues pudo continuar con estudios de posgrado al terminar la licenciatura. A ella le llamó la atención que en su grupo de maestría había igual número de mujeres y de hombres; el contexto diferente en otro país pudo tener alguna injerencia en ello.

Yo luego iba viendo ya con mis profesores el estudio del posgrado: "esto no puede quedar con licenciatura". Yo me gradué en enero, hice mi examen en agosto, obtuve mi beca del Conacyt y me fui en octubre a España dos años. En España la mitad éramos mujeres de muchos países y la mitad eran hombres. [La maestría fue en] Producción Animal (Patricia).

Cuando Patricia compartió con sus padres que seguiría formándose con estudios de posgrado, su padre no estuvo

de acuerdo y tuvo un enfrentamiento con él; sin embargo, el hecho de que tuviera una beca le permitió tener independencia económica: su padre ya no desempeñaría más el rol de proveedor, por lo que se le facilitó más tomar la decisión de irse; además, menciona que se sentía muy adulta, o sea, mayor de edad, factor que dentro de las familias se considera importante para respetar las decisiones.

Y esa fue otra discusión con mi padre: "¿cómo que te vas?, ¿a dónde?". "Pues voy a hacer una maestría". "Pero, ¿para qué?". Para mi papá sí era: "¿a qué vas?". Sí tuve un poco de problemas por eso, pero yo me sentía muy adulta y había ganado la beca y no necesitaba la cuestión económica. Yo dije: "papá, te aviso, me voy, la fecha, 12 de octubre del año 80". Mi mamá, fascinada, mi mamá siempre: "te voy a dejar en el aeropuerto y tal". Mi mamá hasta la fecha me echa porras en ese sentido (Patricia).

Al regresar del posgrado, en el primer lugar donde Patricia buscó trabajo fue en la misma institución donde se formó como agrónoma, pero no le fue fácil entrar a un mundo completamente masculino. Dentro de las razones por las que no pudo incorporarse inmediatamente no estaba explícitamente que por el hecho de ser mujer no le darían el puesto. Ella comenta que su proceso fue como el de cualquier maestro, compitió contra 15 hombres y temía que por esa razón no le dieran las horas por las que estaba presentando examen de oposición, y calificó como "increíble" que ella se quedara con la plaza ofertada. El recurso que tuvo fue su preparación académica, pues para la época no eran muchos lo que podían contar con un posgrado; eso le abrió la puerta para quedarse a trabajar en la universidad. Es importante mencionar el posgrado, pues a pesar de que ella contaba con mayores conocimientos que otros de sus compañeros, tuvo un proceso difícil.

Yo vine acá y ya estaba acá la posta [en Jesús María, Ags.]. La posta se cambió para acá como en el ochenta y algo. Mi sorpresa fue que regresé y ya estaban acá. Vine, me presenté. No fue fácil mi ingreso. No esperaban que regresara yo creo o no sé. Y sí me dieron un interinato y al año me dijeron: "muchas gracias, adiós". No se convocó para la plaza por la que venía y estuve 6 meses fuera de contexto, simplemente no te contratan [...] Sí es frustrante porque dices: "ay, estudié tal y tal". Y, bueno, entonces luché para que me hicieran caso. Yo le pedí a don Efrén González Cuéllar como rector:

“deme la oportunidad de presentar la oposición, sólo lánchenlo, es todo lo que le pido; ya si no me quedo, pues bueno, pero por lo menos denme la oportunidad” [...] Hubo cambio administrativo y lanzan la convocatoria; se presentan a la convocatoria quince, todos hombres [...] No era precisamente la favorita para quedarme en un departamento donde también había puros hombres. Afortunadamente, el jurado que me correspondió entonces era muy honesto, mis respetos, y fue haciendo las cosas bien; fue eliminando por papeleo, que si trae que si no trae; y luego hubo una segunda etapa de conocimientos, otra etapa de oral y se fueron eliminando y quedé yo, increíble pero yo quedé (Patricia).

El desempeño de Patricia como profesora en la universidad trascendió; sin embargo, en varias de las actividades que como docente desempeñaba permanecía invisibilizada. Un factor importante para ello es también que, como consecuencia de formarse en una carrera tradicionalmente masculina, los espacios universitarios en donde se desenvolvía también lo eran. Hubo un momento en el cual decidí seguir formándose como una estrategia para visibilizar su trabajo:

Entonces voy a tomar el doctorado para que me digan doctora, es más fácil. Y aquí también en la posta era lo mismo, nadie me decía ingeniera, me decían “maestra” y algunos me decían Paty. Entonces... hay una anécdota con gente del campo, con Don Cuco, que era el mayordomo, a quien yo le decía: “a ver, ¿cómo le dice a esta persona?”, “pues el ing. Villareal”, “pues yo soy la ingeniera Patricia Zavala”, porque me decía “Paty”, a ver, ¿por qué?

Llama la atención que nadie la llamara ingeniera cuando no estaba al frente de la jefatura de departamento. Muchas mujeres se enfrentan a este tipo de situaciones, pues sus actividades cotidianas no son visibles ante los demás. En el caso de la maestra Patricia, el estatus que le daba la jefatura de departamento no lo volvió a tener como profesora del mismo.

Doy clases a médicos veterinarios, y como me dicen doctora, creen que soy médico; no saben que soy ingeniera agrónoma [...] No soy SNI porque para mí el esfuerzo que tienes que hacer no vale la pena, y es muy restrictivo en el Conacyt, y como yo me di cuenta, mis cuates, es un mundo muy del “Club de Toby”, donde unos entran y

a otros los botan; es desgastante a morir entrar al SNI y yo dije: “no vale la pena”; esa fue una de las decisiones que tomé que a lo mejor otros la ven mal, pero estoy bien así como estoy. Me dedico mucho a la docencia de pregrado y posgrado; soy coordinadora de la academia de producción animal, APAF (Patricia).

El cargo académico de Patricia la visibilizaba; no obstante, cuando dejó de ser jefa del departamento no volvieron a llamarla ingeniera. Hay que mencionar también que no era visible su grado académico mientras daba clase, cuando nos cuenta que sus alumnos pensaban que el término “doctora” era referido al ámbito de la medicina. Todo lo anterior es muestra de las desigualdades y la lucha de poderes entre los géneros y cómo es que esto se va reproduciendo en cualquier instancia o espacio, en este caso en el universitario.

Cuando estuve en el departamento, estaba la maestra Nara Aurora, que era nuestra decana; otra compañera nuestra, Magdalena Ramírez; Yolanda, que ya falleció, y varias profesoras, en el equipo de la maestra Nara. Creo que fue una de las mejores experiencias para mí porque como somos mujeres muy bien organizadas todas es padrísimo trabajar así; trabajábamos así y fue una experiencia muy bonita. Estuvo dos periodos la maestra Nara; ella ingeniera bioquímica, todas ingenieras. Esa etapa me gustó mucho porque éramos ingenieras todas, muy padre. Creo que tiene que ver con el estatus del puesto, porque mientras ni tienes ese estatus: “ah, mira, la maestra”, ahora cambia porque ya no es... es difícil que te digan ingeniera (Patricia).

El trabajo del departamento al que está adscrita, en el tiempo en el que había más mujeres en los demás departamentos del Centro de Ciencias Agropecuarias, como menciona, estaba muy organizado. La empatía de género pudo influir en que se desarrollaran mejor y, sobre todo, de manera determinante, en que se volviera visible su formación académica y los posgrados que habían cursado. Encontramos entonces una serie de rupturas y continuidades dentro de su experiencia en el ámbito escolar, tanto de su trayectoria de alumna como de maestra, en las que tuvo diferentes tipos de enfrentamientos que la llevaron a reconstruirse para la práctica de la docencia o en los cargos académicos que desempeñó.

El caso de Patricia es interesante, pues tuvo la influencia de la educación y la preparación por parte de su padre, ya que era profesionalista; empero, al querer estudiar una carrera tradicionalmente masculina, tuvo que enfrentarlo, sobre todo cuando viajó a España a realizar sus estudios de posgrado. Las situaciones que vivió dentro de la universidad tuvieron un peso en ella que cambió su carácter, pues modificó actividades y actitudes que le ayudaran a sobrellevar su desarrollo en un mundo masculino y desigual. En su relación con los profesores, lo que nos parece más interesante es cómo la veían en su papel de universitaria, cuando un maestro le dijo: “no creí que la fueran a dejar”, refiriéndose al viaje que realizarían. Vemos en este discurso la reafirmación y reproducción de las expectativas que tenían los profesores con el alumnado; pero, sobre todo, cómo ella transgredió el orden de los géneros en la escuela al hacer lo posible por participar en todas las actividades que como estudiante le correspondían, a pesar de las relaciones complicadas que tenía con compañeros y maestros.

En sus actividades laborales, las desigualdades siguieron, pues en su ejercicio académico tuvo que ocupar un puesto más alto en el organigrama del departamento de agronomía para hacer visible su formación académica y las actividades propias de pertenecer a una institución como la UAA, sólo para que fuera tomada en cuenta, así como enfrentarse a sus pares hombres para que fuera nombrada “ingeniera”. También hay que mencionar que sólo la nombraban “doctora” —su grado académico— mientras ocupó la jefatura. Así vemos que Patricia tuvo que esforzarse mucho para buscar, encontrar o crear sus propias oportunidades a pesar de las desigualdades y el desencuentro en su espacio de trabajo.

Cuando comentamos lo anterior, surgieron muchas preguntas sobre la presencia de las mujeres en las universidades. Algunas de las consideraciones que tomamos nos llevaron a preguntarnos por alumnas, académicas y administrativas no sólo de los espacios escolares mayormente masculinos; en general, ¿cómo podíamos observar la situación de la población femenina en la universidad?, ¿qué tipo de factores tendremos que tomar para plasmar la realidad universitaria de las mujeres, tanto alumnas como profesoras? Dado que el tema es amplio y complejo, hemos comenzado por hacer una revisión de algunos de los tópicos que consideramos esenciales para empezar a desmenuzar la presencia de las mujeres en la universidad.

México suscribió en 1998 la “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI” de la UNESCO, que establece la necesidad de fortalecer la participación y promoción de las mujeres en las instituciones de educación superior, particularmente en la toma de decisiones y en todas las disciplinas, para eliminar estereotipos fundados en el género (UNESCO, 1998). En el año 2000, México firmó los “Objetivos del Milenio de la ONU” y se comprometió a eliminar las desigualdades entre los sexos en todos los niveles de enseñanza para 2015.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes, desde el 8 de marzo de 2012, como parte de este impulso internacional, se creó el Comité Institucional de Equidad de Género, que ha propiciado la elaboración de algunos diagnósticos. En una síntesis de estos estudios, su autora, Luz Elena Langle, afirma que la UAA es una institución llena de contrastes, pues mientras las mujeres se han empoderado en sus trabajos, siguen existiendo agresiones y descalificaciones a su desempeño. Así también, no obstante que las estudiantes mujeres cada vez son más, todavía sufren eventualmente acoso sexual, aunque asimismo hay conciencia de evitar la violencia de género en la institución (Langle, 2015).

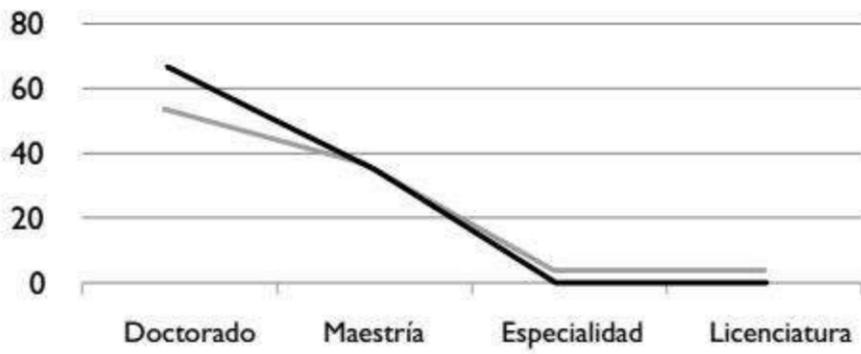
Basamos nuestras observaciones en la noción de equidad de género, que es diferente a igualdad, pues esta última significa tener las mismas oportunidades hombres y mujeres, mientras que la equidad de género va muy ligada a este concepto, pero es “una medida más bien dirigida a cubrir los déficits históricos y sociales de las desigualdades por razón de género” (Langle, 2015: 52).

En este contexto, en la revisión respecto a esta universidad, nos preguntamos básicamente dos cosas: la primera es si se ha feminizado la matrícula de estudiantes, y la segunda es sobre las condiciones de trabajo del personal docente de la institución, particularmente de las mujeres.

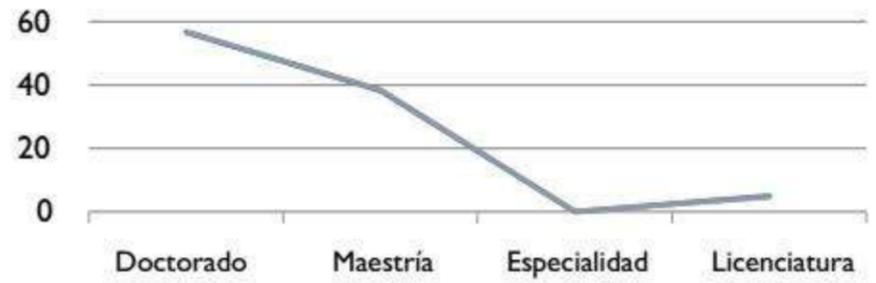
Sobre la feminización de la matrícula

A tono con una tendencia Latinoamericana, en la UAA, en los últimos 15 años, puede verse que ha predominado una mayoría de mujeres que ha sobrepasado cada año el 50% de la población matriculada. Aunque el desarrollo de la feminización de la matrícula es algo errática, de todos modos pueden observarse las siguientes tendencias.

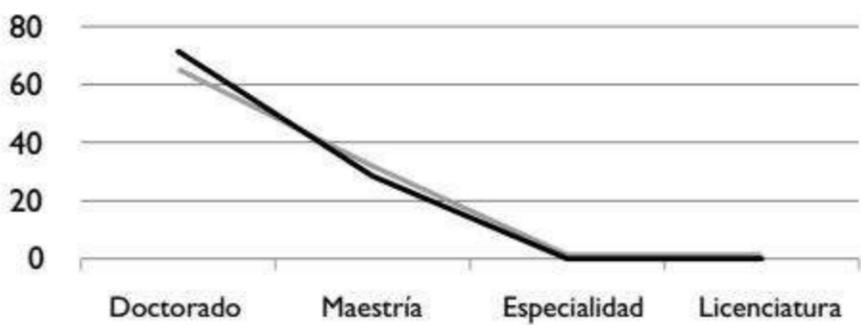
C. Agropecuario % grados académicos



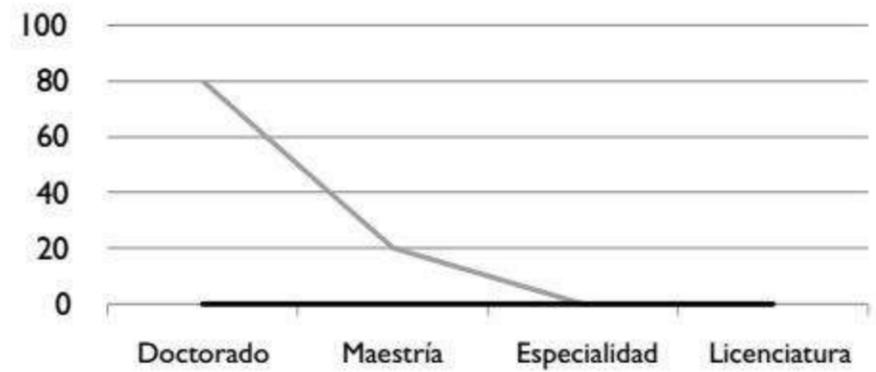
CSSociales y Humanidades % grados académicos



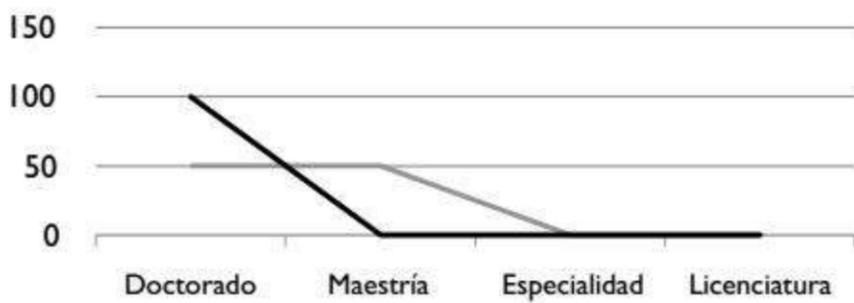
C. Ciencias Básicas % grados académicos



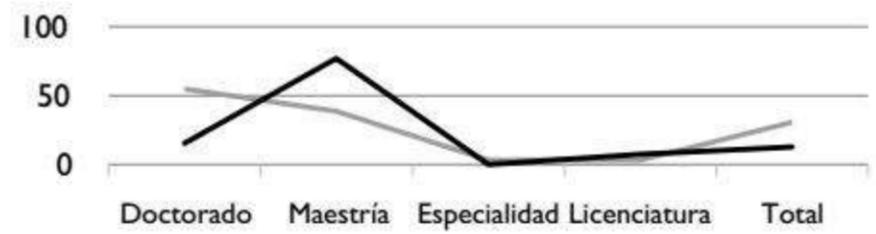
C. Empresarial % grados académicos



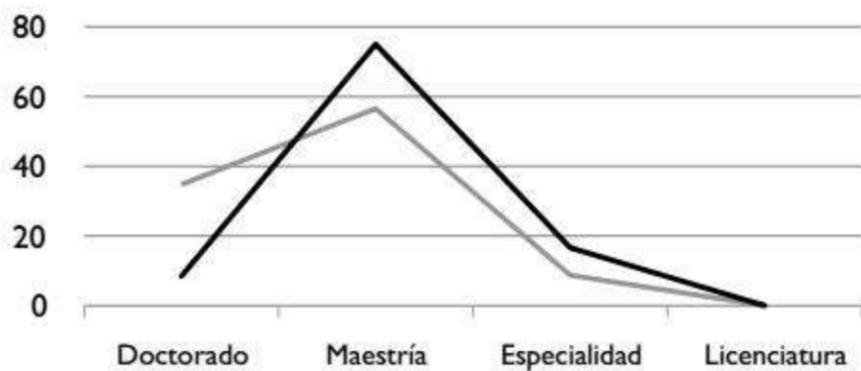
C. Ingeniería % grados académicos



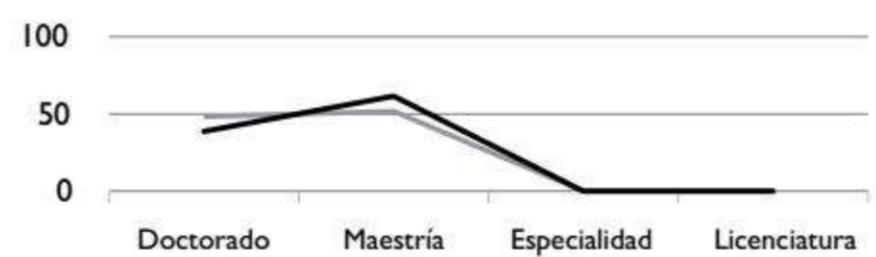
C. del Diseño y la Construcción % grados académicos



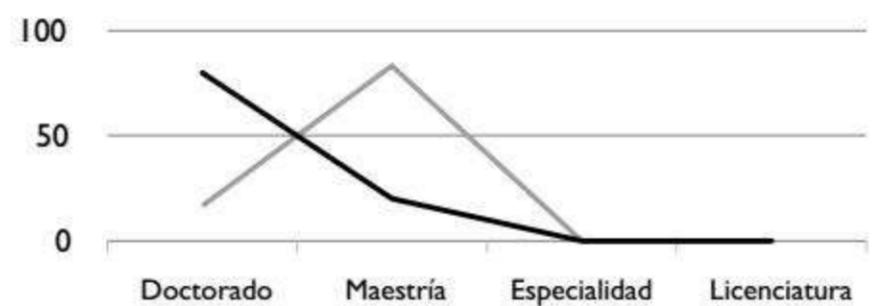
Ciencias de la Salud % grados académicos



C. Económico Administrativo % grados académicos



C. Arte y Cultura % grados académicos



- a) La población femenina crece en los centros Agropecuario, Biomédico, Básico y de Diseño de la Construcción, que tienen carreras tradicionalmente masculinas, lo cual significa que cada vez más mujeres están ingresando a estas carreras.
- b) Aunque las mujeres tradicionalmente son mayoría en los centros de Ciencias Sociales y Humanidades, Económico-Administrativo y Arte y Cultura, se observa que el porcentaje de mujeres decrece un poco en los últimos años.
- c) Las mujeres son minoría en Ciencias Básicas.

Estos resultados coinciden con lo que afirma Luz Elena Langle (2016), quien dice que la población académica total de la UAA es mixta, aunque con variaciones según el centro de que se trate. Entendemos como población mixta cuando ninguna población, femenina o masculina, rebasa 60% del total.

Se observa la tendencia de que cada vez hay más presencia de mujeres en carreras tradicionalmente masculinas, y de hombres en carreras tradicionalmente femeninas (Contreras, 2014). La investigadora Guadalupe Contreras señala que la matrícula femenina ha ido en aumento, lo cual representa una “revolución silenciosa” que comenzó desde la década de los setenta, que rompió con una tradición que privilegiaba el cuidado de la casa y de los hijos y las hijas como el quehacer principal de las mujeres, lo cual respondía a una división sexual del trabajo con estereotipos de género. Según Contreras, hay que revisar también el concepto de feminización no sólo desde una perspectiva cuantitativa sino como un fenómeno cultural y sus repercusiones en la vida social (Contreras, 2014).

En la actualidad, 2016, y según Luz Elena Langle, aún hay sesgos de género en las percepciones y actitudes sobre algunas carreras y actividades dentro de ellas, según las cuales deben ser específicas para uno u otro género (Langle, 2016).

Según la investigadora Ana Bouquet, aunque las IES se han feminizado en cuanto a la matrícula estudiantil, no se ha alcanzado la equidad, y sintetiza el panorama de las IES mexicanas de la siguiente manera:

Nuestra historia de desigualdad aún mantiene territorios desbalanceados y puede observarse, por ejemplo, en que las mujeres se encuentran mayoritariamente en las áreas disciplinarias relacionadas con la salud, el cuidado y la educación, mientras que las áreas de ingenierías y ciencias

aplicadas están ocupadas en gran medida por los varones. Esta segregación disciplinaria muestra que aún persisten carreras que constituyen “reductos” o “espacios” propios de uno u otro sexo que limitan los márgenes de elección y las condiciones de inserción laboral de las mujeres (Bouquet, 2013: 77).

Si lo vemos históricamente, podemos afirmar que en Aguascalientes la educación superior femenina comenzó a ser una opción desde principios del siglo XX; sin embargo, prevaleció la mentalidad diferenciadora de los roles genéricos que debían desempeñar los hombres y las mujeres, lo cual influyó en la segregación por áreas de estudio, llevando a las mujeres a carreras cortas como Enfermería, Trabajo Social, las relacionadas con el magisterio y carreras comerciales. No obstante, paulatinamente, los estereotipos culturales han ido cambiando y las mujeres han incursionado en áreas consideradas masculinas; casi todas, excepto algunas ingenierías que permanecen muy masculinizadas. Así, puede hablarse, según varias autoras, de que hubo una “revolución femenina en educación superior” que mucho se debió a mujeres pioneras que se arriesgaron a ingresar a campos antes vedados para ellas. Pese a ello, aún queda por superar el reto de que las mujeres no abandonen sus estudios por razones de género (Castellanos, 2016).

Sobre el profesorado femenino y sus condiciones laborales

La segunda pregunta es sobre las condiciones de trabajo del personal docente de la institución, particularmente sobre las mujeres y sus condiciones laborales. Primero exponemos algunas características del profesorado y posteriormente de sus condiciones laborales y de salud.

En su texto *La participación de la mujer en el profesorado universitario en Aguascalientes*, Laura Padilla (2010), después de observar que la participación femenina en la UAA ha ido en aumento, particularmente en las tres últimas décadas del siglo XX, tomó una *fotografía* –basada en una encuesta especialmente aplicada para ello en 2005– sobre algunas características de las profesoras de la UAA.

Con base en esa encuesta, encontró que, en ese momento, había 63% de hombres y 37% de mujeres en la UAA. Los centros con menor proporción de mujeres eran el Centro de Ciencias Agropecuarias (por las carreras de Agronomía y Veterinaria, que eran tradicionalmente masculinas), el Centro Económico-Administrativo (aunque

la matrícula de estudiantes estaba equilibrada, los maestros preveían entre el profesorado) y Ciencias del Diseño y de la Construcción (que incluía la carrera de Ingeniería Civil, masculinizada, aunque también las carreras relacionadas con el Diseño, que equilibraban la composición femenina y masculina de la población estudiantil). Sólo el Centro de Ciencias Sociales y Humanidades presentaba una proporción en la cual las mujeres predominaban. Padilla observó que la proporción de mujeres que se habían incorporado al profesorado universitario había ido en aumento en el tiempo.

Las mujeres habían ingresado con cierto retraso a la UAA (un par de años), en comparación con los hombres, y eran ligeramente más jóvenes. En ese momento, 88% del total de profesores tenía sólo licenciatura, notándose la diferencia de género, puesto que las mujeres habían ingresado a la universidad con menos formación que los hombres, pero en ambos casos, profesores y profesoras, habían desarrollado estudios superiores mientras ejercían ya como maestros en la institución (al parecer, éste fue un patrón similar también en otras universidades del país). Lo interesante aquí es que Padilla observó que, con el tiempo, ya no era significativa la diferencia entre hombres y mujeres, lo que indica que las profesoras habían hecho un mayor esfuerzo para formarse que los profesores, de acuerdo con los requisitos de la universidad. En el caso de las mujeres, algunas se formaron sin contar con beca o trabajaron al mismo tiempo que estudiaban, lo que sugiere que “algunas académicas tuvieron condiciones de estudio menos favorables que los académicos” (Padilla, 2010: 236).

En 2005, Padilla no identificó diferencias de género por tipo de contrato (interino o numerario) ni por dedicación (asignatura o tiempo completo), donde sí había diferencias significativas era en la ocupación de cargos administrativos; es decir, encontró que las mujeres ocupaban menos puestos de toma de decisiones que los hombres. Había, por ejemplo, 70% de hombres como jefes de Departamento, mientras que mujeres sólo era 30%. En proporción al porcentaje de mujeres en la institución, lo esperado entonces era que hubiese al menos 37%. No había mujeres como decanas, y ninguna en la Junta de Gobierno, sólo en puestos y niveles de menor jerarquía y reconocimiento. Padilla observó que la mayoría de las profesoras preferían la docencia que la investigación, en contraste con los hombres, quienes elegían la investigación. La presencia de las mujeres académicas en la UAA dentro del SNI también era menor a la de los hom-

bres (de 42 miembros del SNI, sólo eran mujeres 25.6%, la mayoría ubicada en Ciencias Sociales y Humanidades).

Respecto al clima laboral, las académicas estaban menos de acuerdo con el clima laboral vigente, tenían más dudas sobre la libertad académica y dudaban de si la comunicación entre colegas era del todo abierta. Respecto a la satisfacción con su trabajo, había diferencias de género también porque las mujeres estaban menos satisfechas que los hombres (Padilla, 2010).

La autora concluyó que la participación de las mujeres en la vida académica de la UAA es cada vez más importante, y no percibió diferencias sustanciales, aunque sí observó que éstas tenían que terminar de formarse y estudiar posgrados en peores condiciones que los hombres (Padilla, 2010: 242). En este punto, podemos observar que tal vez las diferencias estaban un poco invisibilizadas, pues Padilla todavía no relacionaba el desempeño laboral de las profesoras ni sus necesidades formativas con las dobles y triples jornadas que ellas realizaban en esos momentos. Sólo observó como inequidad de género la diferencia entre hombres y mujeres para ocupar puestos clave en la toma de decisiones, lo que ya se comenzaba a conocer como techo de cristal. También el aspecto organizacional, el clima y la satisfacción laboral debían ser atendidos para promover la equidad de género, observó la investigadora.

Quince años después del estudio de Padilla, en 2016, y según las estadísticas de la misma institución, observamos lo siguiente: para 2016, tenemos un total de 1,871 profesores y profesoras en la UAA, de los cuales 57.9% son hombres y 42.06% mujeres; es decir, en aproximadamente quince años, el número de mujeres subió en 5% respecto al estudio de Padilla en 2005. La mayoría de estos profesores y profesoras son de asignatura (70.81%), siendo sólo un pequeño porcentaje de tiempo completo (21.1%). Esto se explica porque no hay muchas plazas para profesores de tiempo completo (le llamamos tiempo *repleto*), lo cual afecta en su mayoría a los jóvenes profesores, quienes tienen que completar su carga docente impartiendo un sinfín de materias, lo cual hace que pocos se dediquen a la investigación.

Si comparamos el número de profesores con el de administrativos, vemos que no son tan diferentes, pues los administrativos son en total 1,295, de los cuales 56.21% son hombres y 43.78% mujeres. Pero el caso es que mientras sólo hay en la UAA 396 docentes fijos, son 1,295 los administrativos que se encuentran en las instalaciones; es decir, que quienes habitan el campus son más administra-

tivos que docentes, pues la gran mayoría de éstos, 70.81%, sólo viene a impartir sus materias y se va, pues no cuenta con muchos espacios adecuados, mientras que las secretarías y el personal administrativo sí los tienen.

Si vemos el número de maestros por centro, observamos que del total de profesores de tiempo completo 68.47% son hombres y 31.52% mujeres.

Sobre las inequidades en la vida laboral del profesorado femenino

En los datos del personal docente de la UAA podemos ver que el mayor número de mujeres con posgrado y miembros del SNI están en el Centro Básico y en el de Ciencias Sociales y Humanidades; de este último, el mayor número se encuentra en los departamentos de Educación (superando incluso el porcentaje de hombres con posgrado y SNI) y de Sociología. Pero, ¿cuáles son las inequidades de esta situación?

Según Ana Bouquet, en México sigue existiendo la desvalorización de las mujeres científicas, menor reconocimiento hacia ellas, menos nombramientos definitivos, y, cuando los hay, éstos son de menor nivel que los de los hombres. Según esta autora, varios factores dificultan que las mujeres logren trayectorias académicas consideradas exitosas por el modelo académico neoliberal. Entre estos factores se encuentran los siguientes: a) los procesos de evaluación académica, que responden a dinámicas del mercado y que impactan de manera diferente a hombres y mujeres; tienen sesgos de género y están basados en una ideología meritocrática (productivista también, diríamos nosotras) e individualista, sin considerar factores de género; b) la ausencia de mujeres en los órganos tomadores de decisiones; c) una organización y cultura universitaria masculinizadas, basadas en características, atributos y antecedentes típicos de los hombres. Esta cultura produce micro-inequidades en la vida cotidiana universitaria; d) violencia de género (acoso, hostigamiento) (Bouquet, 2013).

Pero el factor que más queremos subrayar aquí es el de las responsabilidades familiares de las mujeres académicas, lo cual, junto con las responsabilidades laborales y de estudio, se convierten para muchas en una doble o triple jornada de trabajo, en la que las mujeres invierten gran parte de su tiempo y energía, con eventuales costos en su salud.

La doble o triple jornada produce desgaste físico y mental, y repercute en el desempeño académico de las

mujeres, todo lo cual tiene que ver con la división sexual del trabajo porque, según Bouquet:

La vida académica se diseñó alrededor de la noción de profesores e investigadores varones que disponen de tiempo completo al tener en casa alguien que resuelva todas las necesidades y sea el soporte de su trabajo. La permanencia de esta forma de organización institucional a las mujeres les representa una serie de obstáculos y condiciones de desigualdad frente a sus colegas varones. Diversas investigaciones muestran que las mujeres académicas invierten, por lo menos, el doble de horas que los académicos en actividades relacionadas con el ámbito doméstico. Esto interviene en los niveles de productividad académica que tienen unas y otros (Bouquet, 2013: 101).

Más allá del tiempo invertido, la doble o triple jornada puede causar desgaste y estrés. Además, hace que las mujeres tarden más en realizar estudios de posgrado o que lo hagan bajo mayor presión. Así también, causa cansancio, falta de autocuidado y, sobre todo, deterioro de la salud, así como falta de energía para asumir mayores riesgos laborales (Langle, 2016).

Sobre la salud de las profesoras de la UAA

Según datos de la Unidad Médico-Didáctica de la UAA, las mayores incidencias de enfermedades en mujeres profesoras de la UAA, entre 2001 y 2013, se encuentran, según la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), en las áreas de:

- a) Enfermedades endocrinas, nutricionales y metabólicas, y dentro de este último grupo, la obesidad tiene una incidencia sobresaliente, superior a la de los hombres.
- b) Enfermedades del sistema circulatorio, en especial la hipertensión arterial, aunque aquí la incidencia de los hombres es superior a la de las mujeres.

Cabe mencionar que en la Unidad Médico Didáctica de la UAA no están registrados casos de enfermedades relacionadas con embarazo, parto y puerperio, pues estas enfermedades son tratadas en el IMSS con el objeto de que sea esta institución la que dé a las académicas las licencias por "incapacidad" para ausentarse de su trabajo.

Sobre el Síndrome de *Burnout* o Desgaste Profesional Académico, tenemos en el estudio de Ramírez y Padilla,

realizado en 2008, que son más las mujeres académicas que mostraron “agotamiento emocional” alto (o sea, más que los hombres). También las mujeres tuvieron menor grado de “realización personal” y porcentajes parecidos a los de los hombres en el indicador de “despersonalización” (Ramírez y Padilla, 2008: 89).

En todo caso, como dice Dora Cardaci (2006), hacen falta más estudios sobre las condiciones socioculturales bajo las cuales trabajamos las mujeres, que producen, entre otras, enfermedades como trastornos nutricionales y otras que afectan particularmente a las mujeres.

Un estudio realizado en la Universidad de Guadalajara (por Silva *et al.*, 2013) encontró que, al igual que en el caso de la UAA, la incidencia del Síndrome de Desgaste Profesional es mayor en las mujeres (71.4%) que en los hombres (47.15%), y que de las mujeres la mayoría (57.1%) eran casadas, investigadoras (45.7%) y 80% tenía maestría o doctorado.

Resumiendo

Para lograr una mejor comprensión del presente que viven las mujeres en las universidades, es importante abordar la inclusión en la educación de las mismas desde una perspectiva histórica. Ello nos dará un mejor panorama de lo que vivieron en sus primeros años de vida universitaria, cuando apenas ingresaban a las carreras que elegían estudiar y en las que sin duda debieron sortear muchos obstáculos.

Definitivamente, debemos revisar y exponer la experiencia de las universitarias que estuvieron invisibilizadas en sus salones, en la vida cotidiana con maestros, compañeros, autoridades educativas, el espacio universitario, y cómo fueron desarrollando sus estudios ante ambientes sexistas, discriminatorios y a todas luces desiguales. Revisar históricamente el paso de las mujeres por la universidad nos dará pistas de cómo se viven ahora las experiencias de las universitarias, para intentar responder los cuestionamientos sobre equidad, inclusión, participación, desigualdad y desarrollo en la educación superior.

Luego de un proceso histórico largo de feminización de algunas carreras en la UAA, hemos llegado a una matrícula mixta en varias de ellas, mientras que otras continúan masculinizadas o feminizadas, mostrando aún espacios de “segregación disciplinaria” que reducen los márgenes de elección de carrera y de inserción laboral de las mujeres.

Respecto al profesorado femenino y sus condiciones laborales, observamos que aún no se logra un equilibrio, pues predominan los hombres, aunque hay centros en

los que éstas constituyen la mayoría. Las profesoras se han formado y accedido a plazas definitivas aun cuando han tenido que desarrollar dobles o triples jornadas de trabajo, teniendo una mayor incidencia en desgaste profesional y menor realización personal, así como mayor propensión que los hombres a enfermedades nutricionales y metabólicas; aunque éstos, por su parte, tienen mayores índices de hipertensión. Por ello, son necesarios estudios que consideren las condiciones de trabajo de las profesoras universitarias, las cuales constituyen un riesgo para su salud y conducen al desarrollo de enfermedades laborales como el desgaste profesional y otras relacionadas con trastornos nutricionales, metabólicos y del sistema circulatorio (hipertensión, por ejemplo).

Así también, hacen falta todavía políticas institucionales que consideren y corrijan las inequidades de género que aún persisten, a pesar de la feminización de la matrícula y del acceso cada vez mayor de las mujeres a plazas de profesoras e investigadoras universitarias.

Referencias

- Bouquet, A. (2013). “Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias, orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo”. Tesis de doctorado. México: UNAM.
- Cardaci, D. (2006). “Ordenando relatos. Investigaciones sobre salud y género en Programas Mexicanos de Estudios de la Mujer”. *Salud Colectiva*, 2(1), enero-abril, Buenos Aires.
- Castellanos, C. (2016). *Género y educación superior. Trayectorias escolares de mujeres de dos generaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Contreras, M. G. (2014). “Mujeres y educación superior: feminización de matrícula, elección de carrera y trayectoria universitaria en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1977-1989”. Tesis de maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Entrevista a María Guadalupe Contreras/Patricia/25 noviembre de 2013.
- Langle, L. E. (2015). *Cuadernillo Introducción a la Igualdad de Género*. México: Defensoría de los Derechos Universitarios/Comité Institucional para la Equidad de Género/ Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Langle, L. E. (2016). “Diagnósticos, indicadores e igualdad de género en la Universidad Autónoma de Aguas-

calientes". *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*. Número especial de género: ciudadanía y derechos humanos. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Padilla, L. (2010). "La participación de la mujer en el profesorado universitario en Aguascalientes". En Padilla, Y., *Línea curva. Historias de mujeres en Aguascalientes*. México: Instituto Aguascalentense de las Mujeres.

Ramírez, D. y Padilla, L. (2008). *El síndrome del desgaste profesional académico*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Silva, B.; Rodríguez, A. y Flores, R. (2013). "Desgaste profesional y aspectos psicosociales del trabajo académico en la población femenina". En varios, *Género y trabajo en la Universidad*. México.

UNESCO (1998). "Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI".

Ediciones Eón

Colección Diversidad sin Violencia

TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

(272 pp.)



Chicano  Studies


EDICIONES
EÓN


LILASTENDON

UACJ

 CONACULTA

 FONCA

Ediciones Eón presenta

COLECCIÓN:

Diversidad sin violencia



De venta en Ediciones Eón:

Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Del. Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Ambiente social: su relación con la violencia sexual en instituciones de educación superior

Rosa María González Jiménez*

Formulando la hipótesis de que la violencia sexual se relaciona negativamente con el ambiente social, diseñamos y aplicamos a 15 instituciones de educación superior un cuestionario para estimar cuantitativamente el ambiente social (variable de contexto) y la frecuencia de bromas o agresiones verbales de tipo sexual, tocamiento sexual (acoso) y violación, encontrando una relación estadísticamente positiva de ambiente social y bromas con contenido sexual ($r = -.108$) y tocamiento sexual ($r = -.082$), concluyendo con algunas recomendaciones.

Introducción

A l finalizar los años ochenta del siglo pasado se escucharon voces de mujeres feministas denunciando violencia doméstica en la Ciudad de México¹. Abrir las puertas de la casa ventiló algo que siempre se supo, pero se consideraba “asunto privado”: algunas mujeres padecen cotidianamente agresiones psicológicas, físicas, económicas y/o sexuales por parte de sus parejas. Después de infinidad de acciones por parte de los movimientos feministas y de mujeres señalando que lo privado también es

asunto político —en el marco de la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer— el poder legislativo crea instrumentos legales con el propósito de prevenirla y erradicarla tres décadas después².

Esta investigación de carácter exploratorio se interroga por las condiciones contextuales que inciden en la violencia sexual en dieciséis instituciones de educación superior (IES), ubicadas en seis estados de la República Mexicana.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), son aquellas organi-

zaciones facultadas legalmente para ofrecer estudios profesionales de grado y posgrado; siendo convencional que realicen formación, investigación y difusión. Existen diferentes tipos de IES (universidades multidisciplinares, unidisciplinares, tecnológicas y escuelas normales) que se agrupan en públicas y privadas. Dentro de las privadas (Levy, 1995) distingue tres segmentos: confesionales, de élite y de absorción de la demanda.

Académicas de diferentes IES han venido realizando actividades para prevenir la violencia con perspectiva de género, destacando el Instituto Politécnico Nacional con programas como el “violentómetro” y convocando al “observatorio zona libre de violencia” que integra varias universidades pública (Tronco y Ocaña, 2011).

Desde los estudios de género y las investigaciones en IES, la violencia contra las mujeres se ha desarrollado desde enfoques estadísticos (Echeve-

* Doctora en investigación psicológica por la Universidad Iberoamericana. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

¹ En los años setenta la demanda central fue la despenalización del aborto (Coalición de Mujeres Feministas) (Dashner, 2013), en los ochenta el feminismo en la Ciudad de México se vincula con movimientos populares y mujeres

sindicalizadas (Frente Nacional de Liberación de las Mujeres), y en 1987 se crea la Red en Contra de la Violencia a las Mujeres (Espinoza, 2011; Martínez, 1993).

² En febrero del 2007 entra en vigor la “Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia”.

rría, 2017), críticos e interpretativos, como estudios de caso, destacando la tolerancia silenciosa, el sexismo, la ausencia de protocolos (Barreto, 2017; Buquet *et al.*, 2013) y la indolencia de las autoridades universitarias sobre este tema de género:

Uno de los procesos que se desencadenan a partir del cultivo de la ignorancia acerca de la violencia de género —y en particular en lo concerniente al acoso sexual— es el silencio que de diversas formas se impone o se fomenta en las mujeres que son objeto de esta práctica. Por ejemplo: a) al atribuirles la culpa de este tipo de actos por la forma en que visten, hablan, miran, caminan, bailan, beben [...]; b) con la trivialización del malestar que les generan estas conductas; c) mediante las dificultades con que se obstaculiza la denuncia y los costos que acarrea denunciar (Mingo y Moreno, 2015: 140-141).

Desde enfoques jurídico-psicológicos se han relacionado los hechos de violencia escolar con la historia familiar (capital social y cultural) o perfil psicológico del agresor (experiencias de violencia infantil, consumo de drogas; “celos patológicos”) o de la agredida baja “autoestima”, relaciones sexuales múltiples y desinterés de la familia³, lo que individualiza un problema eminentemente socio-cultural que sin duda requiere de atención psicológica (de ambas partes) y castigo (al agresor), pero deja intocada la institución educativa.

Rojas (2013) señala que el tema de la violencia escolar se ha sobreenfocado en aspectos individuales, por lo que relacionó la violencia con la tipología del profesorado a través de una investigación etnográfica.

Partiendo de la hipótesis de que la actuación de las personas surge en el contexto de las relaciones sociales y que la forma que adoptan esas condiciones cambia según el contexto e incluso, que este último, en algún sentido incide en su actuación (Butler, 2009), el propósito de esta investigación fue preguntarnos si el *ambiente social* incide en la violencia sexual dentro de las IES, incluyendo tres dimensiones: bromas con contenido sexual, tocamiento sexual y violación.

Organizamos el artículo en cuatro apartados. En el primero conceptualizamos violencia sexual y su relación con el *ambiente social*, formulando la hipótesis de investigación, presentando a continuación la aproximación metodológica

³ Por ejemplo, Barraza y Méndez (2012) y Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) de la SEP-UNICEF.

y los principales hallazgos de la investigación; concluyendo con algunas recomendaciones.

Ambiente social y violencia de género

Partimos de una visión constructivista en donde convergen autores como Norbert Elías, Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. La problemática constructivista no constituye una nueva escuela ni una corriente homogénea desde el punto de vista teórico o metodológico; se trata más bien de un espacio de problemas y preguntas que coinciden en (Gimenez, 2002):

- a) Problematizar conceptos dicotómicos (cuerpo-mente, sujeto-objeto, individual-colectivo, masculino-femenino), que la sociología y la psicología han heredado de la antigua filosofía social.
- b) Aprender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas, complejas de actores individuales-colectivos, construcciones que pueden substraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores.
- c) Como resultado de este proceso de construcción histórica, las realidades sociales son a la vez objetivadas (reglas, instituciones) e interiorizadas (representaciones, formas de sensibilidad) de la realidad social.

En la misma línea, respecto a diferencias dicotómicas y excluyentes del discurso biológico acerca del sexo, De Lauretis (2004) afirma que la primera vez que marcamos *F* en un cuestionario, hemos ingresado oficialmente al sistema sexo-género, a las relaciones sociales de género y hemos sido generadas como mujeres “no sólo los demás nos considerarán del sexo femenino, sino que también nosotras, desde ese momento, nos hemos representado como mujeres, es el proceso mediante el cual una representación social es aceptada y absorbida por un individuo como su propia representación, y se vuelve así, para ese individuo, algo real, aunque sea un hecho imaginario”.

En palabras de Scott (2008: 247), “Cuando la oposición sexo-género descuida el peso del lenguaje en la construcción de la naturaleza, entonces lo que hace es reforzar el estatus natural (prelingüístico, ahistórico) del sexo, exactamente lo que se proponía destacar con la introducción del término género”. Butler (2006) ha destacado el sinsentido de distinguir sexo y género, ya que tanto uno como otro son producto de discursos y prácticas sociales, aunque el primero aparezca como lo natural, lo no construido.

Por nuestra parte, consideramos que “género” continúa siendo un concepto analítico central para los estudios de género, a condición de problematizar dicotomías estancas, cuyo núcleo duro que “justifica” la violencia, lo conforma la doble moral sexual, la cosificación de las personas, la división sexual del conocimiento y la hetero-normatividad. En el caso de México, la representación de las mujeres se juega en muchos sentidos en el mito mariano, propio de países mayormente católicos, en donde la madre-virgen es la contraparte de la prostituta (González, 2012).

El concepto de violencia ha recibido diferentes definiciones con notables divergencias entre disciplinas, presupuestos teóricos y objetos de investigación, evidenciando la complejidad del fenómeno. Galtung (1990) considera una definición restringida la cual identifica con actos de violencia física, psicológica o sexual entre personas concretas y una definición extensa implicando limitaciones a la realización del bienestar, la identidad y la libertad. Por las características del problema de investigación, retomamos la versión restringida a la que llamamos violencia sexual⁴ —violencia de género implica una dimensión simbólica, que implicaría otro abordaje metodológico—, con tres formas de expresión: bromas o insultos con contenido sexual, tocamiento sexual y violación, de los cuales tanto mujeres como hombres pueden ser víctimas o victimarios. Se interroga por la frecuencia de las tres formas de violencia sexual que, en el caso de tocamiento sexual frecuente, nos referimos como acoso sexual. Por su parte, el *ambiente social* (escolar, académico, laboral, deportivo, etc.) es un concepto que se deriva de la *teoría de campo* iniciada por el psicólogo social Kurt Lewin (1965), pensado como espacio en el que se juegan diferentes fuerzas. Para Rosanvallon (2003), *campo* designa un lugar en donde se entrelazan los múltiples hilos de la vida de las personas, aquello que brinda un marco tanto a sus discursos como a sus acciones y que ante sus integrantes forma una totalidad provista de sentido. El ambiente social

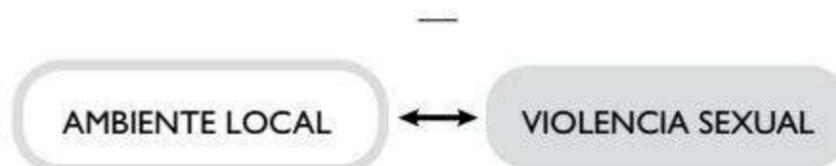
se refiere a las relaciones entre los integrantes en un campo particular, expresado como sentimientos de aceptación y de rechazo hacia la organización y entre ellos.

En el ámbito educativo este concepto suele relacionarse con la violencia física y simbólica, incidiendo en bajos resultados académicos y malas relaciones en educación básica y media superior (Abramovay, 2005; Pereda, Hernández, Gallegos, 2013).

La literatura refiere cuatro componentes principales de ambiente social: 1) un entorno físico agradable que propicia la enseñanza y el aprendizaje, 2) ambiente social que promueve la comunicación e interacción, 3) ambiente afectivo que promueve un sentido de pertenencia y autoestima, 4) ambiente académico que promueve el aprendizaje y el autocumplimiento.

Metodología

Relacionamos dos variables: una de referencia a hechos (violencia sexual) y otra de contexto (ambiente social). Formulamos la siguiente hipótesis de investigación: altos niveles de violencia sexual en las IES se relacionan negativamente (–) con un mal ambiente social⁵, la cual presentamos en el siguiente diagrama:



a) Sujetos

Estudiantes de 16 IES ubicadas en seis estados: Michoacán, Colima, Jalisco, Estado de México, Hidalgo y Ciudad de México (Cuadro 1).

⁴ Para la construcción del objeto de estudio revisamos parte de la extensa literatura acerca de la violencia (Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Judith Butler y Johan Galtung), violencia en instituciones de educación superior (Lariza Lomnitz, UNESCO) y violencia de género y contra las mujeres (Alicia Pereda, Roberto Castro, Florinda Riquer, Martha Torres y Martha Leñero) en González *et al.*, (2014) se puede consultar.

⁵ Estableciendo un índice de confianza de 99%. La hipótesis nula formula la que no hay relación entre ambiente social y violencia sexual y la hipótesis alterna que hay relación positiva entre ambiente social y violencia sexual.

Cuadro I Características de las IES			
Instituciones de Educación Superior	<i>Cantidad de estudiantes (1)</i>	<i>Municipio/Estado</i>	<i>Tipo de IES (área de conocimiento)</i>
1. Universidad de Colima (Campus Colima)	5,423	Colima, Col.	Universitaria, pública (Multidisciplinaria)
2. Universidad de Colima (Campus Coquimatlán)	1,918	Coquimatlán, Col.	(Tecnológica)
3. Universidad de Guadalajara (Campus Guadalajara)	33,731	Guadalajara, Jal.	Universitaria, pública (Multidisciplinaria)
4. Universidad Pedagógica Nacional U. Guadalajara	36		Universitaria, pública (Educación)
5. Normal Superior de Especialidades Guadalajara	352		Normalista, pública (Educación)
6. Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha	245	Cherán, Mich.	Tecnológica, pública (Tecnológica)
7. Escuela Normal Indígena de Michoacán	394		Normalista, pública (Educación)
8. Universidad Pedagógica Nacional. U. Zamora, Mich.	320	Zamora, Mich.	Universitaria, pública (Educación)
9. Escuela Normal Juana de Asbaje Zamora, Mich	242		Normalista, privada confesional (Educación)
10. Universidad Pedagógica Nacional. U. Pachuca, Hgo.	757	Pachuca, Hgo.	Universitaria, pública (Educación)
11. Universidad Siglo XXI, Pachuca, Hgo.	720		Universitaria, privada (Ciencias Sociales)
12. Escuela de Estudios Profesionales Iztacala. UNAM Estado de México	9,924	Tlanepantla, Estado de México	Universitaria, pública (Multidisciplinaria)
13. Universidad Autónoma de Chapingo Estado de México	3,529	Texcoco, Estado de México	
14. Universidad Pedagógica Nacional. U. Ajusco CDMX	4,738	Ciudad de México	Universitaria, pública (Educación)
15. Universidad Autónoma Metropolitana (Campus Iztapalapa) CDMX	12,547		Universitaria, pública (Multidisciplinaria)
16. Escuela Normal Superior CDMX	2,104		Normalista, pública (Educación)

b) Instrumentos, procedimiento y análisis de la información

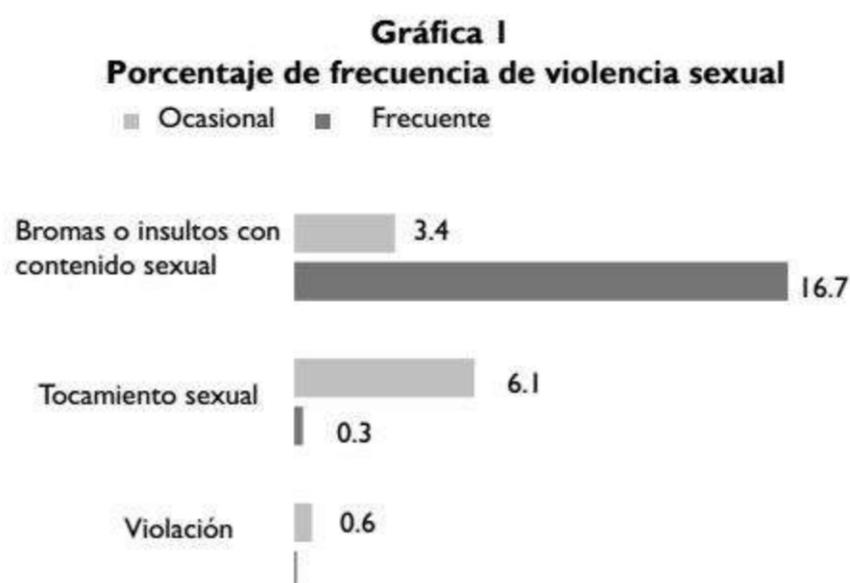
Con base en la revisión de la literatura internacional acerca de ambiente social, diseñamos un cuestionario que incluye cuatro dimensiones: ambiente físico, ambiente social,

ambiente cultural y ambiente académico (Cuadro 2), el cual piloteamos en una IES de la Ciudad de México y de Guadalajara. En el apéndice I, presentamos la ficha técnica en donde se explica claramente el procedimiento para la selección de estudiantes, la confiabilidad del instrumento y las pruebas estadísticas para el análisis de la información.

Principales resultados

1. Violencia sexual directa

El cuestionario se aplicó a 1,517 estudiantes (566 alumnos, 933 alumnas⁶ y 18 sin respuesta), 305 estudiantes señala haber sufrido agresiones verbales de tipo sexual en la IES que estudian, 98 haber sido tocada(o) sexualmente (acoso) y 9 haber sido víctima de una violación; en la Gráfica 1 se presentan los porcentajes en cuanto a frecuencia de ocurrencia de este tipo de agresiones. La zona de color claro se refiere al porcentaje de agresiones frecuentes. En el apéndice 2 se presentan los datos para cada una de las IES.



Al analizar la identidad sexual⁷ de los agredidos, encontramos diferencias estadísticamente significativas⁸, solamente en violencia verbal de tipo sexual, siendo las mujeres quienes en mayor medida las sufren (224 alumnas y 57 alumnos). En cuanto a tocamiento sexual (50 alumnas y 47 alumnos) y violación (6 alumnas y 3 alumnos) no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres.

Como señalamos anteriormente, si bien las mujeres son las víctimas más frecuentes de violencia directa de tipo sexual, el centrarse exclusivamente en ellas deja de lado las agresiones que los alumnos padecen.

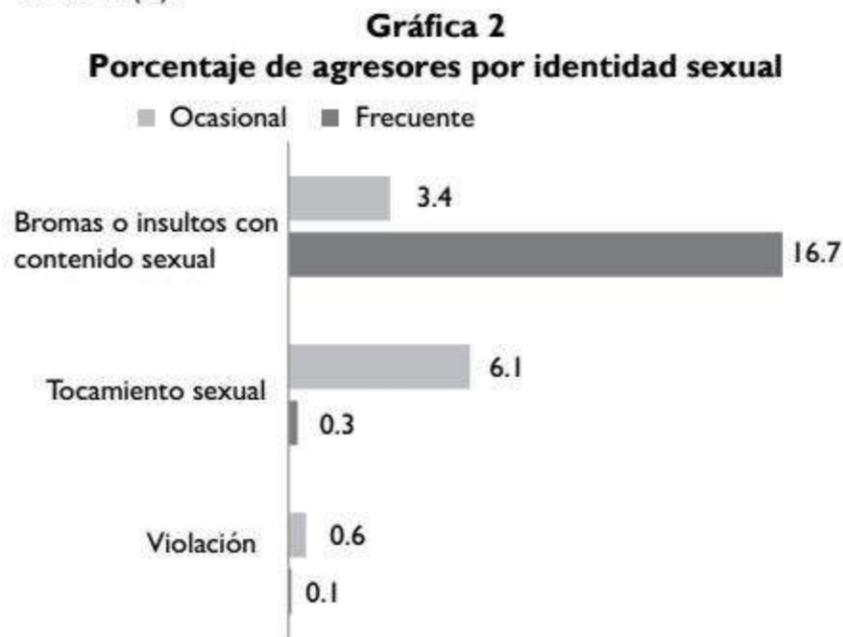
Al interrogar acerca de la identidad sexual del agresor, encontramos diferencias significativas: los hombres son señalados como agresores sexuales en mucho mayor por-

⁶ La sobrerrepresentación de mujeres obedece a que buena parte de las IES son en su mayoría de educación o sociales, áreas en donde ellas suelen ser mayoría.

⁷ Utilizamos el término identidad sexual como la expresión que cada sujeto elige para identificarse como hombre o mujer.

⁸ (χ^2 58,792, p.000).

centaje que las mujeres, como se observa en la siguiente Gráfica (2).



Al preguntar por el cargo del agresor, encontramos que los estudiantes son señalados como los principales agresores y en menor proporción se señala a docentes y administrativos. En dos casos, dan el nombre específico de un profesor.



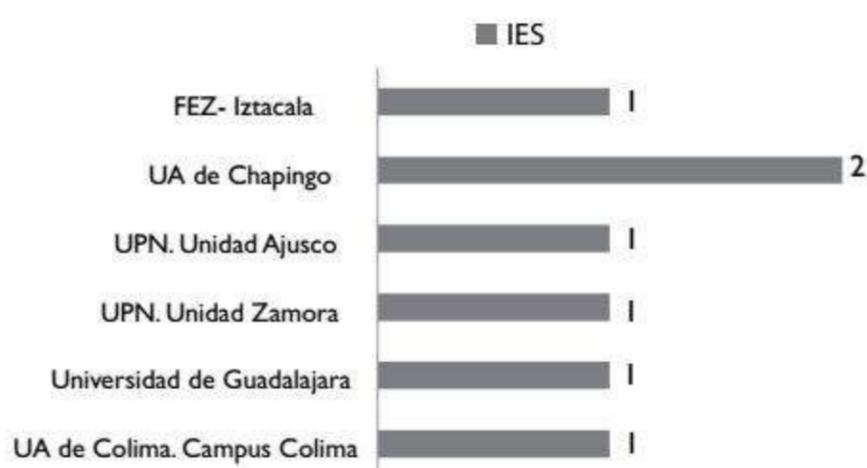
Es relativamente alto porcentaje que señala "otros" como agresores (13.1% en agresiones verbales de tipo sexual, 22.6% en acoso sexual y 40.0% en violación). Como "otros" en agresión verbal señalan a albañiles, desconocidos, transeúntes, personas de la calle.

El alumnado de las IES que reportan violación mencionan tres casos en la Universidad Autónoma de Chapingo, dos casos en la Universidad Pedagógica de Zamora y el resto en otras IES (apéndice 2). Al analizar con más detalle la información que ofrecen, una alumna señala a un primo, otra a un ex novio y una más a su esposo, lo que nos hace suponer que probablemente fueron agresiones cometidas fuera de la IES. Llama la atención que en las tres formas de violencia existentes en la Universidad Autónoma de Chapingo, sean sus estudiantes quienes en mayor proporción

manifiestan ser víctimas de violencia sexual; una característica particular de esta IES es que buena parte de ellos vive en el campus del internado, que podría ser uno de los aspectos que incide en los mayores índices de violencia sexual que encontramos.

En cuanto a violación, en casi la mitad (6 de 15 IES), señalan las y los estudiantes haber sido víctimas de violación (Gráfica 4), nuevamente, en la Universidad Autónoma de Chapingo reportan el doble.

Gráfica 4
Cantidad de estudiantes violadas(os) sexualmente en IES



Resumiendo este apartado, podemos afirmar, con base en lo que el alumnado expresa, que 2 de cada 10 estudiantes son objeto de agresiones verbales de tipo sexual, 1 de cada 20 sufren de acoso sexual y 1 de cada 1000 haber sido víctima de una violación. No solamente las mujeres son víctimas de este tipo de violencia. Hay que mencionar y tomar en cuenta que 8 de cada 10 agresores son hombres, identificando diferencias en cuanto a la frecuencia con que se presentan entre las IES que participaron.

2. Relación de violencia sexual con el ambiente social

Como señalamos en la primera parte, el cuestionario que interroga acerca del ambiente social se conforma de cuatro áreas: 1) ambiente físico; 2) ambiente social; 3) ambiente cultural y 4) ambiente académico. Al analizar la relación entre las tres formas de violencia sexual (piropos o insultos sexuales, acoso sexual y violación) y ambiente social, encontramos una relación negativa con piropos o insultos sexuales ($r = -.115$) y con acoso sexual ($r = -.083$) con un nivel de confianza del 99%.

En el caso de violación, solamente encontramos relación negativa ($r = -.092$) con uno de los reactivos (seguridad) del ambiente físico con un nivel de confianza 99%.

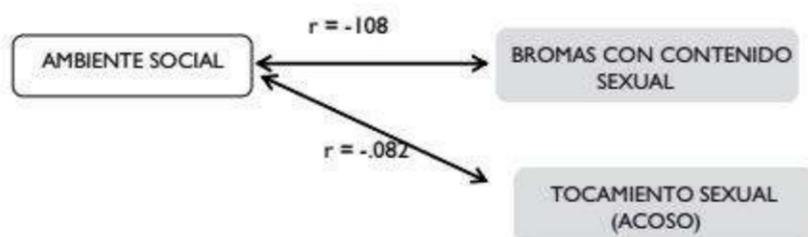
Cuadro 2
Correlación de las variables violencia sexual con ambiente social escolar

Ambiente social	Agresión verbal sexual	Acoso sexual	Violación
Ambiente social	-.115**	-.083**	-.032
1. Ambiente físico	-.078**	-.055*	-.027
a. Tamaño adecuado para cantidad de estudiantes	-.045	-.018	-.007
b. Limpieza y mantenimiento	-.060*	-.047	-.023
c. Seguridad	-.130**	-.108**	-.092**
2. Ambiente social	-.082**	-.052**	-.014
a. Se toma en cuenta la opinión de estudiantes para tomar decisiones	-.107**	-.063**	-.004
b. Se presta atención y resuelven conflictos y el maltrato entre estudiantes	-.095**	-.080**	-.024
c. Hay límites claros acerca del comportamiento	-.089**	-.090**	-.038
d. Conflictos y agresiones entre estudiantes	-.032	-.004	-.006
3. Ambiente cultural	-.129**	-.095**	-.032
a. El profesorado y personal directivo trata respetuosamente al alumnado	-.116**	-.102**	-.032
b. Las y los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a la IES	-.080**	-.049	-.028
c. La IES respeta los derechos humanos	-.091**	-.074**	-.013
d. Es buena la relación entre estudiantes	-.115**	.075**	-.037
4. Ambiente académico	-.108**	-.095**	-.032
a. Se promueve el aprendizaje y la creatividad	-.067**	-.087**	-.027
b. El profesorado está altamente calificado	-.080**	-.067**	-.046
c. Al alumnado se le brinda atención personalizada	-.121**	-.082**	-.051

Estos datos permiten confirmar la hipótesis que relaciona negativamente la violencia sexual con el ambiente social en la IES, e implica que a mejor ambiente, menores agresiones verbales de tipo sexual y menor acoso sexual se presentan, confirmando lo señalado en otras investigaciones sobre educación básica en Brasil, aplicando un cuestionario a estudiantes (Abramovay, 2005) y Chile con una investigación etnográfica (Rojas, 2013).

Con excepción del reactivo que interroga acerca de la seguridad en la IES (Cuadro 1), no encontramos relación entre ambiente escolar y violación, lo que permite suponer que la violencia sexual más grave, tiene otra lógica de ocurrencia.

Imagen 2
Diagrama en el cual se confirma la hipótesis de investigación con un 99% de confianza



Observaciones finales y recomendaciones

Las instituciones de educación superior son espacios en donde conviven estudiantes, docentes, trabajadores administrativos y de servicios, cuyo fin es la formación de profesionales y la generación de conocimiento, en donde predomine un ambiente social académico que favorezca la convivencia y las relaciones cordiales, aunque en ocasiones el alumnado padece violencia sexual que se manifiesta como agresiones verbales de tipo sexual (20%), acoso sexual (6.5%) y ocasionalmente violación (0.6%).

Sabemos que desde el año pasado se están organizando comités de ética en las IES, así como protocolos específicos para la prevención, atención y sanción de violencia de género (UNAM, 2016), que es muy conveniente instituir; sin embargo, como se comentó al inicio, hay otros aspectos estructurales que se pueden atender y que implican la mejora de toda la comunidad y no solamente el castigo-atención psicológica. Se probaron algunos aspectos contextuales específicos que la comunidad y responsables de la gestión en las IES podrían impulsar para la erradicación de la violencia sexual: a) tomar en cuenta la opinión del alumnado

para las decisiones organizativas; b) marcar límites claros entre lo que está permitido y lo que no está permitido en cuanto a la relación entre estudiantes y docentes; c) que el personal docente, administrativo y directivo dé un trato respetuoso al alumnado; d) que el alumnado se sienta orgulloso de pertenecer a la IES por su calidad académica, interés social y promoción del respeto a los derechos humanos; e) que se promueva el aprendizaje, el debate de las ideas y la creatividad; f) que se generen mecanismos de seguridad al interior de la IES.

No encontramos una relación directa entre violencia sexual y tamaño de la población en donde se ubica la IES, área de estudios, tipo de IES o cantidad de estudiantes.

Esta investigación incorpora otras dimensiones que permiten romper con el círculo “mujer agredida-hombre agresor”, que a la vez reafirma la idea de dos sexos dicotómicos y complementarios que es precisamente lo que la teoría de género busca problematizar, esto sin dejar de considerar que son ellas quienes con mucha mayor frecuencia padecen violencia sexual. También porque re-dirige la violencia de un problema individual a resolverse por especialistas o en el orden jurídico, a un problema también académico y de gestión de las y los responsables de las instituciones de educación superior ofreciendo nuevos elementos para su erradicación.

Son muy altas las esperanzas puestas en las IES en términos éticos y de saberes especializados; los problemas de violencia sexual no pueden seguir eludiéndose en sus programas de estudio —en especial en ciencias y tecnología— que comúnmente se ha contemplado como tópicos a trabajar en educación básica o en el área de las ciencias sociales y humanas. Como señalamos anteriormente, teniendo en cuenta que el núcleo duro que por mucho tiempo ha “justificado” la violencia contra mujeres y comunidad gay, lo conforma la doble moral sexual, la cosificación de las personas, la división sexual del conocimiento, el trabajo y la heteronormatividad, ya es momento que la comunidad de las IES problematice su concepción acerca del ser humano, el erotismo y actúe en consecuencia.

Apéndice I. Ficha técnica

a) Población encuestada

El cuestionario se aplicó a estudiantes de 15 instituciones de educación superior que estuvieran en un salón de clase en el momento de la aplicación.

b) Selección de las muestras

Las hipótesis de investigación orientaron la selección de la muestra, la cual fue intencional en la primera etapa (IES) y probabilística por conglomerados en la segunda y tercera etapa en donde el individuo es la unidad muestral final y la unidad de análisis. A partir de la información de ANUIES acerca de la matrícula de estudiantes, se seleccionaron (dependiendo de cada IES) una o dos carreras con alta representación de mujeres y una o dos con alta representación de hombres, posteriormente se seleccionaron dos grupos de cada área (dependiendo de cada IES).

c) Diseño del cuestionario

La revisión de la literatura académica arrojó cuatro componentes principales:

- 1) *Ambiente físico.* El tamaño del edificio es adecuado para la cantidad de estudiantes. El alumnado se siente cómodo y seguro en la escuela. Los diferentes espacios están limpios y con adecuado mantenimiento. El ruido es adecuado para trabajar. El personal docente cuenta con los insumos necesarios para su trabajo. Los estudiantes son acosados y maltratados por otros estudiantes. Hay espacios poco vigilados.
- 2) *Ambiente social.* Se estimula la interacción entre la comunidad escolar. Docentes y estudiantes se comunican frecuentemente. Las y los docentes trabajan colegiadamente. Participan los docentes en las decisiones de la institución. Los estudiantes pueden participar en la toma de decisiones. El personal docente y el alumnado están capacitados para prevenir conflictos. Los maestros no se comunican unos con otros. Los estudiantes se autosegregan. Todas las decisiones las toma el rector/director. Los estudiantes no son tomados en cuenta para las decisiones. La intimidación y los conflictos se toman en cuenta y atienden.
- 3) *Ambiente afectivo.* La interacción de docentes y el personal con todos los estudiantes es sensible, solidaria y respetuosa. La moral es alta entre el profesorado. La relación entre estudiantes y personal de apoyo es amistosa. La escuela está abierta a la diversidad (indígenas, comunidad gay, de otros estados, de otras naciones). La comunidad escolar se siente respetada y valorada. Hay orgullo por pertenecer a esta comunidad educativa. Los estudiantes y sus familiares perciben la escuela como cálida y acogedora.

- 4) *Ambiente académico.* Se promueve el aprendizaje y la autorrealización. Se tienen altas expectativas para todos los estudiantes. El personal docente está altamente calificado. El alumnado encuentra atención personalizada y son monitoreados sus avances. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para mejorar programas y prácticas educativas.

A partir de los anteriores indicadores diseñamos seis reactivos por cada componente que integran el cuestionario *ambiente social*. Para graduar las respuestas elegimos una escala del 0 (pésimo) al 10 (excelente).

Posteriormente, se piloteó en una IES de la región occidente y dos de la región centro, con un total de 128 cuestionarios aplicados. Realizamos un análisis de confiabilidad (consistencia) con la prueba Alpha de Cronbach, omitiendo los reactivos que reducían la consistencia de los constructos, quedando en total 14 reactivos para el cuestionario con un índice de confiabilidad Alpha 0.874⁹.

d) Análisis de los datos

Para el análisis estadístico de los datos contenidos en el cuestionario utilizamos el programa estadístico SPSS, analizando medidas de tendencia central y correlación de Spearman para mediciones ordinales.

- 1) Se diseñó una base de datos para cada IES con el programa SPSS, la cual se conjuntó en una base que integra el total de IES que participaron.
- 2) Se estimaron los coeficientes de confiabilidad del cuestionario para cada IES y del total.
- 3) Se elaboraron los perfiles descriptivos de la población.
- 4) Se analizaron las frecuencias de respuesta en las diferentes formas de violencia reportando porcentajes por cada IES.
- 5) Se estimaron relaciones (correlación de Spearman)

Referencias

Abramovay, M. (2005). "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (26): 833-864.

⁹ Alpha mayor de 0.80 se considera confiable.

- Aguilera, M.A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). "Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México". México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Barraza, A. y Méndez, A. (2012). *La violencia escolar y la salud mental*. Durango: Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de SNH.
- Barreto, M. (2017). "Violencia de género y denuncia pública en la universidad". *Revista Mexicana de Sociología*, (79), 261-286.
- Buquet, A.J. Cooper., Rodríguez, H. y Botello, L. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: Una radiografía*. México: Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2009). "Contra la violencia ética". *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dashner, H. (2013). "Juntas, revueltas y mitoreras revoltosas. Acercamiento al movimiento feminista mexicano". Recuperado de <http://troskas.com/wp-content/uploads/2017/05/texto_folleto_historia_mov_fem_1970s_Heather_oct2013_FINAL.pdf> (consultado el 3 de febrero de 2007).
- De Lauretis, T. (1989). "La tecnología del género". Recuperado de <http://wiki.medialab-prado.es/images/b/b0/La_tech_del_genero_Delauretis.pdf> (consultado el 4 de mayo de 2014).
- Espinoza, G. y Lau, A. (2011). *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Conacyt/El Colegio de la Frontera Sur.
- Furlan, A. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1990). "Cultural violence". *Journal of Peace Research* 27 (3), 291-305.
- Giménez, G. (2002). "Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu". Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/colped/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf> (consultado el 4 de mayo de 2015).
- González, R. M. (2012). "Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o cómo salir del gatopardo". En Silva, J. L. (Coord.), *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación/Editorial Fontamara.
- González, R.M.; Suárez, C.; Polanco, M.M., Hernández, A.; Fuentes, A.; Keyser, U.; Padilla D. y Robles, A.L. (2014). "¿Cómo entendemos la violencia de género en las instituciones de educación superior? Marco conceptual". *Revista Géneros* 21: 79-95.
- González, R.M. y Palencia, M. (2017). *Veinte años de políticas de género en educación: una lectura hermenéutica*. México: Editorial Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.
- Lewin, K. (1965). *El niño y su ambiente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Levy, D. C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: Editorial Porrúa/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, A. (1993). *Participación política de las mujeres en México*. México: FLACSO.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). "El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad". *Perfiles Educativos*, 148: 140-155.
- Pereda, E.A., Hernández, M.P. y Gallegos, M.C. (2013). "El estado de conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo". En Furlán, A. y Terry, C. (Coords.), *Estado de conocimiento Área 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rojas, J. M. (2013). "Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas". *Cuadernos de Investigación Educativa*, (19): 87-104.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Tronco, M. y Ocaña, S. (2011). "El Instituto Politécnico Nacional innovando en políticas en prevención de violencia con perspectiva de género". *Revista Innovación Educativa* (57), 195-205.
- UNAM (2016). Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Oficina de la abogada general. Recuperado de <<http://www.ibt.unam.mx/computo/pdfs/protocolo-de-actuacion-en-casos-de-violencia-de-genero.pdf>> (consultado el 27 de agosto de 2017).

NOVEDADES EDICIONES EÓN / UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO



PFCE

De venta en Ediciones Eón:

Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Del. Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

El género de la violencia en las aulas universitarias, una realidad invisibilizada

María Elza Eugenia Carrasco Lozano*

El objetivo de este trabajo es identificar los tipos de violencia ejercidos en las aulas universitarias. La investigación fue de corte transversal-cuantitativo con un nivel de análisis descriptivo. El instrumento fue un cuestionario aplicado a 117 alumnos y alumnas de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Los resultados se presentan por dimensiones: violencia verbal, sexual, en el noviazgo e institucional. Destaca que la mayor violencia es ejercida de compañeros a compañeras y, aunque con menor presencia, también se identificó violencia por parte del profesorado hacia las alumnas. Se concluyó que es poco distinguida, pero es un problema que se debe reconocer y prevenir de manera transversal en los planes de estudio universitarios.

Introducción

La violencia es uno de los grandes problemas que enfrentan actualmente todas las sociedades del mundo; aunada a la desigualdad, la pobreza, la exclusión y la inequidad, se ha convertido en un detonante que ha exacerbado los escenarios de convivencia habitual. La escuela es uno de los espacios en donde hombres y mujeres pasan gran parte de su vida. Gimeno (2013) señala que es ésta, como institución, donde se prepara a los individuos para que sean mejores y contribuyan a la sociedad.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia es la acción que tiene como fin el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de provocar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Elliott, 2008).

Las manifestaciones de la violencia difieren en su tipología dependiendo del espacio que se analice; no obstante, en las escuelas una de las violencias con mayor presencia es la de género, definida en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) como cualquier acción u omisión basada en el sexo, la cual tiene la intención de causar daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte en el ámbito privado o públi-

co, y que incluye amenazas, coerción o privación de la libertad.

La universidad, como institución generadora de conocimiento, tiene la misión de formar profesionistas comprometidos en valores y saberes para lograr una vida y un entorno humano mejor (Carrasco y Ramón, 2016); sin embargo, la equidad de género aún es un tema pendiente de aplicar. Al respecto, Buquet (2011) señala que si bien las universidades son espacios en donde se discute y se hace la mayor cantidad de análisis sobre las desigualdades entre hombres y mujeres, continúan rezagadas y con una gran cantidad de obstáculos institucionales para transversalizar un enfoque de género; advierte que en estos recintos la equidad de género se antoja todavía como un paradigma con pendientes difíciles de superar y con grandes resistencias para su incorporación.

*Doctora en Desarrollo Regional. Profesora-investigadora, posgrado en Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

La violencia: conceptualizaciones para su análisis en el nivel superior

La violencia ha crecido a tal grado, que es un fenómeno presente en cualquier ámbito de la vida cotidiana perturbando cualquier forma de convivencia armónica y pacífica. No obstante, esta forma coercitiva de poder es un instrumento que sirve de control para los intereses de un grupo en particular, una persona o una clase social, lo cual, lejos de ser un acto inconsciente e instintivo, se acerca más a una acción racional (Arendt, 1970).

Osorio (2014) define la violencia como todo tipo de interacción humana con rasgos de agresividad visibles en conductas o contextos en los cuales, de forma meditada, ya sea aprendida o imitada, se provoca o amenaza a personas, a quienes se les daña o domina incluso hasta llegar al sometimiento físico, sexual y emocional tanto en el ámbito individual como colectivo, afectando sus potencialidades presentes o futuras.

Para Tortosa (1994), la violencia se clasifica en tres dimensiones: a) la directa, la cual sin mayor preámbulo se presenta y que puede ser física, verbal o psicológica; b) la estructural, intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos que gobiernan las sociedades, los Estados y el mundo; y c) la cultural, ejercida desde aquellos aspectos de la cultura materializados en el ámbito simbólico de nuestra cotidianidad (religión, ideología, lengua, arte, etc.) y que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia, directa o estructural; es decir, los actos violentos se sujetan a un gran sistema de relaciones interpersonales en las que las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes en todas las esferas de la convivencia humana y repercuten con gran impacto en el ámbito educativo (Lleó, s/f).

El estudio de la violencia en las aulas, el patio, los baños y hasta en las oficinas administrativas y de atención escolar tiene, según los aportes de Valdez (2008), un soporte teórico fundamentado en las visiones subculturales de lo correcto y lo incorrecto; esto es, se le ubica como aquella manifestación distorsionada de la norma en la que se hace presente lo conductual y lo individual, sea consciente o inconscientemente, pues estos enfoques de estudio parten de un imperativo implícito de carácter moral en donde se connota lo no deseable, negativo y anormal (Valdez, 2008: 13).

En las instalaciones escolares, la violencia que se presenta tanto dentro como en los alrededores y en las actividades extraescolares está dirigida a los alumnos y alumnas,

entre el profesorado y viceversa (Serrano e Iborra, 2005: 11). Los factores que la propician, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), están relacionados con la cultura, el nivel socioeconómico, la vida familiar del alumnado y el entorno externo de la escuela; en este sentido, el organismo identifica dos tipos de violencia: a) corporal o física, que requiere la fuerza física y tiene por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve; y b) psicológica, que se da también de manera cotidiana a través de la crueldad y la humillación y se basa en las amenazas y la ridiculización del estudiante. En síntesis, la violencia física y psicológica es perjudicial, ejerce el mismo nivel de afectación no sólo en la víctima, sino en los docentes (hombres o mujeres), e incluso afecta a padres y madres de familia y personal escolar, provocando dificultades mayores de superar (UNESCO, 2009).

Entonces, la violencia de género requiere un análisis multifactorial en donde estén inmersos todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano: el espacio educativo, el social, el cultural, los amigos, la familia y la comunidad. Para Ruiz y Ayala (2016), la violencia de género la sufren las mujeres porque son ellas quienes por su condición se encuentran en desventaja respecto a los hombres; los autores advierten que este tipo de violencia se basa en un sistema social patriarcal en el que por mucho tiempo se ha distribuido el poder de manera desigual. Lagarde (2001) difiere en algunos puntos y señala que no es sólo la violencia manifestada contra las mujeres por ser mujeres —a quienes por años se les ha ubicado en relaciones de desigualdad en correspondencia con los hombres, en la sociedad y en las instituciones civiles y el Estado—, sino que es aquella violencia ocurrida a cualquier grupo, a cualquier persona sea hombre o mujer, sin distinción ni especificidad genérica, edad, oficio u actividad. No obstante, lo que se tiene claro es que la violencia de género es la mayor forma de opresión que durante años mantuvo a las mujeres al margen del desarrollo y de la igualdad de oportunidades.

La violencia de género ha sido suficientemente documentada; esto ha permitido que tanto organismos nacionales como internacionales hayan emitido leyes, acuerdos y recomendaciones para erradicarla y atenderla desde el gobierno, la sociedad civil, los medios de comunicación, las universidades, los centros de investigación y todo tipo de organismos (Lagarde, 2001). En las escuelas públicas del país, este fenómeno tiene una amplia presencia, y debido a que sus características e intensidad difieren de un nivel a otro, del contexto social y de la situación de marginación

en la que se lleve a cabo, se hace más compleja y difícil de identificar (SEP, 2009).

Una de las formas en que se presenta en las aulas está relacionada con los estereotipos de género predominantes en ciertos grupos sociales, los cuales tienen muy arraigado el concepto de los roles a desempeñar hombres y mujeres, y de los procesos de construcción de las identidades, de tal manera que no cumplir con ellos puede acarrear que el individuo sea objeto de discriminación, desigualdad o agresión, y esto resulte en daño o sufrimiento físico, psicológico o sexual. Lucio (2013) comenta que las mujeres poseen mayor facilidad para resolver conflictos y adaptarse al funcionamiento de la escuela, desencadenando una mejor interacción con el profesorado, mejor convivencia entre el alumnado, y evitando que la violencia en el noviazgo y sexual se dirija hacia otros caminos.

En cambio, para ellos, los hombres, desde el punto de vista social, han sido orientados hacia la agresividad y las posturas violentas, comportamiento que no está aprobado para la mujer, de tal manera que en la escuela la agresividad se revela como un juego masculino generador de rechazo o, en algunos casos, simpatía. Las afrentas como pequeñas agresiones físicas, pero sobre todo verbales, sirven para medir la posición de cada uno en la escuela; estos estereotipos hacen que los alumnos siempre sean agresivos y estén predispuestos a la violencia, algunas veces a la vista de todos y en otras de manera oculta en el aula, los pasillos y las áreas de servicio. Las agresiones son producidas frecuentemente por individuos masculinos y después las siguen los grupos de chicas pertenecientes a cursos superiores con respecto a las víctimas (Lucio, 2013).

De esta manera, ambos, hombres y mujeres, están expuestos a la violencia de género con, sin duda, un impacto negativo hacia su bienestar y desarrollo, poniéndoles riesgos profesionales enmarcados en contextos de desigualdad que los convierten en víctimas (Ayllon, 2011).

Para tipificar la violencia se han realizado numerosos estudios. En este trabajo nos centramos en las más comunes y la clasificamos en:

- 1) *Verbal*. En las aulas puede ser directa, busca lastimar sin agredir físicamente y es aquella en donde el agresor o agresores realizan insultos o comentarios humillantes hacia sus compañeros o compañeras; y la indirecta pueden ser comentarios denigrantes, sarcásticos y murmuraciones maliciosas que buscan perjudicar a toda la comunidad escolar, por ello incluye tanto al alumnado como a la planta docente (Mendoza, 2011).
- 2) *Sexual*. Este tipo de violencia abarca, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el sexo bajo coacción de cualquier tipo, incluyendo el uso de fuerza física, la agresión mediante los órganos sexuales y el acoso, e incluso la humillación sexual. Se presenta en conductas de naturaleza sexual en las que se combinan comportamientos verbales ofensivos y no deseados por parte de quien los sufre. Se da en la escuela, reproduciendo con ello los patrones culturales y sociales de un carácter estructural que trasciende los comportamientos individuales y de convivencia. Pero además la violencia sexual presente en las instituciones de educación superior se acompaña de chismes, burlas e insultos, sobre todo cuando las alumnas participan y pasan al pizarrón, o también se ejerce en forma de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo por parte de docentes, compañeros(as) y familiares hacia las estudiantes; ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres, especialmente en carreras con predominio masculino (García, 2008). En términos de mayor gravedad, la violencia sexual que inicia en la escuela como parte del acoso puede llegar, como señala García (2008), al uso de la fuerza física, propiciando el matrimonio de menores, la prostitución forzada e incluso la comercialización de mujeres; esta situación inicia desde el noviazgo.
- 3) *Noviazgo*. Es la vinculación establecida entre dos personas que se sienten atraídas mutuamente; representa una oportunidad para conocerse, una etapa de experimentación y búsqueda, con actividades, gustos y pensamientos en común, y es un preámbulo para una relación duradera; es entonces que aparece, se ejerce por parte de la pareja, sea hombre o mujer, como un intento por controlar o dominar a una persona, física, sexual o psicológicamente, lo cual genera daño (Rey-Anaconda, 2009). Para el caso de las mujeres, se manifiesta de igual forma que en las relaciones adultas; sin embargo, tiene ciertas características propias del periodo de la adolescencia, en donde la falta de experiencia o la idealización del amor pueden contribuir a pasar por alto detalles o situaciones de alerta en las que se hace uso de las amenazas o la fuerza física, las restricciones, el abuso psicológico y/o el abuso sexual, con el propósito de causar daño o dolor a la otra persona (Morales y Rodríguez, 2012).
- 4) *Institucional*. Es un tipo de imposición que hace uso de recursos no físicos sino más bien morales y espiritua-

les que afectan o que, de alguna manera, dejan ver la escasez de políticas de prevención o contención de los problemas de violencia hacia las mujeres (López, 2009). Otros autores señalan que es un mecanismo de reproducción de pautas, ritos, creencias, mitos y acciones de distinta índole que, a primera vista, parecen irrelevantes o poco trascendentes; sin embargo, solos o en conjunto abonan a la reproducción institucional. Las escuelas, por un lado, están en contra de la violencia, pero en los hechos ocurre lo contrario (Gómez, Zurita y López, 2013).

Organismos internacionales también han hecho estudios para identificarlas y establecer tipologías. La UNESCO señala que la violencia de género en las escuelas tiene dos claras connotaciones: la psicológica y la física y/o sexual; ambas conllevan de manera implícita la imposición o el mantenimiento de desequilibrios de poder entre los sexos, contribuyendo así a reforzar activamente las desigualdades entre hombres y mujeres, y los estereotipos y papeles que la sociedad impone a cada uno, y aunque en el ámbito escolar y en el familiar se cree que las niñas son más vulnerables a la violencia sexual y de género, los niños no escapan a este flagelo (UNESCO, 2009).

El estado del conocimiento de la violencia de género en las instituciones de educación superior

El tema de la violencia en las escuelas ha sido abordado desde diversos escenarios y enfoques. El trabajo hecho por Buquet (2015) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), "Género y educación superior: Una mirada desde América Latina", se centró en la violencia por desigualdad que enfrentan las investigadoras de la propia universidad. Es un trabajo de profundidad sociológica en el cual, a través de entrevistas, se destaca que el género es, sin duda, el eje transversal que dificulta el avance de las investigadoras en la carrera académica; en ésta, sin distinción de clase, raza, etnia, edad o cualquier otro marcador de diferencias sociales, enfrentan condiciones desventajosas, pues por ser mujeres se les discrimina en su lugar de trabajo; e incluso existen comentarios, aparentemente inocentes, gestos, reacciones o comportamientos que se perciben discriminatorios desde el orden de lo individual, y otro tipo de actitudes de tipo institucional.

El trabajo de investigación realizado en la universidad por Montesinos y Carrillo (2011), "Estudios comparados

sobre género, educación, trabajo y violencia entre hombres y mujeres", confronta, a través de técnicas cuantitativas y cualitativas, entrevistas, historias de vida y grupos focales, las diferentes formas de violencia reproducidas en ese espacio. Así, obtuvieron que un número considerable de universitarios minimiza el problema de violencia en su contexto familiar, pues consideran normal este tipo de interacción en el espacio doméstico. Ello refleja cómo la cultura mexicana invisibiliza la violencia no física, como el maltrato psicológico. También, en sus resultados, concluyeron que existe un nivel representativo de violencia en contra de las mujeres dentro del ambiente escolar, por parte de los trabajadores de la institución, quienes atentan contra su integridad física y emocional; deducen que las víctimas de violencia optan por guardar silencio ante este tipo de problemas, por ello la institución ignora estos hechos. Asimismo, encontraron violencia laboral o abuso de poder en línea horizontal, es decir, de quien ostenta cargos de dirección hacia los subordinados, lo que genera no sólo violencia, sino inseguridad e incertidumbre entre la comunidad universitaria.

Focalizadas en investigar la violencia de género en la educación superior, Baca, Luna y Vélez (2015) llevaron a cabo el estudio "Violencia de género en jóvenes universitarios. Percepciones y voces de estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de México". En el trabajo de corte cuantitativo, realizado a través de una encuesta hecha a 455 estudiantes mujeres de distintas unidades académicas de nivel superior, las preguntas que más destacaron fueron las relacionadas con la violencia sexual, en las cuales 18.5% de la muestra mencionó haber sido obligada a tener relaciones sexuales por parte de compañeros, maestros, directivos y desconocidos; 59.9% haber vivido hostigamiento y acoso sexual por parte de un maestro, 37.1% de un desconocido y 16.3% de un compañero.

Con esta investigación, además, se constató la percepción que las estudiantes tienen sobre la ausencia de contenidos sobre violencia de género en los planes estudio, así como que la universidad no se ajusta a las exigencias derivadas de los marcos de protección para la igualdad y la no violencia contra las mujeres. Finalmente, el trabajo destaca la opinión de las estudiantes referente a que la universidad no ejecuta campañas de prevención y atención de la violencia de género, además de que no se formalizan sanciones contra los ejecutores. Concluye que a 90% de la población estudiantil le preocupa que dicha institución no incluya en sus estatutos artículos que castiguen la violencia de

género y que el plan de desarrollo institucional carezca de acciones de prevención, y de igual modo más de la mitad de la población no sabe qué hacer frente a situaciones de violencia.

Método

El diseño de la investigación fue cuantitativo-transversal no experimental con un nivel de análisis descriptivo. El procedimiento contempló una etapa de análisis documental que permitió fundamentar la idea de investigación y el objeto de estudio, y fue a partir de la revisión del estado del conocimiento que se sustentó la situación problemática de violencia de género en las escuelas de educación superior.

La población de estudio fue de 117 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, a quienes se les aplicó un cuestionario aleatorio; de ellos, 38% eran hombres (44) y 62% mujeres (73).

Se construyó un cuestionario estructurado en dos partes: la primera, datos de identificación; y la segunda, el diseño y la aplicación de 28 preguntas agrupadas en cuatro dimensiones: violencia verbal, sexual, en el noviazgo e institucional. Los indicadores permitieron determinar los tipos y el predominio de cada una de estas dimensiones, en las cuales se contempló una serie de variables que incluyeron como categorías de análisis a tres de los actores principales en el salón de clases: compañeros y compañeras, el personal docente, las parejas (novio, novia) y la institución; en esta última categoría se incluyeron cuestionamientos sobre las acciones de difusión y de intervención para contenerla o prevenirla. Todas las preguntas tuvieron como opción de respuesta una escala Likert de “nunca”, “casi nunca”, “algunas veces”, “casi siempre” y “siempre”.

Antes de aplicar el cuestionario definitivo, se realizó una prueba piloto con 10 estudiantes de la misma facultad para validarlo. Los participantes tuvieron la opción de responder o no, con el fin de mantener la confidencialidad. Se llevaron a cabo los ajustes requeridos y se procedió a la aplicación de la versión final a la población de investigación (Cuadro 1).

La captura y codificación de los datos se realizó con el programa SPSS versión 21, y se determinó la confiabilidad de los ítems con un estadístico Alfa de Cronbach de 0.801, según su consistencia interna. El análisis de la información se hizo con estadística descriptiva por género, con el objetivo de identificar los tipos de violencia predominantes en el salón de clases.

Cuadro No. 1 Preguntas por dimensiones de la investigación		
No.	Dimensiones	Preguntas
1	Violencia verbal. La agresión verbal puede ser directa, y es aquella en la que el agresor o agresores realizan insultos o comentarios humillantes, y la agresión verbal indirecta pueden ser comentarios sarcásticos y murmuraciones maliciosas que buscan perjudicar tanto a el alumnado como a la planta docente (Benavides, 2010).	-¿En el aula se hacen comentarios que denigran a la mujer? -¿Hacen comentarios inapropiados a alumnos y alumnas? -¿Hacen insinuaciones inapropiadas? -¿Hacen comentarios que denigran a alumnos o alumnas por su género? -¿Respalda prácticas que estereotipan a alumnos y alumnas? -¿Incentiva la permanencia de estereotipos de género?
2	Violencia sexual. Conductas de naturaleza sexual no deseadas, que incluyen comportamientos verbales ofensivos y no deseados por parte de quien los sufre (Por ejemplo: insistencia para obtener un cita) (Longobardi, 2007).	-¿Condiciona calificaciones a cambio de favores sexuales? -¿Presiona para realizar actividades sexuales? -¿Envía contenidos sexuales por medios electrónicos sin haberlo solicitado? -¿Amenaza con dar a conocer detalles de tu vida sexual? -¿Intenta tener contacto físico sin tu consentimiento? -¿Toca tu cuerpo sin consentimiento? -¿Incomoda con comentarios de naturaleza sexual en clase? -¿Discriminan a quienes tienen diferentes preferencias sexuales? -¿Menosprecia por cuestiones de género o preferencia sexual?
3	Violencia en el noviazgo. Cualquier intento por controlar o dominar a una persona, física, sexual o psicológicamente y que genera algún tipo de daño sobre ella (Rey-Anacona, 2009).	-¿Tu pareja te grita? -¿Tu pareja te ceta de forma insistente y agresiva? -¿Tu pareja te acosa? -¿Tu pareja te prohíbe? -¿Tu pareja te insiste en tener relaciones sexuales? -¿Tu pareja te discrimina? -¿Tu pareja te insulta? -¿Tu pareja te amenaza? -¿Tu pareja te ha golpeado?
4	Violencia institucional e Intervención de la institución. Esta violencia se refiere a un tipo de imposición que hace uso de recursos no físicos sino más bien morales y espirituales (López, 2009). Las prácticas de intervención permiten optimizar la relación entre sistemas, estructuras, estrategias, estilos, capacidades personales, colectivas e institucionales (Cassasus, 2002).	-¿En la institución se sabe de trato despótico, agresivo o violento de parte de algún integrante del personal administrativo en contra de los alumnos o de sus compañeros de trabajo? -¿En la institución se sabe de trato despótico, agresivo o violento de parte de algún integrante del personal académico en contra de los alumnos o de sus compañeros de trabajo? -¿La institución ignora situaciones de violencia de género? -¿La institución realiza conferencias, pláticas, o cualquier evento en el que se busque concientizar en el tema de violencia de género?

Fuente: Elaboración propia.

El género de la violencia en las escuelas. Un estudio en las aulas universitarias, algunos resultados

Como ya se mencionó, las dimensiones se analizaron a través de una tipología de la violencia en las aulas de educación superior, basada en cuatro aspectos: el verbal, el sexual, en el noviazgo e institucional. Los resultados por gradación se describen aquí:

1) *Violencia verbal*. Sobre ésta, en la Tabla I se muestran los resultados que mencionan algunas categorías correspondientes a la pregunta: ¿En el aula se hacen comentarios que denigran a las mujeres? Los porcentajes indican que 17% del personal docente se dirige al género femenino de manera ofensiva; 52% expresó que los compañeros denigran a las mujeres con comentarios inapropiados; 48% de las mismas mujeres hacen comentarios deshonorosos dirigidos a sus compañeras, y 13% señaló que la pareja sentimental sí llega a emitir comentarios denigrantes.

En la pregunta “Insinuaciones inapropiadas al género femenino”, 22% de los encuestados mencionó que ha sido testigo de este tipo de acciones por parte del docente hacia el género femenino. En cuanto a los compañeros, 30% de los encuestados percibe insinuaciones que denigran a la mujer; 26% de las compañeras también denigra a las mismas mujeres; y respecto a la pareja sentimental de las estudiantes, los resultados indican que 17% asimismo exterioriza insinuaciones inapropiadas hacia ellas.

En la variable “Aceptación de prácticas que estereotipan a alumnos y alumnas”, entendidas como comentarios donde se refleja el apoyo a la idea de que ciertas actividades deben ser ejercidas sólo por mujeres o bien sólo por hombres—por ejemplo, las mujeres deben dedicarse a actividades domésticas—, se encontró que 26% acepta que dicha práctica sea permitida por el docente, 26% de alumnos también la respalda y 17% de las compañeras lo acepta, aprueba y difunde; en cuanto a la pareja, sólo 9% consideró que ellos contribuyen a la perpetuación de estas prácticas.

En “Repetición de la permanencia de estereotipos de género”, la cual se entiende como la aceptación de comentarios que propician la conservación y el apoyo, en un grado altamente considerable, de la idea de que ciertas actividades deben ser ejercidas sólo por muje-

res o bien sólo por hombres, 26% de los encuestados considera que el profesor practica con frecuencia la clasificación de actividades de acuerdo con el género; 43% de los compañeros de clase piensa que los estudiantes preservan en un nivel alto los comentarios que se hacen respecto a las actividades que debería realizar cada género; 26% de las compañeras también fomentan y externan estereotipos respecto al género femenino y masculino. En cuanto a la pareja de las y los estudiantes, los resultados arrojan que 22% declara que la pareja practica con frecuencia la permanencia o repetición de los mismos (Tabla I).

Tabla I
Violencia verbal en las aulas universitarias.

Variable	Actores	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %
En el aula se hacen comentarios que denigran a la mujer.	Personal docente	83%	13%	4%	S/D
	Compañero	48%	35%	17%	S/D
	Compañera	52%	35%	13%	S/D
	Pareja	87%	13%	S/D	S/D
En el aula se hacen comentarios inapropiados hacia alumnos y alumnas.	Personal docente	56%	26%	17%	S/D
	Compañero	39%	30%	30%	S/D
	Compañera	52%	22%	26%	S/D
	Pareja	79%	17%	4%	S/D
En el aula se hacen insinuaciones inapropiadas.	Personal docente	78%	13%	9%	S/D
	Compañero	70%	13%	13%	4%
	Compañera	74%	17%	5%	4%
	Pareja	83%	13%	4%	S/D
En el aula se hacen comentarios que denigran a alumnos y alumnas por su género.	Personal docente	74%	17%	9%	S/D
	Compañero	57%	30%	13%	S/D
	Compañera				
	Pareja	87%	13%	S/D	S/D
En el aula se respaldan prácticas que estereotipan a alumnos y alumnas.	Personal docente	74%	26%	S/D	S/D
	Compañero	74%	13%	13%	S/D
	Compañera	83%	13%	4%	S/D
	Pareja	91%	9%	S/D	S/D

Continúa...

Variable	Actores	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %
En el aula se incentiva la permanencia de estereotipos de género.	Personal docente	74%	13%	13%	S/D
	Compañero	56%	35%	8%	S/D
	Compañera	74%	17%	9%	S/D
	Pareja	79%	17%	4%	S/D

Fuente: Elaboración propia con base en resultados.

2) *Violencia sexual.* En esta categoría de análisis, sólo se incluyó como actores al profesorado y a los compañeros y compañeras. Lo que se observa en la Tabla 2 son las preguntas que tuvieron porcentajes menores, pero los tuvieron, como en el caso de la variable “Se le presiona en el aula para realizar actividades sexuales”, en la que 4% manifestó presión por parte de un compañero; por parte de una compañera, 4% dijo que casi nunca; y 4%, que algunas veces; en tanto que de la pareja, 9% expresó que casi nunca y 4% que algunas veces.

En la variable “Toca tu cuerpo sin consentimiento”, 17% dijo que la pareja es quien ejerce este tipo de violencia. En el mismo sentido, se planteó la siguiente pregunta: ¿Incomoda con comentarios de naturaleza sexual? A lo que 13% manifestó que son los compañeros de clase quienes con mayor frecuencia incomodan con comentarios de naturaleza sexual, y sólo 4% de las compañeras, mujeres de la clase, hacen este tipo de comentarios que incomodan.

A la variable “Menosprecio por cuestiones de género o preferencia sexual”, 9% de los encuestados manifestó que el docente llega a incurrir en actos y comentarios donde se refleja este tipo de conductas, no obstante, un 30% consideró que son los compañeros de clase quienes de manera usual recurren al menosprecio para ejercer violencia hacia los demás.

Tabla 2 Violencia sexual en las aulas universitarias.					
Variable	Actores	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %
Se le presiona en el aula para realizar actividades sexuales	Personal docente	100%	S/D	S/D	S/D
	Compañero	96%	S/D	4%	S/D
	Compañera	92%	4%	4%	S/D
	Pareja	87%	9%	4%	S/D

Continúa...

Variable	Actores	Nunca %	Casi nunca %	Algunas veces %	Casi siempre %
Han tocado tu cuerpo sin tu consentimiento	Personal docente	100%	S/D	S/D	S/D
	Compañero	100%	S/D	S/D	S/D
	Compañera	100%	S/D	S/D	S/D
	Pareja	83%	13%	4%	S/D
Te han incomodado con comentarios de naturaleza sexual en clase	Personal docente	100%	S/D	S/D	S/D
	Compañero	87%	13%	S/D	S/D
	Compañera	96%	4%	S/D	S/D
	Pareja	100%	S/D	S/D	S/D
Has sufrido discriminación por preferencias sexuales diferentes	Personal docente	96%	S/D	4%	S/D
	Compañero	74%	17%	9%	S/D
	Compañera	74%	17%	9%	S/D
	Pareja	96%	4%	S/D	S/D
Has sufrido menosprecio por cuestiones de género o preferencia sexual	Personal docente	91%	9%	4%	S/D
	Compañero	70%	26%	4%	S/D
	Compañera	82%	9%	9%	S/D
	Pareja	21%	9%	S/D	S/D

Fuente: Elaboración propia con base en resultados.

3) *Violencia en el noviazgo.* Los tipos de violencia en la escuela incluyen al ejercido por parte de la pareja, sea hombre o mujer, como un intento por controlar o dominar, física, sexual o psicológicamente, a una persona, lo cual genera daño (Rey-Anacona, 2009). Esta violencia en el noviazgo inicia con los celos de pareja, lo cual se puede apreciar en la Tabla 3, donde 30% indicó que casi nunca, 35% que algunas veces y 9% comentó que casi siempre su pareja les cela de forma insistente y agresiva. En cuanto a los gritos, también 4% dijo que casi siempre su pareja recurre a esta actitud y 9% que sólo algunas veces ocurre esto en relación con la pareja.

En la variable “Acoso de pareja”, 9% de los encuestados manifestó que casi nunca experimentan acoso por parte de su pareja; en tanto que en “Prohibiciones de pareja”, casi nunca y algunas veces resultaron con 26% y 9%, respectivamente, quienes señalaron tener una relación de prohibiciones por parte de su novio o novia. En la variable “Discriminación por la pareja”, 4% de los encuestados aceptó haber sido discriminado algunas veces. Respecto a los “Insultos por la pareja”, 9% manifestó que la frecuencia con la cual su pareja emite

insultos es con un alto grado de incidencia, mientras que 4% declaró que la frecuencia con la que se enfrenta a insultos es relativamente baja. En “Insistencia de la pareja para tener relaciones sexuales”, sólo 4% del total de los encuestados aceptó que su pareja ha sido insistente para tener relaciones sexuales; y en cuanto a los golpes, 9% señaló que ocurre algunas veces, y 4% que casi nunca sucede una situación de esta naturaleza (Tabla 3).

Tabla 3
Violencia en el noviazgo

Variable	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre
Tu pareja te grita	74%	13%	9%	4%
Tu pareja te cela de forma insistente y agresiva	26%	30%	35%	9%
Tu pareja te acosa	91%	9%	S/D	S/D
Tu pareja te prohíbe	65%	26%	9%	S/D
Tu pareja te insiste en tener relación sexuales	96%	S/D	4%	S/D
Tu pareja abusa de ti	100%	S/D	S/D	S/D
Tu pareja te discrimina	96%	S/D	4%	S/D
Tu pareja te insulta	87%	4%	9%	S/D
Tu pareja te amenaza	91%	5%	4%	S/D
Tu pareja te ha golpeado	87%	4%	9%	S/D

Fuente: Elaboración propia con base en resultados.

4) *Violencia institucional.* En la variable “Institución”, referida a si ignora situaciones de violencia de género, 26% de los encuestados expuso que la institución educativa ignora situaciones de violencia de género, 13% para casi nunca y 13% para algunas veces, lo que, sumado, resulta en 26%, que señala esta desatención institucional hacia la problemática.

En la variable “Institución difunde información para eliminar todo tipo de violencia de género”, 65% de los encuestados consideró que la escuela sí difunde información; 4%, que la emisión de información en pro de la reducción de tal problema es constante; 17%, que la difusión de información se implementa de manera moderada; 26% que se difunde información con una periodicidad baja; y 18%, que casi nunca se llevan a cabo

actividades que difundan información para eliminar la violencia de género.

La variable “Institución realiza conferencias, pláticas o cualquier evento en el que se busque concientizar en el tema de violencia de género”, 78% de los encuestados aceptó la existencia de actividades dentro de la institución con lo que se buscó informar y hacer reflexionar sobre la violencia; de dicho porcentaje se puede destacar que 43% de los encuestados consideró que el desarrollo de actividades de la índole tratada se llevó a cabo algunas veces, y 22% reveló que casi nunca se realizan actividades que favorezcan la reducción de la violencia de género dentro de la comunidad estudiantil.

Tabla 4
Violencia Institucional

Variable	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Conocimiento de trato despótico, agresivo o violento por parte del personal administrativo en contra del alumnado o compañeros del trabajo (Compañeros).	79%	9%	12%	4%	S/D
Conocimiento de trato despótico, agresivo o violento por parte del personal administrativo en contra del alumnado o compañeros del trabajo (Alumnos).	74%	13%	13%	S/D	S/D
Institución ignora situaciones de violencia de género.	74%	13%	13%	S/D	S/D
Institución difunde información para eliminar todo tipo de violencia de género.	85%	17%	26%	18%	4%
Institución realiza conferencias, pláticas o cualquier evento en el que se busque concientizar en el tema de violencia de género-	22%	22%	43%	9%	4%

Fuente: Elaboración propia con base en resultados.

Conclusiones

Es necesario que la universidad reconozca que existe violencia dentro de ella. Los porcentajes de su incidencia pareciera que no son importantes, aunque se presentan lacerando e interrumpiendo las posibilidades de un desarrollo óptimo de la comunidad universitaria. En cuanto a la violencia verbal, los resultados demostraron que continúan

reproduciéndose los estereotipos de género, pues sí se logran percibir comentarios denigrantes hacia las mujeres por parte del personal docente, de los compañeros y de las compañeras. Los porcentajes que se observan en las tablas denotan que más de la mitad de los compañeros encuestados denigran a las mujeres con comentarios impropios; pero preocupa aún más que son las propias compañeras, casi 50%, quienes se hacen comentarios deshonrosos entre sí; también el personal docente hace comentarios denigrantes a las mujeres.

Asimismo, se pudo constatar que por parte del personal docente y de compañeros se hacen insinuaciones inapropiadas, y que en las aulas existe la idea de que hay labores destinadas para las mujeres; es decir, estereotipos en donde continúa arraigándose la idea de que son ellas quienes deben dedicarse a las labores domésticas, con esto se constató que los procesos de formación requieren la transversalización de un enfoque de género, el cual forme parte de los procesos de enseñanza.

En cuanto a la violencia sexual, aunque los porcentajes no son altos, resulta preocupante encontrar que son los compañeros en clase quienes hacen comentarios incómodos de naturaleza sexual, y que continúan ejerciendo menosprecio hacia sus compañeros en casi 30%. En este tipo de violencia resultó que la pareja es quien suele hacer comentarios incómodos.

La violencia en el noviazgo está asociada a la anterior, es decir, a la violencia sexual, y ocurre con la pareja, sea novio o novia. Lo que se encontró en mayor porcentaje como forma de violencia fueron los celos, casi 65% declaró ser celado por su pareja incluso de manera agresiva; en cuanto al acoso o prohibición, sí se nota un porcentaje significativo que señala tener una relación de prohibiciones por parte de su novio o novia. En la insistencia para tener relaciones sexuales, el porcentaje es muy bajo; no obstante, sí tiene presencia. Y en cuanto a los golpes, también se manifestó que sí ocurren en algún momento.

Finalmente, en la violencia institucional persiste desatención por parte de la institución, y aunque los alumnos sí perciben que se realizan actividades sobre el tema, expusieron que esto no se realiza de manera constante y uniforme, y que la periodicidad es baja; esto nos llevó a concluir que o es un tema de alta complejidad para su implementación o depende del papel crucial de la institución educativa; en este último caso, la institución puede y debe enfocarse en la superación de la violencia de género en la universidad. Lo ideal sería disminuir los porcentajes que permanecen invisibilizados o despuntando; esos mínimos

porcentajes observados en algunas de las variables hacen posible la presencia de la violencia.

A manera de cierre, las universidades como instituciones del saber y formadoras de hombres y mujeres consideran la posibilidad de adaptar en sus modelos educativos los nuevos o no tan nuevos paradigmas de la justicia, la igualdad y la equidad de género, a través de la promoción del respeto hacia los demás y de la sororidad entre unos y otros, sobre todo con las mujeres, para que desde la institución educativa se postulen estrategias en las cuales los valores y los derechos de los seres humanos inspiren el logro de los mejores objetivos y metas. De tal suerte que una de las recomendaciones es que la universidad no sea sumisa ante la exigencia de los nuevos problemas que el desarrollo y la globalización traen en el camino hacia las escuelas, que ellas deben centrarse en reducir su presencia, y que requieren de su atención para que ese protagonismo como institución del saber le invite a transversalizar este paradigma en sus planes y programas de estudio, que impacte en el equilibrio y la reducción de este problema vigente y presente en las escuelas de nivel superior: la violencia de género.

Referencias

- Arendt, H. (1970). *On Violence*. Orlando/Austin/New York/San Diego/London: A Harvest Book, Harcourt Inc.
- Ayllon, E. (2011). *En la violencia de género no hay una sola víctima*. Recuperado de <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/425/Informe-Violencia_de_genero.pdf>.
- Baca, N.; Luna, M. y Vélez, G. (2015). "Violencia y relaciones de género en jóvenes universitarios. Percepciones y voces de estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de México". En Flores, A. y Espejel, A. (eds.), *Género y desarrollo, problemas de la población 2*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Buquet, A. (2011). "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos". *Perfiles Educativos*, 33, 211-225. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>>.
- Buquet, A. (2015). "Género y educación superior: una mirada desde América Latina". En *Calidad de la educación superior y género*. Quito: Red de Educación Superior y Género del Ecuador.
- Carrasco, M. y Ramón, E. (2016). "La Educación Ambiental (EA) como un valor en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)". En Yurén, T.; Ibarra, L. y Escalante, A. (eds.), *Investigación en educación y valores:*

- ética, ciudadanía y derechos humanos (73-83). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Elliott, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: FCE.
- García, J. (2008). *Compilación sobre género y violencia*. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/inspl/compilacion_genero.pdf>.
- Gimeno, S. J. (2013). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gómez, A.; Zurita, Ú. y López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Cal y Arena.
- Lagarde, M. (2001). "El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia". En Maquieira, V. (ed.), *Mujeres, globalización y derechos humanos* (477-534). España: Cátedra.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. En *Diario Oficial de la Federación*, 1º de febrero de 2007.
- Lleó, R. (s/f.). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. Recuperado de <<http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.htm>>.
- López, N. (2009). Ponencia del Seminario Internacional de Buenas Prácticas contra la Violencia Basada en el Género.
- Lucio, L. (2013). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México: Trillas.
- Mendoza E., M. T. (2011). *La violencia en la escuela. Bullies y víctimas*. México: Trillas.
- Morales, N. y Rodríguez, V. (2012). "Experiencias de violencia en el noviazgo de mujeres en Puerto Rico". *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 57-90. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233224386003>>.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2011). "El crisol de la violencia en las universidades públicas". *El Cotidiano*, 170, 49-56.
- Osorio, M. (2014). *Hablemos de violencia. Un monstruo de mil cabezas*. México: Ediciones B.
- Rey-Anacona, C. (2013). "Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes". *Terapia Psicológica*, 31(2), 143-154. Recuperado de <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200001>>.
- Ruiz, R. y Ayala, M. (2016). "Violencia de género en instituciones de educación". *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/Resumenes/Resumen_46146696002_1.pdf>.
- SEP (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica*.
- Serrano, Á e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela* (informe núm. 1). España: Goaprint.
- Tortosa, J. (1994). *Violencia y pobreza: una relación estrecha*. *Papeles*, 50, 31-38. Recuperado de <http://www.cabuenes.org/03/documentos/cursos/globalizacion/bloque3/glob_biq3_05.pdf>.
- UNESCO (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>>.
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Colección Salud Materno Infantil.

Guerrero en pie de lucha. El feminismo desde otra mirada



Olivia Elizabeth
Álvarez Montalván
(Coordinadora)

(144 pp.)



Violencia/s de género en la universidad. Tejiendo experiencias

Lucila Parga Romero*
Rocío Verdejo Saavedra**

El propósito de este artículo es analizar las violencias de género entendidas como las múltiples formas en que se manifiestan en el espacio universitario. La intención es visibilizar y reconocer los diferentes mecanismos que adquiere la violencia de género en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Se trabajó con un diseño exploratorio, descriptivo y se realizaron entrevistas semiestructuradas a la comunidad estudiantil con el fin de recoger sus propias narrativas –las tramas discursivas– que dan sentido y significación a los actos violentos. El problema emerge desde el entrecruzamiento de relaciones complejas, lo cual permite dimensionar los “tejidos” como eje articulador que coloca en paralelo las violencias de género. La premisa de la cual se parte es que, más allá de la igualdad de oportunidades, el proceso educativo está atravesado por la discriminación, la violencia de género y la homofobia.

Punto de partida

La escalada de violencias y las dificultades de convivencia vividas en las instituciones educativas es un problema prioritario que exige una mirada crítica de la situación actual. La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016 reveló que 16% de las mujeres que asistieron a educación superior han sufrido al menos un incidente de violencia, 11%

violencia sexual, 3.3% violencia física y 9.1% violencia emocional. La encuesta señala que 74.3% de la violencia ejercida contra las mujeres en el ámbito escolar ocurre principalmente en las instalaciones de las escuelas y 25.7% en las inmediaciones; en consecuencia, es aquí donde se teje la trama que merece mayor consideración analítica.

El estudio tiene como propósito visibilizar e identificar las diferentes expresiones de violencia/s que se producen y reproducen en el contexto universitario. En este marco, se recupera la noción de visibilización como el develamiento de la estructura social (Sanz, 1995), signada por el orden patriarcal, esto supone repensar el androcentrismo para descolonizar la cultura machista presente en las instituciones educativas; por tanto, se colocan en relieve los patrones

de violencia de género (VG) para explorar las representaciones de la comunidad estudiantil y desentrañar la dominación simbólica que gira en torno a esta problemática. Hablar de violencia/s es situar el fenómeno desde la complejidad, como menciona Reguillo: “Es necesario entender la configuración de campos diferenciales en los que ésta se gesta, se expresa y actúa” (2008: 25).

Este trabajo es uno de los resultados del proyecto de investigación “Laboratorio por la convivencia y la No violencia de género”. Las voces de las y los estudiantes son los referentes para el análisis discursivo; no se trata sólo de documentar, sino de comprender la experiencia individual a la luz del contexto institucional para explicar cómo interpela la violencia en las prácticas cotidianas. El estudio de

* Doctora en Ciencias Sociales y maestra en Estudios de la Mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente es académica en la UPN-Unidad Ajusco. Pertenece al SNI. Correo electrónico: <lucilaparga@prodigy.net.mx>.

** Maestra en Pedagogía por la UNAM. Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional-México. Correo electrónico: <rocioverdejo@yahoo.com>.

caso se focalizó en dos grupos: uno de la Licenciatura en Sociología de la Educación y otro de Educación Indígena, en el ciclo escolar 2016-II. La aproximación metodológica se realizó mediante el mapeo de entrevistas semiestructuradas; la tarea fue identificar las tensiones generadas dentro del entramado educativo. Se trata de desnaturalizar la violencia para desestructurar las cadenas de violencia/s.

Las interrogantes que se plantearon para descifrar las violencia/s fueron: ¿Cómo se configuran las experiencias de violencia/s en la UPN? y ¿qué tipos de violencia/s se viven en el espacio universitario? La intención es impulsar una reflexión analítica que apunte a desestructurar las lógicas de las violencias en el andamiaje institucional, encaminada al diseño de políticas públicas.

Para dar respuesta a las interrogantes, el artículo está desglosado en tres partes. En la primera, se sitúan las fronteras conceptuales que orientan la reflexión teórica-metodológica, delineando los límites del campo de violencia de género, discriminación y homofobia. En la segunda, se contextualiza en términos generales el escenario institucional de la investigación. En la tercera, se entretajan los hallazgos de las entrevistas para identificar y tipificar los tejidos de las violencias de género. Finalmente, a manera de cierre, se presentan algunas consideraciones en torno a la necesidad de implementar acciones orientadas hacia la atención y prevención de la violencia de género en la Universidad Pedagógica Nacional.

Fronteras conceptuales: violencia/s de género, discriminación y homofobia

Hoy en día existe un sinnúmero de perspectivas teóricas que abordan la noción de violencia; fronteras conceptuales que remiten a la pregunta: ¿desde dónde construir un marco interpretativo para la reflexión y el análisis de las violencias? La demarcación se sitúa en las nociones de violencias como *continuum* y violencia/s de género entendidas como la relación de poder y subordinación. Desde este lugar, se intenta establecer un diálogo multirreferencial con la discriminación y la homofobia como elementos que coexisten e interpelan a los sujetos en el escenario universitario.

El fenómeno de la violencia se ubica en el centro del debate contemporáneo tanto en el ámbito filosófico como en las ciencias sociales y el campo educativo. Es un término polisémico que interpela diversas dimensiones; de ahí que apele a distintas perspectivas para su explicación, análisis e interpretación como fenómeno social.

Zizek explora de manera crítica las diferentes formas de violencia suscitadas en las sociedades modernas; una premisa fundamental para comprender el problema es que necesitamos percibir los contornos del trasfondo derivados de la violencia en sí misma para luchar contra ella y promover la tolerancia. En este sentido, se aduce a la existencia de distintas formas de violencia. Primero centra la violencia subjetiva como aquella que es visible y puede surgir de la nada, se identifica, es tolerada, predominante y generada por los sujetos; por tanto, puede convertirse en una representación y práctica social. Una segunda forma se enuncia como violencia objetiva y se experimenta a través de la invisibilidad, pues sostiene la normalidad del nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento, tornándose inherente a ciertas condiciones sociohistóricas, es de carácter jerárquica y también puede concebirse como violencia sistémica, particularmente, emanada de prácticas o procedimientos institucionales, creando consecuencias y efectos involuntarios, tanto positivos como negativos. En palabras del autor, la violencia subjetiva se experimenta en contraste con un fondo de nivel cero de violencia. Se ve como una perturbación del estado de cosas “normal” y pacífico. Y la violencia objetiva es invisible, pues sostiene la normalidad del nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento.

Para el análisis de las violencia/s, se coloca la perspectiva teórica de Reguillo (2002, 2008), referente necesario para situar la noción de violencia en dos direccionalidades. La primera se refiere a la violencia en plural, la cual implica “aludir a la “clasificación” o tipologización socio-histórica para aclarar los contextos y características que distinguen la multidimensionalidad del acto violento; esto deriva en cuatro subsistemas o dimensiones de la violencia: estructural, histórica, disciplinante y difusa. La segunda consiste en analizar la violencia en singular para nombrar el acto o una secuencia, sin ser necesario establecer una correlación con el contexto, y

[...] centrando la mirada en la imposición o auto-imposición que implica el daño y/o perjuicio que se infringe sobre otro(s) o sobre uno mismo; la intencionalidad o racionalidad que se refiere a las intenciones, lógicas y objetivos que la comandan y orientan; y la causalidad, que alude al sentido a los relatos explicativos y a las claves movilizadoras de la violencia en singular, más allá de sus implicaciones hipotético-deductivas (Reguillo, 2008: 208).

La configuración de violencia como *continuum* apunta a mirar más allá del suceso o expresión aislada, enfatizando la noción de proceso en el devenir histórico. Estas aproximaciones centran la reflexión de la violencia como *continuum*, perspectiva que dará un papel significativo a los procesos donde las relaciones de poder regulan y definen el actuar de los sujetos como espacios de posicionamiento cada vez más complejos.

En síntesis, la violencia es un constructo sociocultural, histórico, inscrito en una relación de poder y dominación que interpela con diversas dimensiones, esto implica descentrar la discusión y considerar la noción en plural: las violencias constreñidas en una variedad de estructuras de dominación y en un amplio espectro de cruces de fronteras teóricas, geográficas y metafóricas en los ordenamientos de dominación.

Otro punto en cuestión es la experiencia de la violencia a partir de un enfoque que considera la acción violenta desde los sujetos involucrados; es decir, a partir de la subjetividad, “[...] permite sacarle el cuerpo al persistente esencialismo que tal vez surja de la manera como empleo el término ‘violencia’, posee enorme capacidad expresiva y está inserta en redes de origen cultural” (Jimeno, 2004: 182). Por tanto, a decir de la propuesta de la autora, el término “experiencia de violencia” nos sitúa en una vertiente que intenta extraer los significados, las emociones, prácticas corporales y discursivas de los sujetos en los actos de violencia.

La perspectiva teórica transita hacia la violencia de género. Aquí las aportaciones de las investigaciones feministas han jugado un papel fundamental al develar el sexismo y la violencia de género. Abrieron el debate en torno a la construcción de la femineidad y la masculinidad, términos que van más allá de las diferencias biológicas en tanto que son elementos incitadores de la desigualdad y la violencia contra las mujeres.

De acuerdo con Osborne, la violencia de género “es un fenómeno estructural; un mecanismo de control; representa un continuo; existe una gran tolerancia hacia este tipo de conductas violentas” (2009: 18). Desde esta mirada, la VG sólo puede leerse desde la lógica del patriarcado que conlleva en sí misma la dominación y subordinación al orden social establecido. La autora apunta:

[...] la violencia de género responde a un fenómeno estructural para el mantenimiento de la desigualdad entre los sexos. Es una forma de poder para perpetuar la dominación sexista. Precisamente por este carácter

estructural, está mucho más tolerada y, por ende, extendida [...] la desigualdad de género se mantiene también (y sobre todo) de forma sutil y no coercitiva a través de las formas contractuales de dominación (Osborne, 2009: 48).

En esta línea argumentativa, la violencia de género despliega procesos inscritos en la discriminación y la homofobia. Aquí el análisis centra la mirada en la violencia simbólica que introduce la configuración del sujeto desde el poder del discurso como estructuras simbólicas de dominación. Siguiendo el pensamiento de Bourdieu: “La violencia simbólica, 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, en último término, del sentimiento” (2000: 12).

Este tipo de violencia se desdibuja en el actuar cotidiano y adopta distintas modalidades y niveles como ejes del orden patriarcal, entre otros, la sumisión y el sometimiento que aparecen normalizados y naturalizados en el interactuar cotidiano. “Una violencia que estructura tanto la psique personal como la mentalidad y el imaginario cultural” (Fernández, julio-septiembre de 2011: 415).

La discriminación es entendida como un comportamiento sistemático, el cual implica la limitación de oportunidades y de acceso a derechos y libertades hacia las personas. De acuerdo con Arendt, “la discriminación es un fenómeno permanente en la esfera de lo social (no de lo político), en la que las personas se integran como miembros de una comunidad más o menos homogénea de creencias y prácticas comunes que en buena medida se basan en el hecho de definirse como iguales frente a otros grupos humanos a los que reconocen como diferentes” (2002: 9).

En esta reflexión la discriminación adquiere rostros distintos; coexiste en sus diferentes expresiones y cobra sentido en el andamiaje sociocultural. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) señala en su Artículo 1° que la discriminación contra la mujer es

Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas

política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (Organización de las Naciones Unidas, 1979).

El mapa teórico coloca la noción de homofobia como punto de tensión en la reproducción de la heteronormatividad social y cultural; esto supone el cuestionamiento de los discursos anclados en el pensamiento dicotómico, binario de los cuerpos. Lozano (2016) señala que

La homofobia es un mecanismo que se expresa en diferentes niveles y que aporta a garantizar que lo considerado masculino –fuerte, rudo, agresivo– se mantenga así, por encima de aquello considerado femenino. Pero sobre todo la homofobia aporta a garantizar la subordinación de aquellas identidades, conductas, deseos y prácticas homoeróticas –afectivas y sexuales entre personas del mismo sexo– a través del reforzamiento de la heteronorma (2016: 161).

Otra clave en esta trama es la teoría de la negación (Cohen, 2001) que pone en relieve el silencio personal, social e institucional. El silencio es el dispositivo de la negación, que a su vez abre la posibilidad de reconocimiento; delinea las fronteras entre lo público y lo privado como aquello que se desdibuja entre el pasado y el presente en una relación dialógica. Se introduce la teoría del reconocimiento, como menciona Barreto: “Los dispositivos de negación de la violencia de género son modos de menosprecio, opuestos al reconocimiento, que se expresan en lesiones o daños originados en el plano personal, y que son reproducidos en las esferas institucional o del derecho, social o cultural” (2017: 266).

La ruta de indagación es cualitativa de carácter exploratorio; tiene como objetivo fundamental comprender e identificar el significado de las experiencias de violencia, para caracterizar las acciones desde los propios actores sociales (Strauss y Corbin, 2003; Soneira, 2006). La investigación cualitativa, dice Denzin y Lincoln (1994), es un campo amplio que atraviesa disciplinas, métodos y perspectivas epistemológicas. Es un conjunto de prácticas interpretativas que no se encuentran ligadas con una determinada teoría o paradigma en particular; se vale de aproximaciones, métodos y técnicas de diversas disciplinas, donde lo que se busca es conocer y tratar de comprender esa realidad desde los actores mismos, reconociendo que la realidad social es un constructo y no algo natural o dado.

La recolección de los datos se realizó a partir de la observación participante *in situ* y la entrevista semiestructurada,

lo cual significa comprender el mundo cotidiano desde los propios actores, registrar todo acontecimiento, documentar, analizar los contextos y estar en diálogo abierto para generar nuevas preguntas y ahondar en la indagación. Se presentan las narrativas de diez estudiantes que dan sentido y significación a sus experiencias, como elementos clave en la construcción y deconstrucción de los círculos de la violencia.

La intención es mostrar algunos puntos de la narrativa de las y los estudiantes; “nosotros nos referimos a acontecimientos, objetos, personas por medio de expresiones que los colocan ya no simplemente en un mundo indiferente, sino antes bien en un mundo narrativo” (Bruner, 2013: 21). Es decir, “desde los datos”, reconstruirlos para el análisis y hacer visibles los entramados simbólicos de los sujetos desde las categorías analíticas de la investigación. La construcción discursiva, los imaginarios y las representaciones marcan la pluralidad y heterogeneidad de pensamientos y prácticas; redimensionan ese mundo que es la Universidad Pedagógica Nacional.

El escenario institucional: la UPN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como institución de nivel superior tiene como objetivo formar profesionales de la educación. Ofrece las licenciaturas de Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología de la Educación, Educación de Adultos y Educación Indígena, carreras ubicadas en el área de humanidades. Su población estudiantil históricamente se constituye en su mayoría por mujeres. En 2007, el total del alumnado era de 5,175 estudiantes: 1,080 representaba la matrícula masculina y 4,095 la femenina.

Según datos del INEGI, son mujeres 65% de quienes estudian carreras en áreas de educación y humanidades; de ciencias de la salud, 60%; ciencias sociales y administrativas, 55%; y de ingeniería y tecnología, 27% (2016). De tal forma que existe una feminización en el área de educación y humanidades, la cual pasa por la división entre profesiones consideradas como femeninas y masculinas de acuerdo con los roles y estereotipos sociales. Siguiendo a Guillamón (2011), la elección de los estudios y la profesión pasa por la influencia social y cultural:

[...] vivir en una sociedad patriarcal en donde priman ciertos roles y estereotipos según sexo, que son transmitidos de generación en generación mediante la educación y la socialización, contribuye a reproducir dicho patrón.

Los patrones estereotipados afectan a las mujeres en la elección de sus estudios y profesión y de este modo contribuyen a su consolidación (2011: 80).

La UPN, concebida como el entramado social donde se generan procesos de reproducción o de cambio, es un espacio en el cual se construye conocimiento, convergen valores, tradiciones y sistemas simbólicos tanto del alumnado como del profesorado. La universidad como institución educativa juega un papel prioritario en la formación de valores de una sociedad democrática, y contribuye a elevar el potencial de participación ciudadana a través de la formación en cambios de actitud, así se configura como un sitio privilegiado para problematizar el fenómeno de la violencia de género.

Tejiendo experiencias de violencia en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

En este apartado escucharemos las voces de las y los estudiantes, quienes narran sus experiencias, recorren territorios e interpelan con otros discursos. En este sentido, sus experiencias de violencia configuran los nudos de tensión que atraviesan el conjunto de significaciones circundantes en torno a las marcas de la violencia/s en el territorio universitario. La multiplicidad de expresiones y contenidos conduce a incorporar la noción de tejidos como una forma de interrogar y reconocer la complejidad del entramado social.

Tejidos de violencia/s silenciados

La primera indagación realizada fue a través de la pregunta directa: ¿Has sufrido alguna situación de violencia en tu paso por la universidad? ¿Alguna vez has presenciado un hecho de violencia dentro de la universidad? En general, la comunidad estudiantil manifestó en este primer acercamiento que no existe violencia de género dentro del espacio universitario. Aquí se conjuga el silencio, la negación y la complicidad de la comunidad universitaria.

Qué dice la comunidad estudiantil....

A mí nunca me ha pasado.

En realidad aquí todo es muy tranquilo. Bueno... esas cosas casi nunca.

No, de violencia no.

Me parece que sí pasa, que sí ejercemos cierta violencia y no sólo física, sino también a veces verbal y hasta gesticular, pero no lo queremos decir.

Yo supe que a una chava le pasó algo, pero no fue tanto. A una amiga el maestro la citó en su cubículo y se quiso pasar...

Todos van a decir que no existe la violencia en la Universidad, que nunca la han presenciado, por alguna razón lo ocultamos, por pena o temor.

La violencia es un secreto a voces. El silencio emerge a modo de mecanismo de reproducción. Las expresiones van de una visión "optimista": "En realidad aquí todo es muy tranquilo" a la negación del problema: "No, de violencia no". El silencio construido y la complicidad colectiva, como menciona Bourdieu (2000), representan objetiva y simbólicamente la negación de la dominación en tanto existe una ceguera de género que mantiene una cortina de humo ante las situaciones de violencia. Existe una cultura del silencio como parte de la socialización de género, la cual se desdobra en una domesticación y sometimiento; se socializa hacia la subordinación del ordenamiento patriarcal. En consecuencia, es necesario romper la "conspiración del silencio". La tensión entre los silencios y las voces representa lo que Martín ha denominado "violencias (in)visibles: la agresión cotidiana de la violencia simbólica" (2010: 9).

En síntesis, existe un contexto de alta tolerancia hacia la violencia. La institución deja de lado cualquier posibilidad de cuestionamiento y se coloca como tejido que estructura las violencias. Como bien lo menciona Barreto (2017), la violencia es "tolerada silenciosamente". Negar la discriminación y la violencia de género se traduce en la institucionalización de ésta.

Tejidos de violencia/s en las relaciones de pareja

"La violencia en la pareja es un modo de relación basado en el control y la violencia psicológica. Sobre esta base aparecen distintos modos de agresión que variarán en función del contexto del perfil psicológico del agresor" (Hirigoyen, 2005: 24). Desde esta mirada, las experiencias de violencia trastocan el paso de las estudiantes por la universidad y de su proyecto de vida; transitan de lo privado a lo público y de lo objetivo a lo subjetivo en la espiral de violencias.

María menciona:

El otro día sentí tanta vergüenza con mis compañeros: traía moretones en la cara, un derrame en el ojo y collarín. Estaba sumamente golpeada. El papá de mi hijo me puso una golpiza porque le pedí dinero para la manutención de nuestro hijo. Pero los compañeros de clase ya saben que es así. En una ocasión, el papá de mi hijo vino a golpear a uno de mis compañeros, se hizo un problema. El papá de mi hijo pensaba que andaba con él. Los policías de la escuela dijeron que podía levantar una denuncia en su contra, no lo hice y ahora la situación está peor.

“Los actos de violencia física pueden ocurrir sólo una vez o repetirse, pero cuando no se denuncian siempre se produce una escalada de la intensidad y la frecuencia” (Hirigoyen, 2005: 38). Los hechos violentos ejercidos durante la “relación de noviazgo”, “con los exnovios” o con “el padre de sus hijos” configuran el proyecto social de domesticación y subordinación que viven las mujeres. Las fronteras de las violencias se desdibujan; los conflictos y las disputas se inician en el ámbito privado, transitan al ámbito público y atraviesan los bordes institucionales, lo que implica redimensionar el problema.

La violencia de pareja se hace evidente al no poder ocultar los golpes, el llanto contenido, la desesperación al no contestar una llamada telefónica en horas de clases, esto en correlación con las reglas aprendidas e interiorizadas, en el proceso de socialización donde impera el modelo de dominación masculina.

Una estudiante:

Yo he recibido daños psicológicos y muchas humillaciones por parte de mi novio. Un ejemplo es que en un día normal de clases tengo que salir a contestarle el teléfono hasta cinco veces. Cuando no puedo salir a contestar de inmediato, ¡no me la acabo! Con gritos me dice: “¡Por qué no me contestas!”, y es motivo de mucha tensión, es recibir insultos de todo tipo y todo el tiempo.

“Humillar, rebajar, ridiculizar, es propio de la violencia psicológica. Como el otro no es más que un exutorio para la rabia que uno lleva dentro, no tiene existencia propia: no se le respeta” (Hirigoyen, 2005: 33). Las relaciones violentas de abuso y maltrato que sufren las estudiantes constituyen prácticas y experiencias arraigadas en la vida cotidiana; son producto de la cultura de la sumisión y subordinación, en consonancia con los procesos de subjetivación dentro de la socialización de género. En esta línea argumentativa, la violencia hacia las mujeres emerge desde la red de valores

y poderes que se entrecruzan en el campo social para reforzar las estructuras androcéntricas.

Tejidos de violencia/s: ¿discriminación sutil...?

La VG en las aulas universitarias es una experiencia vivida como parte del proceso de institucionalización latente. La discriminación aparece en el engranaje del sistema de valores; es una forma de concebir su lugar en la vida social y se traduce en una relación desigual entre los géneros.

Cuando mi amiga terminaba de participar o exponer, la otra compañera se empezaba a reír con un tono muy marcado de burla y murmuración. Con el tiempo, estas burlas se incrementaron hasta convertirse en comentarios negativos dentro y fuera del salón de clase. Siempre le decía que no sabía hablar, que se vestía muy mal, que parecía marimacho.

El testimonio hace visibles las prácticas discriminatorias que habitan de manera “natural” el territorio universitario. La dicotomía hombre-mujer permea el discurso; los estereotipos de género entendidos como modelos de masculinidad y femineidad heterosexuales están presentes a partir de una relación jerárquica desigual, donde lo masculino se define como superior a lo femenino.

En el salón se hacen grupitos en donde comentaban que una de ellas era bonita, inteligente y delgada; y que la otra era lo contrario, lucía gorda, fea, se vestía muy mal, que con nada de lo que se pusiera se vería bien, que era poco inteligente y que no sabían cómo había podido llegar hasta la universidad.

Este discurso revela el sexismo, el cual responde a una forma de discriminación. Saca a la luz las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro; es un trato de inferioridad, limita las oportunidades, el acceso a los derechos y libertades; se usa para designar toda actitud en la cual se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de ser hombre o mujer. Siguiendo el análisis de Connell (1995), se construye la “femineidad subrayada” desde el estereotipo de la subordinación, fragilidad y sumisión de la mujer.

Así, el sexismo es cualquier forma empleada dentro de la estructura social para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación a un sexo, en este

caso al femenino. Se encuentra representado por los roles y estereotipos de género presentes en todos los ámbitos de la vida (Blanco, 2001). En suma, el sexismo se fundamenta en las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro.

La violencia que se ejerce entre las estudiantes ejemplifica lo que Segato (2013) ha denominado “violencia moral”, cuyas características originan mecanismos de control social y reproducción de las desigualdades, las cuales se producen por la coacción psicológica, a través de escenas cotidianas de sociabilidad, generando control y opresión social en cualquier circunstancia. La violencia moral es

[...] todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea consciente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad y la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral [...] manifestándose con gestos, actitudes, miradas (Segato, 2013: 114-115).

En los distintos contextos, es posible reconocer actitudes discriminatorias y violentas; el mapa de las tensiones está latente. En la institución se viven ambientes de tensión e intolerancia que ponen en tela de juicio la igualdad de oportunidades educativas entre los géneros.

Tejidos de violencia/s por discriminación étnica

Enunciar la violencia como tejido de discriminación étnica coloca en paralelo el abanico de las violencias. En los espacios universitarios es relevante porque “clasifica a los grupos sociales y ejerce el tratado social de acuerdo con escalas, [...] el racismo es la ideología que justifica el maltrato, el desprestigio, la ridiculización, la negligencia y el rechazo [...] El racismo popular se refiere a todo tipo de discurso y práctica que haga referencias fenotípicas y culturales entre las poblaciones distintas” (Gutiérrez, 2013: 34).

Las estudiantes de Educación Indígena sufren una doble discriminación: de género y de etnia.

Pues es que es mujer, pues qué se esperaba, o sea, como cosas en broma y en chiste, pero que la verdad dices: “A ver, disculpa, estás en una universidad”, en donde creo que sí debería haber equidad de género y no la hay, ¿no?

Y hacen chistes como en ese sentido... Por ejemplo, a muchas compañeras: “Ay, es que eres india”, o algo así. Entonces como que ya es normal hacer ese tipo de ofensas, pero pues no, yo siento que no hay respeto.

Los estudiantes indígenas varones nombran distintos actos violentos que reciben en relación con las características físicas o color de piel. En síntesis, se reiteran “tres tipos de racismo: el étnico que refiere a la lengua, somático en relación con las características físicas y cromático en relación con el color de piel” (Gutiérrez, 2013: 35).

La violencia como manifestación de discriminación hacia los estudiantes dentro del espacio universitario es algo que no se nombra, se desdibuja bajo la consigna de que “Todos somos iguales”, se esconde en la diversidad, la heterogeneidad y la inclusión.

Los estudiantes mencionan al respecto:

Hay empujones de otros alumnos, críticas por tu apellido y por el hecho de ser y hablar indígena. Veo mucha superioridad en los demás. Se siente cómo nos rechazan de, “¡vete para allá!”. El día que hicieron la bienvenida a todos los estudiantes, me di cuenta de que los compañeros hablaban de nuestra licenciatura, de Educación Indígena, haciendo discriminación: “¿Esos por qué están aquí? Son los indígenas”. Nos tienen como los indios. “No sé a qué vienen si están en la pobreza”. Dicen que somos los más poquitos que hay en esta universidad, y dicen que somos de pueblo, que somos indios.

Este testimonio evidencia la violencia por doble o triple motivo, en forma conexas por discriminación racial e intolerancia como parte del entramado universitario. El espejismo de la igualdad en los espacios universitarios reproduce y consolida las cadenas de la desigualdad social e intolerancia hacia los indígenas, las cuales desembocan en actos violentos denominados “pasivos” —que se ejercen a través de acciones que provocan frustración, rechazo, comparativos, descalificaciones, chantajes y ridiculizaciones— hasta tornarse en agresiones físicas, conductuales e institucionales. “La formulación de políticas de género y educación es un asunto complejo que debe responder no sólo al fenómeno de una historia común de invasión y sometimiento foráneos, sino también a las diferentes relaciones interculturales y respuestas que nacen de esa dinámica” (Jiménez, 2004: 64).

Las violencia/s tejiendo homofobia

Los avances y logros de determinadas “minorías sexuales” han permitido evidenciar la situación de hombres y mujeres homosexuales, quienes han sido afectados en su integridad física, en el terreno emocional y psicológico, así como en sus derechos básicos en los distintos planos del terreno social. Los actos violentos perpetrados en contra de las personas por su orientación e identidad sexual en los centros universitarios han adquirido mayor notoriedad en los últimos años:

La homofobia es una aversión obsesiva a las personas homosexuales. Se trata de un comportamiento social a partir del cual se establece una condena para quien se supone distinto. Es un fenómeno que parte de una idea de comportamiento sexual con la que se pretende separar a los seres humanos en dos categorías únicas e irreductibles [...] una idea de los sexos únicos, mujeres y hombres a quienes correspondería una conducta sexual normalizada e ideal (Flores, 2012: 65).

Los estudiantes experimentan patrones homofóbicos. Desde sus experiencias, comentan:

En lo particular, creo que quienes más sufren algún tipo de violencia aquí en la UPN son los homosexuales. En algunas ocasiones me ha tocado presenciar que se les discrimina y se les trata de manera diferente del resto.

A pesar de ser un tema poco expresado, el fenómeno homofóbico se torna visible en los relatos, en donde se asume la violencia ejercida en contra de ellos por su orientación sexual y por romper con los papeles genéricos socialmente esperados. Los estudiantes comentan lo siguiente:

Algunos maestros se sacan de onda cuando se enteran que soy gay y sus reacciones cambian y en su rostro lo demuestran. Después, sus tratos son muy diferentes conmigo. Lo he vivido por experiencia propia, existe discriminación por parte de algunos maestros. Uno de ellos fue el maestro de Estadística Educativa, hacía comentarios respecto a las personas con una orientación sexual diferente, teniendo conocimiento de mi género.

Los estudiantes denominados como “indígenas” en la universidad, también hacen evidente el rechazo hacia los compañeros gays y lesbianas:

Como yo vengo de un pueblo, nunca había visto ese tipo de relaciones entre hombres-hombres, mujeres-mujeres. A mí me impresiona mucho y he escuchado de mis compañeros que se ven feos. Como que los discriminan: “Échenlos a un lado”. Como que no les hablan. ¿Cómo hombres-hombres y mujeres-mujeres? No es lo correcto.

Así los estudiantes experimentan todo tipo de violencia, producto de los niveles y ámbitos en donde opera la homofobia. En este sentido, Cruz menciona que

La homofobia representa un problema que reencarna y ejemplifica el predominio del poder masculino, así como los arraigados valores heterosexistas en nuestra sociedad; representa la transgresión de la visión binaria masculino-femenino, da cuenta del lugar que ocupa y el papel que juega la homosexualidad y los homosexuales en la producción y reproducción de una masculinidad dominante (2002: 9).

A manera de cierre

La UPN es el escenario institucional donde las violencias se entretajan en la vida cotidiana. Tales tejidos sitúan el entramado en un continuo que se genera y reproduce en las estructuras de socialización de la cotidianidad universitaria. La discriminación y la homofobia como expresiones de la violencia de género son los “fantasmas” que recorren la institución.

Los resultados del trabajo empírico dan cuenta de la invisibilidad del problema; el silencio y la negación permean el ambiente. Es necesario romper el silencio, derribar los muros que sostienen la ceguera de género para sacar a la luz las violencias. Visibilizarlas es desactivar la desigualdad en el imaginario colectivo de la sociedad para desmontar el “orden natural” de las cosas y descifrar el engranaje simbólico donde se esconde lo “normal” de la violencia. Ver lo invisible es reconocerse como parte del engranaje de la VG.

Estos puntos deben llevar a la reflexión permanente de lo que acontece en el día a día dentro del espacio universitario; identificar las diferentes formas y mecanismos que adquiere la VG en relación con las prácticas escolares —símbolos y representaciones— hacia la construcción de propuestas de atención y prevención de la violencia en la UPN.

El mapa de las tensiones muestra un escenario por demás complejo que obliga a interrogar sobre las rela-

ciones de género; indagar y explicar los mecanismos que se utilizan y operan en la reproducción de las violencia/s; generar otros marcos interpretativos, abrir nuevas líneas de investigación y sentar las bases necesarias para emprender y diseñar un programa de atención a la violencia. El reto es la implementación de políticas integrales que conlleven a un proceso de cambio en las interacciones cotidianas dentro de la vida institucional.

El cambio educativo debe buscar la igualdad de oportunidades reales entre la comunidad estudiantil. Resulta necesario diseñar una propuesta hacia la igualdad de género desde la superación de las prácticas discriminatorias, el reconocimiento del sexismo y la homofobia en el marco de la violencia de género y la perspectiva de los derechos humanos. Es urgente construir nuevos aprendizajes, propiciar el diálogo, la tolerancia y el respeto a la diferencia como elementos fundamentales para el desarrollo personal y social de las mujeres que apunten hacia la construcción de la democracia de género.

Referencias

- Arendt, H. (2002). "Little Rock. Consideraciones heréticas sobre la cuestión de los negros y la equality". En *Tiempos presentes*. Barcelona: Gedisa.
- Barreto, M. (2017). "Violencia de género y denuncia pública en la universidad". *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), abril-junio de 2017, 261-286.
- Blanco, N. (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Universidad de Andalucía/Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Cruz, S. (2002). "Homofobia y masculinidad". *El Cotidiano*, 18(113), mayo-junio, 8-14.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Poncela, A. M. (julio-septiembre de 2011). "Violencia y discriminación psico-social y lingüística. '¿Qué hubiese sucedido si en vez de ser tres reyes magos hubiesen sido tres reinas magas?'". *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20(3), 409-426.
- Flores, J. (2012). "La homofobia y las bases biológicas de la diferencia sexual". En Muñoz (coord.), *Homofobia: laberinto de la ignorancia*. México: UNAM.
- Guillamón, C. (2011). "Los condicionantes de la carrera investigadora en la universidad que encuentran las mujeres". En Tomas, M., *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, N. (coord.) (2013). *Etnicidad y conflicto en las Américas. Vol. II. Violencia y activismo político*. México: IIS-UNAM.
- Hirigoyen, M. (2005). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016*. México: autor.
- Jiménez, R. (2004). "Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación". En Sichra, I., *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata.
- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jimeno, M. (2007). "Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 5, julio-diciembre, 169-190.
- Lozano, I. (2016). "La colusión entre masculinidad y homofobia". En Rocha, T. y Lozano, I. *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género*. México: UNAM.
- Martín, B. (2010). *Violencias (in)visibles*. Barcelona: Icaria.
- Organización de las Naciones Unidas (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Segato, R. (2013). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Soneira, A. (2006). "La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Struss". En Vasilachis, I., *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la*

teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia y Facultad de Enfermería.

Reguillo, R. (2002). "Jóvenes y esfera pública". En Pérez Islas, J. A. (coord.), *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000* (254-313). México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Instituto Mexicano de la Juventud.

Reguillo, R. (2008). *Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto*. En Hopenhayn, M. y Morán, *Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica*. Madrid: Pensamiento Iberoamericano.

Sánchez, A. y Güereca, R. (2011). "Tejiendo afectos: estudiantes, violencia en los noviazgos y trayectorias escolares". En *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México: Editorial Plaza y Valdés/FES Acatlán-UNAM.

Sanz, C. (1995). *Invisibilidad y Presencia. Seminario Internacional Género y Trayectoria Profesional del Profesorado Universitario*. Madrid: Dirección General de la Mujer e Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Coedición Ediciones Eón/Universidades de Guanajuato



**Mujeres mexicanas
en la escritura**
**Claudia L. Gutiérrez Piña y
Carmen Álvarez Lobato**
(Coordinadoras)



UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Campus Guanajuato



EDICIONES
EÓN

División de Ciencias
Sociales y Humanidades

De venta en Ediciones Eón:

Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Del. Benito Juárez, Tel. 5604-1204

y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Mujeres apagafuegos: Emisarias del cambio cultural

Rafael Montesinos*

Martha Araceli Ramírez S.**

Delia Rodríguez Mendoza**

El objetivo de este artículo es presentar el caso de la identidad de mujeres bomberas, quienes a través de sus testimonios de vida, así como de su trayectoria laboral, nos ofrecen material suficiente para analizar y comprender cómo los sujetos, individuales más que colectivos, van construyendo identidades que son prueba social respecto a la pertinencia del cambio cultural. Se trata, quizá, de uno de los pocos trabajos en el mundo occidental que todavía se mantiene ajeno a una referencia social sobre una posibilidad de desarrollo personal para las mujeres, dado que en ese habitus son muy visibles los resabios de una cultura patriarcal que exige para su reproducción la presencia de características atribuidas a los varones.

Planteamiento

La discusión sobre el cambio cultural que se vive, al menos en México, todavía es hoy causa de acaloradas discusiones entre los especialistas en estudios de género. Esto se relaciona fundamentalmente, según nuestra interpretación, con dos posiciones que no han encontrado el camino de la reconciliación: una es la posición derivada de lo que llamamos el feminismo fundamentalista, que se mantiene firme sosteniendo el paradigma que privó en el movimiento feminista en EU y la Europa

entonces occidental, y para quienes la mujer es víctima por el solo hecho de serlo, y el varón victimario por el solo hecho de ser hombre, o portar un cuerpo femenino o masculino, según sea el caso. La segunda posición es la de los especialistas en estudios de género, mujeres, varones u otra opción, quienes piensan que el cambio cultural es un hecho, no consumado si se piensa que con ese concepto se hace referencia a la desaparición de prácticas propias del pasado y que con ello todas las mujeres de la sociedad democrático-liberal están fuera de la posibilidad de ser violentadas a través de cualquier forma de violencia, material o simbólica.

Nosotros nos encontramos ubicados en la segunda vertiente de estas dos posiciones, la primera política-ideológica; la segunda, académica. Una no acepta cuestionamientos sobre su paradigma original; la segunda espera

la discusión, el disenso, y luego, quizá, el consenso construido a través de la constante crítica y discusión fundamentada.

En todo caso, lo que parece obligado es precisar que si la propia mujer es el instrumento social para ejercer cualquier forma de violencia y que, por tanto, como fuente de violencia puede aparecer también como victimaria, no es menos cierto que los varones no sólo pueden verse como víctimas de mujeres que violentan sino como presas de una sociedad patriarcal que en su peor versión, la machista, queda sometido muchas veces a las imposiciones de la sociedad a la cual pertenece a través de la cultura.

En ese sentido, la discusión entre una y otra posición tiene, desde luego, dos cauces: a) una discusión teórica, donde los referentes son aquellos heredados por las ciencias sociales que permiten ubicar o descalificar, en su

* Profesor-investigador de la UAM-Iztapalapa. Coordinador del Observatorio Nacional sobre Violencia entre Hombres y Mujeres (ONAVIHOMU). Correo electrónico: <moca@xanum.uam.mx>.

** Socióloga, investigadora del ONAVIHOMU.

caso, la cuestión del cambio social; no obstante, la discusión puede omitir la discusión teórica, por lo que, inevitablemente, se debería ubicar en referencia a b) la praxis, la práctica social, para lo cual es recomendable proponer un ejemplo para llevar a cabo el trabajo de reconstrucción social; esto es, que de cualquier forma nos obliguemos a considerar los dos aspectos de las ciencias sociales, lo teórico y lo práctico. Primero debe encontrar su pertinencia en la práctica; y lo segundo, que nos permite replantear lo establecido por la teoría. Así que, a partir de esta disyuntiva, donde lo mejor sin duda alguna sería presentar las dos partes haciendo valer la coherencia entre el planteamiento teórico y el caso práctico sobre el cual se construya la interpretación correspondiente, y dada la obvia restricción del espacio, nos abocaremos a presentar el caso de las mujeres bomberas, quienes en nuestro tratamiento analítico aparecen como emisarias del cambio cultural que nos permite reconocer la posibilidad práctica de nuevas identidades femeninas que rompen con el paradigma tradicional, y abren la posibilidad de generar nuevas formas de interacción social entre los géneros.

Antes del caso, un referente pertinente

El cambio cultural que inicia en las sociedades occidentales proviene de los años sesenta a partir de los movimientos feministas, lésbico-gays y pacifistas. Desde entonces, la realidad social ha de caracterizarse comenzando con el nuevo papel social que tuvo la mujer, quien indisputada a aceptar las imposiciones de la cultura que la confinaba al espacio privado, obligándola a hacerse cargo del trabajo no remunerado/doméstico, apareció progresivamente en el mercado de trabajo –como señaló en su momento Griselda Martínez–, y salió a conquistar el espacio público, lo que explica, con mucho, el tipo de conflictos vividos desde entonces entre los géneros, contemplados por una sociedad que sólo reconoce como válidas las relaciones heterosexuales.

Es desde entonces que fue posible hablar de nuevas identidades femeninas emblemáticas del cambio cultural que aquí sostenemos, pues se trata de mujeres que rompieron con el paradigma tradicional que explica una de las causas principales de su sometimiento hacia los varones, lo cual adquiere su mayor dimensión a través de una significativa idea de Simone de Beauvoir: “[...] para que una mujer alcance su autonomía como persona, primero ha de lograr su

independencia económica que la libere de su sometimiento hacia el hombre”.

Así que aunque esta idea no implique que con un trabajo remunerado la mujer encontrará mecánicamente su liberación –pues la toma de conciencia lleva el tiempo propio de la cultura, lo cual, finalmente, se puede lograr con ese importante complemento que representa el acceso a una de las principales fuentes del poder: *el dinero*, sí es fundamental la conquista del mercado de trabajo por parte de ella.

Así, sólo a través de un complejo proceso social que va ampliando el gran espectro de experiencias laborales del sujeto femenino, se va echando abajo la principal estructura de sujeción de la mujer al hombre: *la división sexual del trabajo* (Bourdieu, 1999). A partir de esto, es que la mujer comienza a tener mayor presencia en el mercado de trabajo, primero de manera horizontal, apareciendo en todas las ramas económicas; y luego de manera vertical, ascendiendo en la escala jerárquica del poder, con lo cual comprueba su empoderamiento, y nosotros el cambio cultural, en dimensiones sociales más avanzadas que las establecidas por una sociedad tradicional. Lo anterior no pretende afirmar que en general existe una simetría entre la presencia masculina y la femenina en el mercado de trabajo, sino simple pero significativamente que la actividad laboral de las mujeres nos permite reconocer que la división sexual del trabajo todavía existe en aquellos espacios sociales y “subculturas” donde la tradición tiene un reconocimiento como el deber ser, como práctica culturalmente legítima.

Por tanto, en la medida en que no es un proceso acabado ni definitivo, el cambio cultural se aprecia con presencias femeninas significativas, no estadísticamente mayoritarias, como en el caso extremo de la participación de las mujeres en las Fuerzas armadas, la policía, así como en el honorable trabajo de apagafuegos: el trabajo bomberil.

Es por esa razón que, de manera muy sucinta, presentaremos una información importante respecto a su participación como defensoras del país, la participación femenina en las Fuerzas Armadas en México y sociedades semejantes.

Participación femenina en las Fuerzas Armadas			
	Efectivos	Mujeres	%
Argentina	79,845	1,973	2.5

Continúa...

	Efectivos	Mujeres	%
Brasil	366,614	16,539	4.5
Colombia	265,050	3,758	1.4
Guatemala	18,181	1,392	7.6
Honduras	15,216	642	6.4
México	214,157	16,701	7.8
Venezuela	365,315	76,860	21.0

Fuente: Elaborado con información presentada en Defensa.com (consultada el 7 de octubre de 2018).

Como se puede observar en la tabla anterior, correspondiente a la participación femenina en varios países de América Latina, ésta es estadísticamente muy poca, lo cual no le resta importancia al significado simbólico que ello representa. Por un lado, el pasado dictatorial de la historia de esta parte del continente americano, así como la presencia del narcotráfico, pueden explicar el incremento histórico de las Fuerzas Armadas; no así de la poca participación femenina en esta actividad que, por cierto, tiene un riesgo significativamente más alto que cualquier otra, pues aquí van la vida y salud en su desempeño, el cual es el mejor emblema de una sociedad tradicional que exalta las principales características del *ser hombre*. Si no existe fuerza y valentía en el desempeño como miembro de las Fuerzas Armadas, definitivamente la participación de las mujeres en el Ejército se restringiría a las actividades propias de la mujer tradicional, como es el caso de trabajo secretarial y enfermería.

Así que efectivo del Ejército es el de la militancia, la actividad en el campo de batalla, lo cual habría de exigir una explicación respecto de las características del Ejército mexicano, mismo que, al regirse por el principio no intervencionista que marca la Constitución de 1957, encontraría una mejor explicación sólo a partir de la necesidad de su modernización e incremento a través de la progresiva presencia de beligerancia por parte del narcotráfico; o que expone de mayor forma el riesgo que corren sus efectivos, se trate de varones o de mujeres.

En el caso mexicano, en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) el Ejército contaba sólo con 6,309 mujeres de un total de 199,499 efectivos; con Peña Nieto (2012-2018) se incrementó a 16,701 mujeres hasta febrero de 2018, y se esperaba incorporar a 9,000 mujeres más para el fin de año, lo cual hará más visible la presencia femenina y demostrará que el valor y la disposición de ejercer la violencia para defender los principios más relevantes del país no son

privativos de los hombres, importante muestra sobre la pertinencia del cambio cultural al que hacemos referencia.

Bomberos emisarias del cambio cultural

El trabajo de bombero como actividad económica que abre las puertas a la participación femenina podría ser más excepcional que la presencia de éstas en las Fuerzas Armadas. De hecho, todavía quedan casos de cuerpos de bomberos que prácticamente no cuentan con la participación de las mujeres como parte de sus efectivos, como el caso del cuerpo de bomberos de España, mientras que otros incluso registran cambios en la percepción sobre tal participación femenina, como el ejemplo del cuerpo de bomberos de Buenos Aires, Argentina, como se puede apreciar en la siguiente declaración:

El sistema de bomberos era terriblemente machista. Siempre les pido perdón porque yo también lo fui. Nunca estuvo prohibido porque el estatuto no lo especificaba. Era un tema cultural. Hace 40 años, cuando entraba a un cuartel y me encontraba con una mujer... me chocaba. Me preguntaba qué demonios tenía que hacer una mujer, cómo iba a subir una escalera, como haría para cargar el equipo, para salvar una vida (presidente del Consejo Nacional de Bomberos de Argentina, *La Nación*, consultada el 8 de octubre de 2018).

Podemos observar que el impacto de la incursión de la mujer en la actividad bomberil refleja el conflicto de los hombres que se sienten invadidos por mujeres, quienes, según ellos, debieran permanecer en casa. O también es posible considerar que la misma percepción se debe a la sobrevaloración de las características masculinas en minusvalía de las femeninas, situación comprensible por la diferencia de fuerza corpórea y por considerar que la mujer no cuenta con el valor suficiente para arriesgar su vida por salvar la de otros.

Sin embargo, vale destacar que la visión del personal masculino sobre la participación de la mujer en esta actividad se va modificando por el desempeño de la mujer en esta sensible y honorable actividad que, por cierto, lleva al extremo una característica de la mujer tradicional y que normalmente no se le considera en el análisis de situaciones semejantes: la consagración del ser humano construido a través del cuidado y la responsabilidad sobre los otros.

Evidentemente, se trata de una actividad donde la fuerza es un elemento recurrente, poniendo en inferioridad a

la mujer cuando este recurso es de manejo inevitable. No obstante, no olvidemos que la tecnología también ha ayudado a disminuir estas diferencias de género. Asimismo, la propia masa corpórea de la mujer puede ser determinante para que corran riesgos como el cuerpo más fuerte del hombre, quien les impide hacerse cargo de determinadas responsabilidades.

Así, el riesgo implícito en la actividad bomberil conlleva una gran diversidad de contingencias que cotidianamente han de enfrentar tanto hombres como mujeres.

Los servicios que brindan pueden clasificarse de la siguiente manera:

- *Accidentes.* Pueden ser terrestres, como choques o volcaduras de automóviles y trenes; o aéreos, como el desplome de aeronaves.
- *Búsqueda y rescate de víctimas,* misma que está dividida en dos:
 - *Rescate de cadáver.* En lugares de difícil acceso o en domicilios dada la muerte natural o accidental, sin que de ello se tenga información al momento.
 - *Varios rescates.* Personas que se encuentran atrapadas en elevadores, entre muros, en espacios confinados como tanques, drenajes, cisternas, entre otras, o que alguno de los miembros tanto superiores como inferiores se encuentre atrapado en estructuras rígidas o de maquinaria, personas en condiciones de alteración mental o emocional que pongan en riesgo su vida.
- *Derrumbes.* Resultado de sismos o temblores fuertes, colapso de suelos, hundimientos en edificios, laderas de montes, peñascos o riscos, o bien por pérdida de resistencia o antigüedad de las construcciones.
- *Retiro y captura de fauna.* Captura de fauna nociva: víboras, cocodrilos, águilas, halcones, felinos salvajes, etc.; éstos, al ser adaptados como mascotas y escapar de sus dueños, son capturados y entregados a las instancias oficiales correspondientes, pues representan un peligro para la población.
- *Siniestros relacionados con agua y aire.* Dichos siniestros se relacionan con inundaciones causadas en algunas zonas de la ciudad como consecuencia de fuertes lluvias; cuando existen cables caídos y cortos circuitos debido a fuertes vientos generados durante trombas o lluvias intensas; la tala de árboles para permitir el libre tránsito vehicular y peatonal de la vía pública, y para evitar que éstos caigan por las fuertes lluvias o durante

huracanes; y finalmente la caída de espectaculares como consecuencia de fuertes rachas de viento.

- *Siniestros relacionados con fuego:*
 - *Explosiones* de calderas, tanques, bóilers, industrias y comercios; fugas de gas de instalaciones domésticas, comerciales e industriales, cilindros portátiles, tanques de gas estacionarios, de LP, o por fuga en redes de distribución y tuberías de alimentación domiciliaria.
 - *Fuga de sustancias* inflamables, tóxicas, oxidantes o corrosivas, o la generación de gases tóxicos, sustancias líquidas o sólidas inflamables, tóxicas, oxidantes o corrosivas, así como residuos líquidos de los cilindros y tanques para gas LP derramados en la vía pública.
- *Otros servicios* que puedan representar un riesgo para la población si no son atendidos oportunamente, como retiro de vidrios, diésel, aceite u otros materiales regados en el asfalto, retiro de espectaculares o lonas publicitarias caídos en la vía pública.

No es gratuito que todas las unidades de bomberos deban contemplar, dentro de la funcionalidad de los espacios arquitectónicos, albergar el propio para la ejercitación cotidiana, que garantice las óptimas condiciones físicas de sus miembros, sin importar si se trata de hombres o mujeres. Éstos son los espacios obligados con los cuales ha de contar toda unidad de bomberos:

1. Comedor.
2. Cocina.
3. Estacionamiento para las unidades y vehículos particulares.
4. Gimnasio.
5. Patio para los entrenamientos y maniobra de su equipo de trabajo.
6. Oficina para el radio y teléfonos.
7. Dormitorios y regaderas.

Si observamos, el gimnasio y un lugar de entrenamientos son fundamentales no sólo para el acondicionamiento, sino para la realización de maniobras cada vez más eficientes, lo que se refiere, por supuesto, a la capacitación de todos los miembros del cuerpo de bomberos. Así que para tener la calidad de bombero es necesario contar por lo menos con el certificado emitido por la Academia de Bomberos y con el nombramiento que expide el director general, además de cumplir con las disposiciones contenidas en la ley y su reglamento.

La Ley General de Bomberos se publicó por vez primera el 24 de diciembre de 1998 en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* y está conformada por diez apartados subdivididos por capítulos, los cuales cuentan con 78 artículos. En la actualidad, el Honorable Cuerpo de Bomberos (HCB) está conformado por hombres y mujeres, lo cual ha creado un nuevo paradigma en la organización. La Ley de Bomberos del Distrito Federal no presenta ninguna distinción entre hombres y mujeres, fomentando la igualdad y equidad laboral entre géneros; asimismo, señala las mismas obligaciones y derechos para todos los integrantes de la organización (Ramírez y Rodríguez, 2018: 9).

El dato más representativo respecto a los cambios culturales registrados en el Honorable Cuerpo de Bomberos de la Ciudad de México, data de 1984 cuando se integró Juanita Santillán, la primera mujer bombera en el Distrito Federal, quien se incorporó como secretaria del director general. Posterior a ella, comenzaron a incorporarse mujeres encargadas de las actividades administrativas y que ingresaban como radio-operadoras. Fue hasta 2006 cuando se integró la primera generación de mujeres bomberas 100% operativas, de manera que tanto hombres como mujeres se dedicaban a la prevención y el combate de los siniestros que pudieran presentarse en la ciudad. Sin embargo, este nuevo reconocimiento de la mujer bombera creó una reconstrucción de la identidad de las mismas, pues no sólo se trataba del reconocimiento que pudieran conseguir dentro de la empresa sino de la sociedad y el autorreconocimiento al realizar actividades propias de los bomberos (Rodríguez y Ramírez, 2018: 70).

Para desentrañar lo que enfrentaron estas mujeres como parte de su historia de vida, entrevistamos a seis bomberas cuyo perfil socioeconómico presentamos en el Cuadro 2.

Cuadro 2 Perfil sociodemográfico					
Variables	Categoría	Total	Edad		
			18-28	29-39	40-50
Lugar de origen	CDMX	5	2	1	2
	Estado de México	1	1	0	0
	Total	6	3	1	2

Continúa...

Variables	Categoría	Total	Edad		
			18-28	29-39	40-50
Escolaridad	Secundaria	1			1
	Carrera Técnica	1			1
	Bachillerato	4	3	1	
	Total	6	3	1	6
Estado civil	Soltera	2	1		1
	Casada	2	2		
	Concubinato	1		1	
	Divorciada	1			1
	Separada	0			
	Total	6	3	1	2
Número de hijos	No tiene	2	2		
	De 1 a 2 hijos	2	1		1
	De 3 a 4 hijos	2		1	1
	Total	6	3	1	2

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la carga de trabajo tradicional de madres-esposas, es diferente el caso de las bomberas solteras que continúan viviendo con su familia de origen porque, si bien colaboran con el ingreso familiar, el grado de responsabilidad de ellas es menor comparado con las bomberas que tienen una familia conformada.

Cuadro 3 Perfil socioeconómico					
Variable	Categoría	Total	Edad		
			18-28	29-39	40-50
	Bombero raso	2	2		
	Bombero tercero	2		1	1
	Bombero segundo	X			
	Bombero primero	1	1		
	Suboficial	1			1
	Total	6	3	1	2
Ingreso mensual	De \$8,000 a \$11,000	2	2		
	De \$11,001 a \$14,000	3	1	1	1
	De \$14,001 a \$17,000	1			1
	Total	6	3	1	2

Continúa...

Variable	Categoría	Total	Edad		
			18-28	29-39	40-50
Sostén económico de la familia	Entrevistada	1			1
	Entrevistada y su pareja	4	2	1	1
	Entrevistada y uno de sus padres	1			1
	Total	6	2	1	3
Ocupación de su pareja actual	No tiene	1			1
	Bombero	2		1	1
	Trabajador asalariado	2	2		
	Bombero pensionado	1	1		
	Total	6	3	1	2

Fuente: Elaboración propia.

Resistencias y apoyos

En cuanto a la ocupación de la pareja, la mitad de las entrevistadas refiere mantener una relación sentimental con bomberos, mientras que las parejas de la otra mitad son trabajadores asalariados y una no tiene pareja actualmente. Con base en testimonios, nos damos cuenta de que las entrevistadas que sostienen una relación con un bombero se sienten más aceptadas.

Mi esposo me decía: “Vamos a este curso y vamos acá [...] ¿Qué crees?, voy a tomar este curso [...] Ve a este curso, ¿vas conmigo o qué?”, y con él me fui metiendo a la capacitación. Nos empezamos a vincular un poquito más con el trabajo (bombrera primero, guardia azul).

Como se puede observar, tener una pareja con el mismo proyecto de vida puede ser un potencializador que dé mayor cohesión a la pareja; la comunicación se ve reforzada dado que comparten la misma experiencia profesional y es de esperarse que compartan los mismos objetivos. Si bien no encontramos situaciones contrarias, es decir, de parejas donde los dos se dedican al trabajo de bombero y se da una situación de competencia nociva a partir de la cual alguna de las partes, sin importar si se trata del varón o de la mujer, quiere sobresalir, ser más que el otro, abandonar la solidaridad que impulsa el desarrollo del otro, como parte de un todo representado por la pareja.

Por otra parte, en lo correspondiente a los apoyos recibidos por las mujeres que se desempeñan como bomberos, se encuentra la relación filial, donde el padre es la

referencia inmediata y determinante para que una de sus hijas desarrolle el interés por su trabajo, y que a partir de una relación respetuosa ella se sienta honrada no sólo por la posibilidad de ser bombera, sino por honrar la figura paterna.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de resistencias al desarrollo de la mujer a través de la carrera bomberil.

La relación con mi esposo es un poco complicada porque tengo que salir veinticuatro horas de casa y como que a él le pesa, y como convivo con puro hombre, pues luego me dice: “¿Qué haces? ¿Con quién estás?”. Entonces sí es un poco pesado [...] porque llega el momento en el que no aguantas y dices: “Pues yo voy a trabajar no a hacer otras cosas”. Cuando éramos novios, me venía a dejar, me iba a traer (a la estación), no me hacía esos comentarios, a lo mejor porque éramos novios (bombrera raso, guardia azul).

El caso de esta bombera expone ideas, palabras y hasta actos propios de un varón tradicional que, en principio, no acepta que la mujer trabaje; y deja ver, asimismo, que uno de los riesgos implícitos en el trabajo remunerado de la mujer a realizar fuera del espacio privado, con contacto cotidiano con otros hombres, es conocer otras opciones del ser varón, de las cuales se puede sentir atraída hasta llevarla a cometer una traición. Se trata de un perfil machista a través del cual se comprende el tipo de acuerdos entre hombres y mujeres, donde a ellas les corresponde la confinación en el espacio privado para salvaguardar un cuerpo que el varón considera de su total propiedad (Martínez, 1995).

Lo anterior no se trata del extremo, del cual ahora presentamos uno mejor:

Cuando yo entré, para mi novio fue así de: “¡No! ¿Cómo? Puros hombres. ¿Qué vas a hacer ahí?”. ¿Qué voy a hacer ahí?, pues lo mismo que ellos, pero en diferente circunstancia. “¡No! Es que yo no quiero que te metas ahí”. Mi novio no quería que yo entrara aquí a trabajar. Cuando yo entré a trabajar, era una relación muy enfermiza, muy tóxica, la verdad era muy celoso, pero pese a sus celos yo nunca me limité [...] El 22 de agosto es nuestra celebración del Día del Bombero, en esa celebración me dice: “¡Es que se te están quedando viendo!”. “¿Quién? ¿Quién se me está quedando viendo?”. Entonces así... súper enojadísimo se fue de la fiesta y todo el rollo [...] Él me hizo ver que estaba haciendo algo mal en el trabajo,

entonces me puso entre la espada y la pared, y me decía: “Si me quieres, salte de ahí”. “¿Cómo me voy a salir? ¡Es mi trabajo!, me estoy desarrollando como persona”. Y me decía: “Yo te pago lo que te den, yo te pago tu sueldo, pero salte”. En ese momento dices: “Pues suena atractivo”. [...] Cuando me dice: “Te pago tu sueldo”, comienza a satanizar mi trabajo: “Es que estás entre puros hombres, y es que mira... cuando te subes a la unidad te ven las nalgas”. Llegó un momento en el que dije: “¿Qué estoy haciendo mal? ¿Realmente es malo mi trabajo?”, y fue cuando dije: “¡No!, lo malo es con la persona que estoy” (bombero oficial).

En este caso estamos frente a un perfil de masculinidad mucho más tóxico que el anterior; su inseguridad, muy propia del machismo, lleva a estos individuos a reproducir la peor versión de una masculinidad patriarcal. El sentido de propiedad acerca de su objeto del deseo lo hace pensar que el hecho de que su mujer sea observada por otro hombre, la coloca en riesgo de ser poseída, lo cual lo lastima en lo más profundo de su ser, pues no es el riesgo de que la mancillen lo que le preocupa, sino el que no consideren su honorabilidad como hombre, porque habría de responder con toda la violencia de la que es capaz para defender a su objeto del deseo.

Se trata, entonces, de que la tradición, a través de sus emisores, en este caso los hombres, emerge como la peor resistencia de su desarrollo como sujetos, como individuos con un proyecto de vida donde ellas constituyen el eje sobre el cual se han de articular sus seres queridos.

Por otra parte, la transformación de la sociedad, el cambio cultural, adquiere su expresión no sólo a través de la voluntad de algunas mujeres por impedir que la reproducción cultural afecte su vida personal, sino que también la fuerza o motivación para que éstas opten por ser emisarias del cambio depende muchas veces de sus padres, quienes normalmente reproducen la tradición en la figura familiar a la que dieron forma, se trate de la madre, quien muchas veces presiona a sus hijas para que *no hagan lo mismo que ellas, no caigan en las mismas situaciones*; o se trate de los padres, quienes al reconocer el gran amor hacia sus hijas desean un futuro diferente para ellas, y saben que esto sólo se logrará si tienen autonomía económica.

En ese sentido, tenemos el siguiente ejemplo:

Mi papá me dijo: “¿Sabes qué? Van a abrir la convocatoria, ¿quieres ingresar?”, y yo: “¿Sí? ¿Se puede?”. Porque yo iba a su estación cuando era chica, conocía la estación y me

gustaba subirme a los camiones. En la estación en la que él estaba ¡yo era feliz!, me bajaba en el tubo y me gustaba mucho eso [...] A mí me apasiona mucho el trabajo de mi papá y yo decía: “Ay, qué padre que vayas a eso”, y cuando mi papá llegaba a mi casa le decía: “Papá, ¿a qué fuiste?”, y él siempre me platicaba lo bonito, no me platicaba lo feo. Entonces tú te haces una idea... una expectativa de algo y dices: “¡Ay, es pura felicidad ahí!, pues nada más van a puros incendios... qué padre, salvan vidas, salvan a la gente”. Y dije: “Pues sí, sí quiero” (bombero primero, guardia azul).

De manera que toda inserción laboral implica un vínculo, en este caso mediada por la figura paterna, que decide la manera y el porvenir de la mujer, comenzando en la niñez, que inicia como una visión de héroe, la cual se va reforzando a lo largo de su trayectoria laboral y se refleja en la edad adulta.

Cambio de percepciones, génesis del cambio cultural

Sobre actitudes y percepciones que reflejan la transformación de la sociedad mexicana, sin duda, es lo que acontece en el espacio laboral. La primera parte del proceso de cambio es de carácter conflictivo, dado que el espacio extra-doméstico es considerado como propio de los varones, en una perspectiva tradicional que se cifra también ofreciendo como espacio propio de la mujer el doméstico, el espacio donde se reproduce la familia, de la cual la mujer se hace cargo. Entonces, en la segunda parte del proceso de cambio la mujer que trabaja, y ya sugeríamos que de manera más pronunciada en el espacio donde se ubica el trabajo de bombero es considerada como una extraña que intenta apropiarse ilegítimamente de un espacio correspondiente a los hombres, por lo cual el cambio de la percepción respecto del desempeño de la mujer en ese ámbito laboral es el acto objetivo que modifica la valoración que realiza un trabajo remunerado.

En ese sentido, corren los siguientes testimonios:

Es difícil integrarse con los hombres porque tienen otra manera de pensar. Tienen otra actitud, se pueden llevar entre hombres [...] debes de defenderte para lo que venga porque convivir con hombres es muy difícil (bombero tercera, guardia verde).

Ellos como hombres son muy difíciles, porque al final de cuentas, en su ego de macho, te dicen: “¿Cómo vienes a hacer lo que hago yo?” (bombero primera, guardia azul).

Cuando entré a bomberos estaba con un horario de ocho horas, porque todavía no había mujeres que trabajaran veinticuatro; ahí contestaba el radio y los teléfonos. Hubo un tiempo en el que salíamos en la bomba, para la comunicación del radio. Después dijeron que ya no podíamos seguir saliendo en la bomba, porque todavía no estábamos muy bien aceptadas las mujeres y éramos pocas. Ya habiendo más mujeres, ya nos cambiaron al turno de veinticuatro por cuarenta y ocho para ya quedarnos ahora sí todo el día en el radio y en los teléfonos, que eran en ese tiempo nuestra función (bombrera suboficial, guardia verde).

Como esperamos se refleje, las dificultades se fueron superando a partir del cambio de las percepciones de los varones, quienes al principio se sintieron atacados, invadidos, impelidos por mujeres que, según ellos, no servían para el trabajo de bombero. Las percepciones cambiaron y la misma organización comenzó a registrar la necesidad de transformación intrasistémica que promoviera la relación armónica entre hombres y mujeres.

Conforme la participación femenina iba en aumento, la estructura y políticas internas fueron cambiando, otorgándoles mayores oportunidades laborales. Fue entonces cuando las mujeres comenzaron a ser operativas, como lo mencionó el suboficial: “Actualmente nosotras ya salimos en las unidades; vamos de electricistas, de llaveros, según la comisión que nos den en las unidades (bombrera suboficial, guardia verde).

Cambio a fuerza de lucha

Se reconoce que el poder no se cede ni siquiera por una falsa cortesía proveniente del sentido de superioridad por parte de los varones. Por el poder se pelea, se lucha, día a día, confrontando al portador del pasado que es el varón tradicional. Su percepción no proviene de una toma de conciencia propia de quien rompe las cadenas de la sumisión, sino de una práctica social que no le va dejando otra alternativa más que el otro, en este caso la mujer, ha ganado espacios legítimamente.

Así, veremos en los siguientes testimonios cómo las bomberas han luchado constantemente por hacerse reconocer con los mismos derechos que la organización le concede a los varones, por ser tratadas por los hombres

como iguales, diferentes en complejidad corporal pero iguales en derechos y obligaciones, propias de todo ser humano. En ese sentido corren los siguientes testimonios:

Estaba una guardia en el radio, a la siguiente cocina y a la siguiente concurría —concurrir es cuando sales a servicio—, y yo decía: “¿Por qué nada más nosotras? Pues, ¿de qué se trata?”. Había un día en el que la cocina la hacíamos las dos (las únicas mujeres del turno) y dices: “¿Y los demás qué onda?”. Había cocinera, yo estaba al pendiente de la cocinera, que sirviera los alimentos, no me dedicaba a cocinar, pero decía: “Bueno, ¿y por qué yo en la cocina? ¿Por qué no ellos también?”. Entonces comenzamos a tener rencillas con los hombres (bombrera primera, guardia azul).

Los hombres piensan que el trabajo de una mujer o la fuerza de una mujer es menor que la de ellos. Por ejemplo, cuando salimos a servicio y queremos participar, te dicen: “Mejor vete a un lado porque no vas a poder o porque este es trabajo de hombres”. Y tú tratas de meter las manos para demostrar que tú también puedes hacer el trabajo (bombrera raso, guardia azul).

No me gusta que nos vean como el sexo débil; no son todos los casos, pero hay veces que te dicen: “No, chaparrita, tú no lo hagas, no te vayas a lastimar”, y otros que te dicen: “No, pues órale, trabaja al parejo”, y pues yo prefiero que me traten igual, o sea, que no me pongan límites y me digan: “No, yo lo hago por ti”, mejor en todo caso, explícame cómo debo hacerlo, pero déjame hacerlo a mí (bombrera primero, guardia azul).

Sin embargo, esta actitud hacia ellas por parte de los compañeros de trabajo cambió conforme ellas demostraron que sí tenían las capacidades para realizar las actividades encomendadas, donde poco a poco éstas, en busca de reconocimiento, han logrado ser consideradas de manera más igualitaria en el trabajo. No obstante, es necesario apuntar que este reconocimiento es producto de una demostración constante en la cotidianidad del proceso de trabajo, una resistencia no a la lógica de éste, sino una resistencia a las relaciones del control por parte de los hombres.

Si me ordenan algo y a lo mejor no puedo, busco la manera; aquí es mucho de fuerza y a veces como mujer tienes cierto límite respecto a la fuerza, pero somos más mañosas y dices: “Bueno, a lo mejor no puedo cargarlo, pero puedo hacer una palanca con una barreta o de otra

manera". Me gusta más buscarle para conseguir lo que me están mandando (bombero primera, guardia azul).

Hablando de mi persona, no me gusta que por ser mujer me digan que no puedo. Como mujer debo hacer doble chamba, salir adelante, porque para fortuna o desfortuna a veces llegas al servicio y la gente dice: "¡Ay, viene una mujer bombero!", y en lugar de emocionarme me daba pena porque digo: "No soy yo, venimos todos y somos un equipo. Sí, soy mujer, gracias por reconocerlo, pero somos un equipo, yo estoy aquí, pero también están ellos". Entonces, siento que una mujer bombero tiene otras obligaciones a veces (bombero primera, guardia azul).

Como se puede observar, una de las estrategias que han usado las mujeres que han conquistado el espacio público, como señala Martínez (1995), es la hiperdemostración de poseer las mismas capacidades que los varones; es decir, éstas se deben esforzar mucho más que los hombres para que la organización, institución o empresa en la cual colaboran reconozca sus capacidades: manuales o intelectuales.

Es importante mencionar que el HCB es reconocido ampliamente por su actividad enraizada o imaginada en términos de valentía y fuerza para combatir los siniestros que afectan a la sociedad; es pues un trabajo amplia y socialmente valorado. Asimismo, tiene referencia obligada a uno de los principales símbolos de la masculinidad, la fuerza, que contrasta con las características femeninas en términos de debilidad y fragilidad, propias de sus capacidades corporales (Rodríguez y Ramírez, 2018).

Tienen sus complejos hacia las mujeres, porque creciste en un mundo donde: "Es que a la mujer se le cuida", porque no falta el de: "No, no, tú quédate aquí, yo lo hago por ti", pero es que yo lo tengo que hacer. No falta el de: "¡Ah!, ¿querías no?, pues órale, a ver..., a ver si es cierto". Y hay [bomberos] quienes se mantienen imparciales: "Ay, mientras a mí me dejen hacer mi trabajo, que hagan lo que quieran ellas" (bombero primera, guardia azul).

Entre el trabajo y la familia

Uno de los principales obstáculos que ha impedido esta labor, al menos hasta hoy, emerge como fuente de conflicto, y es la conciliación entre el trabajo y la familia, aspecto que los varones modernos consideran en función de una visión integral de lo que es el desarrollo personal, lo cual

en muchos casos ha permitido al hombre construir un nuevo concepto de libertad (Montesinos, 2010), y que en su enajenación del trabajo incumple el propósito de la familia, contraviniendo su desarrollo emocional y satisfacciones propias del intercambio con sus hijos. Así que si el varón enfrenta esta disyuntiva, la mujer se ve doblemente presionada para equilibrar su presencia entre uno y otro espacio: el laboral y el familiar, independientemente de que encuentre la disponibilidad de su pareja para asumir sus responsabilidades en el espacio privado como en el trabajo doméstico y en el cuidado de los hijos. En ese sentido, veamos el testimonio siguiente:

Yo de aquí salgo a las siete y media y voy a recoger a mis hijos, los llevo a la escuela; hay que pasar a comprar para comer y para cenar. Después tengo que ir por mi hija de tres años que hasta ahorita no va a la escuela [...] Llega a la casa, haz el quehacer, duerme a la niña, báñala, cámbiala, haz la comida, regresa por los niños a la escuela. Salen (sus hijos) a las tres de la tarde, entonces, ponte a hacer con ellos la tarea, hazles de comer, o sea, todo (bombero tercera, guardia verde).

En el caso de los hombres bombero, una vez terminada la jornada, llegan a su casa, ven a su familia, pero en muchas ocasiones ocupan sus días de descanso para otras actividades laborales distintas al trabajo bomberil:

Algunos compañeros tienen dos trabajos: son albañiles, mecánicos, electricistas o hasta se encargan de recoger la basura [...] Así que tú puedes ver al señor de la basura y puedes decir: "Mira, ese señor sucio de la basura, puede ser que sea bombero". Yo por ejemplo soy electricista (José, bombero guardia azul).

Este conjunto de testimonios, de mujeres y varones, muestra una moralidad de superación no sólo personal sino familiar. Observamos que en general se trata de personas sin un capital cultural significativo; su referente corresponde a su pertenencia a la clase trabajadora, que ve en el trabajo del bombero la oportunidad de ser reconocido socialmente y de tener la certidumbre que otorga un trabajo estable y mejor remunerado que la media. Así que si la mujer se aplica en la *doble jornada*, el varón procura incrementar sus ingresos en sus días de descanso.

Siguiendo con las resistencias que representan contingencias para el cambio cultural, no sería justo dejar las percepciones masculinas como la principal causa de las re-

sistencias sociales que se antepone al cambio, como es ya conocido en el estudio sobre los géneros, los especializados en las mujeres, sobre todo en aquellas que rompen con el esquema tradicional; ellas no sólo enfrentan las resistencias masculinas, sino también las resistencias propias de la competencia entre las mismas mujeres, lo cual termina por colocarlas como victimarias de su propio género, situación no privativa de las mujeres apaga-fuegos. De acuerdo con los testimonios recabados, éstas mencionan que es difícil trabajar con personas de su mismo sexo, llegando a tornarse complicado, pues todos los testimonios coincidieron con el de una entrevistada, quien declara: "Donde hay muchas mujeres concentradas, hay muchos problemas", haciendo alusión a que las mujeres son muy competitivas entre sí, generando problemas personales y laborales.

Las mujeres son muy celosas, envidiosas o no sé qué pasa, pero sí luchas contra eso con ellas, porque tú vienes en plan de trabajar y ellas es de: "¡Ay, ya vino otra!" (bombero rasa, guardia azul).

A manera de conclusiones

1. Las mujeres bomberas se encuentran en una constante lucha para ejercer libremente su trabajo, para lograr relaciones de género equitativas, para lo cual mencionaron que deben mostrarse fuertes, ocultando sentimientos y emociones ante sus compañeros.

2. Las mujeres están en una lucha continua para ser reconocidas como trabajadoras, físicamente distintas a los hombres, pero con el mismo derecho de ejercer y realizar su trabajo.
3. De este modo, se puede apreciar que el perfil de las bomberas valora el trabajo bomberil no como actividad varonil, y el trabajo doméstico no como exclusivo de las mujeres, quienes también cuentan con una responsabilidad económica que cumplir.
4. Las bomberas empoderadas argumentan buscar equidad laboral no desde la igualdad basada en la fortaleza física, sino desde el reconocimiento de las diferencias existentes entre ellos, no sólo por sexo, sino como personas únicas y diferentes entre sí.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. París: Seuil.
- De Beauvoir, S. (1988). *El segundo sexo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Montesinos, R. (2010). *El mito del amor y la crisis de pareja*. México: UAM-Iztapalapa.
- Ramírez S., M. A. y Rodríguez Mendoza, D. (2018). "Trabajo, género e identidad: la construcción social de la identidad de las bomberas de la CDMX". Tesis de licenciatura en Sociología. México: UAM-Iztapalapa.
- Martínez V., G. (1995). "Los retos de las mujeres ejecutivas". *Nueva Sociedad*. Caracas, Venezuela.

Novedad Ediciones Eón:

**Economía
política solidaria.
Construyendo alternativas**

Jorge Santiago Santiago



Thousand
Currents



La cultura Walmart en México. El trabajador de sistemas y las nuevas formas de control laboral en la Era de la Información

Gabriela Victoria Alvarado*
Marco Antonio Leyva Piña**

Durante la globalización, las fronteras culturales e ideológicas han tendido a desvanecerse por la velocidad de interconexión de espacios y personas por medio de la tecnología, proceso social que implica la presencia de un tipo de trabajador de sistemas telemáticos que expresa una nueva composición cultural y forma de control laboral que requieren ser entendidas como tendencias de transformación del trabajo mundializado. En la transnacional Wal-Mart de México, hay una estrategia empresarial denominada “Cultura Wal-Mart”, que funge como eje de la dominación de los empleados de la empresa.

Introducción

La cultura Walmart forma parte de un proceso complejo de reorganización capitalista de esa empresa transnacional, que se funda en estrategias de funcionamiento laboral orientadas a una creciente intensificación de la degradación del trabajo. Presentamos en este artículo algunas formas y mecanismos de construcción de esa

cultura laboral en los trabajadores especialistas en Sistemas de Teleinformática (Telemática), relevantes para los entrelazamientos comunicativos en la organización productiva y el trabajo de ese consorcio mundial de autoservicios en el espacio mexicano.

Se utilizaron diversas técnicas de investigación, se reconstruyó parte de la información cualitativa por medio de diversas fuentes como correos electrónicos, mensajes y comunicados que circulan en el interior de la red del corporativo, informes anuales y trimestrales de la filial en México y de la matriz en Bentonville, Estados Unidos, órganos de difusión interna como la revista *Walmart Hoy* y de eventos organizados en la empresa como ceremonias y festejos, cursos de inducción cultural y la realización de entrevistas semiestructuradas a trabajadores.

Walmart: *management* y controles culturales

Walmart surge en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, cuando este país asciende como potencia hegemónica en la era capitalista. Su crecimiento ha sido significativo, al grado de ser considerado el más grande minorista del mundo por sus ventas y número de empleados¹.

¹ Al 17 de agosto de 2008, la compañía reportaba en su informe anual ventas totales por 374.5 billones de dólares y ganancias para los accionistas de 11 billones de dólares generadas por más de 7,000 tiendas instaladas en 13 países, empleando a 1,900,000 personas y atendiendo cada semana a 176 millones de clientes. Proceso económico que puede ser captado, para fines de este documento, por medio de los conceptos de mundialización, globalización y transnacionalismo (“Walmart”. Recuperado de <<http://walmartstores.com/Investors/>> [consultado el 22 de septiembre de 2017]).

* Doctora en Estudios Sociales en la Línea de Investigación de Estudios Laborales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Correo electrónico: <gabyvic_alva@yahoo.com.mx>.

** Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, en la Línea de Investigación de Trabajo y Educación. Correo electrónico: <marcolp2000@yahoo.com.mx>.

La actual etapa de globalización identificada también como la mundialización del capital resurgió creando confusión y polémica; sin embargo, siempre ha habido globalización y mundialización, pero el sistema de ideas y la concepción que sustenta su interpretación actual han sido novedosos en las últimas dos o tres décadas, y se dan en el marco de otros procesos políticos y económicos, como el fin de la Guerra Fría y el desplazamiento del poder y la actividad económica desde Europa-Atlántico hasta la Cuenca del Pacífico. La globalización de la economía en el mundo está basada en el crecimiento constante de algunos sectores clave en su expansión inter y transnacional, como las finanzas, la expansión internacional de las empresas, la convergencia de los sistemas económicos de “economía de mercado”, la coordinación macroeconómica y la nueva organización de las empresas.

La *transnacionalización* fue, desde los años sesenta, el elemento que identificó al mundo occidental contemporáneo. La transnacionalización de la economía impulsó un proceso similar en otros segmentos de la realidad social: la cultura, la política, las formas de organización y representación social en el sistema internacional, con lo cual el sistema social mundial capitalista absorbió una dinámica distinta a la que había identificado el periodo del aumento constante de la productividad, junto con el surgimiento de un sistema de Estados de carácter mundial (Bernal, 2000: 136).

Al ser las empresas transnacionales y corporaciones multinacionales los actores y agentes activos del proceso de mundialización de la economía, la “rentabilización del capital” y su valoración mundial se realizan a escala de la economía global, del mundo como mercado. La *competitividad* no depende de las condiciones de producción en el país en el cual la corporación multinacional realiza su actividad sino del ámbito y de las condiciones de su actividad a nivel global. Esto hace suponer que habrá cada vez una mayor presión para hacer más homogéneas las condiciones de la actividad (producción-venta-consumo), esto se traducirá en mayores coacciones para reducir las ventajas que en ciertos países aún mantiene el capital nacional por sobre el capital transnacional (Bernal, 2000: 108).

El proceso de globalización, conjuntamente con la revolución en el campo de la informática que lo tornó posible, acarrea dos tipos de cambios que tienen vinculación directa con la exclusión social. Por una parte, la minimización de la importancia del Estado, cuestionado en su rol tradicional de guardián de las garantías sociales; y por otra, el nuevo paradigma de empleo, más flexible, precario y desprovisto de las garantías de estabilidad.

En el surgimiento de nuevas formas de organización del trabajo, surgen los teóricos que trazarán los principios que soportan el modelo flexible de producción, inspirados en sistemas de trabajo japoneses (a los cuales se les asignan varios nombres como toyotismo, ohnismo, etc.). Asimismo, se ha creado una industria del *management*, alentada por publicaciones, consultores y expertos en relaciones laborales, quienes preconizan la aplicación de los mismos sistemas gerenciales en distintas regiones del globo (Reygadas, 2002: 209).

De forma simultánea, los nuevos modelos de flexibilización del trabajo se desarrollan con el amparo de la llamada *cultura organizacional o corporativa*, la cual percibe a las personas como sujetos de *control de tipo cultural* y normativo para lograr su implicación activa y voluntaria, ruptura en las formas sustentadas en sistemas coercitivos y burocráticos (Reygadas, 2002: 32). Algunos autores (Ouchi, 1990; Shein, 1985; Peters y Waterman, 1982) suponen que las empresas comparten valores y principios en el lugar de trabajo, entre la dirección y los trabajadores, de ahí que el dirigente (gerente) deba catalizar y promover la cultura como elemento unificador para el “bien” de la empresa, propósito que incide en la construcción de consensos entre los actores laborales. Esta visión normativa e instrumental de la cultura, condicionada por el sentido de la productividad y la calidad, se implementó a nivel internacional de forma diferenciada y cada país le suministró sus propios ritmos y profundidades a su aplicación, obteniendo impactos diferenciados y compartiendo una nota común: la degradación del trabajo.

En México, entre 1982 y 1986, se generó una intensa reorganización del capital y del Estado y se presentaron los primeros intentos de flexibilización laboral en los contratos colectivos de DINA, el Sindicato Mexicano de Electricistas, Aeroméxico, Mexicana de Aviación, siderúrgicas, empresas automotrices, Pemex, Telmex, etc. Este periodo se prolongó hasta 1992, cuando desde la cúpula del Estado se planteó la necesidad de reasignar al sindicalismo funciones políticas y productivas más acordes a las exigencias del nuevo modelo neoliberal. Apareció entonces el discurso del nuevo sindicalismo y de la democracia industrial, y se concertó el Acuerdo para la Elevación de la Productividad y la Calidad. Desde este nuevo discurso estatal y empresarial, se esperaba una reconfiguración productiva y cultural de los trabajadores para sembrar nuevos sentidos del trabajo que permitieran alcanzar la competitividad económica mediante la elevación de la productividad y la calidad.

Los sindicatos corporativos postrados a los intereses de los empresarios se convirtieron en sostén de las políticas

de flexibilización del trabajo. En 1996, la Confederación de Trabajadores de México (CTM) firmó el Acuerdo por una Nueva Cultura Laboral con la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex), nuevo trato que suponía el fin del conflicto entre los actores productivos para construir la era del consenso y la negociación como presupuesto para restablecer la ganancia capitalista. En la Nueva Cultura Laboral se planteaban los principios éticos que deberían normar las relaciones obrero-patronales: buena fe, lealtad, justicia, veracidad, responsabilidad, equidad, diálogo y concertación en las relaciones laborales.

Walmart en México

En 1991, Walmart se instaló en México como filial de la transnacional de autoservicios con sede en Estados Unidos. Incurrió en el mercado mexicano al asociarse con CIFRA, importante cadena de autoservicios mexicana; esto originó en México el primer Sam's Club; dos años después, se estableció el concepto de Supercenter. Al año 2000, Walmart contaba con 496 tiendas con presencia en 47 ciudades a lo largo del territorio nacional, obteniendo en ese año una venta neta de 73,947 millones y un crecimiento de 12% respecto al año anterior. En México contaba, en ese año, con 74,497 trabajadores.

El origen de la transnacional Walmart se sitúa después de la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos, cuando millones de estadounidenses querían construir un futuro de mayor estabilidad económica y se comienza a afianzar la era del consumo. Al 2007, fuera de Estados Unidos, la compañía operaba en 13 países, señalando en su informe anual ventas totales por 374.5 billones de dólares y ganancias para los accionistas de 11 billones de dólares, generadas por más de 7,000 tiendas instaladas en 13 países que empleaban a 1,900,000 personas y que atendían cada semana a 176 millones de clientes (Walmart de México, Informe Anual 2007).

En febrero de 2010, la filial de Walmart en México se transformó en Walmart de México y Centro América, absorbiendo a Honduras, Guatemala, El Salvador, Costa Rica y Nicaragua. Se observa que el consorcio sigue manteniendo la misma estructura del 2000 en cuanto a la clasificación de sus formatos de negocios, misma que incluyó en octubre de 2007 los primeros 16 módulos bancarios de atención a clientes.

El consorcio ha tendido a homogeneizar las demás tiendas de Centroamérica a sus formatos de negocios; también se observa una inclinación, desde 2000, de un mayor

porcentaje de ventas con respecto a las Bodegas, de 33% en 2000 a 38.6% en 2010; o sea, el mayor porcentaje de ventas para el consorcio es por parte de las clases populares. Al cierre de 2010, se contaba con un total de 2,279 unidades en operación, con una apertura en ese año de 297 unidades. Se atendieron 1,633 millones de clientes y el total de trabajadores fue de 219,767. En los últimos 10 años, el rendimiento de las acciones ha sido de 750% (Walmart de México y Centro América, Informe Anual 2010).



Fuente: Elaboración propia con base en los informes anuales de Wal-Mart.

A fines de 2012, en cuanto al número de trabajadores, hubo un crecimiento de 11.47% con respecto a 2010: un total de 248,246 trabajadores. La cantidad de unidades en operación fue de 2,989 con un crecimiento de 23.75% respecto a 2010, de las cuales 2,347 pertenecían a México y 642 a Centroamérica, es decir, 78.52% y 21.48%, respectivamente, del total. Se han atendido 1,981 millones de clientes (Walmart México y Centroamérica, Informe Anual 2012).

Este crecimiento de la transnacional norteamericana la atribuye Don Soderquist, uno de sus principales ejecutivos, a la cultura entendida como un recurso y capacidad, lo cual contribuyó al éxito de la empresa. Entonces construir tiendas Walmart en mercados internacionales implicó exportar a sus encargados de saludar (empleados en la entrada de las tiendas que saludan a los clientes que llegan), a quienes hacen la porra, las citas y las fotografías de Sam Walton, el enfoque en los clientes y los precios bajos (Slater, 2004: 184).

La forma en la que está estructurada la llamada cultura Walmart es conforme a los cánones de la cultura corporativa (Deal y Kennedy, 1986), esto es, considerando los siguientes elementos: a) el origen de la institución, sus valores y creencias, sus héroes, la personalidad de sus fundadores y directivos, relatos de éxitos y fracasos, anécdotas; b) los rituales y rutinas, premios por desempeño,

antigüedad, celebraciones, eventos; c) comunicación (jerga exclusiva de la compañía) y medios de divulgación de mensajes, productos o servicios que identifican a la empresa; d) comportamientos, prácticas de gestión, normas, estrategias y tácticas, sistemas y estilos de dirección, toma de decisiones, estructura organizacional; e) sistemas de control: evaluación de desempeño personal; f) políticas, misión y metas corporativas.

La transnacional Walmart opera siguiendo los preceptos de las doctrinas gerenciales de las nuevas formas de organización del trabajo, con una apropiación personal de los principios y exigencias para conseguir el éxito con base en la construcción de una dominación simbólica. Se ha hecho especial hincapié en la implantación de la llamada cultura Walmart, la cual parece una tarea de Sísifo trimestral al enfrentarse a una *alta rotación* del personal de 44.2%; o sea, cada tres meses casi la mitad de trabajadores llega por primera vez sin conocer la cultura Wal-Mart en México. Es necesario precisar que esta alta rotación se da principalmente con el personal del área operativa de las tiendas,² los cuales obtienen salarios muy bajos. En el caso del personal del área de Sistemas, los sueldos son comparativamente más altos y la rotación es más baja, como de 12% anual, la cual se da principalmente por los recortes de personal, llamados eufemísticamente “renovación de talento”, los cuales encubren en realidad el despido de los trabajadores con mayor antigüedad y derechos, quienes son sustituidos por jóvenes profesionistas con sueldos y prestaciones muy inferiores respecto a sus compañeros despedidos.

Al formalizar la compra de CIFRA por parte de la transnacional, se realizó el cambio cultural por medio de cursos de adaptación caracterizados por eufemismos sobre lo que implica un proceso de globalización, y de una visión histórica parcial, con una connotación negativa en cuanto a la manera de trabajar del mexicano y un ensalzamiento del modo de trabajar del estadounidense.

A partir de 2000, se acentuó la aplicación de la llamada cultura Walmart, promoviéndose en 2004 un *programa de transmisión cultural*, coordinado por la Vicepresidencia de Recursos Humanos y la Subdirección y Gerencia de Comunicación Interna, quienes tuvieron como objetivo³ “asegurar que los asociados conozcan, entiendan y vivan la

cultura Walmart, haciendo que ésta sea vista no como una serie de reglas, sino como un conjunto de principios que los benefician, porque a nivel individual la cultura nos inspira a ser mejores personas y a nivel organizacional nos ayuda a alcanzar mejores resultados”.

Para lograrlo, se sustentaron en una filosofía administrativa para influir en la conducta laboral, elaborada por el fundador de la empresa Sam Walton y expuesta en las publicaciones *Diez reglas para construir un negocio exitoso*, *Cinco compromisos para el éxito* y *Oro y platino*. Son tres sus principios básicos: 1) respeto por el individuo; 2) servicio al cliente; 3) búsqueda de la excelencia, que contiene códigos de comportamiento como la integridad (compromisos y políticas laborales, puntualidad), el liderazgo de apoyo, la política de puertas abiertas (poder acceder a instancias jerárquicas sin represalias), la encuesta de sugerencias, la capacitación y el desarrollo, la confidencialidad y otros más.

El programa de transmisión de la cultura se implementó por medio de los puntos estratégicos siguientes: a) embajadores de la cultura Walmart; b) efecto “cascada”, c) clarificación de conceptos en comportamientos; y d) una unidad a la vez. Dicho programa ha tenido algunos problemas en su ejecución, por ejemplo, respecto al efecto “cascada” generado por los embajadores de la cultura, pues en el caso del área de Sistemas nunca se nombraron a tales embajadores para transmitir este tipo de cultura. Se ha recurrido a ejecutivos que tienen personal a su cargo, pero con criterios ambiguos para su designación, pues algunos consideran que deben ser los subdirectores, otros dicen que los gerentes, otros más que desde la vicepresidencia y otros que deben ser los trabajadores con presencia moral (o sea, los embajadores).⁴ Esta primera etapa inicial ha repercutido en las demás, pues se torna ineficaz la irradiación de su corpus filosófico walmartiano.

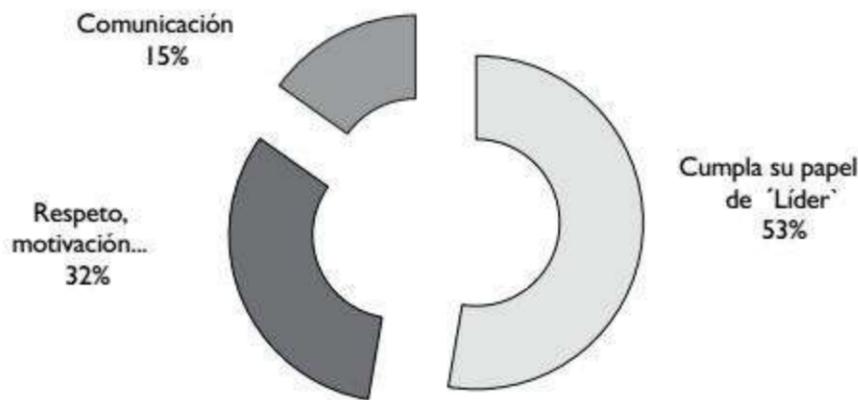
Sin embargo, la noción de *liderazgo* dentro de la inducción cultural es un término que ha tenido cierta permeabilidad en el área, pues constantemente es remarcada en cursos específicos impartidos a gerentes y supervisores, aunque en los hechos existe una crítica por parte de los trabajadores en cuanto a que los líderes (o sea los jefes) no predicán con el ejemplo, un aspecto que no le da consistencia al aterrizaje de valores que esta cultura preconiza.

² El universo de trabajadores en Walmart México en 2008 fue de 170,014, de los cuales el área de Sistemas representa sólo 0.15% con 250 empleados.

³ Walmart de México-Recursos Humanos, “Programa de Transmisión de la Cultura Walmart” (2004).

⁴ En un cuestionario sobre la “Cultura Walmart en Sistemas”, efectuado en mayo de 2004 por parte de la Vicepresidencia de Sistemas, una de las preguntas era *¿con qué líderes debemos empezar a trabajar para realizar el esfuerzo cascada?*, y otra fue *¿qué esperas de tus líderes?*

¿Qué esperas de tus líderes/jefes?



Es interesante observar la opinión acerca de la noción de "líder" desde el punto de vista de un trabajador de línea, así como desde el punto de vista de un gerente (o sea el "líder"):

Habla el trabajador:

[...] más que líderes veo jefes. Este es un punto que se debe trabajar mucho, porque un líder es aquel que impulsa a su gente y la motiva para hacer cosas, por el simple hecho que debe ver entre lo que hace y lo que dice, o sea, que haya congruencia, que prediquen con el ejemplo, porque de esa manera van a demostrar a los demás que están convencidos de la cultura Walmart. Sé que no es un cambio fácil (entrevista a trabajador de línea del área de Sistemas el 20 de marzo de 2004).

Habla el líder:

Los líderes nos enfocamos principalmente al logro de resultados, fijación de objetivos, control de gastos. Seguimos dejando en segundo término la atención a nuestra gente. Los asociados de línea son gente que hace bien su trabajo, pero creo que a veces no les prestamos suficiente atención, pues a veces nos sentimos rebasados por los proyectos que debemos entregar y descuidamos el lado humano (entrevista a gerente de Sistemas el 25 de marzo de 2004).

Los principios que sustentan a la llamada cultura Walmart están generados a partir de cursos de capacitación, emisión de mensajes por diversos medios de comunicación y divulgación interna, la inducción de comportamientos por medio de diversos rituales empresariales y por una encuesta anual acerca del ambiente laboral, cuyos resultados se entregan al gerente de cada área. Al respecto, es muy sugerente la manera en cómo se expresa un trabajador:

El ambiente de trabajo en general no es bueno, ya que, por ejemplo, cuando hay algún problema y están involucradas dos o más áreas, es una situación de todos contra todos y no aceptan la responsabilidad que tenga cada quien, falta compañerismo y sentido del trabajo en equipo, inclusive dentro de una misma área, hay mucho individualismo (entrevista a supervisor del área de Help Desk el 25 de marzo de 2004).

En la encuesta de ambiente laboral de 2005, el punto para evaluar la cultura Walmart obtuvo una mala calificación, pues 50% consideró que no tenía una vivencia de la cultura ni se practicaban los principios básicos walmartianos de *integridad, respeto por el individuo, el servicio y la búsqueda de la excelencia*. Un trabajador expresó:

En ocasiones me pregunto dónde quedan los principios de la organización. Se dice, de respeto al individuo, pero a veces se olvida un poco y caemos en la incongruencia ocasionada por la misma presión del trabajo, y entonces se dice una cosa y se hace otra, por lo que se pierde la confianza. En la empresa se habla de participación y seguimos siendo autócratas y de trabajo en equipo y se sigue promoviendo y recompensando el individualismo (entrevista a subgerente de Embajada Sistemas el 26 de marzo de 2004).

En Estados Unidos, la cultura Walmart tuvo eficacia en la expansión de la transnacional, situación difícil de alcanzar en otros países. El espíritu del transnacionalismo walmartiano socializado por medio de sus altos ejecutivos gerenciales se encuentra en duda, por lo menos en la óptica del trabajador de Sistemas.

Los trabajadores de Sistemas de Walmart y los controles disciplinarios

La formación académica de los trabajadores de Sistemas es una parte significativa de su nivel profesional en las áreas de teleinformática; son de clase media e hijos de profesionistas, empleados y pequeños comerciantes en general. Entre los principios culturales corporativos que los han impregnado más, se encuentra la competitividad individual enfocada al éxito profesional y económico que los somete a tensiones y estrés permanentemente, afectando su salud. Su estilo de vida, aspiraciones, gustos y tiempo libre son delineados por ciertos niveles de consumismo y de entretenimiento

informático que les brinda el mundo multimedia. Sus auto-definiciones e involucramiento con respecto a la realidad económica y política de su entorno a nivel local, nacional y global son generalmente conservadores acordes con la formación social de especialista tecnológico y las limitaciones de miras que lo colocan entre la apatía y la ambigüedad.

El desarrollo profesional del trabajador de Sistemas en México se presenta en la vorágine global que representa la revolución de la tecnología de la información, la cual ha transformado el proceso de trabajo con la introducción de nuevas formas sociales y técnicas de la división del trabajo. Este entorno genera una tendencia hacia una mayor calificación o *intelectualización* del trabajo. Hoy, la imagen del trabajador manual no permite más reflejar al nuevo trabajo obrero en las industrias u oficinas; éste se ha reconvertido en varias ramas calificadas, lo cual se constata, por ejemplo, en la figura del operador vigilante, del técnico de mantenimiento, del programador, del controlador de calidad, del técnico del departamento de investigación y del ingeniero encargado de la coordinación técnica y de la gestión de la producción. Paralelamente a esta tendencia, se agrega otra, la des-especialización de los obreros (trabajadores) profesionales, a consecuencia de la creación de los trabajadores 'multifuncionales' o 'polivalentes', introducidos por el toyotismo (Antunes, 1999: 44-45).

Uno de los aspectos más importantes que el trabajador de Sistemas en Walmart México espera es una capacitación certificada en el diseño y administración de diferentes plataformas de sistemas y equipos, tanto para brindar mejores resultados a la empresa como para una proyección como profesionalista fuera de ésta.⁵ En este sentido, lo que la empresa le proporciona es la mínima actualización técnica que garantice la operación de los equipos, la administración restringida de los sistemas y la sistematización de tareas de las tiendas locales en México. En cambio, los cursos de inducción cultural son abundantes.⁶

⁵ En este sentido, el trabajador de Sistemas se ha expresado tanto en las encuestas anuales de Grass Roots (Ambiente Laboral) de los años 2001 y 2002, como en el cuestionario realizado por el área de Desarrollo Organizacional realizado en 2006.

⁶ En cuanto a los *cursos de inducción cultural*, se tiene a 55.5% de trabajadores de línea y 78% de gerentes; respecto a los cursos técnicos de los sistemas y equipos, se tiene a 37% de trabajadores de línea y 14% de gerentes. Los *cursos de certificación* en diversos sistemas y equipos, los cuales les darían proyección competitiva como profesionalistas fuera de la empresa, son nulos. Los autores sistematizaron los cuestionarios levantados por el área de Desarrollo Organizacional en 2006, obteniendo estos porcentajes.

Este despliegue enriquecedor en muchos aspectos, que nos proporciona esta era de la información, tiene sus limitaciones para los países del sur, en este caso para los trabajadores de Sistemas en Walmart México. La red teleinformática, así como las diversas plataformas de *software*, son diseñadas por los ingenieros en Bentonville, Arkansas, en Estados Unidos (en donde se localizan los grandes centros de cómputo de la transnacional), en coordinación con los especialistas de otras grandes empresas transnacionales de teleinformática, como IBM, Cisco, HP y otras que les venden los equipos. En Walmart México sólo se automatizan tareas y necesidades locales de las unidades de tiendas y se administran de manera restringida las plataformas de *software* con base en el catálogo de políticas y procedimientos en sistemas y recursos informáticos de la transnacional, así como la operación y mantenimiento de los diversos equipos y enlaces de comunicación que conforman la red empresarial en México.

El trabajador de Sistemas de Walmart en México laboralmente está inmerso en la Red Global de Transmisión de Datos de la transnacional de una forma asimétrica con limitaciones de conectividad y acceso a la red, y en cuanto a las *relaciones en la red*, serán *trabajadores de la red*, es decir, que están en línea, pero no deciden cuándo, cómo, por qué o con quién se interconectan, en contraposición de los *trabajadores en red*, como sería el caso de los ingenieros de Sistemas en Bentonville, con niveles de acceso privilegiados para navegar por la red. De acuerdo con la tipología de Castells (2004: 271-272), en referencia con los *trabajadores desconectados*, éste será el caso de los trabajadores en las tiendas o unidades de negocio, los cuales están ceñidos a sus tareas específicas, definidas por instrucciones no interactivas y de un solo sentido.

En cuanto a la *toma de decisiones*, en esta dimensión los trabajadores de Sistemas son sólo los *ejecutores*, es decir, sólo aplican las decisiones, sobre todo en la cotidianidad laboral, al dar solución a los problemas operativos de los usuarios de las tiendas, aplicando un esquema de escalamiento de instancias. Con base en estas decisiones, se turna determinado problema específico a resolver, ya sea a un especialista de sistemas de mayor jerarquía, o se implica a algún proveedor que brinde determinado servicio, como por ejemplo IBM, o bien se escala dicho problema con los especialistas de Bentonville. Todo esto se realiza en línea con la unidad de negocio afectada, en el menor tiempo posible y teniendo como objetivo para la solución del problema la mínima afectación a los diversos equipos y sistemas que a la vez perjudiquen las ventas de la empresa.

El trabajador de Sistemas en Walmart México desempeña cotidianamente sus labores y, al realizarlas, emergen significados entre mundos reales y espacios virtuales, brindando una atención de tiempo en línea y tiempos agotadores marcados por el rol de turnos y la disponibilidad a cualquier hora del día, alcanzable y localizable por los medios que proporciona la teleinformática, así es como se va entretejiendo su ámbito *temporo-espacial*.

En su trabajo diario, una gran parte de los trabajadores de Sistemas en México interactúan con trabajadores de otras nacionalidades: brasileños, argentinos, estadounidenses, con gente de provincia de cada una de las tiendas que se encuentran en la República mexicana, así como con los trabajadores *outsourcing* o externos, por lo que el centro laboral se convierte en un espacio en donde están presentes diferentes culturas nacionales, locales e internacionales, en un ensamble de culturas diverso y complejo (Reygadas, 2002: 138), envueltos en una dinámica de relaciones interculturales. En estas interacciones se dan procesos de negociación y conflicto protagonizados entre analistas de sistemas, programadores, operadores, líderes de proyectos, supervisores, gerentes, funcionarios ejecutivos y proveedores de servicios, los cuales se encuentran jerárquicamente posicionados con diferentes recursos de poder, lo cual atraviesa y penetra a los trabajadores de Sistemas por varios flancos en condiciones de desigualdad, diferencia y desconectividad.

Para que el aparato organizacional funcione eficazmente con máxima rentabilidad y con los menores costos de fuerza de trabajo, se hace necesario instrumentalizar el modelo corporativo transnacional no sólo con una cultura corporativa empresarial, sino también con diversos procedimientos, normatividades, políticas y códigos de ética que controlen, disciplinen y sancionen al trabajador de Sistemas. Tan sólo al año 2003, existían más de 60 políticas corporativas que el trabajador de Walmart México debía cumplir y que vienen a sustituir a un Reglamento Interno de Trabajo.

Para someter, controlar y sancionar al trabajador existen diversos procedimientos eficaces en Walmart, como las asesorías para mejorar,⁷ las cuales sirven como apoyo a las gerencias para corregir y modificar el comportamiento de los trabajadores para que sean más productivos. Existen cinco niveles de asesoría: 1) asesoría verbal; 2) primera asesoría por escrito; 3) segunda asesoría por escrito;

4) día de toma de decisión y última asesoría por escrito; y 5) baja del trabajador.

En el área de Sistemas, este tipo de exclusión es aplicada generalmente hasta el nivel 2, pues la baja del trabajador se da no tanto individualmente como de manera colectiva en los periódicos 'recortes de personal', los cuales ocurren aproximadamente de manera anual y a lo que, como ya se mencionó, eufemísticamente la empresa le llama *renovación de talento*. Otra forma de control son las evaluaciones al trabajador. Como señala Foucault:

La evaluación, el examen, combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se les diferencia y se les sanciona (2005: 189).

Existen diferentes evaluaciones en Walmart: las aplicadas para detectar a trabajadores de alto potencial, las llamadas de 360 grados, aplicadas de manera selectiva, y las que son generales para todos los trabajadores llamadas "evaluación de desempeño", aplicadas en tiempos de 90 días, seis y doce meses. La más común es la anual, en la que se somete al trabajador a una calificación con parámetros delineados por los principios y valores de la cultura Walmart. Para la realización de la evaluación, se hace una cita programada con el trabajador; su duración es de aproximadamente dos horas. La evaluación se realiza con la presencia de su jefe inmediato, en una interacción cara a cara; estas sesiones se caracterizan porque hay un cuestionamiento hostil hacia el trabajador, pues la demanda por la calidad total y mayores incrementos en la productividad es siempre insaciable. Casi siempre el trabajador sale a disgusto y frustrado, pues piensa que no se ha reconocido su trabajo y esfuerzo.

En el aparato de producción de servicios de la transnacional, *la vigilancia* pasa a ser un operador económico decisivo en la medida en que constituye un mecanismo interno del modelo corporativo organizacional y un engranaje para ejercer la disciplina. Y en este engranaje están los gerentes, supervisores y ejecutivos de Walmart encargados de hacer cumplir la disciplina. Como Carlos Marx señalaba:

Lo mismo que los ejércitos militares, el ejército obrero puesto bajo el mando del mismo capital reclama toda una serie de jefes (directores, gerentes, managers) y oficiales que durante el proceso de trabajo llevan el mando en nombre del capital. La labor de alta dirección y vigilan-

⁷ Walmart de México-Normatividad Recursos Humanos (2002), *Asesoría para mejorar*, clave POLRH30.

cia va reduciéndose a su función específica y exclusiva (1995: 268).

En la llamada *Declaración de ética* de la empresa se observan los comportamientos que debe cumplir el trabajador. La principal responsabilidad que esta *Declaración* establece para el asociado (trabajador) es, textualmente, “¡Obedece la ley en todo momento! Si ves que otro asociado está infringiendo la ley, o si algún asociado te pide que hagas algo para infringirla, o que pienses que la podría infringir, repórtalo de inmediato”⁸. La relevancia de los planteamientos éticos corporativos de la transnacional hacia el trabajador se sintetizan en “obedece, vigila y delata”.

Para realizar eficazmente la vigilancia sobre los trabajadores, existe la mirada virtual altamente sofisticada y precisa soportada por la tecnología, por ello el espacio de trabajo está rodeado de un sistema de videocámaras para la envidia del *Panóptico* de Bentham (Foucault, 2005: 170). Para que el trabajador pueda entrar a su centro laboral, lo debe hacer por medio de gafetes electrónicos personales con diferentes niveles de acceso, en especial a los centros de cómputo (Azcapotzalco y Torea).

Y la *mirada tecnológica virtual* se amplía hasta la navegación en la red empresarial, también con diferentes claves de acceso y con un reporte semanal enviado al jefe inmediato, acerca de los correos externos e internos de cada trabajador. Y no tan sólo la mirada se ha hecho omnipresente, también el oído, y hay áreas como la de Help Desk, en donde una de las evaluaciones mensuales del trabajador la constituye el programa *Nice*, que graba la interacción entre el usuario y el analista, con parámetros a calificar. En esta área también están las claves de acceso telefónico personales para cada trabajador, por medio de las cuales se controlan aspectos como ir al baño, salir a fumar, asistir a una junta y demás. La sofisticación controladora se extiende a través de la telefonía celular y las computadoras personales portátiles hasta el espacio familiar del trabajador, con guardias de los trabajadores de sistemas, las que no se pagan como trabajo extraordinario.

Y no se diga de los recursos informáticos en la red, en los cuales existen los sitios y portales informáticos virtuales para que el trabajador, en su “tiempo libre”, se auto-aleccione y oriente su comportamiento por medio de la lectura de un vasto catálogo de cursos de inducción cultural, con los principios y valores walmartianos, así como

⁸ Walmart, Normatividad Recursos Humanos (2005), *Declaración de ética*, clave POLRH56.

la reafirmación por medio de revistas, libros y videos con temáticas alrededor del “éxito” y la “competencia individual”. Esta máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reeducar la conducta de los individuos (Foucault, 2005: 207), constituye un pos-moderno *panóptico laboral walmartiano*, actualizado con la tecnología telemática.

Conclusiones

La lógica globalizadora de Walmart cruza las fronteras de Estados Unidos como país central representando intereses de la clase dominante a nivel mundial en los espacios nacionales. Una de sus estrategias es la cultura Walmart, que simboliza el propósito de explotación y dominación de los trabajadores pertenecientes a esa empresa transnacional. La reproducción cultural de “la gente que vive de su trabajo” y la subordinación a la clase hegemónica son posibles en función del uso, la organización y el control ejercidos sobre el tiempo y el espacio social, laboral y simbólico.

En el profesional de Sistemas Telemáticos se detectan comportamientos marcados por los valores del individualismo y la competencia entre los trabajadores, que encuentran justificación en la ética de la omisión, en el marco de “no veo, no oigo, no hablo, no hago absolutamente nada”, constituyendo racionalidades instrumentales como salvar el puesto, tener la simpatía del jefe, el posible ascenso y la búsqueda del triunfo o de la supervivencia laboral. Al contrario, valores como la solidaridad y la dignidad han desaparecido ante la inexistencia de una organización sindical real. En este contexto neoliberal, de crisis económicas cada vez más graves, existe miedo a perder el empleo por no ser excelente y cumplir con toda la excesiva carga de trabajo, y a lidiar con este canibalismo organizacional en condiciones de indefensión, sin un sindicato real⁹.

También se observan otros sectores de trabajadores un tanto extrapolados. Por un lado está esa pequeña proporción (8%)¹⁰ a la que le gusta “todo” de la cultura

⁹ “En el aspecto del sindicalismo Walmart México, se observan diversos niveles que van desde un sindicalismo corporativo cuyo instrumento principal son los llamados contratos colectivos de protección empresarial (CCPE) y su respectivo sometimiento a la empresa, hasta la inexistencia de cualquier representación sindical, dependiendo del área. Para el caso de las tiendas y restaurantes, se presenta la primera situación y, en el caso del área de sistemas, la segunda”.

¹⁰ Este porcentaje fue obtenido por los autores con base en la sistematización que realizaron de los cuestionarios aplicados a los trabajadores por la Vicepresidencia de Sistemas en 2004.

Walmart, y que de alguna manera nos pudiéramos explicar en términos de Bourdieu (1997: 173) cuando señala que la violencia simbólica es un tipo de violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, pues se apoyan en expectativas colectivas, en creencias socialmente inculcadas. Por otro lado, se observan pequeños brotes de trabajadores que comienzan a tener noción de ubicuidad con respecto a la significación de trabajar en esta transnacional, cuando se dan cuenta de todos los niveles de explotación con los demás trabajadores de unidades de tienda y las maquiladoras que la empresa posee en lugares como China y Centroamérica, así como el respeto que la transnacional ha tenido que aceptar relacionado con los derechos laborales de sindicalización presentes en filiales como Alemania, y la lucha que la *sociedad civil* ha emprendido en Estados Unidos y México sobre la instalación indiscriminada de tiendas. Así es como este cúmulo de valores y creencias que conforman su mundo simbólico incide en la manera en cómo se involucran en el proceso de trabajo y en la eficacia laboral que generan sus conformaciones culturales.

Referencias

- Antunes, R. (1999). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Venezuela: Ediciones la Chispa.
- Bernal Meza, R. (2000). *Sistema mundial y Mercosur: Globalización, regionalismo y políticas exteriores*. Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: La sociedad red*. Vol. I. México: Siglo XXI.
- Deal, T. y Kennedy, A. (1986). *Culturas corporativas. Ritos y rituales en la vida organizacional*. México: Sistemas Técnicos de Edición.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Marx, C. (1995). *El Capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. Chile: FCE.
- Ouchi, W. (1990). *Teoría Z. Cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*. México: Editorial Iberoamericana.
- Peters, T. y Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence*. Nueva York: Harper & Row.
- Reygadas, L. (2002). *Ensamblando culturas. Diversidad y conflicto en la globalización de la industria*. Barcelona: Gedisa.
- Slater, R. (2004). *La cultura Wal-Mart. La historia de una nueva generación de líderes que convirtió el legado de Sam Walton en la compañía #1 del mundo*. México: Aguilar.
- Shein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership, Dynamic View*. Dan Francisco: Jossey-Bass Inv.

Informes

- Walmart de México (2005). "Informe Anual". México.
- Walmart de México (2007). "Informe Anual". México.
- Walmart de México-Normatividad Recursos Humanos (2002). *Asesoría para mejorar, clave POLRH30*.
- Walmart Normatividad Recursos Humanos (2005). *Declaración de ética, clave POLRH56*.

Páginas electrónicas

- Walmart Report Sales (2008). Recuperado de <<http://walmartstores.com/Investors/>>(consultado el 17 de agosto).
- Walmart de México y Centroamérica (2010). "Informe Anual". Recuperado de <<http://www.walmex.mx/es/informacion-financiera/anual/reporte2010.html>> (consultado el 19 de agosto de 2011).
- Walmart de México y Centroamérica (2012). "Informe Anual". Recuperado de <<http://walmart.2012.33aws.com/capitulo.php?s=39&lang=es>> (consultado el 4 de agosto de 2013).

A nuestros colaboradores

Como órgano de expresión de los esfuerzos de investigación que se abocan al estudio riguroso del presente, los artículos que en **EL Cotidiano** se publiquen deberán dar cuenta, en lo posible, de los logros o resultados del trabajo de investigación que realizan los autores respecto a problemáticas actuales del acontecer nacional, con un sustento empírico amplio (sistematizado en cuadros, gráficas, recuadros, etc.), independientemente del enfoque teórico-metodológico empleado.

Todas las contribuciones recibidas serán enviadas a dos pares académicos, quienes dictaminarán de forma anónima si el documento:

- a) Debe ser publicado tal y como está por su coherencia, estructura, organización, redacción y metodología.
- b) Puede ser publicado con modificaciones menores.
- c) No debe ser publicado debido a que no reúne los requerimientos del contenido de la revista **EL Cotidiano**. En caso de controversia en los resultados, se enviará a un tercer dictaminador, cuya decisión determinará la publicación o no de la contribución. Los resultados de los dictámenes son comunicados a los autores.

El sistema de arbitraje para **EL Cotidiano** recurre a evaluadores tanto internos como externos a la entidad que la publica, quienes son investigadores y profesores con reconocido prestigio nacional e internacional, implementando así un sistema objetivo para sus evaluaciones.

De acuerdo con las políticas de **EL Cotidiano**, para salvaguardar la confidencialidad tanto del autor como del dictaminador de los documentos, así como para asegurar la imparcialidad de los dictámenes, éstos se realizan con el sistema *doble ciego* y los resultados se conservan bajo el resguardo de la Coordinación de la revista.

El Consejo de Redacción y el editor de la revista se reservan el derecho a cambiar o introducir títulos y subtítulos a los artículos, así como realizar la corrección de estilo correspondiente; asimismo, el Consejo de Redacción se reserva el derecho de devolución de originales.

Con objeto de facilitar y optimizar el proceso de edición, los trabajos propuestos para su publicación deberán sujetarse a las siguientes normas:

1. Ser inéditos y presentados preferentemente en español. Los artículos que se reciban para su posible publicación deberán ser resultado de una investigación científica en la que los autores participen. Los textos en la forma y contenido en que se postulen deberán ser originales.

2. Acompañarse de una ficha que contenga los siguientes datos del autor(es): nombre completo, dirección, número telefónico, correo electrónico, grado académico y disciplina, institución donde labora, área de investigación, datos del proyecto en curso y referencia de sus principales publicaciones.

3. Salvo petición expresa del Consejo de Redacción, la extensión de los artículos será de entre 20 y 30 cuartillas de texto foliadas (doble espacio, 27 renglones y 65 golpes de máquina por línea), o bien, de un número de caracteres entre los 33 mil y 43 mil.

4. Los trabajos deberán ser presentados en original, por duplicado, y enviados a la dirección electrónica: <cotid@correo.azc.uam.mx>, preferentemente en formato Word 7.0 o anterior, Excel 7.0 o anterior, Photoshop CS3 o anterior (MAC), Illustrator CS3 o anterior (MAC), e InDesign CS3 o anterior (MAC).

5. Cada artículo deberá iniciar con una síntesis del contenido a tratar, cuya extensión sea de entre siete y diez líneas (entre 450 y 600 caracteres). Se indicarán también al menos dos palabras clave de identificación temática del trabajo.

6. Los artículos deberán incluir subtítulos para facilitar la lectura y comprensión del texto.

7. Las referencias históricas, teóricas o metodológicas serán consideradas como apoyo; cuando sea estrictamente necesario hacerlas explícitas, se insertarán por medio de notas al texto. De la misma manera, se evitarán las introducciones largas.

8. Toda referencia bibliográfica dentro del cuerpo del texto deberá hacerse con el sistema Harvard-APA, el cual no las anota a pie de página, sino entre paréntesis: (Ritzer, 1997: 173), para libro; (Fernández, julio-agosto de 2010: 154), para publicación periódica. Las referencias finales se deben enlistar como se muestra a continuación:

- a) Libro: Apellido, A.A. (ed.) (año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Ejemplo: Rotker, S. (ed.) (2002). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- b) Artículos en libros: Apellido, A.A. (año). "Título del artículo". En Apellido, A.A. (ed.), *Título del libro* (páginas). Ciudad: Editorial. Ejemplo: Sáez, C. (1990). "Violencia y proceso de socialización genérica: enajenación y transgresión. Dos alternativas extremas para las mujeres". En Maqueira, V. y Sánchez, C. (comps.), *Violencia y sociedad patriarcal* (1-19). Madrid: Pablo Iglesias.
- c) Artículo en publicación periódica: Apellido, A.A. (fecha). "Título del artículo". *Título de la publicación*, año.volumen(núm), páginas. Ejemplo: Rubin, G. (noviembre de 1986). "Tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-146.
- d) Referencia electrónica: Apellido, A.A. [o nombre de la institución] (fecha). "Título del artículo". Nombre de la página. Recuperado de <URL> (consultado el día de mes de año). Ejemplo: Rosales, A. K. (18 de septiembre de 2007). "Intento de feminicidio". Recuperado de <http://www.informarn.nl/especiales/especialfeminicidiojuarez/070918_intentofeminicidio> (consultado el 29 de noviembre de 2007).

9. Los cuadros, gráficas e ilustraciones que se incluyan deberán ser numerados, remitidos desde el cuerpo del artículo y contar con un título breve, señalando en cada caso la fuente de información; asimismo, ser presentados en original, cada uno en hoja separada, en tonos de blanco y negro suficientemente contrastantes, aptos para su reproducción.

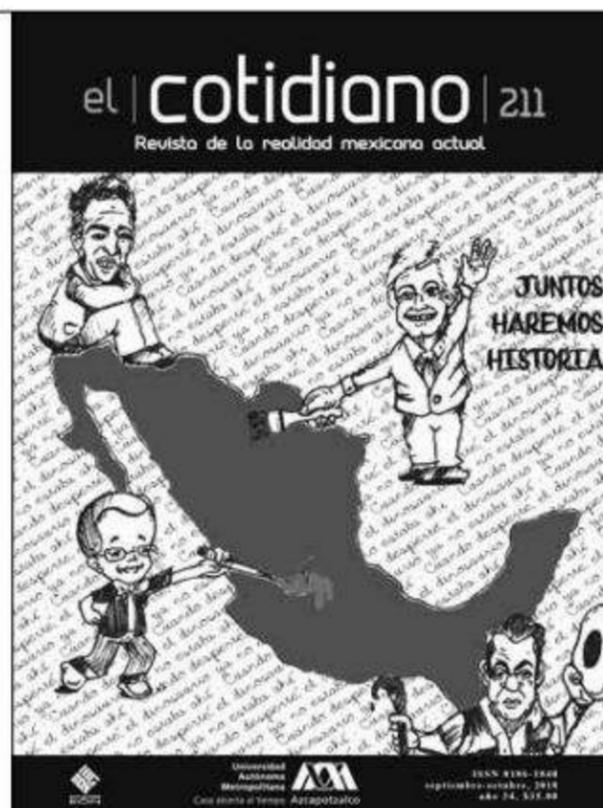
EL Cotidiano

Complete su colección. Al suscribirse solicite hasta 12 diferentes ejemplares de la revista bimestral.

EL Cotidiano

Precios de suscripción (6 ejemplares):

- \$ 255.00 En el D.F.
- \$ 340.00 En el interior de la República
- 45.00 USD En el extranjero



Formas de pago:

- * Cheque certificado
a nombre de la Universidad Autónoma Metropolitana
- * Efectivo

Información y ventas:

☎ 53 18 93-36

Apartado postal 32-031, C.P. 06031, México, D.F.



SUSCRIPCIONES

Fecha: _____

Adjunto cheque certificado por la cantidad de: \$ _____ a favor de la
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, por concepto de suscripción y/o pago
de (____) ejemplares de la revista **El Cotidiano** a partir del número (____)

– Deseo recibir por promoción los números: _____

Nombre: _____

Calle y número: _____

Colonia: _____ Código postal: _____

Ciudad: _____ Estado: _____

Teléfono: _____

– Si requiere factura, favor de enviar fotocopia de su cédula fiscal

RFC _____ Dom. Fiscal _____

Novedad Editorial

El cine tiene cuerpo de mujer

Elia Hatfield

El cine tiene
cuerpo de mujer

Elia Hatfield



De venta en Ediciones Eón:

Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Del. Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com