

Comunidades académicas y género

Fábrica de innovaciones

Una experiencia periférica de intervención educativa

Planes de igualdad como herramientas de innovación social:
transversalidad de la perspectiva de género y programas de mentorazgo

Violencia de género en instituciones de educación superior:
experiencias metodológicas en talleres sobre masculinidades

Un proyecto fotográfico de formación y de transferencia
sobre los géneros y los roles sexuales

Docentes LGBTQ+, una reflexión desde la experiencia
y la pedagogía *queer*

La educación al microscopio

Perspectiva de género en la educación universitaria en Chile:
deafíos pendientes

Género y matemáticas. Una historia que merece ser contada

Mujer mexicana en la ciencia: reflexiones y experiencias

Dossier

Propuestas para una docencia feminista
apoyada en filmes dirigidos por mujeres cubanas

¿Qué se está haciendo en la Ibero?

Políticas y estrategias institucionales
con perspectiva de género para la equidad



DIDAC

NÚMERO 81
ENERO-JUNIO 2023

Rector

Luis Arriaga Valenzuela, S.J.

Vicerrector Académico

Alejandra Anaya Muñoz

Dirección General de Planeación Estratégica e Innovación

Jean Jack Remond Christen

Dirección de Innovación Educativa

Cimenna Chao Rebolledo

Programa de Desarrollo e Innovación Docente

Juan Carlos Ramírez Robledo

Consejo Editorial

Adriana Aristimuño,

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Alicia Ávila Storer,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Concepción Yaniz Álvarez,

Universidad de Deusto, España

Jaime Alejandro Rodríguez,

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Juan Carlos Silas Casillas,

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México

Lourdes M. Chehaibar Náder,

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Mario Rueda Beltrán,

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Sylvia Schmelkes del Valle,

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Comité Editorial

Hilda Patiño Domínguez

Departamento de Educación

Cimenna Chao Rebolledo

Dirección de Innovación Educativa

Genoveva Vergara Mendoza

Biblioteca Francisco Xavier Clavigero

Diego Juárez Bolaños

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación

Georgina Tepale Palma

Coordinación de Tutoría y Orientación Educativa

Anayeli Guadarrama Leal

Programa de Desarrollo Curricular

Lourdes Caudillo Zambrano

Dirección de Innovación Educativa

Luis Miguel Martínez Cervantes

Departamento de Comunicación

Coordinadoras del número 81

Meri Torras Francès

Universitat Autònoma de Barcelona

Michelle Gama Leyva

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Editora

Mariana Sánchez Saldaña

Asistente editorial

Montserrat Aranda Avalos

Portada e ilustraciones interiores

Yenith Anel Muñoz Zerón

Formación

Julio Alejandro Serrano Calzado

DIDAC tiene como finalidad difundir conocimientos, opiniones y reflexiones en torno a diferentes temas y problemáticas relacionadas con la educación, con el objeto de contribuir a la formación del profesorado de diferentes niveles, en especial el de educación superior. Está incluida en los siguientes índices: CLASE, DIALNET, IRESIE, OEI, LATINDEX (DIRECTORIO), MIAR y BIBLAT.

DIDAC es una publicación semestral de la Universidad Iberoamericana, A. C., Ciudad de México. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe. C.P. 01219, Ciudad de México. Tel. 55-5950-4000. www.iberomx.mx, publica@iberomx.mx. Editor responsable: Mariana Sánchez Saldaña. Número de reserva: 04-2021-040815201600-203. ISSN en trámite. Domicilio de la Publicación: Dirección de Innovación Educativa, Universidad Iberoamericana, A.C. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, C.P. 01219, Ciudad de México, Tel. 55-5950-4000 ext. 4919. Distribución: Universidad Iberoamericana, A.C. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, C.P. 01219, Ciudad de México, Tel. 55-5950-4000 ext. 7600. Se prohíbe la reproducción de los artículos sin consentimiento del editor.

<https://didac.iberomx.mx>

Todo artículo firmado es responsabilidad de su autor

Revista No. 81, enero-junio 2023
Publicación de la Dirección de Innovación Educativa
de la Universidad Iberoamericana, A.C.

DIDAC

NÚMERO 81/ ENERO-JUNIO 2023 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

COMUNIDADES ACADÉMICAS Y GÉNERO

EDITORIAL

Mariana Sánchez Saldaña 2 Comunidades académicas y género

INTRODUCCIÓN

Meri Torras Francès, Michelle Gama Leyva 5 Comunidades académicas y género

FÁBRICA DE INNOVACIONES

Edith Lima Báez 8 Una experiencia periférica de intervención educativa

*María Silvestre Cabrera, Laia Tarragona Fenosa,
Fernanda Campanini Vilhena,
Irene García-Muñoz* 15 Planes de igualdad como herramientas de innovación social: transversalidad de la perspectiva de género y programas de mentorazgo

*Iván Salazar Mendiola,
Diego de Santiago Delfín,
Manuel López Pereyra* 26 Violencia de género en instituciones de educación superior: experiencias metodológicas en talleres sobre masculinidades

María del Mar Rodríguez Caldas 36 Un proyecto fotográfico de formación y de transferencia sobre los géneros y los roles sexuales

*Cecilia Pamela Álvarez Morales,
Alex Magin Mayorga Ayala, Sarah Luna* 50 Docentes LGBTQ+, una reflexión desde la experiencia y la pedagogía *queer*

LA EDUCACIÓN AL MICROSCOPIO

Tamara Castillo Órdenes, Rodrigo Cardozo Pozo 60 Perspectiva de género en la educación universitaria en Chile: desafíos pendientes

*Claudia Gisela Espinosa Guia, María Guadalupe
Simón Ramos, Claudia Rodríguez Muñoz* 71 Género y matemáticas. Una historia que merece ser contada

Jessica Sandoval Palomares 80 Mujer mexicana en la ciencia: reflexiones y experiencias

DOSSIER

Lisandra Leyva Ramírez 93 Propuestas para una docencia feminista apoyada en filmes dirigidos por mujeres cubanas

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA IBERO?

Mariana Sánchez Saldaña 101 Políticas y estrategias institucionales con perspectiva de género para la equidad

Comunidades académicas y género

Mariana Sánchez Saldaña

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

mariana.sanchez@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2366-3574>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.115



Las comunidades académicas de las instituciones de educación superior (IES) han alzado la voz frente a la discriminación y la violencia por razones de género; en congruencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y con sus propios objetivos formativos, han impulsado la creación de políticas, normas, estructuras organizacionales, programas académicos y líneas de investigación que integran la perspectiva de género en las actividades académicas y en los criterios para la gestión institucional.

La perspectiva de género permite tener una mirada de los diferentes hechos y fenómenos de la vida cotidiana, académica, laboral y familiar, en la cual se identifican las relaciones de poder entre los géneros, los estereotipos sexogenéricos en que hombres y mujeres somos educados, así como su origen social e histórico, y la manera en que atraviesan todas las dimensiones de la vida humana, produciendo diversas formas de discriminación, violencia y exclusión. La finalidad es proponer nuevas formas de trabajo, relación y construcción de ambientes armónicos, justos, respetuosos y libres en los que se reconocen las aportaciones de todas las personas y se contribuya a erradicar prácticas discriminatorias y violentas.

En este número, que fue coordinado por Michelle Gama Leyva y Meri Torras Francès, autoras también de la introducción, ofrecemos un conjunto de artículos de autores y autoras procedentes de diversas comunidades académicas, en los que se abordan ex-

periencias, investigaciones y propuestas en torno a problemas tales como la equidad, la formación o la identidad desde una perspectiva de género.

La sección *Fábrica de innovaciones* inicia con el artículo “Una experiencia periférica de intervención educativa”, en el cual Edith Lima Báez muestra la manera en la que una comunidad de estudiantes y académicas impulsa la creación de un programa de género en una IES pública, así como los obstáculos que enfrentó para lograrlo, derivados de las múltiples formas naturalizadas de discriminación que subyacen en las estructuras organizacionales formales de las IES. Aborda los temas de las violencias simbólicas en la dinámica de la vida universitaria y las violencias de género en otros espacios, como el familiar, el laboral o el transporte público. Se hacen contribuciones importantes para la comprensión del fenómeno como un hecho que se realiza en contextos de marginación, que la autora denomina “periférica”.

En el artículo “Planes de igualdad como herramientas de innovación social: transversalidad de la perspectiva de género y programas de mentorazgo”, de María Silvestre Cabrera, Laia Tarragona Fenosa, Fernanda Campanini e Irene García-Muñoz, se narra el proceso de diseño del Plan de Igualdad desarrollado en la Universidad de Deusto, así como sus objetivos, sus acciones principales y la incidencia que en su desarrollo ha tenido el proyecto europeo H2020 Gender Equality Actions in Research Institutions to Transform Gender Roles (GEARING-Roles), del que

la Universidad de Deusto forma parte desde 2019 y el cual favorece el intercambio de buenas prácticas entre las instituciones participantes. En este texto también se analizan las resistencias que se han afrontado en su implementación y el impacto de la pandemia de COVID-19 desde la perspectiva de género.

En el artículo “Violencia de género en Instituciones de Educación Superior: experiencias metodológicas en talleres sobre masculinidades”, Iván Salazar Mendiola, Diego de Santiago Delfín y Manuel López Pereyra presentan la experiencia de los talleres de reflexión sobre masculinidades que se organizaron en la Universidad Iberoamericana en el marco del 9 de marzo de 2022, día en que todas las mujeres de la comunidad universitaria se ausentaron para hacer visible el impacto de su presencia en la institución. En estos talleres participaron estudiantes, docentes y empleados administrativos, quienes en conjunto analizaron las formas de relación que generan inequidad y violencia, y reflexionaron sobre la necesidad de reaprender nuevas maneras de interacción. Los autores concluyen que es necesario visibilizar las prácticas de violencia que se reproducen desde la masculinidad como estructura de poder, así como reflexionar y trabajar de forma colectiva para construir alternativas de corresponsabilidad e igualdad.

Los planes de igualdad que han diseñado diversas universidades han sido el marco para emprender acciones encaminadas a abatir las brechas de género que se observan en las actividades académicas en todo el mundo. Tal es el caso del proyecto Sin Moldes, que se realiza en la Universidad de Vigo con estudiantes de Bellas Artes. En su artículo “Un proyecto fotográfico de formación y de transferencia sobre los géneros y los roles sexuales”, María del Mar Rodríguez Caldas muestra los trabajos fotográficos de estudiantes que, a través de la imagen, comunican sus reflexiones en torno a la violencia, el amor, la identidad y las interpretaciones de roles y estereotipos de género; estas acciones, a su vez, se convierten en experiencias formativas extendidas a la comunidad estudiantil de la universidad, ya que los trabajos son exhibidos sistemáticamente en espacios comunes dentro del campus.

En “Docentes LGBTQ+, una reflexión desde la experiencia y la pedagogía *queer*”, Cecilia Pamela Álvarez Morales, Alex Magin Mayorga Ayala y Sarah Luna analizan, desde el enfoque de la pedagogía *queer*, la percepción que tienen los docentes que se identifican como parte de la comunidad LGBTQ+ sobre su papel en los procesos de incorporación de la perspectiva de género y la inclusión de la diversidad sexogenérica en la práctica educativa en el nivel superior. Esta mirada crítica busca visibilizar e incorporar las diferencias en los espacios educativos, cuestionando las interpretaciones hegemónicas sobre la “normalidad” y las relaciones de poder que de ellas se derivan.

La sección *La educación al microscopio* ofrece tres artículos que abordan reflexiones sobre la educación universitaria, la ciencia y las matemáticas desde la perspectiva de género. En el primero, titulado “Perspectiva de género en la educación universitaria en Chile: desafíos pendientes”, Tamara Castillo Órdenes y Rodrigo Cardozo Pozo parten del movimiento feminista universitario de 2018 como detonante de gran impacto para hacer ver la necesidad de integrar la perspectiva de género en todos los espacios universitarios, con la finalidad de identificar las desigualdades, hacer visibles las aportaciones de las mujeres en la producción de conocimiento en diversos campos y romper con la reproducción de la lógica de dominación, para así contribuir a la transformación social.

En “Género y matemáticas: una historia que merece ser contada”, Claudia Gisela Espinosa Guía, María Guadalupe Simón Ramos y Claudia Rodríguez Muñoz describen el proceso que un grupo de investigadoras ha seguido para explorar las relaciones entre género y matemáticas. Identifican problemas, condiciones y necesidades de las mujeres frente a las matemáticas, así como procesos de aprendizaje y apropiación. De igual forma, en el análisis abordan metodologías, áreas de intervención investigativa y enfoques basados en la socioepistemología.

En el marco de la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa (Red CIMATES) en México, se ha constituido la línea de investigación de género y

matemáticas, que agrupa a investigadoras y estudiantes de licenciatura y posgrado que incorporan el enfoque de género como dimensión en los marcos teóricos de sus trabajos. Esta postura ha permitido profundizar en la explicación y la interpretación de los fenómenos multicausales y las raíces del pensamiento androcéntrico que dan lugar y soporte a la desigualdad que viven las mujeres en los procesos de aprendizaje e investigación; asimismo, ha contribuido a hacer visible la forma en la que las mujeres construyen conocimiento matemático. El artículo presenta algunos ejemplos de las investigaciones realizadas, las cuales, con base en diversos enfoques metodológicos e instrumentos, abordan temas como creencias, actitudes y autoconfianza asociadas con el logro matemático, así como procesos de solución de problemas y uso del conocimiento matemático en actividades que tradicionalmente se han considerado femeninas.

Para cerrar esta sección, Jessica Sandoval Palomas presenta “Mujer mexicana en la ciencia: reflexiones y experiencias”, un estudio cualitativo basado en entrevistas, dentro de un rico marco conceptual y de contexto. En este artículo, desde la perspectiva de mujeres científicas en México, se abordan las dificultades

que han enfrentado en su práctica, así como la brecha de género que han experimentado al compaginar sus actividades de investigación con sus múltiples roles personales, familiares y laborales.

En el *Dossier*, se encuentra el trabajo de Lisandra Leyva Ramírez, “Propuestas para una docencia feminista apoyada en filmes dirigidos por mujeres cubanas”, que presenta una experiencia del uso de películas de mujeres cineastas cubanas como material de trabajo para el apoyo a la docencia.

Para terminar, en la sección *¿Qué se está haciendo en la Ibero?* se describen brevemente las acciones institucionales para impulsar la equidad de género y la transversalización de esta perspectiva en las actividades de docencia, investigación, difusión, formación, acompañamiento de estudiantes y docentes, desarrollo de la normatividad y de las políticas institucionales, así como actividades de incidencia social.

Esperamos que este número contribuya a enriquecer el debate y a reflexionar sobre el papel que en las trincheras de las comunidades académicas desempeñamos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

SEMBLANZA

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, así como maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene más de 36 años de experiencia como docente en programas de licenciatura, maestría y doctorado tanto en la UNAM como en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en la cual es académica de tiempo completo. Fue directora de Educación Continua de la UNAM, así como subdirectora de Posgrado y directora de Servicios para la Formación Integral de la Universidad Iberoamericana. Ha sido integrante de diversas redes nacionales e internacionales en materia de educación continua, posgrado e innovación educativa, en las cuales ha encabezado proyectos de desarrollo educativo en colaboración con instituciones de educación superior de México, otros países de América Latina y España. Actualmente es la directora académica de la revista *DIDAC*.

Comunidades académicas y género

Meri Torras Francès

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

meri.torras@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0935-3860>

Michelle Gama Leyva

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

michelle.gama@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8844-5837>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.116



La efervescencia de la vida universitaria da cuenta del cambio de paradigma que habitamos en términos de género. Desde su comprensión y hasta su incorporación en nuestra cotidianidad, el quehacer universitario ha sido protagonista en el desarrollo de esta transformación social y cultural. Las universidades se han sumado a la agenda a través de distintos elementos: en primer lugar, lo académico, en términos de investigación, programas, contenidos y transversalización de la perspectiva de género en la docencia; en segundo, el activismo estudiantil; después, la representación artística y cultural, y, por último, la política institucional, que provee mecanismos de prevención y atención a la violencia de género, políticas y planes de igualdad al interior de la comunidad universitaria, y observatorios y mecanismos que promueven la equidad para alcanzar la igualdad sustantiva.

Este número recoge, con entusiasmo, las formas en las que diferentes comunidades académicas han hecho propia una agenda de género. Las implementaciones de distintos proyectos, estrategias y normativas dan cuenta de procesos de institucionalización que responden a legislaciones nacionales e internacionales, aunque quizás es más importante cómo llaman la atención sobre la voluntad política de di-

chas instituciones por empezar a pensarse desde y con perspectiva de género. Así, se reconocen, en primer lugar, configuraciones de esfuerzos para visibilizar violencias normalizadas y sesgos, y después aterrizar en un momento de análisis y replanteamientos. La docencia, la investigación, la configuración de planes de estudio, la convivencia y las relaciones académicas, es decir, la vida universitaria en su conjunto está siendo revisada y reescrita desde estos lugares críticos.

Incluir agendas de género en el quehacer universitario, desde cuatro frentes reconocibles (política institucional, academia, activismo y representación), ha tenido un impacto fundamental en la construcción de comunidades más fuertes, que han apostado por la corresponsabilidad y la construcción de paz. Los textos recabados dan cuenta de los caminos transitados que han servido a las distintas instituciones para plantearse las posibilidades que tienen al incorporar la perspectiva de género en las comunidades académicas.

En un principio, parecía que el lugar de las universidades era una especie de excepción en términos de conductas violentas por razón de género. Mientras en las calles las mujeres demandaban a los gobiernos que actuaran para frenar este tipo de vio-

lencia, las universidades se consideraban fuera de tal problemática, que cada vez cobraba más protagonismo. Después llegaron los tendedores, el #MeToo, los escraches y las denuncias públicas, que fueron visibilizando las formas en que se ejercía y se reproducía la violencia en las instituciones de educación superior (IES).

Las universidades no eran diferentes de cualquier otro espacio de nuestras sociedades; es más, al ser lugares en donde confluía una gran variedad de relaciones de poder, los riesgos de que se manifestaran diversas formas de violencia eran relativamente altos. Parfraseando a Helena Varela Guinot (2020), académica de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, pensar que la educación impediría que se dieran este tipo de prácticas era no entender cuáles son los factores que explican la violencia por razón de género, esos que están en la raíz del problema y que para conocerlos hay que entender las relaciones sociales a partir de aquellas formas de dominación, en donde la variable género es una (no la única, sin duda) de las que determinan las estructuras de poder.

Fue así como las leyes para institucionalizar la atención y la prevención de la violencia por razón de género fueron surgiendo poco a poco en el mundo occidental: en España en 2007, en Estados Unidos en 2013 y el año pasado en México. Hoy las universidades se rigen atendiendo protocolos para la atención de este tipo de violencias y en cada una de ellas existen unidades especializadas. Es interesante comparar cómo se han configurado y qué funciones tienen, ya que, como son proyectos que no se habían realizado antes, poco a poco vamos conociendo qué funciona y qué no, qué hay que ajustar, qué hay que continuar, etcétera. Es éste un proceso de autocrítica y de mejora continua muy en tenor con la epistemología feminista.

Es importante mencionar que, aunque parezca que los avances más visibles tienen que ver con la emergencia que se vive en materia de violencia y

cómo atenderla desde la política institucional, estas reflexiones y proyectos también han estado presentes en el quehacer docente y de investigación desde el flanco académico. Ante el estereotípico abismo que parece existir entre activismo y academia, los temas de género se erigen como una excepción. A la par que avanzaba la institucionalización de la atención de violencias, en las aulas cada vez se abordaban más contenidos que daban cuenta de las reflexiones teóricas y críticas que los feminismos habían puesto sobre la mesa desde el siglo pasado, y, además de que empezaban a surgir materias y programas especializados, se originaban discusiones sobre el lugar de la perspectiva de género en la docencia y en la vida universitaria. Los mandatos, roles y estereotipos comenzaron a ser llamados por su nombre y así inició este proceso de transformación por el que estamos atravesando y que todavía no termina. No somos capaces aún de saber con seguridad cuál será el lugar de llegada, ya que, como bien sabemos, es un proyecto en construcción que implica lucha, incomodidad y empeño.

Este número es fruto y prueba de ese giro epistemológico irreversible, que ya es parte del pensamiento teórico y crítico contemporáneo y tiene al concepto de “diferencia” como protagonista; de “género”, por supuesto, pero también de “raza”, “clase”, “origen”, o de cualquier otra categoría que atraviese el proceso identitario y que produzca formas de relación injustas y, por supuesto, desde su intersección.

La universidad nuevamente ha tenido que asumir posiciones con claras dimensiones políticas y éticas: sumarse a las agendas de género o resistirlas desde la inercia. Invitamos a quienes nos leen a abocarse a esta muestra de posibilidades y que de esa forma conozcan algunos de los lugares en los que se sitúa la discusión sobre la agenda de los temas que el concepto de “género” ofrece a las comunidades académicas en la contemporaneidad.

REFERENCIAS

Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato.

Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México, 6(e556), 1-38. doi: 10.24201/reg.v6i0.556

SEMBLANZAS

Meri Torras Francès es profesora de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Sus trabajos de investigación versan sobre ámbitos como la autografía, la identidad, la autoría, el cuerpo, el género y la sexualidad, con especial dedicación al comparatismo entre literatura y artes audiovisuales. Ha sido profesora invitada en varias universidades europeas y latinoamericanas. Sola o muy bien acompañada, ha editado *Feminismos literarios* (1999); “Cuerpos, géneros, tecnologías” (*Lectora. Revista de Mujeres y Textualidad*, 2004); *Corporizar el pensamiento. Escrituras y lecturas del cuerpo en la cultura occidental* (2006); *Cuerpo e identidad* (2007); *Encarna(c)ciones. Teoría(s) de los cuerpos* (2008); *Accions i reinencions. Cultures lèsbiques a la Catalunya del tombant de segle XX-XXI* (2011); *El cuerpo en juego. Cartografía conceptual y representaciones en las producciones culturales latinoamericanas* (2013); *Los papeles del autor/a. Marcos teóricos sobre la autoría literaria* (2016), y *¿Qué es una autora?* (2019). Ha publicado los ensayos *Soy como consiga que me imaginéis. La construcción de la subjetividad en las autobiografías epistolares de Gertrudis Gómez de Avellaneda y Sor Juana Inés de la Cruz* (2003) y *Tomando cartas en el asunto. Las amistades peligrosas de las mujeres con el género epistolar* (2001). Algunos de sus artículos pueden consultarse en plataformas como academia.edu. Desde 2005 dirige el grupo de investigación *Cuerpo y Textualidad*, y desde 2018 es coordinadora del primer grado en Estudios de Género en España.

Michelle Gama Leyva es académica de tiempo completo del Departamento de Letras y forma parte del cuerpo docente interdisciplinar del doctorado en Estudios Críticos de Género de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Sus líneas de investigación son los estudios de género, los feminismos, la teoría de la literatura, los estudios del cuerpo y de la identidad, y el poshumanismo crítico. Es doctora en Teoría de la Literatura con especialidad en Estudios de Género y maestra en Literatura Comparada y Estudios Culturales por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Desde 2012 pertenece al grupo de investigación *Cuerpo y Textualidad* (Cos i Textualitat, UAB), dirigido por Meri Torras. Fue titular del Comité de Género de la Universidad Iberoamericana durante 2020 y 2021. Participó en la Iniciativa Spotlight de la ONU Mujeres como coordinadora de diplomados en los que se capacitó a funcionarios públicos de todo México.

Una experiencia periférica de intervención educativa

A Peripheral Experience of Educational Intervention

Edith Lima Báez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 131 HIDALGO, MÉXICO

edithlimabaez@UPNhidalgo.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1149-9866>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.117



RESUMEN

Este artículo da cuenta de una experiencia para instituir un programa de género en una universidad estatal. A partir del activismo estudiantil y de las demandas de algunas académicas, se impulsan acciones de intervención educativa para sensibilizar y transversalizar la perspectiva de género, a pesar de las resistencias vinculadas con las relaciones interpersonales que reconozcan las condiciones desiguales entre mujeres y hombres, así como los obstáculos culturales y estructurales presentes en el ámbito educativo universitario. El texto se estructura en cuatro apartados que dan cuenta del origen, las condiciones contextuales y la violencia de género en que se inscribe el programa.

Palabras clave: Educación superior; violencia de género; intervención educativa.

ABSTRACT

This article gives an account of an experience to institute a gender program in a state university. Based on student activism and the demands of some academics, educational intervention actions are promoted to raise awareness and mainstream the gender perspective, despite the resistance linked to interpersonal relationships that recognize the unequal conditions between women and men, as well as the cultural and structural obstacles present in the university educational environment. The text is structured in four sections that account for the origin, contextual conditions, and gender violence in which the program is inscribed.

Keywords: Higher Education; Gender Violence; Educational Intervention.

Fecha de recepción: 31/05/2022

Fecha de aceptación: 12/09/2022

A manera de presentación

El Programa Institucional de Género (PIDG) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la Unidad 131 en Hidalgo surge en el año 2020, es decir, durante la pandemia. Y aunque lleva en su nombre

la referencia de “institucional” no tiene un carácter formal ni normativo; de hecho, se encuentra en un proceso instituyente. Se trata de una experiencia periférica, ya que los asuntos de género en la Unidad 131 no han sido considerados de importancia para

el proyecto universitario. Hasta hace menos de un año comenzó a tomarse en cuenta debido al cuestionamiento del PIDG a las prácticas universitarias existentes. De ahí su condición periférica, pero también marginal.

El PIDG presenta una connotación de triple marginación imbricada. La primera de ellas se ubica en el ámbito institucional, ya que para comprender su no lugar en términos de los planteamientos de Marc Augé (2017) es necesario remitirse a la estructura organizacional de la UPN y reconocer que ésta se integra por 76 Unidades a lo largo y ancho de la República mexicana y 208 subsedes, pero el referente primordial de esta universidad es la Unidad 092 ubicada al sur de la Ciudad de México en la zona del Ajusco. Así, las Unidades de la UPN que se encuentran en las entidades federativas no gozan de los mismos beneficios académicos ni presupuestales y ni siquiera de políticas educativas presentes en la UPN Ajusco. Tal es el caso del PIDG, pues, aunque pertenece a la UPN, las políticas de igualdad de género derivadas desde la rectoría nacional no son aplicables a las Unidades de la UPN.

Así aparece la segunda condición de marginalidad: ser una institución educativa de provincia. Una Unidad, un pedazo de algo más grande, más poderoso; sólo una parte del conjunto. Esto conlleva desdibujar los sucesos, los hechos y las situaciones que se presentan en los contextos locales, como en el caso de la UPN Unidad 131. Pero al mismo tiempo, en la lógica del colonizado, se pretende emular y exaltar lo que desde el centro geopolítico se genera. La provincia, entonces, se percibe como lo simple, lo lento y lo atrasado; lo que se vincula con la gente de costumbre, con aquello que se comprende como un saber, pero nunca como un conocimiento válido que nutre el pensamiento hegemónico, aunque éste se valga del extractivismo cultural de los lugares de la periferia.

Surge entonces una tercera marginación, la que se relaciona con el género, con esa categoría que para muchos no es más que un asunto de mujeres y que desprecian a tal grado que mantienen la subordinación y la opresión a partir de la ignorancia como una política de conocimiento (Flores, 2008).

Esta tercera marginación conlleva hacer mucho con tan poco y con tantas ganas, así como tratar de romper las violencias de género que son producto de procesos históricos propios de la provincia, pero también como consecuencia de ser una institución sólo con reconocimiento local.

En esta situación se ha desarrollado el PIDG de la Unidad 131 de la UPN. Para comprender mejor su origen es necesario dar cuenta de las violencias que lo impulsan.

Las violencias de género en la UPN Unidad 131

A lo largo de la producción académica en torno a la violencia de género se ha considerado que ésta no tiene una única cara, sino que son múltiples y se desarrollan en diversos contextos sociales. En el caso de los espacios educativos, las violencias de género utilizan diferentes dispositivos y mecanismos para su existencia, ya sea a través de concepciones, prácticas y valores que dañan a las personas en razón de su género.

Así, en el caso de la UPN Unidad 131 se han identificado violencias de género directas, estructurales y culturales (Galtung, 2016) que vulneran la integridad de las personas que constituyen la comunidad universitaria, particularmente mujeres estudiantes, docentes y no docentes.

En un ejercicio analítico e investigativo, Viridiana Arellano y Lesli Reyes (2022) identifican en el plano cultural y estructural la presencia de violencias simbólicas en cuatro dimensiones: los grados académicos, que son utilizados como un elemento de prestigio para establecer prácticas no sólo de diferenciación sino de exclusión hacia aquellas personas que no los ostentan y que realizan actividades consideradas de menor importancia. Si bien los grados académicos son elementos de distinción, muchas veces se usan para denigrar a quienes no los poseen, por ejemplo, coloca en desventaja a las trabajadoras administrativas para los permisos relacionados con el ejercicio de su maternidad que casi tienen que solicitarlos con semanas de anticipación, cuestión que no se presenta con las académicas o académicos que salen de la institución, a veces, sin

notificarlo. O bien, la asignación de actividades que nadie quiere y con salarios raquíticos a mujeres docentes que sólo tienen licenciatura.

La segunda dimensión se relaciona con los contenidos que se enseñan. Los conocimientos considerados importantes se identifican a partir de los autores que se leen durante los cursos, la mayoría de ellos escritos por varones, y se analiza poco la producción de mujeres, aun cuando el campo educativo se ha considerado como un espacio feminizado. Asimismo, hay programas de licenciatura y posgrado que se consideran de primer nivel y otros sin impulso institucional; en los primeros se encuentran docentes que tienen mayores grados académicos y en el resto, el personal que no tiene tantas credenciales.

Estas dos primeras dimensiones muestran que las relaciones sociales en las instituciones de educación superior se dan a través de un desequilibrio en los posicionamientos simbólicos de los sujetos (Mingo & Moreno, 2015), pero también se presentan en las acciones concretas cotidianas, en la materialización del lenguaje y las relaciones asimétricas, como se evidencia en las siguientes dimensiones.

La tercera dimensión se presenta en el lenguaje sexista verbal y no verbal, en el uso de los chistes para minimizar lo que hacen las mujeres, las bromas, las burlas, además de gestos, miradas y posturas corporales de acoso. Por ejemplo, comentarios como: “Esos cursos de género no sirven de nada, aquí se hace lo que yo digo”, “Esas feministas son ejemplo de mujeres enojadas y mal cogidas [*sic*]”. Muchos mensajes de violencia de género se disfrazan de ejemplos en clase que, al no ser percibidos o al no recibir llamados de atención, continúan reproduciéndose. En relación con la normatividad, oficios y circulares se escriben en masculino, aunque la mayoría de la comunidad esté integrada por mujeres. En este sentido, el lenguaje sexista es una constante y con esto se evidencia no sólo la exclusión, sino que se afirman los prejuicios y estereotipos de género que se recrean en las aulas y espacios universitarios al asignar roles, tareas y oportunidades desiguales a varones y mujeres (Corrales, Suárez, Aportela & Lara, 2021).

La cuarta y última dimensión corresponde a la sexualización de los cuerpos de las mujeres en la institución. Los comentarios como “Ese pantalón se ve muy bien”, “Las chavas de primero son carne fresca”, “Es inteligente, pero tiene un problema: es bonita” se minimizan con risas, pero en el fondo muestran posicionamientos que identifican a las mujeres como sujetos sin derechos y, por ende, las cosifican.

Otra de las formas en que la violencia de género se presenta en la UPN Unidad 131 se refiere a las prácticas de acoso y hostigamiento sexual y laboral. Las prácticas de acoso se presentan entre compañeros estudiantes e incluso vinculadas con la orientación sexual de quienes son víctimas de dichas acciones. El hostigamiento, por su parte, aparece vinculado con las relaciones de poder entre docentes, administrativos y estudiantes. Este tipo de prácticas no sólo quedan en intenciones, sino también en acciones concretas, dañando física o psicológicamente a las víctimas, además de que este tipo de agresión se presenta de forma reiterada y por mucho tiempo. El hostigamiento y el acoso se recrea a través de comentarios e insinuaciones de forma constante; en su mayoría ejercida por los varones, particularmente de los docentes hacia las alumnas y los alumnos.

Las violencias de género en la UPN Unidad 131 han tenido como efecto el daño emocional en las víctimas. Sin embargo, es importante mencionar que las consecuencias emocionales suelen estar relacionadas con la salud que se ve perjudicada. Se han presentado casos de que algunas estudiantes prefieren abandonar sus estudios y cuando se hace la investigación resulta que se debe a situaciones de hostigamiento sexual, que no se denuncia por miedo a las consecuencias y al proceso ante autoridades. Por su parte, algunas trabajadoras no docentes prefieren renunciar a su trabajo ante la carga excesiva o el “congelamiento” de sus actividades, ya que estas situaciones merman su salud física y emocional.

De acuerdo con Alicia Silva (2013), la violencia de género al ser un factor de riesgo para la salud conlleva un deterioro, el cual impide el goce de uno de los principales derechos humanos. La violencia

de género es persistente en los ámbitos educativos y se ha convertido en un problema prioritario de salud, ya que afecta el bienestar y la integridad emocional de las víctimas.

Ante las situaciones de violencia de género presentes en la UPN Unidad 131 es que se da paso a la constitución del PIDG.

Origen del Programa Institucional de Género (PIDG)

En el año 2018 un grupo de estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa (LIE) comenzaron a cuestionarse el lugar de las mujeres en el ámbito familiar, social, cultural y político; pero, sobre todo, en el espacio universitario. Esto inicialmente fue resultado de algunos cursos optativos en los que se trabajaba la categoría de “género” y su relación con la educación, pero también debido a las vivencias de discriminación y sexismo que algunas de sus compañeras de otros semestres y ellas mismas habían experimentado en la universidad por ser mujeres. Como consecuencia de lo anterior, se pusieron de acuerdo para llevar a cabo algunos círculos de estudio, compartir material y organizar algunas conferencias para tratar temas relacionados con el aborto, el feminismo y el patriarcado.

Ahora bien, fue en el semestre 2020-I cuando estudiantes de la LIE de sexto semestre matutino y octavo semestre vespertino realizaron una serie de actividades para conmemorar el Día Internacional de las Mujeres. Así, participaron compañeras y compañeros de ambos turnos con un *performance*, videos, la réplica en el patio de la sede general de la UPN Unidad 131 de “Un violador en tu camino”, de la colectiva chilena Las Tesis, y para concluir se colocó un tendedero de denuncias. El tendedero de denuncias, desde lo que plantea Cándido Chan (2021), ha sido una vía que las víctimas de violencia de género han utilizado con el propósito de exhibir anónimamente a las personas que ejercen violencia dentro de las universidades.

Particularmente en este último acto, las estudiantes denunciaron violencia de género en distintos espacios, tales como el familiar, el transporte público y el universitario. La actividad fue tan fuer-

te que se tuvo que realizar contención para algunas estudiantes. Leer lo que escribían provocó impotencia y tristeza, pero sobre todo rabia.

Hubo compañeros docentes y estudiantes que quitaron los escritos de las estudiantes del tendedero, pues aparecían sus nombres; otros se indignaron porque decían que era una cobardía la denuncia anónima; y otros más comentaron que tenían que sus nombres aparecieran.

Algunas académicas sensibles a lo sucedido se indignaron tanto por las denuncias de las estudiantes que decidieron convocar a otras compañeras para la conformación de una comisión con la finalidad de buscar los medios para formarse en asuntos de género, pensar en la elaboración de un protocolo contra la violencia de género y realizar actividades de prevención y actuación.

Sin embargo, la pandemia por SARS-CoV-2 llegó inesperadamente y dislocó al mundo. Incluso, por un momento inmovilizó a quienes propusieron el comité, pero no hubo desmovilización, pues se siguió trabajando para generar estrategias de intervención educativa a favor de las mujeres de la UPN Unidad 131.

En octubre de 2020, a petición de la directora general de la UPN Unidad 131, una académica con formación en estudios en género presentó ante el Consejo Técnico Escolar de Educación Superior algunos referentes sobre los estudios de género, la perspectiva de género y su transversalización; con esto dio a conocer el PIDG. Los comentarios fueron encontrados: compañeras docentes y no docentes que reconocían el avance, profesores que decían que el problema era sólo de violencia y no era necesario



adjetivarlo con “género”, “que a los hombres también los matan y en mayor número”, y otros más comentaron que el género es sólo un asunto de inclusión social.

Posteriormente, dos estudiantes de séptimo semestre en aquel entonces se vincularon al PIDG como prestatarias de servicio social. Así comenzaron la aventura de sensibilización a la comunidad universitaria sobre temas relacionados con el género y la diversidad sexual a partir de infografías, conversatorios, mesas de diálogo y conferencias, todo esto de manera virtual. Actualmente también se llevan a cabo de manera presencial.

Acciones e impacto del PIDG

La intervención educativa es un proceso de acción sobre la realidad que pretende incidir en el ámbito educativo para su transformación (Lara & Juárez, 2020) y, como tal, trasciende los espacios escolares formales, ya que, como menciona Teresa Negrete (2010), los problemas derivados de las demandas específicas se formulan con los participantes implicados al recuperar sus preocupaciones que difícilmente se abordan en los planes y programas de las instituciones educativas (p. 36). Así, el PIDG se constituye en un ejercicio de intervención educativa vinculado con las necesidades sentidas de las mujeres universitarias.

Desde lo que plantea Daniela Cerva (2020), las acciones y actividades realizadas dentro de las universidades para visibilizar la violencia de género son respuesta a la falta de programas, protocolos, lineamientos y decisiones que ayuden a erradicar cualquier tipo de violencia que se lleve a cabo. El PIDG se ha enfrentado a incredulidades de autoridades y de algunos integrantes de la comunidad universitaria, a posiciones machistas y a resistencias al cambio. Frente a todo esto, se sigue trabajando.

En la actualidad, el PIDG de la UPN Unidad 131 se integra por estudiantes que realizan servicio social y que, con el entusiasmo de la juventud y el compromiso de la formación universitaria científica, rigurosa y laica pero también vehemente, ponen el corazón en cada una de las actividades que realizan.

A lo largo de su existencia, el PIDG ha desarrollado diversas actividades tanto virtuales como presenciales, así como a nivel local y nacional. Se ha invitado a activistas feministas de redes sociales, a defensoras de los derechos de las trabajadoras del hogar, a activistas a favor de la interrupción legal del embarazo, a académicas que atienden temas sobre la comunidad LGTBTTI+ sobre cuidados y autocuidados, a oncólogas para hablar sobre cáncer de mama y cervicouterino, así como a activistas en contra de los feminicidios. Asimismo, se ha impulsado la elaboración de tesis y tesinas con temáticas sobre feminismos y violencias de género. Además, se han buscado espacios de formación sobre estudios de género para las estudiantes que integran el programa como parte de su servicio social.

En el plano nacional, el PIDG se ha vinculado con académicas de otras unidades UPN (Chihuahua, Ciudad de México, Estado de México, particularmente) y se han elaborado proyectos de intervención colaborativos; participa activamente en el seminario “Juntxs por la diversidad: acciones en espacios digitales para erradicar la discriminación en la universidad” que se realiza quincenalmente a través del canal de YouTube de la Unidad 095 Azcapotzalco de la Ciudad de México. También ha participado en congresos nacionales y en conversatorios organizados por la rectoría de la UPN Ajusco.

A nivel estatal, el PIDG ha convocado a docentes para ser enlace en las sedes de la UPN Unidad 131 que se ubican en diferentes regiones del estado de Hidalgo; tiene un logo propio; una página web y redes sociales propias; ha trabajado directamente con el Centro de Justicia para Mujeres del Estado de Hidalgo para beneficio de la comunidad universitaria, además de dar seguimiento a estudiantes que son víctimas de violencia de género, puesto que se les otorga atención psicológica y jurídica, si así lo deciden, en colaboración con el Centro.

Particularmente, junto con el Centro de Justicia para Mujeres se realizó un sondeo sobre perspectiva de género, derechos humanos y empoderamiento de las mujeres. Los resultados confirman la necesidad de formación para el personal docente y no docente

en temas como la sensibilización en perspectiva de género, enfoques especializados (perspectiva de género, derechos humanos, masculinidades y empoderamiento), prevención en la violencia de género, normatividad en la materia, protocolos de atención, información sobre instituciones que brindan apoyo en caso de violencia de género y en temas relacionados con la orientación sexual y no discriminación.

Actualmente, el PIDG participa en la evaluación de otras instituciones de educación superior estatales para reconocerlas como espacios libres de violencia, política impulsada desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) de Hidalgo. Poco a poco se va posicionando en el ámbito institucional e inter-institucional.

En relación con la planta docente y el personal no docente, se han llevado a cabo formalmente cuatro cursos de sensibilización sobre temáticas relacionadas con la construcción y prevención de la violencia de género contra las mujeres, el marco normativo de los derechos humanos de las mujeres, y la sensibilización en género y modelo de atención del Centro de Justicia para Mujeres en Hidalgo.

Esto ha repercutido en las relaciones áulicas y de atención hacia las y los estudiantes a través del uso de lenguaje inclusivo y no sexista. Algunas y algunos docentes retoman las actividades del PIDG como, por ejemplo, el cine-debate para trabajar en clase temas asociados con problemas sociales contemporáneos o aspectos de cultura e identidad. Además, las docentes, administrativas y estudiantes ahora identifican con claridad micromachismos, así como prácticas de hostigamiento y acoso laboral o sexual en su vida cotidiana e, incluso, lo han expresado, aunque no hayan hecho ninguna denuncia ante las autoridades, pero han conformado redes de apoyo.

El PIDG de la UPN Unidad 131, aun en la condición de periferia y marginalidad institucional, se ha abierto camino para visibilizarse y ser un referente del trabajo arduo y apasionado de universitarias que buscan transformar positivamente la condición y situación de género de mujeres y hombres con base en el respeto a la dignidad, los derechos humanos, el agenciamiento, el reconocimiento de los afectos en el plano del activismo feminista y el empoderamiento, sobre todo, a través de una educación crítica y humana.

REFERENCIAS

- Arellano, V. & Reyes, L. (2022). *Violencia de género en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 131 Sede General Pachuca* (Tesis de licenciatura). UPN, México.
- Augé, M. (2017). *Los no lugares. Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. México: Gedisa.
- Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 135-155. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1128>
- Chan Pech, C. (2021). Visualización del acoso en tendereros universitarios; una construcción de paisajes lingüísticos. *Puriq*, 3(4), 622-634. doi: 10.37073/puriq.3.4.229
- Corrales-González, N., Suárez-Perdomo, R., Aportela-Valdés, I. B. & Lara-Espina, I. (2021). El uso del lenguaje sexista: Una mirada desde la docencia. *RIIED*, 2(2), 56-66.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18), 14-21.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Hiernaux, D. & Lindón, A. (2004). La periferia: voz y sentido en los estudios urbanos. *Papeles de Población*, 10(42), 101-123. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000400005&lng=es&tlng=es.
- Lara Rodríguez, L. M. & Juárez Lozano, R. (2020). Intervención socioeducativa desde el deporte en Ciudad Juárez. Experiencias, métodos y estrategias. En C. C. Ronquillo Chávez (Coord.), *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa* (Vol. 3, pp. 195-225). Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Mingo, A. & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200009&lng=es&tlng=es
- Negrete Arteaga, T. de J. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(13), 35-43. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/13/013_Negrete.pdf
- Silva, A. N. (22 de mayo de 2013). *Violencia doméstica, institucional y laboral basada en género: tres amenazas al derecho "humano" a la salud de las mujeres. Sus nefastas consecuencias*

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Arce Casas, P. O. (2022). Políticas de género universitarias: institucionalización, transversalización y participación de la comunidad. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (5), 51-78. doi: 10.6018/iqual.483711
- Buquet, A., Mingo, A. & Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 83-108. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000100083&script=sci_abstract
- Espinara Ruiz, E. (2009). Estereotipos de género. *Padres y Maestros*, (326), 17-21. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1319>
- Guadarrama Sánchez, G. J. & Aguilar Pinto, E. del C. (2021). *Deshilando la madeja. Algunos hilos en la trama de la institucionalización de la investigación académica sobre mujeres y género en México*. Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- Guarín Aristizábal, Á. M. (6 de marzo de 2020). *¿Para cuándo el cierre de la brecha de género en la academia?* Universidad de Los Andes. Recuperado de <https://uniandes.edu.co/es/noticias/brecha-de-genero-una-deuda-pendiente-de-la-academia>
- Jiménez Quenguan, M. & Galeano Barbosa, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 1-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092035/>
- Trujillo Cristoffanini, M. & Pastor-Gosálbez, I. (2021). Violencia de género en estudiantes universitarias: un reto para la educación superior. *Psicoperspectivas*, 20(1), 83-94. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2080

SEMBLANZA

Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Educación por la UPN en Hidalgo y doctora en Pedagogía por la UNAM. Pasantía en Cuba sobre “Formación de docentes” auspiciada por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Docente en educación superior en la UPN y en la Universidad La Salle Pachuca. Galardonada por la mejor ponencia en el XVII Congreso Internacional de Derecho Familiar, de la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Su línea de investigación es educación, género y diversidad sexual. Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre temas relacionados con la diversidad sexual, las familias homoparentales, lesbomaternales y con la violencia de género. Colaboradora en el proyecto “Juntxs por la diversidad: acciones en espacios digitales para erradicar la discriminación en la universidad” con colegas de las Unidades 095, 097 y UPN del estado de Chihuahua. Coordina la maestría en Educación, Línea Recuperación y Análisis de la Práctica Docente en su modalidad mixta, en la Unidad 131 de la UPN.

¹ La periferia como categoría retomada de la teoría social y del urbanismo remite al espacio geográfico y geométrico (circunferencia externa) en constante tensión con el centro. Así, la periferia resulta de un mundo ordenado por el capitalismo a partir de un componente dicotómico desigual que establece sesgos económicos, sociales, políticos y territoriales de carencia y falta frente a lo que sostiene el centro como espacio deseado (Hiernaux & Lindón, 2004). Lo marginal, entonces, como algo secundario y aislado de manera intencional, es parte de la periferia y, a su vez, constituye lo periférico.

² La UPN es una institución de educación superior pública. Fue creada por decreto presidencial en 1978 y tiene como propósito central la formación de profesionales de la educación para la atención de necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en 1992, las Unidades UPN que se encuentran fuera de la Ciudad de México pasaron a depender financiera y administrativamente de los gobiernos de las entidades federativas, cuestión que las colocó en una situación de indefinición y desventaja en cuanto a asuntos administrativos y presupuestales; además, aunque académicamente los programas de licenciatura y posgrado son definidos por el Consejo Académico de la UPN, no todos los beneficios llegan a las Unidades UPN; ejemplo de esto es que la Política Institucional para la Igualdad de Género, Inclusión y No Discriminación y el Protocolo para la Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento Sexual y Acoso Sexual sólo aplican para la Ciudad de México, aunque se asumen como los referentes para que cada unidad haga lo conducente para generar sus propios protocolos (véase www.upn.mx).

³ La licenciatura en Intervención Educativa es uno de los programas de formación que se desarrolla en las Unidades UPN. Se trata de un programa diseñado por académicos y académicas de las Unidades de la República mexicana y que se imparte en dichos centros. El enfoque de la licenciatura es por competencias y su objetivo es “formar a un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (el perfil de egreso), específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención”.

⁴ Por decreto del gobernador del estado de Hidalgo, a partir de 2017 las Instituciones de Educación Superior tienen la obligación de llevar a cabo una reunión mensual entre el personal docente y no docente denominado Consejo Técnico Escolar de Educación Superior, en el que se analizan problemáticas propias de la institución.

Planes de igualdad como herramientas de innovación social: transversalidad de la perspectiva de género y programas de mentorazgo

Equality Plans as Tools for Social Innovation: Gender Mainstreaming and Mentoring Programs

María Silvestre Cabrera

UNIVERSIDAD DE DEUSTO, ESPAÑA

maria.silvestre@deusto.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6928-5126>

Laia Tarragona Fenosa

UNIVERSIDAD DE DEUSTO, ESPAÑA

laia.tarragona@deusto.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9251-8282>

Fernanda Campanini Vilhena

UNIVERSIDAD DE DEUSTO, ESPAÑA

fernanda.campanini@deusto.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0906-0598>

Irene García-Muñoz

UNIVERSIDAD DE DEUSTO, ESPAÑA

irene.gmunoz@deusto.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4233-3861>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.120



RESUMEN

En este artículo se concentran algunas acciones exitosas del III Plan de Igualdad de la Universidad de Deusto (País Vasco, España) como ejemplos de innovación social y mecanismos de transformación institucional. El trabajo presenta el proceso de diseño y elaboración del Plan y la incidencia que en él tuvo la concesión y puesta en marcha del proyecto europeo H2020 Gender Equality Actions in Research Institutions to Transform Gender Roles (GEARING-Roles).

Se han seleccionado como ejemplos destacados dos acciones del plan: la *Guía para la introducción de la perspectiva de género en docencia e investigación* y el programa de mentorazgo FELISE, dirigido a jóvenes investigadoras. Asimismo, en el artículo se reflexiona sobre algunos de los retos que el plan tuvo que afrontar y cómo se resolvieron; en concreto, se exponen las herramientas para la detección y superación de las resistencias formales e informales, así como la experiencia del *Humorarium* como mecanismo de afrontamiento.

Palabras clave: Plan de Igualdad; políticas de igualdad; perspectiva de género; resistencias; universidad.

ABSTRACT

This article collects some successful actions of the III Gender Equality Plan of the University of Deusto (Basque Country, Spain) as examples of social innovation and mechanisms of institutional transformation. The work presents the process of designing and preparing the Plan and the impact that the concession and implementation of the H2020 European Project Gender Equality Actions in Research Institutions to Transform Gender Roles (GEARING-Roles) had on this process. Two actions of the Plan have been selected as outstanding examples: the Guidelines for Introducing the Gender Perspective in Teaching and Research (Guía para la introducción de la perspectiva de género en docencia e investigación, in Spanish), and the FELISE mentoring programme aimed at young researchers. Likewise, the article reflects on some of the challenges faced in the implementation of the Plan and explores the strategies used to tackle them. Precisely, we set out the tools used for detecting and overcoming formal and informal resistance and report the experience of the Humorarium as a coping mechanism.

Keywords: Gender Equality Plan; Equality Policies; Gender Mainstreaming; Resistance; University.

Fecha de recepción: 31/05/2022

Fecha de aceptación: 03/10/2022

Introducción

Desde 2007, a través de los Programas Marco de Investigación e Innovación (I+I), la Comisión Europea ha destinado fondos a “proyectos de cambio estructural” para fomentar modificaciones institucionales que promuevan la igualdad de género en el ámbito académico. En este contexto, los planes de igualdad se reconocen como una potente herramienta para impulsar la reforma institucional en los diferentes niveles organizativos, con lo que se contribuye a que la “cuestión de género” no quede al margen, sino que se transversalice en todos los ámbitos institucionales (Clavero & Galligan, 2020). Bajo los dos últimos programas (FP7 y Horizonte 2020), más de 200 instituciones académicas han implementado planes de igualdad en el marco de 30 proyectos. Además, con el objetivo de ampliar la implementación de los planes de igualdad a una masa crítica de universidades y centros de investigación europeos, el

recientemente lanzado Horizonte Europa (2021-2027) presenta como criterio de elegibilidad que las entidades solicitantes dispongan de un plan en vigor (Comisión Europea, 2019).

Este artículo presenta, en primer lugar, el proceso de elaboración e implementación del III Plan de Igualdad de la Universidad de Deusto, que se llevó a cabo en el marco del proyecto europeo GEARING-Roles,¹ financiado por la Comisión Europea dentro del programa Horizonte 2020. En segundo lugar, se exponen dos acciones diseñadas e implementadas en el contexto del plan: la *Guía para la introducción de la perspectiva de género en docencia e investigación* y el programa de mentorazgo FELISE, enfocado en jóvenes académicas y profesoras noveles. Ambas iniciativas se llevaron a cabo con base en técnicas participativas y cocreativas, y produjeron resultados que van más allá de la vida útil del proyecto y del propio Plan de Igualdad.

El proyecto GEARING-Roles y el Plan de Igualdad en la Universidad de Deusto

Para entender el diseño, la elaboración y la implementación del presente Plan de Igualdad de la Universidad de Deusto, resulta imprescindible hablar del proyecto GEARING-Roles,² cuyas siglas corresponden a Gender Equality Actions in Research Institutions to traNsform Gender Roles. Este proyecto (2019-2022) tiene como principales objetivos cuestionar y transformar los roles de género e identidades ligadas a carreras profesionales, así como promover el cambio institucional hacia una mayor igualdad entre mujeres y hombres. Para esto, se contempla el diseño, la implementación y la evaluación de planes de igualdad en seis de las instituciones socias, entre ellas, y como coordinadora, la Universidad de Deusto.

En el marco de GEARING-Roles ha habido un intercambio constante de buenas prácticas y experiencias entre las instituciones socias: sesiones de formación y capacitación, visitas institucionales entre distintas organizaciones y un acompañamiento continuo por parte de una institución evaluadora externa. Todo esto ha enriquecido tanto al Plan de Igualdad como a la comunidad universitaria.

En el contexto nacional español, la legislación establece que las universidades deben realizar un diagnóstico y un plan de igualdad; asimismo, deben garantizar la existencia de una estructura para la implementación y el seguimiento de las medidas y acciones de igualdad, las cuales reciben el nombre de Unidades de Igualdad. La legislación española establece que las universidades deben aprobar el plan en el marco de una negociación colectiva con la representación sindical, por lo que desde 2015 existe la comisión paritaria de igualdad con representación de la dirección y del sindicato de las y los trabajadores, así como también participa la directora de la Unidad de Igualdad.

En la Universidad de Deusto, además de las estructuras formales que cumplen con los requisitos legales a nivel nacional, gracias a la concesión del proyecto europeo GEARING-Roles, en 2019 se constituyeron dos grupos de trabajo y de seguimiento

muy activos e importantes para la implementación del plan: el grupo motor, integrado por personal docente investigador (PDI), personal investigador (PI) y personal de administración y servicios (PAS), que cuenta con el conocimiento y la experiencia en materia de igualdad entre mujeres y hombres, y el grupo ampliado, integrado por 30 personas de distintas categorías profesionales (PDI, PI, PAS), provenientes de diferentes facultades y campus universitarios. El grupo motor ha colaborado con la Unidad de Igualdad y la coordinación del proyecto europeo en el diseño e implementación del plan; ha sido un verdadero “motor” del mismo. Por su parte, el grupo ampliado ha sido clave para poder aplicar medidas participativas y de cocreación en el diseño y priorización de las acciones del Plan y en su seguimiento.

El objetivo principal del plan es incrementar la conciencia sobre la necesidad de la implementación de medidas para lograr una igualdad efectiva en la Universidad de Deusto, así como velar por el cumplimiento del principio de igualdad entre mujeres y hombres. Este objetivo general se complementa con una serie de objetivos específicos estructurados en siete grandes ejes: selección, contratación y promoción; brecha salarial; conciliación corresponsable; perspectiva de género en docencia e investigación; liderazgo; acoso sexual y por razón de sexo, y comunicación. Las 29 medidas y 63 acciones del plan pueden consultarse en el sitio web de la Universidad (Agenda 2030, 2020). En este artículo se describen en profundidad dos de sus acciones: la *Guía para la introducción de la perspectiva de género en docencia e investigación* y el programa de mentorazgo FELISE.

Presentación de algunas de las acciones del plan

A. Guía para la introducción de la perspectiva de género en docencia e investigación: aprendizajes del proceso

La incorporación de la perspectiva de género a la investigación y docencia ha supuesto una reivindicación de docentes e investigadoras feministas que han evidenciado el androcentrismo de la producción y trans-

misión del conocimiento (Harding, 1987; Subirats, 2014). Estas reivindicaciones han terminado por impregnar el desarrollo de las políticas públicas en el área de ciencias. Un claro exponente del caso es la Unión Europea, en la cual, desde el V Programa Marco, pasando por Horizonte 2020 y ahora Horizonte Europa, se ha reforzado la importancia del enfoque transversal de género (AQU, 2019).

En otoño de 2020, Deusto se embarcó en un proyecto piloto con el objetivo de enraizar en su práctica la transversalización de la perspectiva de género. Para esto, desarrolló una guía que ofreciera pautas y orientaciones para la incorporación de la perspectiva de género en la investigación y la docencia dentro de la institución. Enmarcado en un proyecto de innovación docente —el Plan de Igualdad y GEARING-Roles—, el proceso contaba con un claro soporte institucional.

A través de las facultades se eligió a los y las docentes que participarían finalmente en el proceso. La elección sería de 23 profesionales, en representación de todas las áreas de conocimiento entonces en activo, y 20 investigadores e investigadoras. Se suscitó tanto interés que no todos los solicitantes pudieron participar, pero formaron parte de un grupo de control, que revisó el producto resultante.

El proyecto comenzó con sesiones de formación y reflexión, facilitadas tanto por consultoras expertas (Yellow Window) como por universidades que habían transitado por procesos similares (Universitat Politècnica de Catalunya). A continuación, de manera consensuada, se decidió el enfoque y la estructura que debería seguir la guía. Tras la revisión de bibliografía, los y las participantes trabajaron de manera colaborativa en un grupo de docencia y en uno de investigación, así como en subgrupos por áreas de conocimiento. Desarrollaron diversos apartados de la guía, indicadores y ejemplos de su actividad investigadora y docente. Una vez finalizado el proceso, el equipo motor revisó y unificó las guías, e incorporó también la retroalimentación del grupo de control.

El resultado ha sido la elaboración de una guía sencilla, basada en la experiencia, nutrida con ejemplos y con vocación de facilitar esta mirada en toda

la labor docente e investigadora de Deusto. Tanto la sección de docencia como la de investigación incluyen un test de validación que ayuda a quienes pretenden incluir la perspectiva de género a comprobar si están atendiendo a todas las recomendaciones. En concreto, en el caso de la docencia, se ofrecen recomendaciones en las cuatro áreas que integran el modelo docente de la Universidad de Deusto (MAUD): conceptualización, contextualización, experimentación y reflexión, así como ejemplos en el área de la evaluación del alumnado.

El proceso ha sido tan importante como el resultado, ya que se involucró una diversidad de agentes con diferentes grados de conocimiento e implicación en este tema. Este enfoque ha permitido incrementar la apropiación del resultado, así como generar procesos de reflexión individual y colectiva que pueden quedar más arraigados. Se trata de un primer paso que continúa ahora con su disseminación, y la ambición de incorporación sistemática a la práctica docente e investigadora de Deusto.

B. Programa de mentorazgo FELISE: principales conclusiones

FELISE, acrónimo que corresponde a Feminist Leadership in Science (Liderazgo Femenino en la Ciencia), es un programa de mentorazgo dirigido a jóvenes investigadoras que se implementó entre 2020 y 2021 en la Universidad de Deusto y en otras cinco instituciones del consorcio GEARING-Roles. FELISE, coordinado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), pone el foco en la identificación y el cuestionamiento de las desigualdades de género en la academia y en la institución en que se desarrolla el programa. Así, FELISE no sólo fortalece las redes profesionales y la trayectoria de las investigadoras participantes, sino que las provee de herramientas y capacita para afrontar desigualdades tanto a nivel individual como estructural.

El programa se organiza con base en la formación de parejas de investigadoras dentro de una misma institución: la persona mentorizada, con un perfil de investigadora joven *posdoc*, y la mentora,

con un perfil de investigadora *senior* y con perspectiva feminista. Además, se añade la perspectiva internacional, ya que también se cuenta con la figura de la *sponsor*, una investigadora de la misma disciplina que la investigadora mentorizada, pero más enfocada a metas profesionales y consolidar redes; esta profesional procede de otra organización de GEARING-Roles.

En el caso de la Universidad de Deusto, el Plan de Igualdad incluye la implementación de FELISE como una de las acciones a desarrollar para lograr el objetivo de empoderar y formar a las investigadoras en su carrera. Se organizaron nueve parejas de investigadoras mentorizadas y mentoras, todas investigadoras de diversas facultades o disciplinas de la universidad, como Derecho, Empresa, Psicología y Educación, Ingeniería, entre otras. En las sesiones de mentorazgo se trataron cuestiones como de qué manera superar la discriminación en la academia o cómo asegurar la participación de mujeres en puestos de liderazgo, y varias más. Cada pareja mantuvo un mínimo de cinco reuniones. Por otro lado, la mentora tuvo dos reuniones con la *sponsor* de otra organización.

Además, las participantes asistieron a distintas actividades organizadas por FELISE. En primer lugar, se llevó a cabo una reunión de puesta en marcha con todas las participantes, que sirvió para sentar las bases del programa; también hubo una reunión de cierre. Se tenía previsto que esta última sesión fuera presencial, pero se celebró *online* debido a la situación de pandemia que se vivía en ese momento. En segundo lugar, se ofrecieron sesiones de capacitación para las mentoras y sesiones de formación para las investigadoras mentorizadas, para quienes, asimismo, se impartió una formación sobre el plan de desarrollo de la carrera profesional y se organizó un foro de discusión sobre la carrera académica. Por último, las participantes tuvieron la oportunidad de formar parte de tres webinarios impartidos por expertas de alto nivel y externas a la organización y al proyecto; éstos tenían por objetivo proporcionar reflexiones que fueran de utilidad para las sesiones individuales.

Las participantes tuvieron a su disposición una serie de materiales de apoyo, entre los que destaca la

Guía FELISE,³ elaborada por y para el programa. Ésta incluía recomendaciones, información previa y materiales sobre posibles temas a tratar, así como una propuesta de guion con preguntas para plantear y desarrollar en las sesiones de mentorazgo.

Además de los beneficios que ha tenido FELISE para las personas implicadas y su desarrollo profesional, su implementación ha permitido sentar las bases para un futuro programa de mentorazgo dentro de la Universidad de Deusto. De este modo, en la actualidad se está configurando un programa de mentorazgo propio en la Escuela de Doctorado, dirigido a investigadoras que cursan ese nivel de posgrado. Finalmente, cabe concluir que FELISE dio paso a una red de investigadoras que pueden promover el cambio institucional hacia una universidad más igualitaria (Leenders, Bleijenbergh & Brink, 2020).

Sugerencias para la práctica docente

Incluimos dos tipos de sugerencias: por un lado, las que se derivan de la implementación de las dos acciones presentadas (guía y mentorazgo) y, por otro lado, sugerencias para afrontar las resistencias que se generan ante procesos de innovación social e institucional como son los planes de igualdad.

- A. Proceso participativo en el diseño de las guías para la introducción de la perspectiva de género en la docencia y la investigación

Como ya se ha comentado, en el caso de las guías, el resultado final fue tan bueno como el proceso participativo para llegar al mismo. Las recomendaciones que se derivan de nuestro aprendizaje pueden concretarse del siguiente modo:

- Primera recomendación: partir del conocimiento existente con la voluntad de adaptarlo a la realidad de nuestra institución.
- Segunda recomendación: tratar de integrar la acción de igualdad a una medida de innovación docente; en este sentido, consideramos que fue un éxito presentar el proyecto de la elaboración de la guía a la convocatoria de

proyectos de innovación docente de nuestra universidad.

- Tercera recomendación: antes de iniciar el proceso creativo, programar una formación en perspectiva de género para todas las personas participantes.
- Cuarta recomendación: conformar un grupo plural y diverso en el que estén representadas todas las áreas de conocimiento, los géneros y los niveles de concienciación y compromiso con la igualdad.

B. Recomendaciones para la implementación de un programa de mentorazgo

La experiencia de FELISE permite identificar tres aspectos clave que habrá que tener en cuenta en futuras implementaciones de programas similares dirigidos no sólo a jóvenes investigadoras, sino también al profesorado novel.

- Primero, es importante realizar un diagnóstico previo en términos de igualdad y detectar aquellos aspectos que impactan en el desarrollo de la carrera profesional de las participantes, como sesgos y resistencias. Asimismo, se recomienda establecer un diálogo previo con las personas que van a recibir el mentorazgo para identificar mejor sus focos de interés; por ejemplo, a través de un cuestionario. Todo esto permite adaptar el programa y el contenido temático de las sesiones a la realidad concreta de cada institución.



- En segundo lugar, debe asegurarse el reconocimiento y la acreditación de las horas invertidas en el programa para todas las participantes.
- Por último, se recomienda incidir en el fortalecimiento de las redes dentro del programa, más allá de la relación entre mentora y mentorizada. Para esto se incita a generar espacios de encuentro en los que las participantes puedan compartir experiencias; también se sugiere organizar formaciones y talleres.

C. Herramientas para la detección y el abordaje de las resistencias

El proceso de diseño e implementación del III Plan de Igualdad en la Universidad, de la mano de GEARING-Roles, evidenció la existencia de resistencias formales e informales, conscientes e inconscientes, en la institución, a las que el grupo motor debió hacer frente. Para esto se elaboró un *toolkit* de resistencias que pretendía, por un lado, identificar y visibilizar dichas resistencias y, por el otro, pensar, acordar y llevar a la práctica posibles medidas para superarlas. El *toolkit* recoge resistencias vividas o percibidas en cada uno de los principales ejes del plan; define la resistencia; reflexiona sobre quién la ejerce, cómo lo hace y por qué; recopila las reacciones más habituales a estas resistencias, y finalmente las clasifica en función de si son fáciles o difíciles de resolver, y de si son importantes (por lo que habría que dedicar tiempo y esfuerzo) o no.

El cuadro resultante es muy amplio y puede consultarse en el sitio web de GEARING-Roles (Project, s. f.), pero no es posible mostrarlo en su integridad en este artículo. Sin embargo, hemos seleccionado una de las resistencias detectadas para mostrar cómo éstas se presentan en el *toolkit*, con el fin de que otras universidades o centros de investigación lo revisen y se interesen en él. Un elemento clave de este ejercicio reside en el proceso participativo de creación y diseño, así como en lo que supuso de aprendizaje y profundización en el conocimiento de nuestra institución y su funcionamiento.

Cuadro 1
Resistencias ante la introducción de la perspectiva de género en la docencia

EJE	RESISTENCIA	¿QUIÉN? ¿CÓMO? ¿POR QUÉ?	REACCIONES COMUNES	FÁCIL/DIFÍCIL IMPORTANTE/NO IMPORTANTE
<i>Introducción de la perspectiva de género en la docencia</i>	La integración de la perspectiva de género en la enseñanza no es relevante para nadie más que para el grupo motor.	¿QUIÉN? La comunidad académica en su conjunto ¿CÓMO? Falta de interés. Sin impacto en el currículo docente El docente ya está sobrecargado de trabajo. Una tarea más ¿POR QUÉ? Falta de concienciación y de incentivos	Las guías y otros materiales didácticos requieren mucho tiempo y esfuerzo de implementar. No es una prioridad (hay que integrar la digitalización, la internacionalización, la interculturalidad, la sostenibilidad...) La integración de la perspectiva de género por encima de otros “deberes”.	Sin incentivos: fácil de identificar, pero difícil de conseguir. No se obtiene reconocimiento profesional ni académico: fácil si las agencias de garantía de calidad incorporan la perspectiva de género en sus indicadores. Muy importante en la enseñanza: prácticas educativas en la UD marcadas por la ausencia de perspectiva de género. El género se está considerando por fin como un factor muy relevante para las propuestas de investigación a nivel nacional e internacional.

Nota: Ejemplo extraído del toolkit de resistencias. Universidad de Deusto-Proyecto GEARING-Roles.

D. Humorarium

El humor es frecuentemente utilizado como herramienta para reproducir patrones de opresión basados en aspectos como clase social, raza, género, nacionalidad, edad y religión (Kuipers, 2011). En el ámbito de género, el humor ha estado anclado a sesgos sexistas, que ocasiona que se reproduzcan roles discriminatorios que sirven, muchas veces, como resistencia a iniciativas que buscan promover la igualdad (Ford, 2000). En el marco del proyecto GEARING-Roles, a través de la herramienta *Humorarium* (López-Belloso, Allori, Morondo, Mergaert & Fernández, 2021, p. 1), se propone aprovechar el potencial del denominado “humor feminista” para contrargumentar o contrarrestar el “humor sexista”. Esta herramienta busca presentar formas de utilizar el humor para promover el cambio estructural hacia la igualdad de género.

El *Humorarium* recoge viñetas o ilustraciones humorísticas que reflejan cómo el humor feminista es utilizado en diferentes contextos políticos, culturales y lingüísticos para hacer frente a dinámicas de reproducción de roles sexistas. Esta herramienta muestra que el humor feminista tiene “un gran potencial transformador, constituyendo una visión alternativa

de realidades y constructos sociales que contribuyen a la potenciación del cambio y al combate de las resistencias” (Belloso et al., 2021, p. 12). Por esto, representa una apuesta por técnicas creativas y de colaboración para una transformación social e institucional hacia la igualdad de género basada en el diálogo.

Conclusiones: retos y futuras líneas de actuación

Los planes de igualdad son herramientas fundamentales para articular las políticas de igualdad en la universidad (Elizondo, Silvestre & López-Belloso, 2022). El III Plan de Igualdad de la Universidad de Deusto, que hemos presentado sucintamente en este artículo, se vio activamente reforzado gracias a la concesión del proyecto europeo H2020 GEARING-Roles. Este programa ha dotado tanto al equipo de diseño e implementación del plan como a la tarea misma de elaboración, de recursos económicos, humanos, y de formación y capacitación, así como de una legitimidad institucional que difícilmente se habría conseguido sin este proyecto.

La *Guía* ha sido presentada en diferentes foros académicos y científicos, y ha tenido muy buen recibimiento. Asimismo, se organizó una sesión para dar a conocerla a otras universidades del sistema

universitario vasco y a instituciones relevantes como Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer, Ikerbasque o Unibasq (Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco). Uno de los principales retos a los que se enfrenta la *Guía* es su socialización en el seno de la universidad para garantizar su uso de manera transversal y generalizada.

El programa de mentorazgo se valoró muy positivamente y nuestro objetivo es consolidar un programa similar en el núcleo de la universidad, el cual permita ser un instrumento de acompañamiento y

empoderamiento de las jóvenes investigadoras y profesoras noveles.

Los planes de igualdad deben interpretarse como procesos de larga duración. Cuando uno finalice, el siguiente debe partir de la evaluación realizada y así apuntalar aquellas acciones que no pudieron realizarse o que se derivaron de las que fueron ejecutadas. Nuestro próximo Plan de Igualdad deberá incluir el proceso de socialización de las guías en nuestra universidad y un programa propio de mentorazgo en el tercer ciclo.

REFERENCIAS

- Acosta, Ana (2017). *Las políticas de igualdad de género en la universidad española: un estudio de estructuras y planes* (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Barcelona: AQU. Recuperado de https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf.
- Clavero, S. & Galligan, Y. (2020). Analysing gender and institutional change in academia: evaluating the utility of feminist institutionalist approaches. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(6), 650-666.
- Comisión Europea. (2019). *Horizon Europe: The next EU Research & Innovation Investment Programme (2021-2027)*. [Presentación actualizada]. Recuperado de <https://bit.ly/3Gbnwny>
- Elizondo, A., Silvestre, M. & López-Belloso, M. (2022). Las políticas de igualdad en las universidades. En A. Alonso & M. Lois (Coords.). *Género y política. Nuevas líneas de análisis ante la cuarta ola feminista*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ford, T. E. (2000). Effects of sexist humor on tolerance of sexist events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1094-1107.
- Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? (Trad. Gloria Elena Bernal). En S. Harding, *Feminism and Methodology* (pp. 9-34). Indianápolis: Indiana University Press.
- Kuipers, G. (2011). *Good Humor, Bad Taste: A Sociology of the Joke*. Berlín: Gruyter Mouton.
- Leenders, J., Bleijenbergh, I. & Brink, M. (2020). Myriad potential for mentoring: understanding the process of transformational change through a gender equality intervention. *Gender, Work, and Organization*, 27(3), 379-394.
- López-Belloso, M., Allori, A., Morondo, D., Mergaert, L. & Fernández, L. (9 de julio de 2021). Humorarium. Propuesta de utilización del humor feminista para contrarrestar las resistencias a la igualdad de género. *XV Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración*, Madrid.
- Subirats Martori, M. (2014). Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros. *Educación* (número especial 30 aniversario: Avances y retos en la educación), 85-100.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Agenda 2030. (2020). Universidad de Deusto. Recuperado de <https://www.deusto.es/es/inicio/somos-deusto/la-universidad/agenda2030/genero>
- Alcañiz, M. (2017). Las políticas de igualdad en las universidades. Análisis del I Plan de Igualdad de la Universidad Jaume I (España). *Journal of Studies on Citizenship and Sustainability*, 2, 59-76.
- Alonso, A. (2015). *El mainstreaming de género en España: hacia un compromiso transversal con la igualdad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Benschop, Y. & Mieke V. (2011). Gender Change, Organizational Change and Gender Equality Strategies. En E. Jeanes, D. Knights & P. Yancey-Martin (Eds.), *Handbook of Gender, Work and Organization* (pp. 277-290). S.l.: Wiley.
- Bosch, E. (2017). Acoso sexual y violencia de género en las universidades. En C. García Sainz (Ed.). *Unidades de igualdad. Género y universidad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bustelo, M., Dios, P. de & Pajares, L. (2021). Desigualdades al descubierto en la universidad por la crisis de la COVID-19. Impacto de género en las condiciones de trabajo, uso del tiempo y desempeño académico en la UCM. Madrid: Proyecto SUPERA, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://www.ucm.es/supera/file/%20desigualdades-al-descubierto_COVID_ucm
- Caprile, M. (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Barcelona: Fundación CIREM.
- Cerdá, M. R. (17 y 18 de junio de 2010). Modelos de desarrollo de unidades de igualdad en la universidad pública. En *Investigaciones multidisciplinares en género, II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género"*, Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Drew, E. & Siobhán C. (Eds.) (2021). *The Gender-sensitive University. A contradiction in terms?* Londres: Routledge.
- European Institute for Gender Equality. (2016). *Integrating Gender Equality into Academia and Research Organisations. Analytical Paper*. Vilnius: EIGE.
- Elizondo, A., Silvestre, M. & Novo, A. (2013). Logros y retos en las políticas de igualdad: el mainstreaming en Euskadi. En A. González, E. Aguayo & A. Jesús López (Coords.), *Roles de xénero en tempos de crise* (s.f.). Recuperado de <https://gearingroles.eu/project/>
- Korsvik, T. R. & Rustad, L. M. (2018). What is the gender dimension in research? *Case studies in interdisciplinary research*. Oslo: Kilden.
- Lombardo, E. (2003). La europeización de la política española de igualdad de género. *Revista Española de Ciencia Política*, (9), 63-80.
- Mackay, F. & Waylen, G. (2014). Introduction: Gendering New Institutions. *Politics & Gender*, 10(4), 489-494.
- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. & Calvo, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23(1), 147-172.
- Puy, A., Pascual Pérez, M. & Forson, A. (2016). Manuals with guidelines on the integration of sex and gender analysis into research contents, recommendations for curricula development and indicators. S.I.: Gender-NET.
- Ramírez, E. & Matarranz, M. (2015). Igualdad de género en educación. El caso de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 114-136.
- UNESCO (2020). Gender biases in ai and emerging technologies. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/gender-biases-ai-and-emerging-technologies>
- Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación. (2021). *Científicas en cifras 2021*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Universidad de Deusto. (2021). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. & José González, M. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101.
- Viglione, G. (2020). Are women publishing less during the pandemic? Here's what the data say. *Nature*, 581(7809), 365-366.
- Yellow Window Management Consultants. (2011). *Manual. El género en la investigación*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.

REFERENCIAS SOBRE GUÍAS PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

INVESTIGACIÓN

- Askunze, C., Jubeto, Y., Marcó, L. & Pérez, Z. (2020). *Diccionario feminista para una economía solidaria*. Bilbao: Red de Economía Alternativa y Solidaria. Recuperado de <https://www.economiasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/12/DICCIONARIO-FEMINISTA.pdf>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2017). *Glosario feminista para la igualdad de género*. Quito: Centro de Publicaciones de la Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de <https://www.igualdadgenero.gob.ec/glosario-feminista-cnig/>
- Criado-Perez, C. (2019). *Invisible women: Exposing data bias in a world designed for men*. Nueva York: Abrams Press.
- Cómo planificar un proyecto desde la perspectiva de género*. Murgibe. (2005). Recuperado de <https://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO4/Temas/Material.pdf?hash=e829aac7bfddbcc2584b82a2a7bcc06e&idioma=CA>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (s.f.). *Glosario para la igualdad*. México: Inmujeres. Recuperado de <https://campusgenero.INMUJERES.gob.mx/glosario/>
- Lengua de signos española (LSE). (s.f.). *Pikara Magazine*. Recuperado de <https://glosario.pikaramagazine.com/glosario.php?lg=es>
- Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación. (2021). *Estudio sobre la situación de las jóvenes investigadoras en España*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado de https://www.ciencia.gob.es/dam/jcr:034037b0-ad14-4ef4-8c46-ea88b9c06958/RESUMEN_EJECUTIVO_Situacion_Jovenes_investigadoras.pdf.
- Oxfam Internacional. (2014). *Liderazgo transformador para la promoción de los derechos de las mujeres*. Oxfam: Oxford. Recuperado de <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/317242/ml-transformative-leadership-womens-rights-220514-es.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- United Nations Women. (2011). Glosario de igualdad de género. Recuperado de <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150&mode=letter&lang=es>
- Vocabulario para la igualdad. (2007). *Mujeres en red. El periódico feminista*. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1301>
- Yellow Window Management Consultants (2011). *Manual. El género en la investigación*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.

- Bäck, H. & Debus, M. (2019). When do women speak? A comparative analysis of the role of gender in legislative debates. *Political Studies*, 67(3), 576-596.
- Cassese, E. C. & Bos, A. L. (2013). A hidden curriculum? Examining the gender content in introductory-level political science textbooks. *Politics and Gender*, 9(2), 214-223. doi: 10.1017/S1743923X13000068
- Ejemplos de desigualdad de género en el trabajo. (2017). *Ingredientes que Suman. Intermón Oxfam*. Recuperado de <https://blog.oxfamintermon.org/ejemplos-de-desigualdad-de-genero-en-el-trabajo/>
- Gender biases in ai and emerging technologies. (2020). UNESCO. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/gender-biases-ai-and-emerging-technologies>
- Gil Coria, E. (Ed.) (1999). *La pedagogía de los jesuitas ayer y hoy*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Karakowsky, L. & Siegel, J. P. (1999). The effects of proportional representation and gender orientation of the task on emergent leadership behavior in mixed-gender work groups. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 620-631.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the Learning Process. *California Management Review*, 18(3), 21-31. doi: 10.2307/41164649
- Macho, M. (5 de febrero de 2021). #NoMoreMatildas. Ciencia y más. *Mujeres con ciencia*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://mujeresconciencia.com/2021/02/05/nomoremattildas/>
- Margolis, E. (Ed.) (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(41), 16474-16479. doi: 10.1073/pnas.1211286109
- Myaskovsky, L., Unikel, E. & Dew, M. A. (2005). Effects of gender diversity on performance and interpersonal behavior in small work groups. *Sex Roles*, 52(9), 645-657.
- Prates, M. O., Avelar, P. H. & Lamb, L. C. (2019). Assessing gender bias in machine translation: a case study with Google Translate. *Neural Computing and Applications*, (32), 1-19.
- Rangvid, B. S. (2019). Gender Discrimination in Exam Grading? Double Evidence from a Natural Experiment and a Field Experiment. *The B. E. Journal of Economic Analysis and Policy*, 19(2). doi:10.1515/bejeap-2018-0084
- Rodríguez, M. (2016). Desarrollo de las funciones ejecutivas a través de videojuegos en la atención a la diversidad (Tesis doctoral), Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Schindler Rangvid, B. (2019). Gender Discrimination in Exam Grading? Double Evidence from a Natural Experiment and a Field Experiment. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 2. doi: 10.1515/bejeap-2018-0084
- Unidad de Innovación Docente. (2016). *El modelo de Formación de la Universidad de Deusto*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- United Nations. (2011). *Commission on the Status of Women. Access and participation of women and girls in education, training and science and technology, including for the promotion of women's equal access to full employment and decent work. CSW55 Agreed Conclusions*. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/55/CSW55_E_FINAL.pdf](https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/55/CSW55_E_FINAL.pdf)
- Universidad de Deusto. (2021). *Guía básica para la comunicación no sexista en la UD*. Recuperado de <https://www.deusto.es/document/deusto/es/guia-basica-para-la-comunicacion-no-sexista-en-la-universidad-de-deusto.pdf>

SEMBLANZAS

María Silvestre Cabrera es doctora en Ciencias Políticas y Sociología; catedrática de Sociología de la Universidad de Deusto, e investigadora principal del Equipo Deusto Valores Sociales, el cual ha sido reconocido como equipo de excelencia por el Gobierno Vasco y representa a España en la Encuesta Europea de Valores. Ha sido decana de la Facultad de CCPP y Sociología de la Universidad de Deusto (2004-2009) y fundadora y directora del máster en Intervención en Violencia contra las Mujeres (2003-2009). Fue directora del Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer del Gobierno Vasco (2009-2012). Asimismo, ha liderado varios proyectos internacionales competitivos de investigación y nacionales tanto competitivos como concertados. También ha asumido diferentes cargos de gestión como la presidencia de la Asociación Vasca de Sociología y la vicepresidencia de la Federación Española de Sociología. Actualmente es la directora de Igualdad de la Universidad de Deusto y la coordinadora académica del Proyecto H2020 GEARING-Roles, cuyo principal objetivo es el diseño, la implementación y la evaluación de seis planes de igualdad en universidades europeas.

Laia Tarragona Fenosa es licenciada en derecho por la Universitat Pompeu Fabra. Cuenta con los másters en Leyes por la London Metropolitan University y en Relaciones Internacionales por el Institut Barcelona d'Estudis Internacionals. Actualmente es candidata doctoral en la Universidad de Deusto, donde trabaja como coordinadora técnica del proyecto GEARING-Roles. En esa misma institución, es integrante del equipo de implementación del Plan de Igualdad e investigadora en el proyecto RESISTIRÉ. Asimismo, ha participado en conferencias y eventos, y sus intereses de investigación se centran en las desigualdades, el género y la migración. Trabajó como consultora independiente en estrategias de discurso de odio y contradiscurso, y fue una de las fundadoras del Observatorio PROXI sobre xenofobia e intolerancia en medios digitales También ha ejercido como abogada en el sector privado.

Fernanda Campanini Vilhena es licenciada en derecho por la Pontificia Universidad de Paraná, Brasil, y cuenta con un máster en Derechos Humanos y Democratización por el Global Campus of Human Rights. Actualmente es candidata doctoral en el programa de Derechos Humanos en la Universidad de Deusto; investiga la sostenibilidad a largo plazo del impacto de los proyectos europeos de cambio estructural en el sector académico. Sus principales áreas de interés se centran en las políticas públicas para la igualdad de género, la promoción de la transformación social a través del cambio de estructuras institucionales y la violencia machista. Asimismo, trabajó como funcionaria de la Fiscalía Estatal Brasileña, en la unidad especializada en violencia de género y crímenes contra niñas y niños.

Irene García Muñoz es licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense, y cursó los másters en Cooperación Internacional y en Estudios de Mujeres por la Universidad de Barcelona. Cuenta con dilatada experiencia de trabajo en el área de la justicia social, en una variedad de funciones y ámbitos. Los últimos años ha estado ligada al trabajo en derechos de las mujeres a nivel global y al cambio institucional para la igualdad de género. En la actualidad, es MSCA Research Fellow; investiga el impacto de los planes de igualdad de organizaciones que financian y evalúan investigación. Entre sus áreas de interés están la efectividad de las políticas públicas para el fomento de la transformación social, los movimientos y redes de mujeres, y los derechos sexuales reproductivos de las mujeres.

¹ Este proyecto ha recibido financiamiento del programa European Union's Horizon 2020, correspondiente al acuerdo de subvención no. 824536.

² GEARING-Roles: <https://gearingroles.eu/>

³ La *Guía FELISE* está disponible, en inglés, en este enlace: <https://gearingroles.eu/wp-content/uploads/2020/07/FELISE-handbook-web.pdf>

Violencia de género en instituciones de educación superior: experiencias metodológicas en talleres sobre masculinidades

Gender Violence in Higher Education Institutions: Methodological Experiences in Masculinities Workshops

Iván Salazar Mendiola

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

ivansalazarmendiola@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4925-1719>

Diego de Santiago Delfín

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

diegodesantiagodelfin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1988-4868>

Manuel López Pereyra

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

manuel.lopez@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0655-6504>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.122



RESUMEN

En este artículo se expone una serie de apreciaciones a partir de la realización de talleres sobre masculinidades con hombres de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en el marco del 9M de 2022. Durante la experiencia de impartir los talleres, fue posible reconocer qué interés tuvieron los hombres participantes de integrarse a dichos espacios, así como se pudieron identificar las incomodidades y los impases que ellos percibieron al intentar definir un objetivo o meta clara para la creación de grupos para hombres. Esta situación se ve reflejada en sentimientos de duda y preguntas sobre qué hacer con lo que los hombres experimentamos como efecto del Paro Nacional de Mujeres. El 9M, la ausencia de compañeras y profesoras incomodó a los hombres, pero ¿qué acciones pueden realizar los varones para construir espacios de corresponsabilidad, igualdad y prevención de la violencia en las relaciones de género? A lo largo del artículo se contribuye a la discusión de esta pregunta clave para las instituciones de educación superior (IES).

Palabras clave: Hombres; masculinidades; reaprendizaje; violencia de género y universidad/instituciones de educación superior.

ABSTRACT

This article presents a series of insights from a workshop with men about masculinities at the Universidad Iberoamericana Ciudad de México as part of 9M of 2022. The experience of this workshop allows us to recognize men's interest in integrating themselves into this kind of space and the dynamics of the university community. We also detect the discomfort and impasses they felt when trying to establish an objective or goal when integrating into these groups. Those feelings expressed doubts and questions about what they could do with the inconveniences that we, as men, perceive as an effect of the National Women's Strike. In 9M, the absence of female classmates and teachers made men uncomfortable, but what actions do men need to build spaces of co-responsibility, equality, and violence prevention in gender relationships? In this article, we will try to discuss and answer this question for Higher Education Institutions.

Keywords: Men; Masculinities; Relearning; Gender Violence and University/Higher Education Institutions.

Fecha de recepción: 03/06/22

Fecha de aceptación: 13/09/2022

Introducción

La movilización y protesta de las mujeres ha llegado a interpelar a distintos sectores de la sociedad, entre éstos el de los hombres. Ante las demandas de las mujeres, se ha desencadenado en ellos un replanteamiento sobre su papel en la reproducción de la misoginia y violencia feminicida que sacude al país.

En el marco del 9M de 2022, se impartieron talleres para alumnos hombres de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. En este texto exponemos qué ha implicado la integración de esos talleres de trabajo y presentamos un análisis sobre la experiencia de impartirlos. Con ello, no se pretende dar cuenta generalizada de la situación en todas las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, sino abonar a la discusión sobre las percepciones que los hombres tienen acerca de la violencia de género en los espacios universitarios. Al parecer, existe una tensión entre la comodidad del privilegio y los intentos por parte de los hombres por buscar otras formas de construir relaciones que se desmarquen de las violencias de género en las IES.

Los hombres y las masculinidades desde la educación

El papel que desempeñan los sistemas educativos y de enseñanza sobre la identidad de las personas es fundamental para entender cómo es que se estructuran y refuerzan los mandatos masculinos (Segato, 2018), que determinan las prácticas masculinizan-

tes, provocando que haya quienes se identifiquen como hombres o masculinos en contraposición a las mujeres (subordinadas socioculturalmente) (Buquet Corleto et al., 2014; Connell & Messerschmidt, 2005; Lagarde, 1996; Mingo, 2017) y lo femenino (Connell, 1996, 2003).

La familia, el Estado y la Iglesia son algunas de las instituciones identificadas como fuentes de la reproducción de los valores patriarcales que impregnan las prácticas y comportamientos sociales, y junto a éstos las escuelas o espacios escolares también se asumen como lugares generizados y patriarcalizados (Cerva Cerna, 2017; Lutz, 2008; Martínez Lozano, 2019; Millett, 1995; Ott, 2020). Esto se hace evidente al considerar que los hombres fuimos quienes históricamente tuvimos acceso a los estudios para llegar a desempeñar un papel en la sociedad: el de dirigirla (Buquet Corleto et al., 2014; De Bellaigue, 2007); mientras que a las mujeres se les marginaba y se les recluía en el espacio doméstico (Belausteguigoitia & Mingo, 1999; De Bellaigue, 2007; Subirats Martori & Brullet Tenas, 1999).

Los hombres y las masculinidades, por ende, siguen siendo beneficiados por los sistemas educativos, ya que éstos arrastran formas y dinámicas patriarcales (Belausteguigoitia & Mingo, 1999; Blanco García, 2001; Buquet Corleto et al., 2014; Cerva Cerna, 2017; Martínez Lozano, 2019; Segato, 2018). Tal situación impulsó la introducción de la perspectiva

de género en las IES (Cerva Cerna, 2017), así como el análisis de las implicaciones que para los hombres tiene reconocer que hay elementos de la cultura androcéntrica que inclinan la balanza en su favor, en detrimento de las mujeres y las disidencias sexuales.

Reconocer tales elementos culturales conlleva identificar que existe una red de aspectos que se interrelacionan para solidificar premisas, creencias y prácticas en los entornos educativos, que son la base para que los hombres respondamos desde una posición que fortalece relaciones de poder, las cuales reproducimos en intercambios con las mujeres y con otros hombres. En consonancia con esta idea, Martínez Lozano (2019) comenta que las instituciones de enseñanza superior:

Funcionan mediante un orden político patriarcal, que se erige a partir de un mandato de masculinidad, tendiente a configurar estructuras piramidales, jerarquizadas, que profundizan la desigualdad y acendran las relaciones de poder, sistematizando interacciones y prácticas autoritarias en la dinámica cotidiana de las instituciones de educación superior que violentan a las mujeres de diversas maneras. (p. 118).

Reconocer que en las IES existen estructuras piramidales es clave para amplificar la mirada sobre las prácticas de violencia que se desarrollan en estas instituciones. De tal manera, en lugar de preguntarnos únicamente por las violencias ejercidas por los hombres como una especie de respuesta individual, se puede analizar cómo dichas estructuras normalizan por medio del silencio, la amenaza y la justificación un “ordenamiento que conduce al ejercicio de un poder diferenciado entre hombres y mujeres [que] genera asimetrías en relación con el acceso, uso, control y distribución de los recursos simbólicos, sociales y materiales, y pone en desventaja a estas últimas” (Cazares, Tovar & Herrera, 2022, p. 3).

Haber nombrado dicha desventaja en los talleres produjo posiciones diversas entre los participantes. Para algunos, es una realidad que es fundamental enfrentar; para otros, es una realidad lejana a su

contexto, y, para unos tantos más, esta desventaja es un elemento asumido y nunca cuestionado. Las perspectivas de los participantes permiten analizar el efecto que tiene el currículo oculto en las IES, ya que éste niega a la vista las desigualdades estructurales y de género entre hombres y mujeres (Piedra Durán, 2021, p. 7).

¿Es suficiente la reeducación de los hombres en los contextos universitarios?

La reeducación se ha establecido como una opción para atender casos de violencia de género en las IES de México, pues como propuesta metodológica busca ser un proceso por medio del cual los hombres desarrollamos habilidades y modos de relacionarnos desde un plano de igualdad (Valdez Santiago, Vargas Urías & González Focke, 2013, p. 119). Una de las premisas de la reeducación es que los hombres podemos desaprender prácticas de violencia, y aprender formas de sostener espacios de cuidado y responsabilidad.

En los talleres, algunos de los participantes expresaron la intención de moverse precisamente hacia relaciones de género que construyan espacios de mayor igualdad con las mujeres; sin embargo, el camino es más complejo, pues la participación de los hombres no sólo pasa por sentirnos interpelados por las demandas de las mujeres en los espacios universitarios, sino por reconocer las líneas trazadas que nos orientan y posicionan —retomando la propuesta de Ahmed (2019, p. 83)— en determinados lugares de privilegio con respecto a ellas, pero también a otros hombres. Estas posiciones operan a partir de mandatos de la masculinidad que legitiman ejercicios de violencia como el acoso y el hostigamiento sexual en las IES (Cazares, Tovar & Herrera, 2022; Martínez Lozano, 2019; Zabalgoitia, 2021).

El reconocimiento por parte de los hombres sobre cómo habilitamos mandatos y prácticas de la masculinidad no termina con el desarrollo de habilidades, porque consideramos que se requiere un trabajo multinivel que permita politizar aquellas incomodidades que los varones vivimos en días como el 9M, ya que, como lo expresa Varela Guinot

(2020a), el reto del abordaje de las violencias en las universidades está en reconocer que éstas no responden a causas individuales, sino a una dominación masculina (p. 67). En este sentido, a partir de la experiencia en los talleres, consideramos que es básico que los hombres reconozcamos que las violencias que reproducimos son instrumentales y expresivas (Martínez, 2019; Zabalgoitia, 2021): instrumentales porque operan como una herramienta del patriarcado para sostener relaciones de género basadas en la jerarquización, y expresivas porque se exhibe una potencia que se asume propia de la construcción de la categoría hombre.

Entonces, consideramos que la llegada a esa mirada crítica requiere, además de reconocer las expresiones de violencia ya identificadas por los mecanismos formales en las IES, la visibilización de aquellas expresiones naturalizadas de la masculinidad que circulan en las interacciones cotidianas, entendiendo que esta última no sólo es un conjunto de mandatos, sino que, como lo expresa Fabbri (2021), valdría la pena reconceptualizarla como un dispositivo de poder desde el cual, además de buscar que los varones ocupemos posiciones dominantes, tiene un efecto extractivista sobre la vida, las personas y sus recursos (pp. 33-34). Este efecto también tiene impactos en la vida de los hombres, y hay que nombrarlos no para movernos del lugar de la responsabilidad, sino para construir una agenda política que permita que los hombres (desde una interseccionalidad manifiesta en los espacios universitarios) promovamos acciones para sostener una ética relacional.

Políticas y género para el trabajo con hombres en espacios universitarios

Las universidades y las IES son nichos de la educación que poco a poco se han ido abriendo a diversos sectores de la población, en particular al de las mujeres. Ellas fueron históricamente excluidas de dichos lugares y fueron recluidas al espacio doméstico y la vida privada (Buquet Corleto et al., 2014; De Bellaigue, 2007; Lutz, 2008). Ha sido por el arduo trabajo de las mujeres que se han impulsado políticas que llevan a que hoy se reconozca la denomina-

da *feminización de la matrícula escolar* (Delgado Ballesteros, 2003); incluso se ha llegado a sobrepasar ligeramente la mitad de la población universitaria (Buquet Corleto et al., 2014; Quintero & Bautista, 2018).

El problema surge cuando se devela que dentro de estos espacios sigue manifestándose una cultura patriarcal, por lo que ciertas disciplinas o carreras se mantienen marcadas por el género (Buquet Corleto et al., 2014; Cerva Cerna, 2017; Connell, 1996; Connolly, 2004; Millett, 1995; Tonso, 2001), así como persisten ejercicios de violencia sexual y misógina como reacción a las manifestaciones y acciones de protesta (Cerva Cerna, 2020; Mingo, 2017; Varela Guinot, 2020a, 2020b; Zabalgoitia Herrera, 2020).

Los espacios escolares están marcados por modelos educativos androcéntricos y heteronormativos (Guadarrama Olivera, 2017), en los cuales se favorecen cualidades adjudicadas a los hombres, como la competencia selectiva (Connell, 1996) o la supuesta objetividad basada en la razón (Ahmed, 2017; Lutz, 2008). También los currículos educativos explícitos, implícitos y ocultos están marcados por el género (González Jiménez, 2009; Guadarrama Olivera, 2017), lo cual se refleja tanto en las dinámicas dentro del aula como en la organización de la institución; aquéllos favorecen a determinado género frente a otros. Asumir esto ha servido para que haya acciones en algunas universidades e IES para incluir la perspectiva de género como parte integral de su estructura curricular e institucional, pero también ha tenido una utilidad discursiva, ya que en la sociedad éstas se colocan dentro de lo “políticamente correcto”, lo que desincentiva la búsqueda de cambios realmente estructurales en las instituciones educativas (Palomar Vereá, 2011, citada en Buquet Corleto et al., 2014, p. 21).

Por ende, como lo ha señalado Varela Guinot (2020a), la implementación de comités de género y la atención a denuncias por condición de género son una parte del trabajo que han estado realizando las universidades e IES, pero esas acciones no son suficientes si los recintos siguen marcados por una estructura y cultura patriarcal sexista (Buquet Cor-

leto et al., 2014; Martínez Lozano, 2019; Mingo, 2017). Por lo tanto, se requiere énfasis en enseñar que el género no es sólo un “asunto de mujeres”, sino que también implica atender y captar la formación de las subjetividades de los hombres, las cuales se han construido desde marcos de violencia. Esta estrategia debe traducirse en políticas efectivas para la atención de los hombres en las instituciones (Cerva Cerna, 2016) e, incluso, en la desmasculinización de estas últimas (Fabbri, 2021). El orden patriarcal de género atraviesa a todos los cuerpos y necesita ser atendido por sus distintos actores, entre ellos los mismos que se ven beneficiados, lo quieran o no, por dicha estructura.

9M en la Ibero: incertidumbres y disonancias del des/reaprender

El 9M de 2022, día del Paro Nacional de Mujeres, hubo un proceso de organización y colaboración en el que se desarrollaron actividades enfocadas en los hombres integrantes de la comunidad universitaria. En la Jornada del 9M se llevaron a cabo tres talleres presenciales, a los cuales se convocó a estudiantes de todas las licenciaturas, docentes y administrativos de la Ibero, así como a integrantes del Centro Meneles, que trabaja con habitantes del pueblo de Santa Fe. Entre los tres talleres hubo un total aproximado de 40 participantes.

Los talleres tuvieron por objetivo realizar una aproximación a las tensiones e incomodidades percibidas por los hombres en el marco del 9M, así como cartografiar tanto las representaciones que los participantes han construido sobre la categoría de masculinidades como sus implicaciones en las relaciones de poder y desigualdad. El tiempo para impartir los talleres se delimitó a dos horas. Las actividades implementadas fueron:

1. Reconocimiento de afectos y pensamientos sobre el 9M por medio de la construcción de nubes de palabras.
2. Identificación de las reacciones y percepciones de los hombres ante la visibilización de la violencia de género en las IES.

3. Trabajo con el cuerpo para reconocer los ejercicios de coerción que los hombres reproducimos en las relaciones de género que construimos con otras, otros u otras.
4. Construcción de posturas que invitan a la responsabilidad. Para ello, los participantes elaboraron consignas contra el machismo.
5. Uso de la música como un elemento crítico. Para concluir cada taller se utilizó la canción “¿Qué es la masculinidad hegemónica?”, de la murga La Buena Moza, de Mendoza, Argentina.

Durante los talleres se observó que, de alguna manera, los participantes identifican las formas cotidianas de mostrar actos de hombría aprendidos de la masculinidad hegemónica, y que éstos responden a un orden de superioridad histórica entre hombres y mujeres. Tal análisis es más que necesario, pues, por un lado, permite complejizar la reflexión y, por otro, abre la posibilidad de identificar qué es lo que hacemos los hombres para demostrar que cumplimos con los mandatos que se incorporan a nuestra categoría, los cuales responden a un orden que sostenemos a partir de prácticas de violencia, entre ellas el acoso y el hostigamiento, y otras formas de sexismo y misoginia que imperan en los contextos universitarios. Este elemento es fundamental, ya que, como menciona Martínez Lozano (2019):

Los jóvenes varones estudiantes pueden identificar el acoso y otras formas de violencia cotidiana que se ejercen hacia sus compañeras. Sin embargo, sus reflexiones no se perfilan como una crítica o un intento de desmontar el mandato de masculinidad. Ellos no se cuestionan a sí mismos como parte del entramado patriarcal. Tienden a explicar las formas de acoso como acciones individuales de estudiantes y maestros, desligadas de la configuración institucional y de su propio actuar dentro de la organización escolar. (p. 124).

Esto pone de relieve la importancia de que los hombres reconozcamos y nombremos aquellas expresiones

de violencia que ejercemos, recibimos o silenciamos, pero el ejercicio requiere de un trabajo autorreflexivo. En relación con ello, Zabalgoitia Herrera (2021) nos recuerda que es fundamental que los hombres reconozcamos desde la subjetividad en qué lugar y cómo participamos del continuo de las violencias para, de esta manera, desmontar las formas en que la encarnamos por medio de prácticas y actos de hombría (p. 171).

Parece que algunos de los participantes de los talleres tienen interés en desaprender modelos establecidos por los mandatos de la masculinidad, pero la cuestión es que no se sabe de forma clara qué es lo que se va a reaprender. Tampoco es sencillo plantearle a alguien que desaprenda la forma en que ha aprehendido el mundo que habita, pues, se quiera o no, al ocupar la categoría de hombre hemos incorporado, en mayor o menor medida, violencias de la masculinidad como dispositivo de poder (Fabbri, 2021; Núñez, 2016; Zabalgoitia Herrera, 2021). En este sentido, también se delinearón situaciones en las que los participantes llegaban a puntos ciegos: a pesar de que manifestaron interés en trabajar sobre su subjetividad, hubo ciertas violencias que les fueron señaladas y no reconocieron como tal. Esto los ponía en la encrucijada de saber si podían asumir que efectivamente estaban realizando un trabajo por cambiar las actitudes sexistas o, en algunos casos, les suscitaba interrogantes sobre la manera de asumir una responsabilidad que implique darles cuerpo a las alternativas que resuenan en los espacios universitarios sobre la construcción de relaciones libres de violencias.

El cuestionamiento sobre la responsabilidad y acción de los hombres es lo que ha impulsado la creación de los grupos de trabajo sobre masculinidades, lo cual ha generado discusiones acerca de si mediante estos grupos se crean “nuevas masculinidades”, hombres “profeministas”, “feministas” o “aliados”, y si efectivamente se les puede denominar de esa manera (Fernández Chagoya, 2018; Pinilla Muñoz, 2017). Asimismo, en tales aproximaciones se vislumbra cierta falta de crítica a los conceptos de “masculinidad” y “hombre” (Fabbri, 2021; Fernández Chagoya, 2018).

A los hombres nos queda un trabajo arduo para responder al cuestionamiento ético cuando los otros interpelean nuestros límites de inteligibilidad (Butler, 2009): ya hemos mencionado que en la vivencia de los hombres surgen puntos ciegos (campo visual limitado como efecto del propio privilegio) y, aunque en los talleres se apreciaron experiencias de agrado al sentir que estamos desaprendiendo actitudes que consideramos machistas, en algún punto la mirada feminista de las compañeras ha llegado a señalar que no hemos reconocido actitudes y comentarios que siguen siendo parte de esas dinámicas sexistas y patriarcales.

Con los participantes de los talleres se discutió que esta interpelación es parte del proceso del cambio, y que el acompañamiento inter/intragénero precisamente visibiliza cómo es la relación que los hombres hemos naturalizado con base en estas dinámicas. Es parte del ejercicio de ir deshaciendo los modos patriarcales del ser hombre, lo cual evidencia que hay un proceso en el que la praxis, con miras al llamado ejercicio de la deconstrucción de la masculinidad y ser hombre, se asume como una especie de cualidad cuantificable. Esto lleva a que la deconstrucción como la meta en sí misma se confunda con que se crea que es la única tarea que nos queda a los hombres (Delgado, 2019). Además, pone de manifiesto que este trabajo se sigue concibiendo y enunciando como algo individual (Martínez Lozano, 2019), cuando claramente también está determinado de manera colectiva y estructural (Lozano-Verduzco, 2017; Zabalgoitia Herrera, 2020, 2021).

A esto hay que adherir el señalamiento de la práctica a partir del des/reaprender, el cual tiene que ver con que ya reconocemos cierta apertura para la inclusión de la diversidad y las disidencias sexuales. No obstante, los marcos referenciales de las “nuevas masculinidades” siguen imponiendo límites a su forma de autorrepresentarse como hombres: “Puedo pintarme las uñas, pero sólo de negro” o “Puedo usar ombliguera, pero sólo si tengo un cuerpo atlético”. Así, se constituyen las figuras del “macho progre” y “onvre”, que Zabalgoitia (2021) ha retomado de las activistas feministas: hombres que adquieren

cierto estatus por presentarse como “progresivos” o “aliados”, pero que en la práctica siguen sin un cuestionamiento profundo del régimen de género. Al respecto, Fernández Chagoya (2016), nos dice que “cambiar no sólo implica la renuncia a derechos adquiridos prediscursivamente, sino poner en cuestión sus propios hábitos, su identidad, la imagen de sí mismos y de las mujeres” (p. 49). En este campo está precisamente el trabajo político fundamental para quienes nos asumimos como hombres.

Conclusiones

La experiencia en la impartición de talleres para hombres de la Ibero en el marco del 9M fue una iniciativa que nos permitió tener un acercamiento sobre las vivencias y percepciones de un porcentaje de los hombres de esta universidad. Un elemento básico que rescatamos es la necesidad de continuar produciendo tensiones subjetivas y relacionales en los contextos en los que participamos los varones, no con el objetivo de generar señalamientos y descalificaciones, sino como una herramienta política que permita fortalecer objetivos como:

- a) visibilizar prácticas de violencia que reproducimos de la masculinidad como estructura de poder;
- b) reconocer aquellos micromovimientos de desaprendizaje patriarcal y las incomodidades necesarias para interpelar a quienes nos construimos al interior de la categoría hombre;
- c) aceptar que los hombres necesitamos salir de la reflexión individual y transitar al trabajo colectivo, no para hablar únicamente sobre los efectos contradictorios de habitar determinados privilegios de la masculinidad hegemónica, sino también para poner en el centro de qué maneras participamos de las dinámicas misóginas y sexistas;

- d) generar iniciativas de trabajo con hombres que lleven los aprendizajes más allá de una reunión o taller anual, porque el desaprendizaje patriarcal necesita de un trabajo continuo, en el que los hombres, en lugar de reunirnos para perpetuar el patriarcado, nos encontremos para nombrar nuestras violencias, asumir sus efectos y construir alternativas de corresponsabilidad e igualdad con otras, otros y otras, a sabiendas de que esto implica transitar tanto por el reconocimiento de las violencias como por las posibilidades de movernos hacia desorientaciones necesarias para sacudir y deshacer al patriarcado.

Recomendaciones para el aula

Las siguientes recomendaciones tienen el fin de invitar a que cada docente se sume a la visibilización de las violencias de género en las IES y que, en este proceso, incorpore una mirada sobre la cultura machista y las masculinidades en su práctica educativa.

1. Incluir una perspectiva de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el género nos atraviesa a todos, todas y todes.
2. Implementar un conjunto de actividades para que el estudiantado reflexione sobre su propia construcción de género y sobre las formas en que ésta permea su quehacer personal, familiar, laboral y académico.
3. Utilizar un lenguaje incluyente y no binario con el estudiantado.
4. Promover espacios no coercitivos con el estudiantado mediante el diálogo de saberes.
5. Aproximarse a los estudios de los hombres, las masculinidades y sus efectos en los entornos educativos.
6. Detectar posibles prácticas que, desde la posición de profesor/a, reproduzcan una cultura sexista, misógina y discriminatoria.

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones* (Trad. H. López González de Orduña). México: UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Bellaterra.
- Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (Eds.). (1999). *Géneros prófugos: feminismo y educación*. México: Paidós, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, PUEG, Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Blanco García, N. (Ed.). (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, Akal.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Buquet Corleto, A., Cooper, J., Mingo, A. & Moreno, H. (2014). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades, PUEG, IISUE.
- Cazares Palacio, I., Tovar Hernández, D. & Herrera Mijangos, S. (2022). Violencia de género en una universidad de Coahuila, México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (58), e1405. doi: 10.31391/S2007-7033(2022)0058-010.
- Cerva Cerna, D. (2016). Masculinidades y construcción discursiva sobre las políticas de género en México. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11, 209-226. doi: 10.18002/cg.v0i11.3606
- Cerva Cerna, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, 8, 20-38. doi: 10.5354/0719-0417.2017.48399
- Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49, 137-157.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, 206-235.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades* (Trad. I. M. Artigas). México: UNAM, Coordinación de Humanidades, PUEG.
- Connell, R. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. doi: 10.1177/0891243205278639
- Connolly, P. (2004). *Boys and Schooling in the Early Years*. Londres: Routledge.
- De Bellaigue, C. (2007). *Educating Women: Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*. Oxford: Oxford University Press.
- Delgado Ballesteros, G. (2003). Educación y género. En M. Berkeley Busquets, *Educación, derechos sociales y equidad* (T. II, Vol. 3). México: COMIE.
- Delgado, L. S. (30 de abril de 2019). Contra la deconstrucción masculina. *El Salto* [revista digital]. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/masculinidades/contra-que-es-deconstruccion-masculina>
- Fabbri, L. (2021). La masculinidad como proyecto político extractivista. Una propuesta de re-conceptualización. En L. Fabbri (Ed.), *La masculinidad incomodada* (pp. 27-43). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, UNR Editora.
- Fernández, Chagoya, M. (2016). Hombres en el feminismo: zigzaguar entre lo público y lo privado. Construyendo un método de investigación para analizar la masculinidad. En T. E. Rocha & I. Lozano (Comps.). *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género*. México: UNAM.
- Fernández Chagoya, M. A. (2018). *¿Hombres feministas? El complejo zigzaguo entre lo público y lo privado*. México: CEAM.
- González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699.
- Guadarrama Olivera, M. E. (2017). Nuevo modelo educativo, viejos modelos de género. Un orden social que permanece. En M. L. Briseño Maas, M. E. Guadarrama Olivera, O. Grijalva Martínez & M. E. Paz López, *Espacios educativos e investigación científica en la sociedad actual* (pp. 72-96). Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez Oaxaca.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lozano-Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En G. Delgado Ballesteros, *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias* (pp. 181-214). México: UNAM, IISUE.
- Lutz, C. (2008). Engendered emotions. En M. Greco & P. Stenner (Eds.), *Emotions: A social science reader* (pp. 63-71). Nueva York: Routledge.
- Martínez Lozano, C. P. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, 51, 117-133. doi: 10.30578/nomadas.n51a7
- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra, Instituto de la Mujer.
- Mingo, A. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 35(105), 571-595. doi: 10.24201/es.2017v35n105.1434
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 4(1), 9-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/694/69445150001.pdf>
- Ott, J. (1 de octubre de 2020). *The university of patriarchy*. Africa Is a Country. Recuperado de <https://africasacountry.com/2020/10/the-university-of-patriarchy>
- Palomar Vereá, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Piedra Durán, M. (2021). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones* 101(2), 1-23. doi:10.15517/rr.v101i2.45869

- Pinilla Muñoz, D. (2017). "Masculinidades emergentes" en México: un acercamiento a los grupos de hombres y activistas por la diversidad sexual y contra la violencia de género. México: GENDES, A. C. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/5d94b52fe9de0a20d602d826/t/5db330aa7a4ea1701e25ccc0/1572024533820/Masculinidades+emergentes.pdf>
- Quintero, F. B. & Bautista, G. V. (2018). *Principales logros y retos del feminismo en México*. 51, 115-134.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Subirats Martori, M. & Brullet Tenas, C. (1999). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia Rius & A. Mingo, *Géneros prófugos: feminismo y educación* (pp. 189-224). México: Paidós, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, PUEG, Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Tonso, K. L. (2001). "Plotting Something Dastardly". Hiding a Gender Curriculum in Engineering. En E. Margolis, *The Hidden Curriculum in Higher Education* (pp. 155-174). Nueva York: Routledge.
- Valdez Santiago, R., Vargas Urías, M. & González Focke, M. (2013). Bases conceptuales del programa de reeducación para agresores de violencia de pareja. En J. C. Ramírez & J. C. Cervantes (Eds.), *Los hombres en México: veredas recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres, las masculinidades* (pp. 111-131). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, CUCEAAMEGH, A.C.
- Varela Guinot, H. (2020a). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49-80. doi: 10.22201/fcyps.2448492xe.2020.238.68301
- Varela Guinot, H. (2020b). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, e556. doi: 10.24201/reg.v6i0.556
- Zabalgaitia Herrera, M. (2020). Estudiantes y violencia de sexo/género en la universidad. Propuestas de acción comunitaria en la UNAM (2017-2019). *FEMERIS: Revista Multidisciplinaria de Estudios de Género*, 5(1), 129-150. doi: 10.20318/femeris.2020.5158
- Zabalgaitia Herrera, M. (15 de diciembre de 2021). Educación, masculinidades y violencias en la universidad. *Debate Feminista*, 63. doi: 10.22201/cieg.2594066xe.2022.63.2325

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Amuchástegui, A. (2001). La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 2(14), 102-125. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88412394005>
- Amuchástegui, A. & Szasz Pianta, I. (Eds.). (2007). *Sucede que me canso de ser hombre: relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. México: El Colegio de México.
- Badinter, E. (1993). *XY la identidad masculina* (Trad. M. Casals). Madrid: Alianza.
- Carrillo Meráz, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castro, R. & Vázquez García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 26(78), 587-616.
- Cubillas Rodríguez, M. J., Valdez, E. A., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R., Hernández Montaña, A. & Zapata Salazar, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 12(2), 217-230.
- Dázio, E. M. R., Zago, M. M. F. & Fava, S. M. C. L. (2016). Use of alcohol and other drugs among male university students and its meanings. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 50(5), 785-791. doi: 10.1590/s0080-623420160000600011
- De la Cruz García, G., Olarte Ramos, C. A. & Rodríguez Ruiz, J. (2019). Entre golpes y empujones, la comunicación afectiva entre varones universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-9. doi: 10.24320/redie.2019.21.e11.1887
- Franco, B. E. C. & Carmona Parra, J. A. (2021). Masculinity in Universities: State of the Art. *Masculinities & Social Change*, 10(1), 77. doi: 10.17583/mcs.2021.5487
- Guevara Ruiseñor, E. S. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Psicología para América Latina*, 8. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400015&lng=pt&tlng=es
- Lozano-Verduzco, I., Xelhuantzi-Santillán, R. I., Mamo, L., Gilbert, J. & Fields, J. (2021). Interrupting heteronormativity in Mexican schools: Alignments, twists and sexual diversity. *International Journal of Educational Research Open*, 2. doi: 10.1016/j.ijedro.2021.100032
- Macías-Valadez-Márquez, G. & Luna-Lara, M. G. (2018). Validación de una Escala de Mandatos de Género en universitarios de México. *Ciencia UAT*, 12(2), 67-77.

SEMBLANZAS

Iván Salazar Mendiola es licenciado en Psicología por la Universidad Don Vasco y maestro en Terapia Familiar por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) de la UNAM.

Actualmente cursa el doctorado en Estudios Críticos de Género en la Universidad Iberoamericana. Colabora como docente en el área de Educación Continua de la Universidad del Claustro de Sor Juana y en la FES-I. Es integrante de la Red Internacional de Investigación del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades (LIESS), así como del Colectivo Casa Tonalá. Las líneas de investigación y acompañamiento que desarrolla son las masculinidad(es), la violencia contra las mujeres, la diversidad sexogenérica y el uso de las prácticas narrativas como metodología en el trabajo con hombres que ejercen violencia.

Diego de Santiago Delfin es estudiante del doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es licenciado en Artes Visuales por la UNAM y maestro en Antropología Social por la Ibero Ciudad de México. Ha participado en congresos y conferencias en México, Perú, Colombia, Reino Unido, Portugal y España. Entre sus publicaciones destacan el artículo “Squatted and Self-Managed Social Centres in Mexico City: Four Case Studies from 1978-2020” publicado en la revista *Partecipazione e Conflitto* (2020) en coautoría con el Dr. Robert González García de la Universidad Autónoma de Hidalgo (UAH) y Marco Antonio Rodríguez, así como el capítulo “Ciudad y okupación: el espacio urbano entre utopía y microtopía” del libro *Visibilidad e interferencia en las prácticas espaciales* (Brumaria, 17, Instituto de Estudios Críticos, 2021). Sus principales temas de investigación son la educación y el género (hombres y masculinidades), y la violencia desde el giro espacial y afectivo.

Manuel López Pereyra es doctor en Educación por la Universidad de York, Inglaterra, y maestro en Investigación y Desarrollo en la Educación por la Universidad Iberoamericana. Realizó una estancia posdoctoral en el grupo de Antropología, Diversidad y Convivencia, de la Universidad Complutense de Madrid. Ha investigado sobre temas de inclusión, diversidad, género y sexualidades en los espacios escolares. Su investigación actual se centra en las prácticas de inclusión social, las políticas educativas y las prácticas colectivas hacia los nuevos modelos de familia.

Un proyecto fotográfico de formación y de transferencia sobre los géneros y los roles sexuales

A Formative and Transfer Photographic Project on Gender and Sexual Roles

María del Mar Rodríguez Caldas

UNIVERSIDAD DE VIGO, ESPAÑA

marcaldas@uvigo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1032-0860>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.119



RESUMEN

En este artículo se describe la actividad formativa y de transferencia *Sin moldes. Comentarios fotográficos sobre los géneros*, que promueve reflexiones críticas respecto del orden sexual impuesto, para estimular la aspiración a una sociedad igualitaria y respetuosa con la diversidad sexual.

Este proyecto se puso en marcha en el curso 2016-2017, con la finalidad de contrarrestar los patrones sexistas y homófobos existentes, y los objetivos de promover en el alumnado la reflexión sobre cuestiones de género que contribuyan a su desarrollo personal y social, incentivar entre la comunidad universitaria el respeto y el afecto hacia la igualdad y la diversidad sexual, y difundir estas reflexiones más allá de la institución. El proyecto ha contado con el apoyo de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Vigo.

Palabras clave: Feminismo; igualdad; diversidad sexual; concientización; fotografía.

ABSTRACT

This paper shares a formative and transfer activity that arises critical reflections about the sexual order imposed, stimulating the aspiration for an egalitarian and respectful society. This project was created in the academic year 2016-2017 in order to counter sexist and homophobic patterns and with the following objectives: to promote a reflection about gender that contributes to personal and social development in the students; to encourage respect and empathy for gender equality and sexual diversity, and to disseminate these reflections beyond the University. The project has been supported by the Equality Unit of the University of Vigo.

Keywords: *Feminism; Equality; Sexual Diversity; Sensitization; Photography.*

Fecha de recepción: 31/05/2022

Fecha de aceptación: 29/09/2022

En nuestras sociedades patriarcales, los patrones sexistas y homófobos también impregnan las instituciones del saber. Éstos continúan reproduciéndose en las nuevas generaciones; en las universidades, así lo han demostrado los informes elaborados con la finalidad de detectar y prevenir el acoso sexual, los abusos por razón de sexo y la discriminación de las personas transexuales, transgénero e intersexuales.

En este artículo haremos una aproximación al estado de la cuestión en el ámbito universitario español y a las actuaciones implementadas para atajar la problemática, en el contexto específico de la Universidad de Vigo. En esta institución se desarrolló el proyecto de creación fotográfica *Sin moldes. Comentarios fotográficos sobre los géneros*. Los objetivos centrales de esta actividad son contrarrestar los patrones sexistas y homófobos existentes, y contribuir a la conformación de una sociedad igualitaria y respetuosa con la diversidad sexual.

Expondremos los objetivos del proyecto y explicaremos su desarrollo en el aula, así como las vías para difundirlo e incidir en la comunidad universitaria y en la sociedad en general. Asimismo, haremos un balance de las temáticas abordadas por el alumnado y de los efectos que ha causado el proyecto tanto en los autores de las fotografías como en los receptores.

Contexto universitario español

Con base en la recopilación de 68 investigaciones realizadas en diversos países, Rosa Valls (2008) dirigió un estudio en que corroboró que “la violencia de género afecta a diferentes edades, clases sociales, culturas, niveles académicos y ámbitos de presencia, de modo que se produce también en el ámbito universitario” (p. 22). El porcentaje de víctimas de agresión sexual que se calculó oscila entre 13 y 30 por ciento. Estos datos obligaron a mirar más allá de los estereotipos de víctimas de violencia de género, así como a indagar con más profundidad en por qué y dónde se produce: el análisis científico contradecía la percepción de que la universidad es un espacio libre de dicha problemática.

Tras ese balance, Valls centró la investigación en seis universidades españolas y detectó que los colec-

tivos Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS) percibían que desde la institución no se respondía al problema de la violencia de género. En las encuestas, los entrevistados referían la existencia de

una gran diferencia entre el clima de sensibilización que se está generando en la sociedad y el clima existente en las universidades. La institución universitaria va por detrás de la sociedad respecto a la sensibilización ante este problema, por su organización jerárquica y las estructuras de poder que aún se mantienen. Esta resistencia por parte de la institución universitaria de [sic] reconocer el problema no favorece que se genere un clima de *tolerancia* cero ante las situaciones de violencia de género que se producen. (Valls, 2008, p. 18).

En dicho trabajo, se mostró que la valoración de los estudiantes también era negativa: manifestaban que la universidad no garantizaba la igualdad ni ponía los medios necesarios para evitar la discriminación. Además, consideraron que la universidad debía implicarse para hacer frente a la violencia de género que existe en su propio seno con base no sólo en la implementación de normas disciplinarias, sino también en la creación de actividades de información, formación y sensibilización. El 86% estimaba necesario trabajar la violencia de género en alguna asig-natura o espacio de debate.

A raíz de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, las universidades españolas han elaborado planes de igualdad, cuyo eje central es la superación de la desigualdad de género (Blahopoulou, Ferrer y Bosch, 2012). Estos planes constituyen un marco para desarrollar medidas de prevención y atención a la violencia de género en las universidades, las cuales son plasmadas en protocolos de actuación.

La Universidad de Vigo

En 2012, nuestra universidad elaboró el primer Plan de Igualdad (Unidade de Igualdade, 2012) y

más tarde, en 2014, publicó el Protocolo de actuación para la prevención y sanción del acoso sexual y por razón de sexo (DOG, 2014), en el cual se destacó la información, sensibilización y formación como aspectos fundamentales para la prevención de ese tipo de acoso. A pesar del éxito en la implementación de la mayoría de los objetivos, en el informe de evaluación del primer plan se concluyó que “la institución tiene un déficit muy grande en la formación en igualdad y sensibilización del alumnado” (Unidade de Igualdade, 2015, p. 139).

En el II Plan de Igualdade se propuso afrontar ese déficit y, con vocación integradora, se extendió a la diversidad sexual: uno de los objetivos fue fomentar el respeto a cualquier identidad de género u orientación sexual (Unidade de Igualdade, 2016). Tras ser evaluado en 2019, se detectaron fuertes ausencias en la formación en igualdad y, de nuevo, en la sensibilización del estudiantado. Asimismo, se identificó la necesidad de emplear estrategias comunicativas que alcanzaran al alumnado a través de las redes sociales y otros medios.

En el III Plan, vigente hasta 2024, sigue incidiéndose en impulsar actividades docentes y de sensibilización con perspectiva de género, y se introdujo el objetivo de involucrar a los hombres en la consecución de una sociedad más igualitaria (Unidade de Igualdade, 2020).

A continuación, se describe la implementación del proyecto de fotografía *Sin moldes*, el cual, además de contribuir a alcanzar varios objetivos de los planes de igualdad de la Universidad de Vigo, destaca porque, mediante él, se trabajaron algunos de los aspectos en que se han detectado carencias, pese a la implantación de dichos planes, por hacerlo con planteamientos innovadores, por dirigir la actividad prioritariamente al alumnado, así como por transmitir el respeto y el afecto hacia la diversidad sexual.

El proyecto Sin moldes. Comentarios fotográficos sobre los géneros

Bajo el marco teórico del feminismo y los estudios visuales, el proyecto se implementa en el aula, en la materia de fotografía que cursa el alumnado recién

ingresado en el grado en Bellas Artes. Durante el proceso de realización, se lleva a cabo un ejercicio de exploración de identidades sexuales no normativas y rupturas con los roles de género establecidos. Al finalizar, una selección de los trabajos fotográficos es difundida dentro y fuera de la Universidad de Vigo.

La actividad, en su doble dimensión de formación y sensibilización, de docencia y transferencia, consta de dos fases. La primera se desarrolla en el aula y la segunda comprende la transmisión de conocimientos a la comunidad universitaria y a la ciudadanía.

Objetivos del proyecto

1. Promover en el alumnado la reflexión sobre cuestiones de género y, con base en ello, contribuir al desarrollo personal y social, a la vez que a la adquisición de conocimientos en la materia impartida y el desarrollo de capacidades creativas.
2. Alentar al alumnado a elaborar propuestas innovadoras y de repercusión social.
3. Fomentar en todos los colectivos universitarios valores que conduzcan a una sociedad igualitaria.
4. Incentivar el respeto y el afecto hacia la diversidad sexual.
5. Estimular, a través de los mecanismos de la representación, la imaginación de nuevos principios de visión.
6. Difundir reflexiones críticas e imaginativas en relación con el género en un contexto universitario amplio.

Fase de formación

En la materia Técnicas Fotográficas de 1.º grado en Bellas Artes, se propone la realización de una serie fotográfica que, desde una perspectiva de género, explore identidades sexuales no normativas y rupturas con los roles de género establecidos. Se busca que el alumnado dé forma a sus reflexiones críticas, y que elabore representaciones que desborden los moldes preestablecidos o contradigan las normas y las convenciones sociales en relación con el género.

La realización del ejercicio va acompañada por contenidos teóricos y debates en torno a la diversidad sexual y la construcción de los géneros. Se introduce la noción del sistema sexo-género (Puleo, 1992); se examinan estereotipos femeninos y masculinos hegemónicos a lo largo del último siglo, así como los imaginarios innovadores que supieron romper con ellos (Expósito, 2016); se cuestiona el binarismo de género (De Diego, 1992), y se aborda la sexualidad más allá de la heteronormatividad (Jones, 2014).

Para consolidar los contenidos e idear cómo expresarlos en la práctica fotográfica, se analiza el trabajo de artistas que han tratado tales temáticas: constituyen buenos referentes, ya que ofrecen numerosas posibilidades conceptuales y formales para la realización del ejercicio. Para nuestra área disciplinar y el ámbito de la propuesta, son importantes fuentes bibliográficas algunos catálogos de exposiciones de arte feminista realizadas en España y en el extranjero (Aizpuru y Arakistan, 2007; Aliaga, Expósito y Labella, 2007; Aliaga y Mayayo, 2013; Mark, 2007). También se examina el trabajo de artistas en cuyas obras las cuestiones de género afloran colateral o puntualmente (Grosenick, 2002; Heartney, Posner, Princenthal y Scott, 2013). Otro núcleo de referencias son exposiciones volcadas en las identidades de género y la diversidad sexual (Aliaga, Expósito, González y Labella, 2009; Arakistan y Martínez, 2001; Buxán, 2005; Cortés, 1997).

El tratamiento de la violencia de género en las prácticas artísticas contemporáneas es un eje central de nuestra propuesta. Algunos materiales de consulta importantes a tomar en cuenta son obras colectivas (Lens y Martínez, 2006; Monleón, 2012; Sichel y Villaplana, 2005; Solans, 2010), artículos y números monográficos. Una referencia idónea es la publicación de contenidos audiovisuales de Vega y Navarro (2007), centrada en la violencia machista en el ámbito de la universidad.

Por estar enfocada exclusivamente en la fotografía y en la performatividad de género, una obra de consulta fundamental es la recopilación pionera de Blessing y Halberstam (1997). Asimismo, para actualizar referentes, es útil la consulta de ciertos

volúmenes de la revista *Exit. Imagen y cultura*, especializada en la práctica fotográfica más reciente.

Por otro lado, las imágenes elaboradas por artistas que han estudiado o todavía están cursando sus estudios en la facultad son un importante recurso, ya que el alumnado que inicia la carrera se identifica fácilmente con ellos y son un estímulo para acometer proyectos de similar envergadura.

Con las fuentes recopiladas para el desarrollo de la actividad docente, se trata de aproximarse a diversas temáticas (desde las relaciones de dominación hacia el cuerpo y la sexualidad; desde el género como mascarada hacia la diversidad sexual; desde la discriminación laboral hacia las políticas de la representación, etcétera), y de combinar conocimiento teórico y práctico.

Con base en los contenidos impartidos y los debates suscitados en el aula, cada estudiante presenta un boceto del trabajo que quiere realizar o diferentes opciones que está sopesando. El resto del alumnado y el profesorado realizan observaciones, aportan matices o plantean otras posibilidades para resolver la propuesta. Una vez definido el ejercicio, cada estudiante recibe un seguimiento continuo y personalizado, y entrega una serie fotográfica al final del curso.

Fase de transferencia

I. Formato expositivo

Para llevar los resultados del proyecto a un formato expositivo, se ha concursado en tres ocasiones por las ayudas para la organización de actividades docentes que convoca la Unidad de Igualdad de nuestra universidad. Es una convocatoria que promueve actividades cuyos contenidos ayudan a incorporar la transversalidad de género en la formación del alumnado y transmitir valores igualitarios para la adquisición de sus competencias profesionales y su desarrollo personal. Gracias a estas ayudas, se han realizado exposiciones integradas por unas 20 imágenes.

La selección de las fotografías se realiza con base en el interés y la diversidad de los temas tratados, los

valores promovidos, las reflexiones que han suscitado, su capacidad de comunicación, el carácter innovador, la resolución formal y la calidad.

Las exposiciones recorren los tres campus de la Universidad de Vigo. Como se exponen en amplios espacios públicos, las fotografías son impresas en tamaño cartel —o incluso un tamaño más grande— para garantizar buena visibilidad. En un panel se explica el proyecto y se proporciona contexto a las imágenes expuestas. Éstas son colocadas en las cris-

taleras de edificios idóneos por su alta frecuentación o porque los trabajos pueden tener allí más impacto. Las exposiciones se han realizado en zonas de cafetería (figura 1) y biblioteca (figura 2). El itinerario culmina en el lugar donde las imágenes se generaron: la Facultad de Bellas Artes del campus de Pontevedra. Éstas funcionan como ejemplo al alumnado que está cursando la carrera y cuya vocación es trabajar con *imágenes*.



Figura 1. Exposición en el área comercial del campus de Vigo, 2017. Fotografía de la izquierda: Tuset. Fotografía de la derecha: Pepee.



Figura 2. Exposición en la Biblioteca Rosalía de Castro del campus de Ourense, 2020.

Consideramos importante escoger espacios de elevada concurrencia y de uso común: en vez de intentar atraer al público a un espacio expositivo, es más eficaz llevar las imágenes a su encuentro. Así, no sólo se alcanza a un público más amplio, sino que lo inesperado del encuentro potencia el efecto producido por las imágenes.

2. Campañas de sensibilización

La Unidad de Igualdad ha solicitado fotografías del proyecto para las campañas institucionales del 8 de marzo y del 25 de noviembre. Trabajos sobre el sexismo lingüístico (figura 3), el tabú de la menstruación, la participación de los hombres en el feminismo o la agresión a las mujeres en el espacio público (figura 4) fueron algunas de las imágenes de los *banners*, carteles y animaciones para móviles.



Figura 3. Banner del 25N. Fotografía: Uxía Armada Santos, s/t, 2018.



Figura 4. Animación para móviles del 25N. Fotografía: Elvira Sánchez Barreiro, 2021.

De esta forma el estudiantado recibe trabajos artísticos realizados por personas de su misma generación, con las que comparten códigos. La comunicación es más cercana, capaz de romper unas barreras que no suelen conseguir traspasar las campañas institucionales.

Balace del proyecto

El resultado más valioso es el efecto transformador que opera sobre el alumnado y, a través de él, sobre su entorno social (objetivos 1, 4 y 6). Así lo expresaba la directora de la Unidad de Igualdad ante los medios de comunicación:

Lo más importante de este proyecto es el trabajo que se hizo en las aulas con el alumnado, porque se cumplen dos funciones centrales de la universidad: la transmisión de valores igualitarios a través de la docencia y, al mismo tiempo, la creación en las aulas de un conocimiento que tiene un poder transformador para que el estudiantado se convierta en agente de cambio para crear sociedades más justas e igualitarias (Del Río, 2017).

Los contenidos y debates planteados en la aula están enfocados en modificar creencias y comportamientos sexistas que alimentan la violencia de género y el acoso sexual. Esta actividad se desarrolla con estudiantes recién ingresados en la facultad y en muchos de ellos se desencadenan reflexiones que anteriormente no se habían planteado, lo cual genera cambios sobre su propia persona (objetivos 1 y 4). El ejercicio contribuye a la sensibilización, a crear actuaciones que impacten en los demás (objetivos 3 y 6) y a contemplar la obra artística como un medio para actuar contra la discriminación (objetivos 2 y 5).

En la actividad docente se promueven las relaciones igualitarias, libres de violencias y de ataduras. Se cuestionan los esquemas que fundamentan las relaciones de dependencia y la aceptación del abuso confundiendo con amor o con ideales románticos.

En la adolescencia y en la juventud se están dando casos de una violencia ligada al primer aprendizaje del amor y el sexo que influye de forma

poderosa en la posterior violencia y que esta a veces es interpretada de una forma totalmente opuesta, como señal de amor. Se hace preciso crear una socialización preventiva de la violencia contra las mujeres que marque la oposición entre amor y violencia, entre sexo y violencia para no aceptar ningún tipo de malos tratos en el presente o en el futuro. (Valls y Flecha, 2007, p. 181).

En la aula también se trabaja con imágenes que ejemplifican actitudes y situaciones concretas, lo cual facilita la identificación del acoso sexual y de las relaciones no saludables. Se ha corroborado en diferentes estudios el bajo reconocimiento de la violencia de género que se produce en la universidad, es decir, las dificultades para identificar determinadas situaciones como violencia de género. Así, en el estudio de Valls (2008), cuando se les preguntó a los diferentes colectivos universitarios si conocían alguna situación de violencia de género que hubiera sucedido en la universidad o entre personas del ámbito universitario, sólo 13 % respondió afirmativamente. Sin embargo, cuando se les preguntó por situaciones concretas definidas por la comunidad científica internacional como violencia de género, la cifra se disparó a 65 por ciento.



Figura 5. Jorge Alonso Rodríguez: 1996-2017. Víctimas de violencia de género, 2017.

Lógicamente tanto en estas reflexiones como en las representaciones generadas a partir de ellas participaron estudiantes de ambos sexos. Es capital que los

chicos se impliquen, en vez de considerar que es un problema que sólo atañe a las chicas. Esto contribuye, además, a que desarrollen empatía hacia las mujeres violentadas (figura 5).

Una línea de cuestionamiento va dirigida a los modelos de feminidad y de masculinidad tradicionales, con el fin de que las nuevas generaciones tengan referentes alejados de los estereotipos de género. Desmitificar los modelos de masculinidad que conducen a reproducir las relaciones de poder entre hombres y mujeres; mostrar la relación entre la hipermasculinidad, las conductas homófobas y la permisividad ante comportamientos de violencia y agresión hacia las mujeres, y potenciar la atracción hacia masculinidades que superan el modelo hegemónico para hacer ver su valor social positivo son aspectos tratados en los contenidos teóricos y ejemplificados en la fotografía contemporánea.

En los trabajos que entregan los estudiantes, se reflexiona sobre el orden sexual impuesto y se contra-

ponen visiones críticas, discrepantes o innovadoras. De la denuncia a la proclamación, la parodia o la evocación; con humor o solemnidad, o expresando afectividad o un distanciamiento, nos invitan a deshacernos de viejos esquemas mentales e imaginar diversas subjetividades, construidas sin hechuras prefijadas, carentes de *moldes*.

Un buen núcleo de obras ha versado sobre la violencia machista (figura 5), mientras que otras, sobre mujeres poderosas (figura 10). Asimismo, la vivencia del cuerpo y la presión que sobre las mujeres ejerce el sistema de moda y belleza son temas muy tratados por las alumnas. Por ejemplo, Sara Maneiro (figura 6) quiso representar “la prisión que puede sentir una mujer con los cánones actuales de belleza” (Del Río, 2017). En tanto que Jacobo García Penelas denunció cómo los supuestos atributos de la feminidad no son tolerables en el género masculino (figura 7).



Figura 6. Sara Maneiro: *Presión*, 2017.



Figura 7. Jacobo García Penelas: *s/t*, 2017.

Otros trabajos revisan los límites que experimentan los hombres: las obligaciones por asumir, así como las expectativas familiares y sociales. Las “nuevas masculinidades” y el sexo y el amor sin dominación

son abordados en fotografías como la de David Peetermans (figura 8), mientras que Alba G. R. contraría el mandato de la heteronormatividad (figura 9).



Figura 8. David Peetermans: *Daniela/David*, 2017.



Figura 9. Alba G. R.: *Catarsis*, 2017.

Un aspecto muy destacable es la implicación de sí mismos en la construcción de la imagen. Con mucha frecuencia, el alumnado protagoniza sin prejuicios sus propias fotografías. En otras ocasiones capturan a personas del entorno cercano: familiares o amistades

se convierten en sujetos de la representación. Por ejemplo, Anubis Muñoz (figura 10), con la intención de mostrar a una mujer fuerte que rompiera con el estereotipo de la fragilidad femenina, se autorretrató: “Hago deporte, deporte que muchos consideran de hombre. A través de la imagen de una mujer con el cuerpo musculoso quise mostrar que no somos el sexo débil, pero ni física ni psicológicamente” (Del Río, 2017).

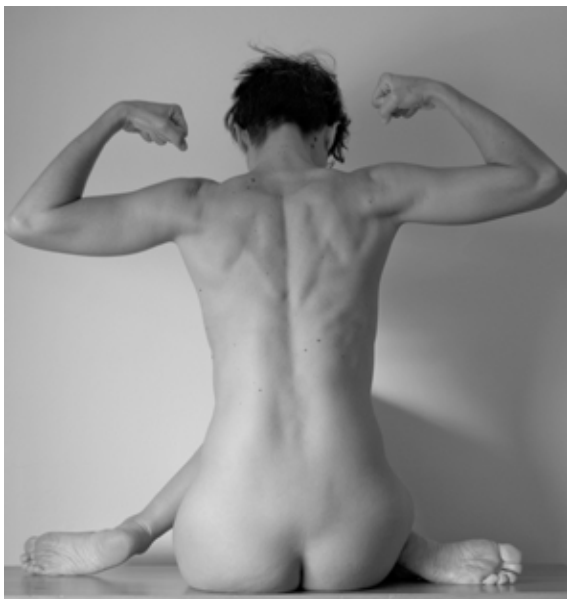


Figura 10. Anubis Muñoz: *Dimorfismo*, 2017.

Son imágenes en las que el alumnado literalmente se expone y demuestra una gran valentía, como en el autorretrato en *cross-dressing* (figura 14) de Nicolás López da Mota: “Era un tema que nunca había tratado y para mí fue un atrevimiento” (DUVI, 2018).

Además de la reflexión generada durante la actividad docente, hay una recapitación retrospectiva cuando el trabajo es visto a la distancia, cuando es expuesto y compartido. Las declaraciones del alumnado a la prensa dan fe del grado de madurez adquirido. Lara Castro comentó que sus imágenes defendían que “el amor entre las personas no tiene género en realidad, o no debería tenerlo (...)”. [El trabajo] me sirvió también para reflexionar sobre lo

que yo misma pensaba sobre este tema de la identidad de género” (DUVI, 2018). Anubis Muñoz manifestó que más allá de las imágenes finales, el proceso de trabajo la impulsó a reflexionar “sobre muchas cosas que no se ven en las fotos, hasta que llegas finalmente a lo que quieres mostrar” (DUVI, 2018).

Con esta actividad, el alumnado también adquiere conciencia del poder de las imágenes para expresar problemáticas, sancionar conductas, ejemplificar situaciones, proponer modelos de comportamiento, reconocer aspectos de la realidad que nos

pasan desapercibidos o reivindicar diversas formas de estar en el mundo.

Por el “efecto real” que provoca, la fotografía puede abordar cualquier temática de forma directa. Además, con el apoyo de la escritura se puede construir un relato, complementar el contenido de la imagen o incluso decir algo que ella no muestra. Ésta fue la opción que tomó Blanca Rossignoli para visibilizar una serie de creadoras silenciadas y ocultas tras un creador varón (figura 11) o que tuvieron que utilizar un seudónimo masculino para ser respetadas en su profesión (figura 12).



Figura 11. Blanca Rossignoli: *Las manos de Alma*, 2017.



Figura 12. Blanca Rossignoli: *Cómo convertirse en novelista de éxito*, 2017.

Otra propiedad de la fotografía es su capacidad de concreción: puede alcanzar la mente del receptor al primer vistazo. Las imágenes fotográficas penetran, además, por sus cualidades sensoriales, por lo cual pueden llegar a comunicar aquello que por la vía del discurso, por la argumentación racional, a menudo rechazamos.

Sabemos que la imagen, la imagen y el texto, y el cartel son materiales empleados en toda campaña

de sensibilización (figura 13). Sin embargo, dado que en este caso son elaborados por el propio estudiantado, en compañeros y compañeras se genera un vínculo que los invita a acercarse a las imágenes, a prestarles atención, a interpretar sus significados, en resumen, a participar e implicarse en la actividad y, sin darse cuenta, adquirir una formación en género.



Figura 13. Rubén Mascato: *Gender*, 2019.

Tanto dentro como fuera de la universidad los trabajos han tenido buena recepción: la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes expresó sus felicitaciones y el área de imagen solicitó la incorporación de las fotografías a un repositorio con el fin de utilizarlas en material divulgativo universitario (figura 14). Asimismo, la asociación *Nós mesmas* incorporó este proyecto al programa del Día del Orgullo 2019, mostrándolo en la Casa das Artes de Vigo. Por último, en 2021 la Concejalía de Igualdad, Juventud y Nuevas Tecnologías del ayuntamiento de Baiona solicitó varios trabajos para integrarlos a las actividades del 25N (figura 15).

Conclusiones

Con esta actividad, desde el primer curso, se introducen contenidos sobre género e igualdad de forma transversal en la formación del alumnado. Si

bien se está trabajando en las universidades españolas para que, en un futuro próximo, las titulaciones incorporen la perspectiva de género en su contenido curricular, de momento su inclusión depende de la disposición y sensibilización del profesorado.

Con la elaboración de las imágenes, el alumnado descubre el potencial que el arte tiene para estimular la reflexión y el pensamiento crítico. Asimismo, al preparar sus trabajos para exponerlos o difundirlos a través de otros medios, los alumnos dan un paso más en su formación en fotografía. Además, la confrontación del trabajo con el público repercute en madurez artística. Que estudiantes de ambos sexos participen y que los principales destinatarios sean estudiantes que comparten idénticos códigos culturales con los expositores son otros aspectos importantes que destacar.

XORNADAS

TEORÍA QUEER E EDUCACIÓN:
Da heteronormatividade á disidencia



6 e 7 de novembro de 2017
Facultade de Ciencias da Educación
Campus de Ourense

Universidade de Vigo

Grupo Seminalidade, Xénero e Saúde PFI Unidade de Igualdade

XORNADAS

TEORÍA QUEER E EDUCACIÓN:
Da heteronormatividade á disidencia



6 e 7 de novembro de 2017
Facultade de Ciencias da Educación
Campus de Ourense

Universidade de Vigo Grupo Seminalidade, Xénero e Saúde PFI Unidade de Igualdade

XORNADAS
TEORÍA QUEER E EDUCACIÓN:
Da heteronormatividade á disidencia

Facultade de Ciencias da Educación
Campus de Ourense

Introdución

O obxectivo destas xornadas é aproximar ao alumnado e público asistente as principais achegas do feminismo queer, fomentar a visibilización das identidades que transgreden as normas de xénero e se posicionan máis alá das identidades heteronormativas, binarias e complementarias, e facilitar ferramentas e estratexias pedagóxicas para promover un valor da diversidade sexual na aula e no alumnado.

Primeira sesión: 6 de novembro

Sala Emilia Pardo Bazán

11:00 h

Presentación

11:30 - 15:30 h

Conferencia Inaugural

Le "norma" en cuestión. Feminismos que interpelean
Relatora: Estiú Burgos Díaz
Profesora da Universidade de Zaragoza.

16:30-18:30 h

Conferencia

Gendered Violence: What support is there for youth practitioners in schools?
Relatora: Pam Aldred
Profesora da Brunel University London.

19:00 - 21:00 h

Meus redonda
Da heteronormatividade á diversidade sexual: activismos e accións socioculturais

Reladoras:

- Elisabet Pérez Costas
Educatora Social, fundadora e escritora da Asociación Nós Mestras.
- Ximena González Anade
Arquitecta, editora do fanzine Galiza Nación Queer e activista da Marcha Mundial das Mulleres en Galiza.
- Rebeca Joze Rodríguez
Educatora Social, escritora da Plataforma Feminista Galega.
- Lucía González Castro e Rita Carreira Began
Educatoras Sociais, fundadoras de Brigantía, Empresa de Acción Sociocultural Feminista.
- Modera: Patricia Alonso Rialdo
Educatora Social e doutora en Ciencias da Educación.

Segunda sesión: 7 de novembro

Aula 1.5 do Edificio de Ferro

16:30 - 12:30 h

Conferencia de clausura

A diversidade sexual: a memoria perduda dos centros educativos

- Relatora: Cristina Palacios Castro
Trabalhadora Social e docente, presidenta de ARELAS, Asociación de familias de menores trans* de Galicia.

Coordinación

María Victoria Carrera, Yolanda Rodríguez e María Luaces.

Figura 14. Cartel y folleto de las Jornadas sobre Teoría Queer y Educación. Fotografía: Nicolás López da Mota, *Autorretrato*, 2017.

De esta forma, se responde a las carencias advertidas en los planes de la Universidad de Vigo, especialmente en lo referente a la formación y la sensibilización en igualdad y diversidad sexual. También se atienden las necesidades de emplear estrategias comunicativas que alcancen al alumnado y de impli-

car a los hombres en la consecución de una sociedad más igualitaria.

El proyecto *Sin moldes. Comentarios fotográficos sobre los géneros* contribuye a la transmisión de conocimiento y a una proyección de la Universidad de Vigo en la sociedad como referente de buenas prácticas en materia de género.



Figura 15. Exposición *Amor, xénero e outras violencias* en el Centro Multiusos Sabarís, 2021. Fotografía: Aldara Vázquez, *En hilo rojo*, 2019.

- Aizpuru, M. y Arakistan, X. (2007). *Kiss, Kiss, Bang, Bang. 45 años de arte y feminismo*. Bilbao: Museo de Bellas Artes.
- Aliaga, J. V., Expósito, E., González, S. y Labella, C. (2009). *En todas partes. Políticas de la diversidad sexual en el arte*. Santiago de Compostela, España: Centro Galego de Arte Contemporánea.
- Aliaga, J. V., Expósito, E. y Labella, C. (2007). *La batalla de los géneros*. Santiago de Compostela, España: Centro Galego de Arte Contemporánea.
- Aliaga, J. V. y Mayayo, P. (2013). *Genealogías feministas en el arte español, 1960-2010*. Madrid: This Side Up.
- Arakistan, X. y Martínez, R. (2001). *Trans Sexual Express. A classic for the third millennium*. Barcelona: Departament de Cultura.
- Blahopoulou, J., Ferrer, V. y Bosch, E. (2012). El acoso sexual en el ámbito universitario: estudio comparativo de la percepción diferencial entre alumnos y alumnas. En I. Vázquez (Ed.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro* (pp. 191-214). Sevilla: Universidad de Sevilla, Unidad para la Igualdad.
- Blessing, J. y Halberstam, J. (1997). *Rose is a Rose is a Rose. Gender Performance in Photography*. Nueva York: Guggenheim Museum.
- Buxán, X. M. (2005). *Radicals libres. Experiencias gays e lésbicas na arte peninsular*. Santiago de Compostela, España: Concellaría de Cultura.
- Cortés, J. M. G. (1997). *El rostro velado. Travestismo e identidad en el arte*. San Sebastián, España: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- De Diego, E. (1992). *El andrógino asexual. Eternos ideales, nuevas estrategias de género*. Madrid: Visor.
- Del Río, M. (4 de octubre de 2017). Fotografías que rachan coa orde sexual imposta. *Duvi. Diario da Universidade de Vigo*. Recuperado de <https://www.uvigo.gal/universidade/comunicacion/duvi/fotografias-que-rachan-coa-orde-sexual-imposta>
- DOG. (2014). *Protocolo marco de actuación para la prevención y sanción del acoso sexual y por razón de sexo de la Universidad de Vigo*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj3p7vk8p37AhUhl2oFHeJ_AjAQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.uvigo.gal%2Fsites%2Fuvigo.gal%2Ffiles%2Fdocs%2Fnocampus%2Figualdade%2FPprevencion%2520acoso%2Fprotocolo_actuacion_caso_acoso_gl.pdf&usg=AOvVaw0bYojd42IKRxQAgnfAfSN
- DUVI, 18 reflexions sobre xénero que rachan cos moldes normativos. *Universidad de Vigo*. (15 de febrero de 2018). Recuperado de <https://www.uvigo.gal/es/node/321>
- Expósito, M. (2016). *De la garçonne a la pin-up. Mujeres y hombres en el siglo XX*. Madrid: Cátedra; Valencia: Universitat de València.
- Grosenick, U. (2002). *Women Artists. Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Colonia, Alemania: Taschen.
- Heartney, E., Posner, H., Princenthal, N. y Scott, S. (2013). *The Reckoning. Women artists of the new millennium*. Múnich: Prestel.
- Jones, A. (2014). *Sexuality*. Londres: Whitechapel Gallery; Cambridge: MIT Press.
- Lens, J. M. y Martínez, C. (2006). *Fisuras no cotián. Nove narradoras no relato da violencia*. Santiago de Compostela, España: Xunta de Galicia.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (23 de marzo de 2007), BOE-a-2007-6115, núm. 71. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Mark, L. G. (Ed.). (2007). *WACK! Art and the feminist revolution*. Los Angeles: Museum of Contemporary Art.
- Monleón, M. (Ed.). (2012). *In-Out House. Circuits de gènere i violència en l'era tecnològica*. Valencia: Universitat Politècnica.
- Puleo, A. H. (1992). *Dialéctica de la sexualidad. Género y sexo en la filosofía contemporánea*. Madrid: Cátedra.
- Sichel, B. y Villaplana, V. (Eds.). (2005). *Cárcel de amor. Relatos culturales sobre la violencia de género*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Solans, P. (2010). *Contraviolencias. Prácticas artísticas contra la agresión a la mujer*. San Sebastián, España: Koldo Mitxelena Kulturunea.
- Unidade de Igualdade. (2012). *I Plan de Igualdade entre mulleres e homes da Universidade de Vigo 2012/14*. Recuperado de https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-05/I_PLAN_IGUALDADE_UVigo_GALEGO_web_0.pdf
- Unidade de Igualdade. (2015). *Informe de avaliación do I Plan de Igualdade entre mulleres e homes da Universidade de Vigo (2012-2014)*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK_EwigkpbY8J37AhUwkGoFHQBgChYQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.uvigo.gal%2Fsites%2Fuvigo.gal%2Ffiles%2Fcontents%2Fparagraph-file%2F2018-05%2FIInforme_de_avaliacion_do_plan_de_igualdade_0.pdf&usg=AOvVaw2l828E9Pi6jF9IMVFrEYsP
- Unidade de Igualdade. (2016). *II Plan de Igualdade entre mulleres e homes da Universidade de Vigo 2016/19*. Recuperado de https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-05/II_Plan_de_Igualdade_pdf_0.pdf
- Unidade de Igualdade. (2020). *III Plan de Igualdade entre mulleres e homes da Universidade de Vigo 2020-2024*. Recuperado de https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2021-06/20-24_plan_igualdade_es.pdf
- Valls, R. (Dir.). (2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwix8fw3p37AhX_mWoFHXzSDQMqFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.INMUJERES.gob.es%2FareasTem

aticas%2Festudios%2Festudioslinea2009%2Fdocs%2F768Violgenerounivpdf&usg=AOvVaw3S5rooxP5Fy3cuykjVP_H8

Valls, R. y Flecha, A. (2007). A violencia de género no ámbito universitario. En M. J. Fariña, P. Mayobre y B. Suárez

(Eds.), O reto da igualdade. *Feminismo, xénero, universidade* (pp. 175-189). Vigo: Universidad de Vigo.

Vega, C. y Navarro, A. (2007). *Mediaciones y traslaciones. Gramáticas visuales de la violencia machista en la universidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Huerta, R. (2019). Diseño de espacios educativos para erradicar la exclusión, el machismo y la lgtfbobia. *Tarbiya*, 47, 93-106.

Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (Eds.). (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Martínez-Collado, A. (2014). Arte contemporáneo, violencia y creación feminista. "Lo personal es político" y la transformación del arte contemporáneo. *Dossiers Feministes*, 18, 35-54.

Osborne, R. (1995). The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a new understanding of the chilly campus climate. *Women's Studies International Forum*, 18, 636-646.

Olivares, R. (Ed.). (2017). Mirada de mujer. *Exit. Imagen y cultura*, 67.

Olivares, R. (Ed.). (2018). Masculinidad. *Exit. Imagen y cultura*, 72.

Universidad de Murcia. (2012). *Arte y políticas de identidad*, 6.

SEMBLANZA

Es doctora por la Universidad de Vigo con premio extraordinario. Asimismo, es profesora en la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra e investigadora principal del grupo Imagen y Contextos. Es autora de artículos y ensayos como "Feminismos, discursos y exposiciones en el Estado español. ¿Construyendo un canon?" (en *Otras miradas, voces y formas de la creación feminista desde los años 60 en el Estado español*, Bellaterra, 2021); "El arte sí tiene sexo" (en *AusArt*, 7[2], 2019); "Políticas expositivas e igualdad" (*Quadern de la Igualtat*, 10, 2019), entre otros.

Docentes LGBTIQ+, una reflexión desde la experiencia y la pedagogía *queer*

LGBTIQ+ Teachers, a Reflection from Queer Experiences and Pedagogy

Cecilia Pamela Álvarez Morales

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

cecilia.alvarez@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0849-8793>

Alex Magin Mayorga Ayala

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

alex.mayorga@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7321>

Sarah Luna

UNIVERSIDAD TUFTS, ESTADOS UNIDOS

sarah.luna@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2278-1114>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.121



RESUMEN

A partir de un cuestionario realizado en México, este artículo presenta los resultados de la percepción de algunos docentes universitarios de la comunidad LGBTIQ+ con respecto a su papel como figuras clave para la incorporación de la perspectiva de género y la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas universitarias, así como algunas estrategias que usan para esto. A su vez, se identifican los retos que enfrentan por no ser parte de la heteronorma en un espacio institucionalizado como la universidad. Y, por último, se exponen las reflexiones derivadas del cuestionario, enmarcadas en la pedagogía *queer*, ofreciendo un panorama de los rumbos donde convergen la perspectiva de género y la inclusión de la diversidad sexo-genérica como parte de ésta.

Palabras clave: Docencia universitaria; perspectiva de género; diversidad sexual; pedagogía *queer*; atención a la diversidad; homosexualidad; México.

ABSTRACT

Based on a questionnaire administered to university professors in Mexico who identify as part of the LGBTIQ+ community, this article examines whether or not they consider themselves to be key figures for the incorporation of perspectives of gender and sexual diversity in university classrooms

as well as the strategies they use to incorporate these perspectives. Further, we examine the challenges professors face inside the heteronormative institutionalized space of the university. We interpret interview responses through the lens of queer pedagogy, offering an overview of the directions where gender perspectives and sexual diversity perspectives converge.

Keywords: *University Professors; Gender Perspectives; Sexual Diversity; Queer Pedagogy; Diversity; Homosexuality, Mexico.*

Fecha de recepción: 31/05/2022

Fecha de aceptación: 12/09/2022

Perspectiva de género, educación superior y docencia: una introducción

La docencia con perspectiva de género, de inicio, nos invita a reconocer el fundamento jurídico de las garantías individuales de todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la expresión, así como todos los derechos adquiridos al nacer. A su vez, en la actualidad, hablar de género es identificar en el artículo 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos el principio de igualdad y no discriminación como el derecho que toda persona tiene, sin distinción alguna, al reconocimiento de sus derechos, responsabilidades y oportunidades. De tal manera, es obligación de los Estados participantes garantizar la igualdad de trato de las personas ante la ley y evitar cualquier acto de discriminación.

Desde el orden político, resulta importante considerar que han surgido esfuerzos del Estado para validar una legislación que responda y respalde, mediante las garantías y un aparato jurídico correspondiente, los derechos de una sociedad más justa y equitativa, en la que todas las personas tenemos lugar. Producto de esto son algunas legislaciones, como la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Especialmente en ámbitos educativos y universitarios, destaca la Ley General de Educación (2019) y la Ley General de Educación Superior (2021), que enfatizan la importancia de incorporar la perspectiva de género en la educación.

La perspectiva de género en el contexto universitario es una oportunidad para el estudio interdisciplinario de las representaciones, las relaciones sociales, los simbolismos y las acciones no sólo en

torno a la diversidad y la disidencia sexual, sino también a las complejidades de cada contexto, así como a su análisis en aras de responder a un espacio más justo, equitativo, diverso y libre de violencia. El interés al respecto, de manera general, pretende consolidar un campo epistemológico con desarrollos teóricos y metodológicos sobre el género que permitan abordar críticamente las relaciones de poder y subordinación vinculadas a este campo.

Para ir acotando, en el ejercicio de la docencia hemos detectado que en la literatura existen tres formas centrales para entender la perspectiva de género: 1) la coeducación, 2) los abordajes de las pedagogías feministas y 3) las pedagogías *queer* y los elementos de la epistemología trans (Montenegro González, 2020, p. 5). Ante la importancia de reconocernos, como docentes de la comunidad LGBTQ+, en una gama de diversidad sexual y social desde la perspectiva de género, resulta necesario repensar las prácticas educativas, los contenidos y las estrategias para contribuir en la visibilización de las diversidades existentes y darles lugar en todos los campos de acción disciplinar. Desde el currículo explícito y el currículo oculto, es importante analizar todo tipo de prácticas que puedan representar situaciones de exclusión, discriminación o prejuicio para las diversas colectividades de las universidades.

Se trata, entonces, de promover una pedagogía con perspectiva de género articulada a una pedagogía *queer* que cuestione los parámetros de normalidad y homogeneidad en la escuela; asimismo, que coadyuve a la comprensión en el ámbito de los saberes pedagógicos y de la práctica educativa de aquellas personas que no se ajustan a la cisheteronorma, en tanto orden que se establece, aprende,

reproduce y afianza en el sistema escolar. De tal modo que la pedagogía ha sido un medio para modelar cuerpos normales, disciplinados y subjetivados cisheteronormados (Vázquez Martínez, 2021, p. 8). Así, por medio de la acción docente, es como se intenta transgredir las normatividades a las que estamos sujetas, a través de formas pedagógicas cotidianas, como las estrategias de enseñanza.

Visibilizar la perspectiva de género también es considerar como parte de la narrativa escolar al profesorado que formamos parte de la comunidad LGBTQ+, ya que como figuras docentes estamos implicadas en los procesos educativos y representamos al sector de la población que de igual manera es objeto del tema de análisis. Por lo tanto, reflexionar desde una pedagogía crítica implica visibilizar la diversidad y considerar las imágenes y acciones sobre inclusión dentro de las aulas, posibilitando la identificación de prácticas de enseñanza dirigidas a todas las corporalidades, sexos, géneros, deseos, formas de vinculación afectiva, etcétera.

Desde la voz del profesorado de la comunidad

LGBTIQ+

A fin de reflexionar de manera más orgánica acerca del tema, para este artículo decidimos aplicar un cuestionario a un grupo de docentes de la comunidad LGBTQ+ de diferentes instituciones mexicanas de educación superior con el propósito de conocer su percepción sobre el autorreconocimiento como piezas clave para la docencia con perspectiva de género y para la inclusión de las diversidades sexo-genéricas en el aula. El cuestionario estuvo compuesto por siete preguntas de identificación personal (identidad de género, orientación sexual, edad, antigüedad docente, etcétera) y cinco preguntas abiertas relacionadas con la temática.

Participaron 26 docentes de 20 universidades de algunas entidades de la República Mexicana. En cuanto a su identidad de género, 55% mencionó que se identificaba como hombre, 11% como mujer, 11% *queer*, 14% no binario y 8% mujer trans. Con respecto a su orientación sexual, 37% se identificó como homosexual, 14% como bisexual, 14% como panse-

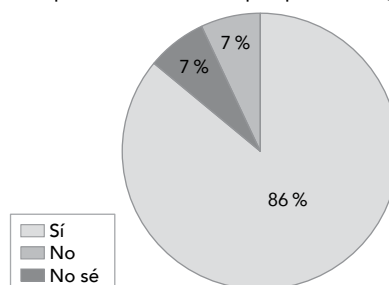
xual, 14% *gay*, 8% como lesbiana y el resto anotó "otras orientaciones".

Como punto de partida, la primera pregunta interroga a los docentes sobre su identificación como figuras clave para la docencia con perspectiva de género. Ser consciente de su sentido de pertenencia e identidad con la comunidad LGBTQ+ puede ser un factor importante para un ejercicio docente que transgrede la heteronormatividad, en miras a promover la inclusión, el reconocimiento y la justicia por la diversidad en el aula.

Gráfica 1

Figuras clave en la docencia con perspectiva de género

Como parte de la comunidad LGBTQ+, ¿considera que puede ser una figura clave para la docencia con perspectiva de género?



Fuente: Elaboración propia

Del grupo de personas encuestadas, como se muestra en la gráfica 1, 86% se considera pieza clave para la docencia con perspectiva de género, lo cual indica que la mayoría tiene una autopercepción favorable para llevar a cabo un ejercicio que promueva esta perspectiva al interior del aula. Relacionado con esta pregunta, se cuestionó acerca del impacto que esto genera en su quehacer docente. Al respecto, el argumento más frecuente entre el profesorado estuvo vinculado a contribuir con la visibilización del género y la diversidad entre el alumnado. Otros argumentos mencionados se relacionan con la inclusión, la no discriminación y la sensibilización. Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Visibilizo las identidades de género de mis alumnos. (Hombre, homosexual, 30 de marzo, 2022).

Podemos visibilizar la disidencia, crear nuevas narrativas y generar responsabilidad profesional. (Género no binario, homosexual, 30 de marzo, 2022).

Mi cuerpo antipatriarcal es mi estrategia didáctica. (Bisexual, mujer trans, 30 de marzo, 2022).

Permite crear en los alumnos una visión más incluyente, plural y abierta sobre la diversidad de género más allá de los estereotipos. (Hombre, homosexual, 29 de marzo, 2022).

De esto se devela, de alguna manera, el significado y la importancia que docentes de la comunidad LGBTQ+ le otorgan a su práctica en relación con su propia identidad sexo-genérica, siendo así conscientes de que la universidad es un espacio en el que se visibilizan las identidades y se producen prácticas de inclusión a través de un proceso plural e intencional, en donde todas las personas están implicadas y se reconocen como sujetos de derecho.

Para les docentes, en su ejercicio cotidiano, ser parte la comunidad LGBTQ+ también es un proceso de construcción de identidad al interior de las aulas. Los simbolismos, el lenguaje, la comunicación y las experiencias influyen en un quehacer docente que, directa o indirectamente, pugna por la visibilización y el reconocimiento de la diversidad sexo-genérica.

Por otro lado, sólo 7% indica que, como parte de la comunidad LGBTQ+, no es una figura clave para la docencia con perspectiva de género:

Ser del colectivo no aporta una mirada diferente, sino que damos una más en cuanto a contenido se refiere. (Hombre, homosexual, 29 de marzo, 2022).

Ser una figura clave [implica] estar comprometido con adecuar la enseñanza tanto en método como en estilo a la inclusión de aquello que pudiera ser útil para la inclusión. (Hombre, homosexual, 4 de febrero, 2022).

Asimismo, otro 7% indica que no sabe si se identifica como figura clave para la docencia con perspectiva de género. Es importante enfatizar que del profesorado que se autopercebe como pieza clave, dentro de su quehacer educativo, se instrumentalizan ciertas actividades y estrategias que contribuyen al cometido de la inclusión y visibilización. En la misma encuesta, se les preguntó acerca de las estrategias que implementan o implementarían para incorporar la perspectiva de género en su labor docente. Como resultado, se reportaron 34 estrategias categorizadas de la siguiente manera:

Gráfica 2
Estrategias utilizadas para la incorporación de la perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la gráfica 2, el empleo del lenguaje incluyente y el uso de ejemplos son las estrategias más implementadas por los docentes que se encuestaron. Le siguen los relatos y las narrativas personales como una forma de visibilizar y reconocer las historias y las experiencias propias del estudiantado. Finalmente, los aportes de mujeres, el trato equitativo, las políticas, los protocolos y la investigación son las actividades menos implementadas.

No basta con comprender teóricamente la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, sino también generar espacios, estrategias, reflexiones y transformaciones personales para que sea un ejercicio constante en la labor educativa dirigida al estudiantado. De este modo, se hace necesaria la generación de acciones que contribuyan a desarrollar espacios educativos más conscientes y equitativos.

Docentes LGBTQ+ como figuras clave para la inclusión de la diversidad sexo-genérica

Desde los planteamientos de la pedagogía *queer*, uno de sus principales objetivos es *des-cis-heteronormar* la educación (Sánchez Sáinz, 2019). Al asumir los espacios escolares desde la heteronorma (la cual estructura expresiones, cuerpos, afectos y deseos de las personas), por consecuencia casi *natural* se tiene la expectativa de figuras docentes heterosexuales, cisgénero, practicantes de la monogamia, sin deseos sexuales, etcétera. Con dicha estructura, se coincide con Flores (2009) sobre la existencia de un doble mecanismo que opera en el proceso de dessexualización/deserotización de la figura docente: por un lado, se requiere que muestre su heterosexualización de las conductas bajo mandatos de orden de género binario y, por otro, que mantenga cierta discreción en torno a conductas sexualizadas. Sin duda, la idealización de la figura docente no sólo tiene que ver con aspectos relacionados con su sexualidad, sino también con muchos otros ámbitos de su vida, pero aquí nos concentramos en lo vinculado con la sexualidad para acotar lo pertinente para este artículo.

Esta idealización de la figura docente ha provocado dejar de lado el aporte o el posible impacto que

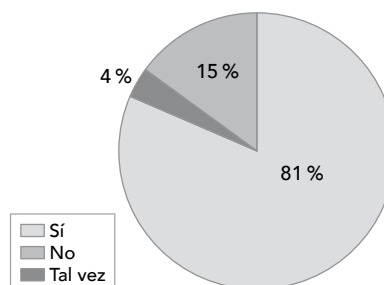
podemos tener los docentes con identidades u orientaciones no heteronormadas en un salón de clases. Sobre todo si lo analizamos desde los diversos esfuerzos universitarios para incorporar la perspectiva de género, y con ésta la inclusión de las diversidades sexo-genéricas. Desde la pedagogía *queer*, se argumenta enfáticamente la importancia de que tanto estudiantes como docentes no heteronormados se expresen como son y quieren, denotando una postura ética y política que ayudaría principalmente a la comunidad estudiantil LGBTQ+ (Halberstam, 2003, y Whitlock, 2010, citados en Vázquez Martínez, 2021). Por lo que, desde este planteamiento, al visibilizar el impacto que pueden tener docentes LGBTQ+, se estaría favoreciendo la perspectiva de género que se está buscando en los espacios escolares, específicamente en las aulas universitarias.

Retomando el sondeo realizado para la reflexión de este artículo, 81 % de las personas encuestadas mencionaron que al ser parte de la comunidad LGBTQ+ consideran que pueden ser figuras clave para la inclusión de las diversidades sexo-genéricas en el aula; 15 % que tal vez no sabían, y 4 % que no (gráfica 3). Es notorio que las personas perciben que pueden ser figuras clave; sin embargo, varias de ellas enfrentan algunos retos para ser quienes son dentro de las aulas. Es decir, resulta claro que se perciben de importancia o como una figura clave, pero no siempre llevan a cabo acciones (o no saben cómo hacerlo) en este sentido.

Gráfica 3

Figuras clave para la inclusión de la diversidad sexo-genérica

Como parte de la comunidad LGBTQ+, ¿considera que puede ser una figura clave para la inclusión de las diversidades sexo-genéricas en el aula?



Fuente: Elaboración propia

Las personas que contestaron “No” o “Tal vez” argumentaron que no lo habían pensado antes de la encuesta, y otras piensan que la docencia y la vida personal son ámbitos separados. Desde la pedagogía *queer*, la docencia es un acto político y transgresor, que busca desestabilizar las estructuras que controlan los cuerpos y los deseos. Toda educación es política, reproductora y transformadora, por lo que no hacerla desde el activismo es hacerla desde la hegemonía (Sánchez Sáinz, 2019, p. 24). Desde el estado del arte de la pedagogía *queer* en Latinoamérica, Vázquez Martínez (2021) refiere que esta corriente es un marco epistemológico donde se pretende perturbar todo aquello que aparece como normal, incuestionable y legítimo en los espacios escolarizados. Sin embargo, aún se identifica cierto susto o incomodidad al pensar la relación que existe entre la vida sexual de la persona y la vida en el aula de docentes. Flores (2009) menciona que este tipo de narrativas siguen privatizando la diferencia y mantienen la armonía heterosexual que sí se representa en público.

Para ahondar más sobre el impacto que pueden tener docentes de la comunidad LGBTQ+, se preguntó sobre las estrategias que usan (o podrían usar en un futuro) para la inclusión de las diversidades sexo-genéricas en su quehacer docente. En sus respuestas podemos encontrar diferentes ideas, pero no todas pueden ser reconocidas pedagógicamente como una estrategia. La mayoría de las respuestas referidas se concentran en ideas que promueven un ambiente de respeto o trato equitativo; después se encuentra el análisis de artículos referentes al tema de diversidad sexual, y en menor cantidad, o que sólo una o dos personas mencionaron, se refirieron las siguientes acciones: canalizar a estancias especializadas a estudiantes que presenten alguna problemática relacionada con el tema; realizar actividades donde se cuestione la heteronormatividad o el uso de ejemplos; utilizar el lenguaje inclusivo; tomar en cuenta propuestas *queer* (sin tener mayor información a qué lo están relacionando); narrativa o relatos personales; y selección de contenido con perspectiva de género.

Es notorio que existen algunas ideas u orientaciones de cómo hacerlo; sin embargo, se quedan en

un nivel de discurso y necesitarían detallarse para considerarlas como una estrategia que pudiera ofrecer un panorama claro a quienes estén buscando este tipo de orientaciones o estrategias para aplicarlas en sus aulas.

Desafíos, barreras y clóset docente

La presión de estar fuera del clóset y orgulloso presenta un desafío único para profesores. No hemos encontrado estudios de docentes LGBTQ+ en México que analicen la situación a profundidad. Sin embargo, algunos estudios de docentes LGBTQ+ en Estados Unidos y Chile tienen resultados que nos dan cierto referente de lo que podría estar pasando en México. Por ejemplo, la socióloga Catherine Connell (2015) realizó una investigación etnográfica y entrevistas a docentes de Texas y California, dos estados de Estados Unidos de tamaño similar, pero con situaciones legales muy diferentes. Connell encontró que los docentes se enfrentan a una incompatibilidad entre las demandas de los movimientos LGBTQ+, que enfatizan la importancia de estar “abiertos y orgullosos”, y las normas profesionales, especialmente en torno al trabajo docente, que “esperan que los docentes (en particular, los docentes homosexuales y lesbianas) sean cautelosos y se autodisciplinen en su vida personal —y sexual—” (p. 4). Connell concluye que eso puede causar estrés porque “ser un profesional en el contexto de la enseñanza actual implica un autocontrol constante para detectar cualquier posible incumplimiento de las normas” (p. 4).

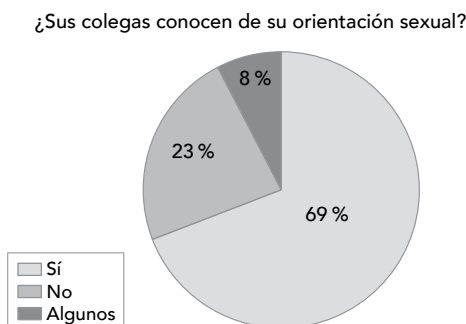
Estas expectativas entre el orgullo, por un lado, y la profesionalidad, por el otro, están reñidas y no hay manera de que los docentes puedan cumplir con ambas exigencias al mismo tiempo en nuestros contextos actuales. Algunos de ellos hacen una división estricta entre su vida personal y profesional; otros intentan juntarla para que sean un todo cohesivo, y el resto termina dejando la enseñanza. Aunque, debido a la existencia de más políticas que protegen a las personas del acoso basado en su identidad sexual o de género en California, es más probable que docentes de California se sientan con más seguridad y comodidad saliendo del clóset que en Texas. Sin

embargo, hubo muchas similitudes entre docentes de ambos estados, pero también se presentaron grandes diferencias en sus experiencias en función de sus distritos escolares e instituciones privadas a las que pertenecían. Asimismo, el género, la raza y el lugar donde vivían impactaron en sus experiencias.

Por otro lado, en el estudio identificado en Latinoamérica referido anteriormente, la heteronormatividad de las instituciones y los temas del miedo, el silencio y la distinción entre público y privado son importantes. Mario Catalán Marshall (2018) hizo entrevistas biográficas con siete docentes lesbianas y homosexuales en Santiago de Chile; también notó que esta idea sobre que la sexualidad debe ser privada tiene consecuencias para docentes que están en instituciones y contextos sociales heteronormados.

Con relación al clóset, en nuestra encuesta, sobre las preguntas “¿sus colegas y estudiantes conocen de su orientación sexual?” y “¿qué tan importante es para usted que sepan y por qué?”, la mayoría respondió a la primera pregunta que “Sí”: 69% mencionó que sus colegas la conocen (gráfica 4) y 60% que sus estudiantes la saben (gráfica 5). Es interesante observar cómo la mitad opinó que era importante que lo supieran y la otra mitad que no. Una persona, por ejemplo, dijo: “No es importante que lo sepan, es una comunidad demasiado homofóbica y transfóbica”. Otra dijo: “Sí, claro. Es importante por cuanto al decirlo uno viabiliza y difunde y puede generar cierta referencialidad sobre los otros”.

Gráfica 4
Conocimiento de colegas sobre su orientación sexual

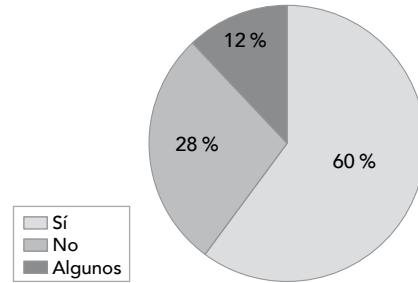


Fuente: Elaboración propia

Gráfica 5

Conocimiento de sus estudiantes sobre su orientación sexual

¿Sus estudiantes conocen de su orientación sexual?



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en respuesta a la pregunta “¿cuáles son los desafíos y las barreras que experimenta como docente que pertenece a la comunidad LGBTQ+?”, 68% mencionó ejemplos de barreras como “la excesiva ignorancia, prejuicios, homofobia y transfobia hacia las distintas orientaciones sexuales e identidades de género dentro de mi entorno laboral”, 21% dijo que no había encontrado barreras hasta ahora, pero que podría encontrarlas en el futuro. La mayoría de los docentes escribieron acerca de trabajar en un contexto donde tienen miedo a ser discriminados, escuchar burlas homofóbicas y transfóbicas de parte de estudiantes, padres y madres de familia o de cualquier otra persona que trabaje en su universidad.

Viendo en conjunto las respuestas de estas preguntas, puede ser que para algunos docentes las barreras del contexto son las que hacen que no se sientan con seguridad para salir del clóset en el trabajo. Para otros, es precisamente este contexto de violencia lo que contribuye a que se visibilicen y sus estudiantes les vean como un ejemplo, denotando un posicionamiento político que pudiera tener relación con la pedagogía *queer*.

Sugerencias para la práctica docente

Desde la literatura especializada en pedagogía *queer* se ofrecen algunas estrategias que pueden utilizarse para *queerizar* el aula, como lo menciona Sánchez Sáinz (2019), y que están alineadas con los objetivos de este enfoque.

La pedagogía *queer* brinda algunas orientaciones que enmarcan las posibles estrategias a desarrollar para la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas, planteando la importancia de reconocer la diferencia en los espacios escolares hacia el empoderamiento y no hacia la desigualdad. Esta pedagogía busca visibilizar todos los cuerpos, deseos, capacidades, culturas, etnias, géneros, edades, entre otros más, desde un enfoque interseccional para desarrollar un sentido crítico frente a situaciones sociales que han implicado opresiones y privilegios que fortalecen a aquellos valores sociales hegemónicos que sólo benefician a algunas personas (quienes están dentro de la heteronorma en estos casos).

Algunas estrategias en el quehacer docente, de acuerdo con Sánchez Sáinz (2019), podrían ser cuestionarnos si los contenidos o materiales didácticos utilizados visibilizan las identidades, expresiones de género y deseos más allá de lo binario o heterosexual; los ejemplos o los análisis de caso que se plantean, ¿relatan o versan sobre valores no hegemónicos o refuerzan la heteronorma?; cuando se hacen cuestionamientos al estudiantado es importante no presuponer sus capacidades, nacionalidad, identidad de género, orientación sexual, composición familiar, etcétera; ¿se retoman biografías o contenidos de personas de la comunidad LGBTQ+?, ¿se visibilizan sin estereotipos? La idea es hacer del aula un espacio de cuestionamientos de todas esas estructuras preestablecidas consideradas como las que favorecen el desarrollo social y el bienestar hegemónico (de unas cuantas personas).

Asimismo, la pedagogía *queer* pone al centro los afectos dentro del salón de clases, donde importa y se enfatiza la relación afectiva entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. ¿Cómo manejamos los afectos con las personas que están en nuestra clase?, ¿les preguntamos cómo les gusta que nos dirijamos a ellos?, ¿con qué pronombre se sienten identificadas?, ¿usamos pronombres de acuerdo con la expresión de género que vemos en el estudiantado o les preguntamos con cuáles se sienten más cómodas?, ¿usamos etiquetas para referirnos a ciertos grupos o personas por su preferencia, cultura, capacidad, etcétera?, ¿qué

estrategias usamos para reconocer todas las realidades de nuestra clase?, ¿qué tanto hablamos de los temas tradicionalmente incómodos en las aulas?, ¿cómo cuidamos del estudiantado en las aulas y espacios universitarios?

Siguiendo a Ocampo González (2018), algunas orientaciones para las estrategias desde la pedagogía *queer* también pueden ser el uso de la interseccionalidad como herramienta para entender la diversidad de vivencias y contextos; el cuestionamiento de la normalización y normalidad; el empleo de humor como herramienta pedagógica; la necesidad de la educación de la sexualidad integral en todos los niveles; la creación y el uso de conceptos y metodologías disruptoras; la reapropiación de insultos y palabras extrañas (como sucedió con lo *queer*); el cuestionamiento del poder dentro de los espacios educativos; y la importancia del uso de lenguaje incluyente (p. 28).

Conclusiones

Les docentes que hablan sobre temas de sexualidad o pertenecen a la comunidad LGBTQ+ siguen estando muy solos en su labor académica en un contexto donde prevalecen los riesgos de las estructuras heteronormadas que permean las instituciones escolares de cualquier grado (Trujillo, 2015), por lo que es importante darle un giro a este tipo de estructuras y pensar desde otros lados, mirando los posibles aportes e impactos que podemos tener en la inclusión de la perspectiva de género y de la diversidad sexo-genérica, que van de la mano y guardan estrecha relación.

Si bien la pedagogía *queer* ofrece algunas orientaciones, también es importante crear estrategias donde cada grupo (por medio de la participación de las personas que lo integran) las diseñen para favorecer los procesos de enseñanza dentro de las aulas universitarias. Desde esta perspectiva, concluimos que, con este acompañamiento, docentes LGBTQ+ podrían desarrollarlas desde la propia vivencia y los trayectos escolares que han tenido, así como la experiencia docente que se genera cuando se imparten clases. La suma de esto potencializaría el impacto en la formación del estudiantado y, desde luego, a la

desexualización y deserotización que se ha hecho de la figura docente.

La búsqueda de estrategias para *queerizar* el aula universitaria es sólo un esfuerzo que hacemos de muchos que tenemos por hacer; si bien no representa un impacto directo en las macroestructuras que posicionan a la escuela como artefacto disciplinario del cuerpo, sí contribuye a generar una forma de pensar diferente desde y en las aulas o teniendo algún tipo de impacto para el estudiantado no heterosexual. Asimismo, también contribuye a pensar otros tipos de educación que estén enmarcados en la legislación vigente aplicable a la educación superior actual, donde, primordialmente, se promueva la perspectiva de género (y, por ende, la inclusión de la diversidad sexo-genérica). Sin duda, estamos en un momento nodal para impulsar este tipo de estrategias desde les mismos docentes LGBTQ+.

En cuanto al conflicto entre profesionalismo y el orgullo, tenemos que subrayar la importancia de mirar el contexto en el cual esto sucede y se exige, pues las regiones, las culturas, el tipo de instituciones y el propio trayecto de docentes pueden marcar una amplia gama de vivencias. Desde este estudio, podemos

preguntar si existe también este conflicto entre el profesionalismo y el orgullo en México: ¿cómo lo manejan les docentes?, ¿cómo puede ser la experiencia en ciudades o pueblos distintos?, ¿en instituciones diferentes?, ¿qué hacen o pueden hacer las instituciones para construir universidades menos homofóbicas y transfóbicas? Sin duda, la reflexión va más allá y abre varios caminos por dónde continuar con estudios sobre docentes LGBTQ+ en México.

Si bien nuestra reflexión es una aportación desde docentes LGBTQ+ que miramos nuestro quehacer educativo como un acto político en el que es necesario movilizarnos, no queremos pasar por alto la responsabilidad principal que la universidad como institución tiene para estos temas. Se tendrá que considerar a los diferentes grupos y aportaciones, pero ocupándose de lo que les toca, promoviendo espacios de reflexión, ser receptivos en las distintas propuestas, identificar y adecuar sus posicionamientos políticos en los documentos normativos y programas universitarios, entre muchas otras acciones que busquen desestabilizar la cisheteronorma que prevalece en las universidades mexicanas.

REFERENCIAS

- Catalán Marshall, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset. Narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. doi: 10.4067/S0718-73782018000100057
- Connell, C. (2015). *School's Out: Gay and Lesbian Teachers in the Classroom*. Oakland: University of California Press.
- Flores, V. (2009). El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza. *Escritos Heréticos*. Recuperado de <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/07/el-armario-de-la-maestra-tortillera.html>
- Halberstam, J. (2003). Reflections on Queer Studies and Queer Pedagogy. *Journal of Homosexuality*, 45(2-4), 361-364. doi: 10.1300/J082v45n02_22
- Montenegro González, C. (2020). *Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Ocampo González, A. (Coord.). (2018). *Pedagogías queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/pedagogias-queer-988653/>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41(esp.), 1527-1540. doi:10.1590/S1517-9702201508142550
- Vázquez Martínez, N. A. (2021). Pedagogía queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 7, 1-42. doi: 10.24201/reg.v7i1.615
- Whitlock, R. U. (2010). Getting Queer: Teacher Education, Gender Studies, and the Cross-Disciplinary Quest for Queer Pedagogies. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 81-104. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902677.pdf>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Buquet Corleto, A., López González de Orduña, H. & Moreno Esparza, H. (2019). Relevancia de los estudios de género en las universidades. *Perfiles Educativos*, 42(167), 178-196. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037

- González Tello, S. (2017). *Diversidad de género y discriminación en la escuela: percepción y papel docente en Educación Primaria* (Trabajo de fin de grado de maestría). Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, Santander. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12483/GonzalezTelloSara.pdf?sequence=1>
- International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation (IGLYO). (2014). *Guidelines for Inclusive Education : Sexual Orientation, Gender Identity and Gender Expression*. Government of the Netherlands, The Organizing Bureau of European School Student Unions. Recuperado de <https://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2015/09/2014-Inclusive-Education-Guidelines.pdf>
- Lång, S. (2010). *A Gender Perspective on Educational Facilities*. OECD, CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments. DOI: 10.1787/5kmbjxzhvhs8-en
- Oregi Altube, F. (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículo y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/curriculum/320006c_Pub_incorporacion_perspectiva_genero_curriculum_FP_regimen_especial.pdf

SEMBLANZAS

Cecilia Pamela Álvarez Morales. Estudió la licenciatura y la maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Cuenta con la especialidad en Sexología Educativa por el Instituto Mexicano de Sexología (Imesex) y con la especialidad de Sociología de la Educación Superior en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Es egresada del doctorado en Dirección y Liderazgo en Instituciones de Educación Superior de la Universidad Anáhuac Norte, donde realiza su tesis de grado sobre diversidad sexo-genérica en espacios universitarios. Desde 2014 es profesora de asignatura del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM, impartiendo asignaturas sobre educación de la sexualidad y género. Actualmente es académica de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en el Programa de Desarrollo Curricular. También tiene experiencia profesional en el ámbito de la planeación, la gestión y la evaluación de la educación superior.

Alex Magin Mayorga Ayala. Estudió la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad La Salle México y la maestría en Administración Educativa en la Universidad La Salle Bajío. Se ha desempeñado como coordinador de investigación y desarrollo en el Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos (INAEBA). Fue director académico en el nivel medio superior en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Ha dedicado gran parte de su labor a la formación de docentes en la metodología del Aprendizaje Servicio. Cuenta con más de 12 años en docencia en los niveles medio superior y superior. Actualmente es académico de tiempo completo en el Programa de Desarrollo Curricular de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México e imparte asignaturas del eje de prácticas de la licenciatura en Pedagogía para la misma casa de estudios.

Sarah Luna. Estudió la licenciatura en Antropología en la Universidad de Texas y la maestría y el doctorado en Antropología en la Universidad de Chicago. Asimismo, es la profesora asistente de la Cátedra Kathryn A. McCarthy en Women's Studies en el Departamento de Antropología y en el Women's, Gender, and Sexuality Studies Program en la Universidad Tufts. Es antropóloga sociocultural y su investigación y enseñanza se centran en temas del trabajo sexual, trabajo misionero, migración, raza, fronteras y estudios *queer*. Su libro *Love in the Drug War: Selling Sex and Finding Jesus on the Mexico-US Border*, publicado por University of Texas Press, ha recibido los siguientes reconocimientos: Ruth Benedict Book Prize por la Association for Queer Anthropology; Gloria E. Anzaldúa Book Prize por la National Women's Studies Association; y el Best Book in Social Sciences Prize por la Mexico Section of the Latin American Studies Association. Actualmente realiza una investigación sobre las políticas del placer en los espacios *queer* de la Ciudad de México.

Perspectiva de género en la educación universitaria en Chile: desafíos pendientes

Gender Perspective in University Education in Chile: Pending Challenges

Tamara Castillo Órdenes

UNIVERSIDAD DE LA SERENA, CHILE

tamara.castillo@uda.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9272-1256>

Rodrigo Cardozo Pozo

UNIVERSIDAD DE ATACAMA, CHILE

rodrigo.cardozo@uda.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2142-389X>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.123



RESUMEN

Después de cuatro años de las movilizaciones universitarias feministas en Chile, puede apreciarse un avance significativo a nivel de legislación, tendiente a erradicar la violencia contra las mujeres en todas sus formas, especialmente en las universidades. Esto ha puesto al sistema de educación superior en un escenario que exige cambios profundos, un proceso en el cual creemos que es imprescindible integrar la perspectiva de género en todos los espacios de la vida universitaria. Este artículo busca demostrar la especial importancia de esa perspectiva en la docencia universitaria como catalizador de cambios sociales mediante la formación de nuestros y nuestras estudiantes como agentes transformadores que rompan la reproducción de la desigualdad de género. Especialmente en el área de las ciencias jurídicas, integrar la perspectiva de género otorgará las herramientas para cuestionar los sesgos patriarcales que se encuentran impregnados en las normas, las cuales históricamente han institucionalizado las estructuras de desigualdad sexual, y fungirá como una guía metodológica para el ejercicio diario de la profesión. En el presente texto también se explora este aspecto.

Palabras clave: Perspectiva de género; feminismo; sexismo; educación; universidad.

ABSTRACT

After four years of feminist university mobilizations in Chile, significant progress can be seen at the level of legislation aimed at eradicating violence against women in all its forms, especially in universities. This has put the higher education system in a scenario that requires profound changes, a process in which we believe it is essential to integrate the gender perspective in all areas of university life. This article seeks to demonstrate the special importance of this perspective in university

teaching as a catalyst for social change through the training of our students as transforming agents that break the reproduction of gender inequality. Especially in Legal Sciences, integrating the gender perspective will provide the tools to question the patriarchal biases that are impregnated in legal norms and that have historically institutionalized the structures of sexual inequality, and it will serve as a methodological guide for the daily exercise of the profession.

Keywords: *Gender Perspective; Feminism; Sexism; Education; University.*

Fecha de recepción: 31/05/2022

Fecha de aceptación: 05/10/2022

Introducción

En el año 2018, el movimiento feminista evidenció la violencia de género estructuralmente arraigada en la sociedad chilena y, por consiguiente, en las instituciones de educación superior (IES). Hasta ese momento, ese tipo de violencia había sido históricamente normalizado-justificado. El movimiento feminista, surgido en círculos de estudiantes universitarias del país, trajo consigo la demanda en tres áreas: la institucionalización de los procesos de denuncia, la transversalización de la perspectiva de género en la docencia y, finalmente, la erradicación de la violencia de género.

En ese contexto, el Estado chileno se vio obligado a promulgar, en agosto de 2018, la Ley 21.094, mediante la cual se modifican dos aspectos relevantes: se destacan como principios de las universidades estatales la equidad de género y la no discriminación, y, en el artículo 49, se prohíbe el atentado a la dignidad de las personas independientemente del vínculo jurídico que tengan con la universidad, estableciendo expresamente violencia de género. Por su parte, la Ley 21.369, del 15 de septiembre de 2021, “regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en Instituciones de Educación Superior”. Ambas normas implican reestructurar la comprensión de las relaciones de género y, por lo tanto, de poder dentro de sus propias comunidades a través de incorporar “un enfoque crítico que intenta visibilizar y revertir situaciones de discriminación y desigualdad” (Cerva, 2017, p. 26).

De esta manera, las revueltas sociales feministas y sus consecuentes reformas legales produjeron que el sistema de educación superior en Chile se encuentre hoy en un tránsito en el que la perspectiva de

género debe erigirse como poderosa herramienta para superar esta época de cambios. Asimismo, con esta nueva perspectiva se debe transformar el paradigma con respecto a la función de la universidad pública en la erradicación de la violencia y la discriminación de género, y avanzar hacia una función activa, que comprende generar espacios universitarios seguros, libres de toda forma de violencia, en el sentido de la ley.

Problemática de la incorporación de una educación no sexista y la violencia como catalizador del movimiento universitario estudiantil

A. Sexismo estructural y cotos de resistencia

Las universidades chilenas —y el acceso a ellas— han sido espacios que desde siempre pertenecieron al ámbito de lo público y, por consiguiente, han sido fruto de la dualidad público-privado/hombre-mujer, que supuso que la incorporación de las mujeres fuera la “negación de la dualidad excluyente público-privado/libertad-necesidad en el entendido [de] que, tradicionalmente, se encuentran relegadas a sexos-géneros diferentes” (Kirkwood, 1983, p. 15). Por ello, el acceso al conocimiento produjo un quiebre en el sistema social implantado. Desde luego, debe reconocerse que los espacios de conocimiento nunca fueron pensados para las mujeres, lo que hizo que el conocimiento producido se instalara desde la lógica androcéntrica y, por lo tanto, con un sujeto único dominante (Mackinnon, 2014, p. 16).

El sexismo se expresa, entre otras formas, en el poco reconocimiento que tienen las mujeres en los contextos investigativos, en la inexistencia de siste-

mas de cuidados al interior de las universidades, en la falta de conciliación entre vida laboral y familiar, y en la ausencia (y negativa) de medidas afirmativas para abordar los temas de género dentro de las propias estructuras universitarias (Baeza & Lamadrid, 2019, p. 13). La abolición de esas condiciones significaría el desmantelamiento del “sistema social patriarcal” sobre el que se encuentran construidas.

En ese sentido, a raíz de la revuelta feminista, las universidades chilenas iniciaron un proceso de diagnóstico institucional con la finalidad de identificar las principales brechas existentes por motivos de sexo-género. Producto de ello es el informe *Tendencias de brechas en las 18 universidades del CUECH* (Consortio de Universidades del Estado de Chile, Ethos de las Universidades Estatales de Chile, 2022). En éste se incluyen las principales universidades del país y se resumen las diferentes formas en que la violencia de género se ha manifestado en sus instituciones. Entre ellas, se expone la desigualdad en la representación académica, que conlleva que, por ejemplo, 74% de las decanaturas de las universidades chilenas sean dirigidas por hombres. Asimismo, se habla de la desigual distribución que se presenta en la comunidad funcionaria, pues la cantidad de mujeres es más grande (68%); también se presenta en que, en todas las universidades, la participación de las mujeres en el posgrado es más reducida. En el caso de la violencia directa, las cifras aumentan significativamente, de modo que una de cada cinco mujeres que se desempeñan en IES declaró haber vivido una situación de acoso sexual; por ejemplo, en el caso del acoso sexual conocido en Chile como “piropo”, señalan haberlo vivido 36.90% de las estudiantes, 29.1% de las funcionarias y 26.8% de las académicas. Estas cifras demuestran la necesidad urgente de incorporar la perspectiva de género en todo el quehacer universitario, ya que, como se indicó anteriormente, la universidad no ha cuestionado a tiempo su función en la reproducción del sexismo.

B. La revuelta feminista de las estudiantes universitarias

Ante ese triste escenario, emergió un movimiento

estudiantil liderado por las mujeres. La evidente necesidad de cambios radicales y estructurales en la orgánica y cultura universitaria que normalizaba la violencia de género exigía un urgente cambio de las pasivas políticas adoptadas hasta entonces (Sola-Morales & Quiroz, 2021, pp. 202-203). Sin embargo, esas justas demandas encontraron como respuesta el más descarado inmovilismo apoltronado y socarrón del sistema universitario chileno. Ante ello, las mujeres decidieron que ya no más, y un “¡Basta ya!” recorrió Chile de norte a sur.

Este movimiento se particulariza porque vino a torcer una lectura tradicional en que la lucha de las mujeres se encuentra sujeta a un tiempo histórico. Al contrario, se plantea como una perspectiva que busca transformar estructuras sociales, simbólicas y culturales que perpetúan la subordinación de personas por su diferencia u orientación sexo-genérica (Zerán, 2018, p. 36). De esta forma, se cuestionó a todo el sistema universitario por lo menos en tres planos. El primero de ellos es la cultura del acoso sexual instalada y validada por esa cultura universitaria. El segundo se refiere al sexismo trasnochado y, sin embargo, demasiado vigente en la educación universitaria chilena. Como certeramente señala Richard (como se citó en Zerán, 2018, p. 117), tanto los organigramas institucionales como los planes curriculares y los hábitos de convivencia reproducen la discriminación de género de una cultura hecha para reafirmar la supremacía de lo masculino. El tercer plano es la forma de producir conocimiento, basada esencialmente en la distribución de roles estereotipados y discriminatorios, en la cual la investigación es cosa de hombres y la docencia va con el rol maternal propio de la mujer (Mandiola, Ríos & Varas, 2019, p. 9).

Esta tríada reivindicativa puede esbozarse en tres caminos que llegan a combatir un mismo origen: ese sistema patriarcal instalado en el medio universitario chileno que restringe posibilidades niega capacidades y coarta la potencialidad de miles de mujeres universitarias, estudiantes y académicas. Como bien destaca Grau (como se citó en Zerán, 2018), este movimiento hizo comprender la enorme trascendencia de la

educación formal, pues mediante sus instituciones influye directamente en los “procesos de modelamiento cultural de género impactando no solo la producción y transmisión del conocimiento sino también las interacciones sociales cotidianas y por ello la educación ocupa un lugar central” (p. 94).

Importancia de la aproximación conceptual de “género” y “perspectiva de género”

Como es fácil intuir, integrar la perspectiva de género dentro de los espacios universitarios no se ha librado de dificultades, ya que no sólo hay que cuestionar la cultura androcéntrica de la organización universitaria, sino también comprender dos aspectos que a continuación se explican.

El primero de ellos guarda relación con la incorporación artificial del concepto de “género” en el contexto institucional. Varias autoras, entre ellas destaca Joan Scott (como se citó en Lamas, 2015), han cuestionado la apropiación que en la institucionalidad se ha hecho de este concepto, ya que se ha eliminado su contenido crítico a las relaciones de poder basadas en el sistema sexual y se ha limitado a las problemáticas que afectan a las mujeres. Esta comprensión artificial sobre el concepto de “género” ha desencadenado que no exista una clara distinción entre género, perspectiva de género y mujeres en el contexto universitario, cuestión a la que dedicaremos las siguientes líneas.

El segundo aspecto implica un replanteamiento de la forma y el fondo de la pedagogía universitaria, pues será el necesario resultado de incorporar la perspectiva de género en 1) las prácticas docentes y 2) el contenido teórico de cada asignatura.

A. Marco conceptual: la perspectiva crítica de las relaciones de poder

El género ha sido referido constantemente por el feminismo con la intención de darle una dimensión crítica a 1) la distribución del trabajo con base en la diferencia sexual o los roles de género (Rodríguez, 2015, p. 41); 2) el proceso de socialización que, bajo una lógica patriarcal, establecen las instituciones (Bordelón, 2014, p. 18), y 3) la redefini-

ción constante de las categorías, identidades y disidencias sexuales que cuestionan el binarismo de género establecido.

Este último punto conlleva utilizar, en el sentido que Scott apunta (como se citó en Lamas, 2015), una función no esencialista del concepto de “género”, pues a su juicio “el género es una forma primaria de las relaciones significantes del poder” (p. 18). Por ello, no asignarle ese contenido específico, según Butler (2019), implica “desactivar la dimensión política del feminismo”, lo que lo convertiría en una mera diferenciación artificial entre masculino-femenino/hombre-mujer socialmente constructivista y reproductora de las mismas lógicas patriarcales (pp. 261-262).

Comprender, entonces, el concepto de “género” desde el punto de vista que sugiere Scott conlleva el rechazo al determinismo biológico implícito en la construcción social de dichas relaciones, así como también a “las definiciones normativas de la feminidad” (como se citó en Lamas, 2015, p. 252). Esta conceptualización entiende el género como un *continuum*, en el cual las identidades, diversidades y disidencias sexo-genéricas se performan constantemente y no como categorías fijas estructuradas dicotómicamente cimentadas sobre la base del binarismo sexual. Así, Concepción Garriga (2011) nos explica que “ni el género ni la sexualidad son sistemas duales excluyentes, sino que el género y el deseo sexual son flexibles y flotan libremente dando lugar a múltiples posiciones de la identidad, que comprenden el cuerpo como expresión personal” (p. 119).

Lo anterior nos sitúa en la necesaria conclusión de que al decir “género” no es factible indicar que esta categoría integre sólo a las mujeres, pues este concepto involucra, además, todo lo ajeno al resultado de la exclusión por diferencia sexual, todo lo que se encuentra fuera del binarismo de género hombre-mujer, masculino-femenino, cisgénero, heterosexual, que suprime e invisibiliza identidades. De dicha manera: “la categoría mujer ha sido utilizada de forma diferenciada y dirigida al control y la exclusión de esas otras mujeres que no caben en los

moldes previamente dedicados a ellas” (Faraldo & Iglesias, 2010, p. 14).

Finalmente, optamos por una conceptualización del término en el sentido que le da Butler (2019):

Género es el mecanismo a través del cual se reproducen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, pero el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan Cuando nos referimos a “el género en disputa o problematización del género” o a “la mezcla de géneros”, ya sea el transgénero o el cruce de géneros, estamos ya sugiriendo que el género tiene una forma de desplazarse más allá del binario naturalizado. (p. 70).

B. Concepto de “perspectiva de género”

Una visión reductivista del concepto de “género” ha concluido en identificarlo únicamente con las problemáticas que afectan a las mujeres. El fenómeno de la institucionalización se ha apoderado del significado de este concepto y ha abandonado su dimensión crítica de las relaciones de poder. Judith Butler (1990) comprende la performatividad de género como un proceso de socialización cargado de significado, que crea la idea de que es intrínseco a la naturaleza del sexo biológico, un núcleo de género ilusorio o una “disposición genérica verdadera, original o perdurable”.

En el contexto universitario, dicha problemática debe abordarse a través de la implementación del enfoque relacional, que pone énfasis en la consecución de la igualdad entre los sexos-géneros considerando el sistema social basado en la diferencia sexual, es decir, según MacKinnon (2014), renunciar al estándar de mismidad por uno de igualdad sustantiva. Esto se materializa en el reconocimiento específico de los derechos de las mujeres, diversidades y disidencias con un enfoque diferenciado, abandonando la lógica del sujeto universal masculino (p. 23).

Miranda-Novoa (2012) nos explica que la perspectiva de género “es un instrumento analítico útil para detectar situaciones de discriminación” (p. 345).

Así, la perspectiva de género ha sido recogida en la legislación federal mexicana, específicamente en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006). En el artículo 5, fracción VI de dicha ley, se establece que la perspectiva de género es “la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión” (p. 2).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019) ha señalado que la perspectiva de género:

Es una herramienta clave que ayuda a reconocer, comprender y hacer visible de qué manera el género incide en las violaciones de los derechos humanos y cómo estas violaciones tienen un impacto diferenciado en las mujeres, en los hombres y en otros individuos. (p. 7).

La perspectiva de género es un elemento de análisis técnico con un enfoque diferenciado, porque parte desde el reconocimiento de la desigualdad estructural que por razones de género existe en el disfrute y acceso a los derechos.

Desafíos de la perspectiva de género para la educación universitaria en general y del derecho en particular

A. La perspectiva de género en la educación universitaria

La educación como institución puede tener un papel diferenciador: transformar la cultura a través de la crítica. Cobo (2011) señala que uno de los aspectos esenciales en este proceso es la función que tiene el profesorado: “Los conocimientos no son realidades intelectuales neutras. Y no lo son porque el conocimiento se fabrica en el seno de sociedades y es enseñado por individuos”, por lo que la función del profesorado es “desactivar los valores que rodean los contenidos” (p. 67), especialmente si ese contenido es sexista.

Este punto tiene especial relevancia en el ámbito de la educación universitaria. Muchas de las materias que se imparten, especialmente en el área de derecho, la mayoría de las veces son sostenidas en

categorías sexistas sin que se cuestione su origen histórico-social; asimismo, se basan en una aparente neutralidad, una asepsia ideológica que no puede sostenerse seriamente (Sepúlveda, 2020, pp. 15-17). De esta manera, consciente o inconscientemente se reproducen categorías jurídicas como si fueran estáticas. Ello conlleva mantener a nuestros y nuestras estudiantes en un “solo plano de la realidad” (Mijail & Díaz, 2016, p. 115) o, más bien, esta condición transforma al profesorado en meros reproductores del patriarcado que les da sustento, a través de las prácticas docentes ocultas para el nivel consciente, las cuales se difuminan principalmente en la interacción del profesorado con el estudiantado y, a su vez, son reproductoras de sexismo. A éstas comúnmente se les conoce como currículum oculto de género.

En este sentido resulta necesario reflexionar sobre los abordajes conceptuales feministas a los que nos interpela Maffía (2006). Éstos son: 1) visibilizar las aportaciones científicas de las mujeres “que han sido negadas por las corrientes dominantes de histo-



ria de la ciencia”; 2) reflexionar sobre la participación de las mujeres en instituciones creadoras de conocimiento y “en el escaso o nulo acceso de estas a medios y profesiones”; 3) cuestionar la descripción y definición hecha por la ciencia de la “naturaleza” de las mujeres, y 4) analizar la estructura androcéntrica de la “ciencia misma” (p. 47).

Realizar ese ejercicio implica incorporar paulatinamente la perspectiva de género, pues nos permitirá identificar cómo el sistema sexo-género conlleva una ínsita desigualdad en cada uno de los abordajes anteriormente indicados, así como generar estrategias para erradicar esa desigualdad, pues “el problema del sexismo en ciencia no ha sido sólo, ni principalmente, el de establecer ‘diferencias’ entre hombres y mujeres, sino fundamentalmente la ‘jerarquización’ de esas diferencias” (Maffía, 2006, pp. 40-41). En esta lógica, Martínez y Ramírez (2017, p. 86) proponen desactivar ese currículum oculto sexista incorporando la metodología de las pedagogías feministas en aulas más horizontales.

Todo ello permitirá intencionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues resulta crucial, como subraya Maceira Ochoa (2010), “un discurso que sustente las acciones y las políticas con enfoque de género, una herramienta simbólica de incidencia pública que favorezca la institucionalización del enfoque de género, y es este requerimiento el que hace vital la elaboración teórica” (p. 95). Tal elaboración debe sustentarse en la eliminación cultural y política de la opresión de género, la transformación de la sociedad y la libertad y autonomía individual y colectiva (p. 194).

Por ende, la implementación de la perspectiva de género en el propio quehacer universitario contribuirá a catalizar cambios sociales desde diferentes ejes: 1) replantear la cultura institucional universitaria basada en perspectivas organizacionales feministas; 2) integrar una docencia universitaria desde una perspectiva de género, lo cual implica generar aulas más horizontales, libres de violencia y discriminación de género; 3) en las diferentes áreas, incorporar contenidos científicos que permitan visibilizar las aportaciones de las mujeres y las disidencias, así

como cuestionar la base androcéntrica del conocimiento, con el fin de incidir en la creación de nuevos conocimientos desde una perspectiva de género; 4) formar profesionales con la perspectiva de género integrada, los cuales contribuirán desde sus diferentes disciplinas a la erradicación de las brechas y las desigualdades de género. A nuestro juicio, esta estrategia tendrá un efecto expansivo en la cultura y será un elemento toral para contribuir al logro de la igualdad de género en la vida pública.

B. Oportunidades para integrar la perspectiva de género en la enseñanza del derecho

Como artefacto cultural, históricamente el derecho ha servido al poder establecido institucionalizando las estructuras de desigualdad y consolidando el dominio masculino en la sociedad (Sepúlveda, 2020, p. 19). En Chile, como en el resto de nuestra región, pueden encontrarse variados ejemplos de esa función: entre otros, el rol del hombre como jefe y administrador de la sociedad conyugal; la sanción penal a las relaciones homosexuales, que aún se encuentra vigente en el artículo 365 del Código Penal, y la todavía vigente criminalización del aborto (Gherardi, 2017, pp. 230-232) como expresión del control moral sobre el cuerpo de las mujeres y legislado desde el imaginario de la masculinidad hegemónica (Goetschel, 2015, p. 96). Estos ejemplos dan cuenta palmaria de cómo el derecho es una herramienta determinante para asegurar la jerarquía masculina en desmedro de las mujeres, diversidades y disidencias, lo cual es muy criticable, pero para nada sorprendente. Como bien afirma Larrauri (2018): “la protección del orden jurídico depende del poder que posea el grupo social afectado” (p. 67).

En la misma línea, MacKinnon (2005) enfatiza sobre la supuesta y falaz neutralidad del derecho amparada en una conjetural aplicación del principio liberal de igualdad: es, más bien, “el manto tras el que la legalidad patriarcal estructura la opresión basada en el sexo” (p. 10). De esta manera, continúa la idea de neutralidad de las normas que genera ese “tratamiento persistente del género, como si verdaderamente fuera una cuestión de diferencia,

en vez de tratar la diferencia de género como una construcción de diferencia que produce el género” (pp. 23-26). Se desbarata así el discurso oficial acunado históricamente y se devela la verdadera dinámica jurídica: las normas de contenido neutro no existen y el derecho actual es el efecto propio del “androcentrismo jurídico”, esto es, la patente manifestación jurídica del patriarcado (Sepúlveda, 2020, p. 31).

Materializar la perspectiva de género en la educación en general y en la educación del derecho en particular pasa ineludiblemente por evidenciar lo antes señalado, ya que transparenta la asimetría de poder y la minusvalía del papel que tradicionalmente cumplen las mujeres en la sociedad (Follegati, 2016, p. 132). De ahí que relevemos la importancia de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, especialmente en el Derecho, pues es justo en sus aulas donde puede no sólo contenerse el patriarcado institucionalizado, sino también trastocarlo, deconstruirlo y regenerarlo (Galicía, 2016, pp. 141-142).

No debe perderse de vista que las universidades debieran ser instituciones que generan conocimiento desde una plataforma de racionalidad universal incompatible con desigualdades entre seres humanos (Reverter, 2021, p. 274). No se nos escapa la crítica certera en cuanto a la instauración de un capitalismo académico en el sistema universitario, pero entendemos con De Armas y Venegas (2016) que “la irrupción de las perspectivas feministas en los espacios productores de saber, han [sic] ido socavando las bases androcéntricas del conocimiento científico, sus producciones y los sujetos que las impulsan” (p. 58).

Con lo anterior en vista, podemos enfrentar de una manera distinta la enseñanza del derecho y su importancia. En efecto, es cierto que la promulgación de normas por sí sola no resuelve nada; sin embargo, sí contribuye a abrir otras vías para la transformación de las posiciones y subjetividades del género. Ahora bien, el ser humano posee flexibilidad, de modo que puede identificar sus propios marcos categoriales y evaluarlos, sometiéndolos a juicios éticos que sentencien su desaprobación. En

esa tarea no debe dejar de mencionarse que los ordenamientos jurídicos nacionales incorporan instrumentos internacionales como bloque de constitucionalidad (Cesano & Arocena, 2013, p. 46), por lo que es factible argumentar que el Estado de Chile se encuentra obligado a establecer medidas afirmativas que sirvan para “erradicar los patrones socioculturales que se cimientan en la idea de inferioridad de cualquiera de los sexos”, según establece el Decreto 789, promulgado por la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, vigente desde 1989.

Ese armazón jurídico, que se ha estado construyendo, desde luego viene a contribuir en el largo y esforzado propósito de flexibilidad, e instala una nueva y distinta referencia ética que, con el trabajo de todes, se establecerá como la moralidad dominante. Como plantea Reverter (2021, p. 279), la desigualdad de género no es un hecho natural, sino construido socialmente y, por tanto, de la misma manera podemos trabajar en deconstruirlo. Ése es el gran desafío pendiente en la educación universitaria, para el cual creemos que la enseñanza con perspectiva de género constituye una herramienta valiosa para romper con la reproducción de la lógica de dominación tanto en la universidad como en los y las estudiantes, y, mediante ellos, en la sociedad a la que irán a servir: “Hay que entender que la educación no sólo produce conocimiento sino también sujetos políticos” (Giroux, 1999, p. 143).

Conclusiones

1. El movimiento feminista universitario de 2018 remarcó la necesidad de que las institucionalidades universitarias se transformaran con el fin de avanzar hacia la conformación de espacios universitarios seguros y una educación no sexista, libre de estereotipos y violencia, con el nuevo entendido de que educar sin violencia es sinónimo de calidad.
2. Integrar el concepto de “género” dentro de la institucionalidad implica necesariamente comprenderlo en el sentido que le dan Butler y Scott, es decir, como una “crítica a relaciones de

poder”, basadas en el sistema sexual jerarquizado, para evitar el fenómeno de la apropiación institucional y la diferenciación artificial hombre-mujer/masculino-femenino en la lógica tradicional, así como para cuestionar y generar acciones que erradiquen la desigualdad social que produce la diferencia sexual, específicamente en la institucionalidad universitaria. Incorporar las categorías *género* y *perspectiva de género* implica transformar la universidad como modelo organizacional en la producción de conocimiento y en la práctica docente.

3. Es imprescindible integrar la perspectiva de género en todos los espacios universitarios, utilizándola como herramienta para identificar situaciones de desigualdad estructural, e integrándola en la ciencia y la pedagogía para elevar el estatus *mujeres* y *disidencias* mediante políticas que materialicen la igualdad sustantiva.
4. La educación universitaria debe 1) integrar la perspectiva de género en las herramientas que posee el profesorado como agente con una carga cultural generizada y con potencial transformador; 2) hacer visibles los aportes de las mujeres y disidencias, e identificar el androcentrismo en la producción y eficacia del conocimiento; 3) desarrollar en el estudiantado un enfoque crítico que contemple multiplicidad de factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una pedagogía feminista con aulas más horizontales.
5. Desarrollar la perspectiva de género en el caso específico del derecho implica reconocer que este último no ha sido ni es neutral al género, que, al contrario, ha sido una herramienta fundamental para preservar el dominio masculino.
6. La perspectiva de género permite otorgar mayores y mejores condiciones de igualdad útil para definir una acción, política, norma o interpretación normativa porque abandona el estándar único.
7. Proponemos que la enseñanza con perspectiva de género constituye una herramienta valiosa

para romper la reproducción de la lógica de dominación, de manera que ésta deje de servir como propagadora de estereotipos y sea parte de la transformación social que se re-

quiere, ya que justo en nuestras aulas se están formando las personas que reconstruirán o crearán ese nuevo derecho e influirán en toda la sociedad.

REFERENCIAS

- Baeza, A. & Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1(56), 1-17.
- Bordeo, E. (2014). *Violencia de género y las respuestas de los sistemas penales*. Buenos Aires: Didot.
- Butler, J. (2019). *Des hacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cerva Cerna, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Electrónica Punto Género*, (8), 20-38.
- Cesano, J. & Arocena, G. (2013). *El delito de feminicidio: aspectos político-criminales y análisis dogmático-jurídico*. Montevideo: B de F.
- Cobo Bedia, R. (2011). ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (71), 63-72. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP>
- Consorcio de Universidades del Estado de Chile, Ethos de las Universidades Estatales de Chile. (2022). *Tendencias de brechas en las 18 universidades del CUECH*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiasvyG-4P7AhXXMUQIHftGCs8QFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fgenero.uestatales.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2022%2F08%2FINFORME-EJECUTIVO.-BRECHAS-ETHOS_CUECH.pdf&usq=AOvVaw27OupORWjQF-LW6GsW6Ccm
- De Armas, T. & Venegas, C. (2016). Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 57-66). Santiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. Recuperado de <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/libros/>
- Decreto 789. Promulga la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15606>
- Faraldo Cabana, P. & Iglesias Skulj, A. (2010). *Género y sistema penal. Una perspectiva internacional*. Granada: Comares.
- Follegati, L. (2016). Feminismo y universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 121-133). San-
- tiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. Recuperado de <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/libros/>
- García, C. (2016). Aportaciones del feminismo al derecho. En *Lecturas críticas en investigación feminista* (pp. 125-143). México: UNAM.
- Garriga, C. (2011). Recorrido del concepto de género en la historia del psicoanálisis y sus implicancias clínicas. *Brocar*, 35, 117-155. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3932921.pdf>
- Gherardi, N. (2017). El derecho al aborto. En *Género y justicia penal* (pp. 215-235). Buenos Aires: Didot.
- Giroux, H. (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos: feminismo y educación* (pp. 135-188). Barcelona: Paidós.
- Goetschel, A. (2015). Historia, género y acción punitiva: un marco para pensar las violencias contra las mujeres. En G. Guajardo Soto y C. Rivera Viedma (Eds.), *Violencias contra las mujeres. Desafíos y aprendizajes en la Cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe* (pp. 81-97). Santiago, Chile: FLACSO-Chile. Recuperado de <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/3607>
- Kirkwood, J. (1983). *El feminismo como negación del autoritarismo*, (52). Recuperado de <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-10293.html>
- Lamas, M. (Comp.) (2015). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa/PUEG. Recuperado de <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>
- Larrauri Pioján, E. (2018). *Criminología crítica y violencia de género*. Madrid: Trotta.
- León Rodríguez, M. (2015). Breve historia de los conceptos de sexo y género. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, LV(138), 39-47.
- Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres (2 de agosto de 2006). Última reforma DOF 18-05-2022. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgimh.htm>
- Ley 21.369. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. (15 de septiembre de 2021). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Maceira Ochoa, L. (2010). El sueño y la práctica de sí: pedagogía feminista: una propuesta. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (1), 146-149. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545094011.pdf>

- MacKinnon, C. (2005). Integrando el feminismo en la educación práctica. *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, (6), 157-174.
- MacKinnon, C. A. (2014). *Feminismo inmodificado: discursos sobre la vida y el derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Maffia, D. (2006). El vínculo crítico entre género y ciencia. *Clepsydra*, 5, 37-57. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/55302/elvinculocritico.pdf?sequence=1>
- Mandiola, M., Ríos, N. & Varas, A. (2019). “Hay un tema que no hemos conversado”. La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-16.
- Martínez Martín, I. & Ramírez Arteaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6, 81-95. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.005
- Mijail, J. & Díaz, J. (2016). *Inflamadas de retórica: escrituras promiscuas para una tecno-decolonialidad*. Santiago, Chile: Desbordess.
- Miranda-Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), 337-356.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2019). *Integración de la perspectiva de género en las investigaciones en derechos humanos. Guía y práctica*. Nueva York y Ginebra: ONU. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjqzq-1toT7AhXWM0QIHV1fCz0QFnoECAgQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.ohchr.org%2FDocuments%2FPublications%2FIntegratingGenderPerspective_SP.pdf&usg=AOvVaw2HaoMxDfEQZPDqcsb2mF
- Reverter, S. (2021). La igualdad de género en la universidad. Capitalismo académico y rankings globales. *Investigaciones Feministas*, 2(12), 271-281. doi: 10.5209/infe.72331
- Sepúlveda Hales, B. (2020). *Género y derecho público: la construcción jurídica de la ciudadanía de las mujeres*. Santiago, Chile: Thomson Reuters.
- Sola-Morales, S. & Quiroz, C. (2021). El Mayo feminista chileno de 2018, en la cresta de la cuarta ola. Uso y apropiación de las redes sociales. *Revista Punto Género*, (15), 201-232.
- Zerán, F. (2018). *Mayo feminista: la rebelión contra el patriarcado*. Santiago, Chile: LOM.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Carvajal Burbano, A. (2003). La dimensión de género en el desarrollo. *Revista Electrónica Prospectiva*, (8), 139-154. Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/1186/Prospectiva%208,%202003%20137154%20La%20dimension%20de%20genero.pdf;jsessionid=4C7CDD7C626A6F26918443F213FB2D77?sequence=8>
- Díaz Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las Universidades. *Revista Rueda*, 6, 60-76.
- Massolo, A. (2006). El desarrollo local en la perspectiva de género. *Revista Electrónica Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 3(1), 1-18.
- Missé, M. & Coll-Planas, G. (2016). *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Madrid: Egales.

SEMBLANZAS

Tamara Castillo Órdenes es abogada y magíster en Derecho con mención en Derecho Penal y Procesal Penal por la Universidad de Atacama, Chile. Cursó los diplomados en Género y Política de la Universidad Alberto Hurtado y en Gestión Universitaria con Perspectiva de Género de la Universidad de Chile. En la Universidad de Atacama, de 2016 a 2020 se desempeñó como docente de Derecho Penal y del Taller de Procedimientos Penales para la carrera de Técnico Jurídico, mientras que en 2021 fue docente de la cátedra de Perspectiva de Género e Intervención. Fue directora editorial del *Primer diagnóstico institucional de relaciones de género de la Universidad de Atacama* y parte del equipo de trabajo del libro *Modelo caleidoscopio: una propuesta de abordaje de la violencia de género en contexto universitario*, publicado por el Consorcio de Universidades Estatales de Chile. Actualmente se desempeña como fiscal especializada en los casos de Acoso, Violencia y Discriminación de Género de la Universidad de La Serena, Chile.

Rodrigo Cardozo Pozo es doctor en Derecho Penal por la Universidad de Salamanca, España. Cuenta con diversos diplomados en la misma área. Académico de Derecho Penal con una experiencia de 15 años en la Universidad de Atacama, Chile. Profesor de posgrado en la especialidad penal en distintas universidades nacionales. Fue profesor capacitador de la Defensoría Penal Pública, asesor del Ministerio de Justicia para proyecto de Código Penal. Conferencista nacional e internacional. Sus líneas de investigación refieren a delitos de peligro abstracto, bienes jurídicos colectivos, política criminal y género-derecho penal. Fue director del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama durante nueve años y desde 2018 hasta la actualidad es el decano de la misma facultad.

Género y matemáticas. Una historia que merece ser contada

Gender and Mathematics. A Story that Deserves to be Told

Claudia Gisela Espinosa Guia

UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO, MÉXICO

guia95@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5551-9585>

María Guadalupe Simón Ramos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS, MÉXICO

gsimon@docentes.uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0140-4184>

Claudia Rodríguez Muñoz

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA CIUDAD DE MÉXICO “ROSARIO CASTELLANOS” (IRC), MÉXICO

claurom65@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0566-0385>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.124



RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre las condiciones, necesidades y alianzas que dieron origen al grupo Género y Matemáticas, y sobre las principales metodologías que han permitido construir una mirada crítica hacia el binomio “género y matemáticas”. Por ende, analizamos los principales momentos y proyectos que ayudaron a fortalecer la línea de investigación, y las diferentes oportunidades que han surgido para la intervención dentro del sistema educativo, así como sus frutos y prospectivas.

Palabras clave: Género y matemáticas; metodología feminista; intervención; perspectiva de género.

ABSTRACT

This article has as objective to present a reflection about the conditions, necessities and alliances that gave origin to the Gender and Mathematics Group, as well as about the principal methodologies that had permit to build a critical look at the binomial Gender and Mathematics. We analyze the principal moments and projects that helped to strengthen the research line and the different opportunities of intervention that we have had in the educational system, as well as their fruits, and perspectives.

Keywords: *Gender and Mathematics; Feminist Methodology; Intervention; Gender Perspective.*

Género y Matemáticas en sus inicios

El aprendizaje y la enseñanza de la matemática son temas que ocupan a todos los sistemas educativos del mundo, por esto se han creado programas para medir el rendimiento del estudiantado a nivel nacional e internacional. En México, contamos con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) para evaluar matemáticas y lengua. Por su parte, se encuentra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que evalúa matemáticas y ciencias con el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (por sus siglas en inglés, PISA).

Actualmente, existen especialidades, licenciaturas y posgrados consolidados, cuyo objetivo es ocuparse de los fenómenos didácticos relacionados con la matemática. En México, la disciplina de referencia es la Matemática Educativa.¹

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que las Naciones Unidas han adoptado, tienen como principales metas poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas disfruten de paz y prosperidad, y se caracterizan por la transversalidad que existe entre ellos. Igualmente, destacan los objetivos referentes a la educación de calidad y la igualdad de género, así como su importancia en la incorporación sistemática para eliminar las disparidades de género y alcanzar una educación inclusiva.

Al respecto, desde hace varias décadas, se realiza una investigación en el área con el propósito de alcanzar la equidad de género. En nuestro país, el tema comenzó a estudiarse de manera sistemática y sostenida hasta la primera década del 2000 (González, 2003).

A partir de esto, investigadoras y especialistas en el campo de la Educación y la Matemática Educativa incorporan en sus instituciones la línea de investigación Género y Matemáticas. Rosa María González Jiménez, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y Rosa María Farfán y Sonia Ursini, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Cinvestav), abrieron la reflexión sobre la situación que viven las

mujeres en el campo de la educación y han impulsado el desarrollo de investigaciones y proyectos que analizan, en los diferentes niveles educativos, la relación entre Género y Matemáticas.

En un inicio, los trabajos se enfocaron en el análisis del estado del conocimiento en los ámbitos internacional y nacional (Espinosa-Guia, 2009; Moreno, 2012). Se identificó que lo reportado por diversas investigaciones en otros continentes y países también sucedía en México, pero con algunas características particulares (Espinosa-Guia, 2010; González y Simón, 2020; Reséndiz, 2021; Rodríguez y Espinosa-Guia, 2011; Rodríguez y Ursini, 2014). En general, los resultados de las investigaciones en México fueron muy similares, ya que también mostraron que “las mujeres están alejadas de las matemáticas”. Esto permitió proponer y realizar proyectos a gran escala con instituciones interesadas en el tema, como el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).

Las necesidades actuales, el trabajo continuo en la formación de nuevas investigadoras tanto en la línea de Género y Matemáticas como en la disciplina de la Matemática Educativa, y la importancia del tema a nivel mundial coadyuvaron en la realización de proyectos de investigación en tesis de licenciatura y de posgrado en diversas instituciones del país y en toda América Latina.

Actualmente, se ha consolidado y toma fuerza el grupo de investigación llamado “Género y Matemáticas”, que tiene como punta de lanza una gran diversidad de proyectos, los cuales se presentarán más adelante.

Historia del grupo Género y Matemáticas

Las condiciones para el trabajo durante el confinamiento por COVID-19, si bien han sido complicadas para la mayoría de las mujeres estudiantes, docentes e investigadoras, fueron una oportunidad para la consolidación del grupo de investigación. Sus integrantes nos mantuvimos activas en la producción y participación dentro de la Matemática Educativa.

En el invierno de 2020, dentro del marco de la Escuela de Invierno en Matemática Educativa (EIME), realizada anualmente por la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa en México (Red Cimates), se reunió el grupo temático *Género y Matemáticas*. Las actividades se realizaron completamente en línea y fue la oportunidad para integrar a colegas que han trabajado en el tema en diferentes zonas geográficas de México y en diversas instituciones de educación superior, que por diversas razones no habían participado en todas las emisiones de la escuela de invierno.

Se reunieron estudiantes e investigadoras que, desde sus proyectos de licenciatura y de posgrado, han integrado la perspectiva de género en sus marcos teóricos y de referencia: estudiantes que en ese momento realizaban un proyecto de tesis considerando el binomio Género y Matemáticas, y profesionales de la disciplina que han identificado, en su práctica docente o de investigación, la necesidad de incorporar una visión amplia sobre la influencia del orden social de género en su comunidad de aprendizaje e instituciones educativas.

Uno de los principales resultados fue consolidar la línea de investigación, manteniendo una constante comunicación y participación para que, en conjunto, se generen proyectos de investigación e intervención que permitan concientizar y sensibilizar a

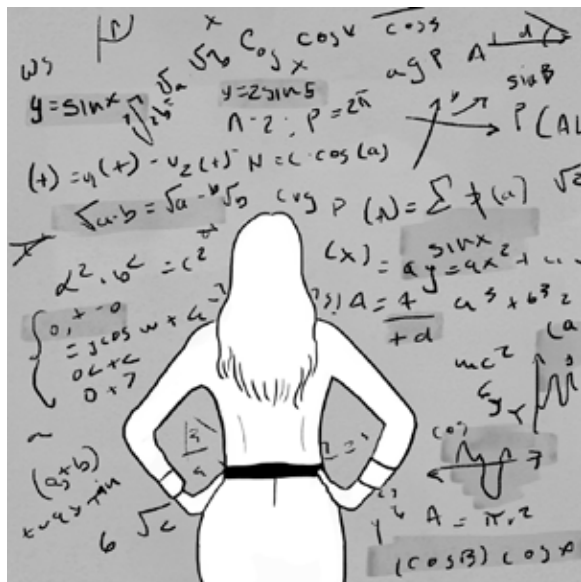
nuestras comunidades respecto de la importancia de transversalizar la perspectiva de género en nuestras acciones de docencia e investigación.

Se estableció un seminario permanente interinstitucional, con sesiones quincenales, en las que se planteó lo siguiente:

- Fortalecer la relación entre la Matemática Educativa y la teoría feminista, al construir un puente que sustente las investigaciones y propuestas resultantes de esta relación.
- Acompañar la construcción y dar seguimiento a los proyectos de tesis, de investigación y de intervención en la línea.
- Diseñar e implementar proyectos de investigación y de intervención a nivel local, regional, nacional e internacional.
- Concientizar a la comunidad sobre la importancia de la línea de investigación y sobre la necesidad de que sea transversal con la Matemática Educativa.
- Hacernos visibles en los diversos congresos, seminarios y conferencias, y realizar la difusión y divulgación no sólo en temas de género, sino también de educación, diversidad e inclusión en matemáticas.

Visibilizar a las mujeres

Las investigaciones sobre el tema en Matemática Educativa se han centrado en escuchar la voz de las mujeres, al haber identificado dentro del entorno educativo o en el trabajo de campo situaciones específicas que viven como estudiantes y en su actividad profesional en matemáticas. Nuestro acercamiento a la teoría feminista se ha dado a partir de consultar, leer y trabajar con sus principales representantes. El enfoque, desde un inicio, tiene como objetivo mostrar situaciones que se viven en contextos y realidades concretas, como lo han sido las desigualdades, la violencia y la discriminación desde una epistemología feminista. Esto es, desde los espacios de construcción del conocimiento en los que las mujeres han sido excluidas y se ha invisibilizado a otros por considerarlos femeninos.



La teoría feminista se centra en el estudio, comprensión, explicación e interpretación de fenómenos sociales, políticos, culturales e históricos que sustentan la desigualdad de las mujeres, teniéndolas como su sujeto privilegiado (Castañeda, 2016). Para Teresita de Barbieri (1993), existe la necesidad de reelaborar los métodos comunes de la ciencia, con la finalidad de incorporar la perspectiva de género. Para nosotras, ha significado reelaborar los métodos de la Matemática Educativa e integrar los que son tradicionales a otras disciplinas, como la antropología, sociología e historia, para estudiar, con la profundidad que se requiere, los fenómenos que hemos identificado.

Una de las teorías de la Matemática Educativa que permite centrarse, en primer lugar, en el sujeto de estudio y su contexto es la socioepistemología. Sus investigaciones se han caracterizado por generar acercamientos a las problemáticas que toman en cuenta el reconocimiento de la población de estudio y cómo sus características contribuyen al proceso de construcción social del conocimiento. Asimismo, plantea el análisis de la realidad del conocimiento social, histórico y culturalmente situado. También se ha distinguido por hacer una crítica al “discurso matemático escolar”, en el cual se privilegia una argumentación apoyada en las características de lo masculino, en la competencia dentro del aula y en las formas de conocimiento más valoradas, como la matemática; en ella se mantienen las estructuras de poder en las cuales las mujeres y otros grupos sociales son excluidos (Cantoral y Soto, 2014).

Técnicas metodológicas

Dentro de las investigaciones en el tema, en primer lugar, están los estudios que pretenden medir (a través de escalas y pruebas de aptitud y rendimiento) el aprendizaje matemático. En segundo lugar, se encuentran las investigaciones que han realizado una metodología mixta, en las que se han aplicado cuestionarios o escalas, y se ha realizado observación en el aula de matemáticas y entrevistas estructuradas o semiestructuradas. También están los estudios de corte cualitativo, cuyas evidencias se centran en la

existencia de prácticas y creencias que pueden ser ajenas al entorno escolar, y que influyen fuertemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Las investigaciones y los proyectos individuales y de conjunto de las integrantes que conformamos el grupo se han realizado mediante el uso de diversas metodologías de la Matemática Educativa en combinación con otras áreas. A continuación, mostramos esta diversidad con algunos ejemplos.

El proyecto entre INMUJERES y Ursini (2009) se trabajó cualitativamente y profundizó en tres factores afectivos —creencias, actitudes y autoconfianza— asociados al logro matemático del estudiantado. Éstos se analizaron con base en la escala AMMEC (Actitudes hacia las Matemáticas y las Matemáticas Enseñadas con Computadora) (Ursini, Sánchez y Orendain, 2004), la cual se aplicó a estudiantes de tercero de secundaria. Fue un estudio de tipo exploratorio-explicativo. Exploratorio porque buscó conocer las causas de las diferencias de género en el desempeño matemático del estudiantado, y explicativo porque se orientó en responder a las causas del evento social en cuestión.

El estudio reporta que, entre el estudiantado y el profesorado y entre quienes participan en el proceso educativo, existen creencias arraigadas acerca de las diferencias de género. Por ejemplo, respecto de la dicotomía mujer y hombre: ellas son disciplinadas, ordenadas, participativas, dedicadas, responsables y controlables, y ellos, hábiles, confiados, analíticos, críticos y descuidados.

Por su parte, el proyecto realizado por Rosa María González con INMUJERES (2010) se enfocó en el análisis de actitudes y creencias hacia las matemáticas en escuelas secundarias. Fue diseñado, implementado y evaluado por un grupo multidisciplinario perteneciente a dos instituciones, UPN y Cinvestav. El estudio propuso una metodología mixta, que incluyó un diseño cuasiexperimental con un análisis estadístico de los resultados de la aplicación de una Escala de Actitudes hacia las Matemáticas (EAM) (González, 2003), así como la observación y retroalimentación para realizar un análisis interpretativo

del proceso. El resultado fueron dos programas de formación (uno para estudiantes y otro para docentes), que sirven de apoyo al plan de estudios de secundaria, el cual señalaba, desde la más reciente Reforma Educativa, incluir género como “contenido transversal” (Plan de estudios, 2006, p. 21).

El marco general fue la Psicología Social y los Estudios de Género. La investigación concluyó que, como principio pedagógico, la intervención apunta a reflexionar sobre la práctica educativa. Asimismo, puso énfasis en que los datos estadísticos deben valorarse no sólo de manera cuantitativa, sino para que de ellos surja un análisis del contexto, la dimensión simbólica e interactiva y la práctica educativa.

Espinosa-Guía (2010), en su *Estudio de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género*, abrió camino hacia las investigaciones de Género y Matemáticas en el análisis de la población de educación superior en México. Este estudio reporta las diferencias que el profesorado de matemáticas presenta con sus estudiantes, principalmente, con mujeres, en sus interacciones y evaluaciones en el aula.

Para este estudio, hacer visible el comportamiento que las estudiantes tienen en clase de matemáticas ante la presencia del profesorado representó un aporte al campo. A partir de una mirada social y desde la observación de los espacios y las maneras en las que las estudiantes adquieren el conocimiento dentro del aula de matemáticas, esta investigación analizó las relaciones que generan y su forma de socializar en determinados grupos. Mirar a profundidad la investigación brinda una riqueza particular, pues se observan desde el “género” las formas y los usos que el estudiantado establece en los espacios donde construyen socialmente sus aprendizajes matemáticos.

Espinosa-Guía (2021), junto con estudiantes de la carrera de Matemáticas, desarrolló un estudio que tuvo interés en conocer, a través de la etnografía, el uso del espacio, la organización y las relaciones que las estudiantes de matemáticas construyen socialmente fuera del aula y dentro de los espacios de la universidad. En este sentido, evidenció que la observación a profundidad en la investigación brinda una riqueza particular. Así pues, las mujeres estudiantes

de matemáticas manifestaron un empoderamiento al poseer conocimientos en su área, por lo cual los estereotipos y las creencias tradicionales hacia las mujeres que estudian esta carrera no parecen ser importantes para la toma de decisiones. Asimismo, consideran que lo más importante es ser capaz de discutir acerca de matemáticas y resolver problemas matemáticos. En suma, lo trascendente fue que tanto mujeres como hombres estudiantes buscan una identidad como matemáticos, identidad que se afina en sus acciones dentro de los grupos sociales de los que forman parte y con los que interactúan.

Responder a la pregunta “¿Cómo influye el género, en tanto construcción sociocultural, en la relación que las personas establecen con la matemática?” nos lleva a pensar en un contexto generalizado que influye en las formas y herramientas con las que las personas enfrentan las situaciones, ya sean matemáticas o de otras áreas y fuera o dentro del aula. Una línea de trabajos, dirigidos por Rosa María Farfán, apuntó a identificar las particularidades del pensamiento de las mujeres que se ponen en juego cuando enfrentan una tarea matemática.

Por su parte, Farfán y Simón (2016) caracterizaron la forma en la que estudiantes sobresalientes —mujeres de 13 a 14 años— ponen en juego sus experiencias y conocimientos previos cuando se enfrentan a *situaciones de aprendizaje* (diseñadas con enfoque socioepistemológico). Así, bajo diseños que permiten que todas las formas de razonamiento tengan un papel importante, fue posible identificar que la base principal de sus razonamientos se cimenta en la situación contextual que plantea el propio diseño. Aspectos relacionados con lo que se analizaba —por ejemplo, temperatura o movimiento, sus características, sus cambios y cómo son éstos— jugaron un papel primordial en el establecimiento de conjeturas, razonamientos, explicaciones y argumentaciones, haciendo hincapié en un conocimiento funcional por encima de uno conceptual.

Investigaciones posteriores, como las de Nayeli López (2016), Cynthi Farfán (2017) y Brenda Carranza (2016 y 2019), se interesaron en observar lo que sucedía con las niñas y las jóvenes al trabajar

con conceptos matemáticos específicos enmarcados en contextos tradicionales y de uso, tomando nuevamente como herramienta las situaciones de aprendizaje. Identificaron que, al centrarse en la funcionalidad del conocimiento matemático, las situaciones de aprendizaje promueven razonamientos de mayor profundidad y significado para las jóvenes, además de afectar positivamente su interés por la matemática. Por su parte, Carranza estableció que las habilidades y los conocimientos no son los que están en disputa, sino su autoconcepto como mujeres en matemáticas, ya que es un espacio en el que aún se les considera intrusas en el sentido que le dan Buquet, Mingo y Moreno (2018).

El resultado de diez años de especialización en el tema se tradujo en incidir directamente en el sistema educativo, mediante una colaboración interinstitucional con el Programa Interdisciplinario para el Desarrollo Profesional Docente en Matemáticas del Cinvestav y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), así como mediante la creación de cápsulas, disponibles en un portal de internet, cuyo objetivo fue sensibilizar y concientizar al profesorado sobre la importancia de abordar el tema del género en el diseño de ambientes de aprendizaje (Farfán & Simón, 2018).

Dados estos resultados y con el objetivo de ofrecer evidencia que permita el rediseño del discurso matemático escolar con perspectiva de género, como grupo de investigación, a partir de la epistemología feminista, nos hemos dado a la tarea de identificar las raíces del pensamiento androcéntrico detrás de la matemática, su desarrollo y enseñanza, y cómo afecta en la forma en la que las mujeres se relacionan con la matemática. La epistemología feminista estudia la definición del saber y la producción de conocimiento, y se caracteriza por el uso de la categoría “género” y por la atención que otorga a la condición de género del sujeto cognoscente, distinguiéndose de otras posturas epistemológicas críticas (Castañeda, 2016).

Además de hacer una fuerte crítica a la objetividad científica, fundamentada en la experiencia y en las propuestas de un grupo privilegiado, desde la

epistemología feminista se enfatiza que las mujeres no han sido reconocidas como sujetos epistémicos. Por lo tanto, apegándonos a los principios de la teoría del punto de vista feminista (Harding, 1996), consideramos importante no sólo visibilizar una forma de comprender la realidad que se ha invisibilizado y subordinado, sino también colocar a las mujeres y su manera de construir conocimiento en el centro de todo saber en la línea “Género y Matemáticas”.

En este sentido, con el objetivo de mostrar cómo los valores atribuidos tradicionalmente a las mujeres también forman parte esencial de la experiencia humana, que influye en la construcción del conocimiento matemático, nos hemos dado a la tarea de estudiar a las mujeres y a los saberes femeninos. Actualmente, nos encontramos trabajando en esta línea: analizar los elementos que intervienen en el desarrollo de una solución al resolver un problema de Olimpiadas matemáticas (Miguel y Simón, 2021), y realizar estudios de tipo socioepistemológico e histórico del pensamiento de mujeres matemáticas del pasado (Espinosa-Guía, 2021; Espinosa-Guía y Landívar, 2021; Espinosa-Guía y Vásquez, 2022), así como del uso y construcción del conocimiento matemático presente en una diversidad de actividades consideradas puramente femeninas.

Para conocer más sobre las propuestas didácticas específicas que se han desarrollado en los mencionados proyectos, invitamos a consultar el listado de referencias al final del artículo.

Intervención con docentes. Necesaria y urgente

La urgencia actual por comprender y trabajar los temas relacionados con el género en educación y, en especial, en enseñanza de las matemáticas nos ha llevado a realizar proyectos de investigación y actividades de intervención, que representan uno de los intereses que unen a este grupo académico. Así, a partir de la necesidad de intervenir en nuestros espacios de desarrollo profesional y de atender a quienes se acercan a nosotras con el propósito de promover la reflexión sobre la importancia de estos temas entre su comunidad docente, el grupo ha dado grandes pasos hacia la toma de conciencia y sensibilización

sobre la relevancia de la perspectiva de género en la matemática educativa y en la labor docente.

Carolina González (2021) diseñó un taller que se enfoca en sensibilizar a docentes en formación acerca de los estereotipos de género al interior de las aulas. El taller culmina con la elaboración de una planeación con perspectiva de género que visibilice a las mujeres en matemáticas. Por su parte, Liliana Tabares (2021) ha diseñado y puesto en práctica el taller de resolución de problemas matemáticos con enfoque de perspectiva de género. El objetivo es llevar la labor del docente a un ambiente que impulse a niñas y niños a incurrir en la ciencia, específicamente, en el área de matemáticas desde una perspectiva de género. Como producto final busca visibilizar a las mujeres a través de propuestas didácticas para la enseñanza de las matemáticas con perspectiva de género.

Otras integrantes del grupo son activas promotoras de un cambio social respecto del rol del profesorado y de las prácticas escolares en la reproducción —consciente o inconsciente— de estereotipos de

género. Una interesante discusión al respecto se dio en la emisión 24 de la EIME.

Nota final

Entre los proyectos a futuro y permanentes del grupo asociado a esta línea de investigación se encuentran formalizar y consolidar estas acciones, que comenzaron como esfuerzos individuales y cuyo objetivo era fortalecerlas en la teoría y en la práctica. Asimismo, buscamos conformar una carpeta de actividades, cursos y talleres que podamos ofrecer en nuestras propias instituciones y en otras interesadas en el tema; estamos seguras de que se incrementará sustancialmente conforme nos acerquemos al 2030. Por último, nos proponemos fortalecer la red en Latinoamérica, con la finalidad de que el grupo de investigadoras de Género y Matemáticas crezca, y el intercambio de pensamientos, teorías, aprendizajes y de personas interesadas en el tema culmine con la elaboración de artículos, proyectos de intervención y publicaciones.

REFERENCIAS

- Buquet A., Mingo, A. & Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47, 83-108.
- Cantoral, R. (2013). *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa*. Barcelona: Gedisa.
- Cantoral, R., Montiel, G. & Reyes, D. (2014). Socioepistemología, matemáticas y realidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 91-116.
- Carranza, B. (2016). *Caracterización de la relación entre género y desempeño académico en estudiantes de álgebra abstracta: Estudio de casos* (Tesis de licenciatura no publicada). México: Escuela Superior de Física y Matemáticas-IPN.
- Carranza, B. (2019). *Estrategias dinámicas para la introducción de la noción de variación en la ecuación diferencial ordinaria con perspectiva de género: Un caso de simulación digital del fenómeno de caída libre* (Tesis de maestría no publicada). México: Cinvestav-IPN.
- Castañeda, M. (2016). Epistemología y metodología feminista: Debates teóricos. En M. Jarquín (Coord.), *El campo teórico feminista: Aportes epistemológicos y metodológicos* (pp. 79-112). México: UNAM.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en sociología*, 18(1), 2-19.
- Espinosa-Guía, C. (2009). *Estado de conocimiento en género y matemáticas: el caso de México (2002-2009)* (Tesis de especialidad no publicada). México: UPN.
- Espinosa-Guía, C. (2010). Estudio de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género. *GénEros*, 6, 71-86.
- Espinosa-Guía, C. (2021). Organización social y dominio masculino en las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 232-260.
- Espinosa-Guía, C. & Landivar, A. (2021). El cerebro; la interrogante de las ciencias duras. *+Ciencia*, 2(7), 11-16.
- Espinosa-Guía, C. (2021). 45 mujeres ingenieras. En *Las mujeres en la enseñanza de la ingeniería. Relatos, reflexiones y experiencias en el ejercicio profesional*. México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Recuperado de <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/23>
- Espinosa-Guía, C. & Vásquez, R. (2022). La programación de Augusta Ada Byron, King, condesa de Lovelace. En *Formas incluyentes para entender y divulgar ciencia*. Puebla: CONCYTEP.
- Farfán, C. (2017). *Matemática Educativa y perspectiva de género en la resolución de problemas, una mirada socioepistemológica* (Tesis de maestría no publicada). México: Cinvestav-IPN.
- Farfán, R. M. & Simón M. G. (2016). *La construcción social del conocimiento. El caso de género y matemáticas*. México: Gedisa.
- Farfán, R. M. & Simón M. G. (2018). Género en la enseñanza de las matemáticas en educación media superior. En S. González & S. Ward (Coords.), *Incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza y divulgación de las ciencias en contextos diversos*. BUAP-Red Mexiteg.

- Fennema, E. & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitude Scales. Instruments designed to measure attitudes towards the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(5), 324–326. doi: 10.2307/1748467
- González, C. (2021). *Estereotipos de género en la enseñanza de las matemáticas: una mirada desde la formación inicial docente* (Tesis de maestría no publicada). México: Universidad Autónoma de Baja California.
- González, G. & Simón, M.G. (2020). Percepciones de adolescentes tamaulipecas sobresalientes en matemáticas y los estereotipos como elementos de la familia en sus formaciones. *Acta latinoamericana de matemática educativa*, 33(2), 439-448.
- González, R. M. (2003). Diferencias de género en el desempeño matemático de estudiantes de secundaria. *Educación Matemática*, 15(2), 129-161. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40515206>
- Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- INMUJERES, Ursini, S. (2009). Aspectos educativos y género en el aprendizaje de las matemáticas en escuelas secundarias del Distrito Federal. *Cuadernos de trabajo*, 15. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- INMUJERES y González, R. M. (2010). Actitudes y creencias acerca de las matemáticas. Intervención con perspectiva de género en escuelas secundarias. *Cuadernos de trabajo*, 24. México: Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Nacional de las Mujeres.
- López, R. N. (2016). *¿Gráficas o algoritmos? Un estudio con perspectiva de género* (Tesis de maestría inédita). México: Cinvestav-IPN.
- Miguel, M. & Simón, M. G. (2021). Un proyecto de intervención para el desarrollo del talento en matemáticas para niñas con edades entre 12 y 16 años. *Educación Matemática Debate*, 5(11), 1-26.
- Moreno, M. (2012). *Mujeres matemáticas en México: un estudio comparativo* (Tesina de especialidad no publicada). México: UPN.
- Programa de estudio. *Educación básica. Secundaria. Matemáticas*. (2006). México: SEP.
- Reséndiz, Y. (2021). *Caracterización de las prácticas de enseñanza de las matemáticas en primaria y su análisis desde la perspectiva de género*. Puebla: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Rodríguez, C. & Ursini, S. (2014). Mujeres y matemáticas escolares: un estudio longitudinal, sociocultural con estudiantes mexicanas. En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 27. México: Colegio Mexicano de Matemática Educativa-Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Rodríguez, C. & Espinosa, C. (2011). Alternativas metodológicas en la investigación en matemática educativa. En P. Lestón, (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 24. México: Colegio Mexicano de Matemática Educativa-Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Tabares, L. (2021). *Taller de resolución de problemas matemáticos con enfoque de perspectiva de género*. México: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango. Recuperado de <http://cocytod.mx/EVENTOS/010CC.TallerResolucionMatematicasPerspectivaGenero/TallerResolucionMatematicasPerspectivaGenero.php>
- Ursini, S., Sánchez, J. G. & Orendain, M. (2004). Validación y confiabilidad de una Escala de Actitudes hacia las Matemáticas Enseñadas con Computadora. *Educación Matemática*, 16(3), 59-78.

SEMBLANZAS

Claudia Gisela Espinosa Guia. Es doctora y maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Cinvestav-IPN. También es especialista en Género en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco y licenciada en Economía por el IPN. Asimismo, es guía Montessori en comunidad de adolescentes por el Instituto Montessori Sin Fronteras-Chile. Su disciplina científica es la Matemática Educativa y trabaja en las líneas de investigación Educación, Género y Matemáticas. Pertenece al grupo de investigación Género y Matemáticas, así como al Registro de Especialistas en Estudios de Género y Feminismo REEGYF-UNAM. Ha participado en diversos programas y espacios de desarrollo profesional docente. Es autora de artículos científicos y de divulgación, e investigadora y asesora en las instituciones Wejen Kajen Indigenous Research Institute International A. C. y Potencializa tu Capacidad de Aprender Sonriendo S. C.

María Guadalupe Simón Ramos. Licenciada en Física y Matemáticas por la Escuela Superior de Física y Matemáticas del IPN. También es doctora y maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Cinvestav-IPN, profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas e integrante del Sistema Nacional de Investigación en México, nivel I. Igualmente, se desempeña como coordinadora de la Acentuación en

Enseñanza de las Matemáticas en la licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la UAT. Es integrante de la Red de Cimates del CLAME y de la Red Citeg. Desarrolla la línea de investigación Género y construcción social del conocimiento matemático. Es autora y coautora de diversos artículos, libros y capítulos de libros sobre temas de Matemática Educativa y perspectiva de género.

Claudia Rodríguez Muñoz. Profesora de Educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, licenciada en Psicología por la UNAM y maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Cinvestav-IPN. Los últimos 17 años ha dirigido sus esfuerzos a la investigación e intervención en colaboración con grupos interdisciplinarios en la UNAM, Cinvestav y UPN en la línea de género, salud, educación y matemáticas. Pertenece al Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Es autora y coautora de diversos artículos, libros y capítulos de libros sobre temas de Matemática Educativa y perspectiva de género.

¹ En el campo anglosajón se denomina Mathematics Education, mientras que en Europa la han llamado Didáctica de las Matemáticas, Didactique des Mathématiques y Didaktik der Mathematik.

Mujer mexicana en la ciencia: reflexiones y experiencias

Mexican Woman in Science: Reflections and Experiences

Jessica Sandoval Palomares

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LEÓN, MÉXICO

jspalomares@utleon.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3294-0916>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.126



RESUMEN

En el presente estudio se expone la percepción de algunas científicas mexicanas en torno a las dificultades que han enfrentado para realizar investigación y compaginar su desarrollo personal y profesional con los diversos roles que realizan cotidianamente. Igualmente, se muestran las experiencias en la atención simultánea de las demandas familiares y laborales. Lo anterior se toma como punto de referencia de la productividad en la carrera profesional de las científicas, lo cual suele coincidir con el periodo de nacimiento y crianza de los hijos. Los resultados que se presentan fueron obtenidos a partir de una serie de entrevistas no estructuradas; en el análisis de la información se encontraron interesantes reflexiones desde los múltiples roles que ellas ejercen: madres de familia, hijas, académicas y esposas; además, las experiencias que se mencionan son tanto positivas como negativas.

Palabras clave: Ciencia y sociedad; cultura; educación; mujer científica.

ABSTRACT

This study shows the perception of Mexican women scientists regarding the difficulties they have faced in conducting research and in balancing their personal and professional development with the various roles they perform daily; it also shows their experiences in the simultaneous attention to family and work demands, taking as a point of reference that productivity in the professional careers of women scientists usually coincides with the period of childbirth and child-rearing. The results presented were obtained from a series of unstructured interviews; in the analysis of the information, interesting reflections were found from the multiple roles they play mothers, daughters, academics, and wives; the experiences that are mentioned are both positive and negative.

Keywords: Science and Society; Culture; Education; Female Scientist.

Fecha de recepción: 16/02/2022

Fecha de aceptación: 11/10/2022

Introducción

En la literatura se puede identificar que las mujeres han contribuido con aportaciones de gran valor en la ciencia; sin embargo, debido a distintas conceptualizaciones sobre el género femenino, su participación no se reconoce en su totalidad o se le da un crédito parcial a ésta. Esto requiere de un análisis y una reflexión en torno al aspecto social de lo científico y de lo tecnológico en relación con las cuestiones de género (Casado, 2011). El número de mujeres que se citan en los textos, tratados o estudios es muy bajo en comparación con el elevado número de hombres que aparecen mencionados (Tipler & Ruscher, 2019), pese a que las evidencias de las aportaciones de ellas en determinados ámbitos científicos sean reconocidas, por ejemplo, en la medicina, la botánica, la biología o la astronomía, por mencionar algunos (Müller, 2019; Saini, 2018). De acuerdo con cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la proporción de mujeres que conforman el equipo de investigadores a nivel mundial es sustancialmente inferior que el de hombres: se menciona únicamente el 28.8% del total de investigadoras a nivel mundial y un 45.4% a nivel latinoamericano (UNESCO, Institute for Statistics, 2018). En el ámbito de la tecnología, retomando los informes del Foro Económico Mundial en torno al empleo, se indica que únicamente el 26% de los trabajos del sector de tecnología son realizados por mujeres (World Economic Forum, 2016). Al analizar estos porcentajes, se observa que el campo de la ciencia y la tecnología es un sector masculinizado, donde las mujeres encuentran dificultades tanto para ingresar como para mantenerse, así como para convertirlo en una carrera profesional de tiempo completo y de larga duración. En este sentido, resulta evidente la existencia de obstáculos específicos para ellas, por lo que las repercusiones abarcan muchos más aspectos; por ejemplo, cuando tratan de alcanzar o de permanecer en puestos de liderazgo en la academia, en la empresa o en la administración pública (Castro-Murillo, 2019). Al respecto, la UNESCO reconoce e informa que se han realizado grandes esfuerzos

durante varios años para reducir la brecha de género en la enseñanza de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, pero que aún se presentan desigualdades (UNESCO, 2021).

Lo anterior se refleja en edades tempranas y en la educación inicial de las niñas, y esto se hace evidente en la educación universitaria y en posgrado, específicamente en áreas de la ciencia, la tecnología y el desarrollo tecnológico producto de ambas disciplinas. Un ejemplo de lo anterior es la información obtenida del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, 2015), en el que se informa que los hombres toman clases avanzadas en áreas STEM, al contrario de las mujeres, quienes tienen acceso a las básicas, dejando en evidencia un marcado patrón de género, en este caso, en la educación superior. Este estudio fue realizado en 110 países; en los resultados que se presentaron se indica que únicamente el 30% de las mujeres eligen carreras en áreas STEM. Con esto, es posible observar que, si bien hay avances para las científicas y que están presentes y participando en la ciencia y la tecnología, se hace necesario que su presencia sea constante, es decir, que sean visibles, que estén en puestos estratégicos para la toma de decisiones y, lo más importante, que sus aportes sean valorados en igualdad de condiciones que los de sus compañeros de profesión.

De acuerdo con ONU Mujeres (2019), para conocer el panorama real del fenómeno en América Latina, es necesario realizar una serie de estudios analíticos y sistemáticos que brinden información de calidad y actualizada, la cual permita conocer el estatus real de sus estudiantes por género y por área, para crear indicadores y comparativas que muestren la situación real de las mujeres y su progreso en la educación y el desarrollo. Los estudios de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias que se mencionaron anteriormente exponen una alta proporción de mujeres en educación universitaria y en posgrados; sin embargo, es importante hacer notar que esta distribución es desigual, pues se identifica que son en una gran mayoría de áreas que tradicionalmente “son de mujeres”, como las ciencias sociales, ciencias

de la salud, economía, administración, entre otras, y minoritarias en las áreas STEM.

En México, la participación de mujeres que incursionan en el área de las ciencias y tecnología ha crecido año tras año en cantidad; no obstante, los hombres continúan superándolas en número. Las oportunidades laborales y profesionales que tiene el género masculino también son mayores si se comparan con las que tiene el género femenino (Arredondo, Vázquez & Velázquez, 2019). Lo anterior se debe principalmente a que en México existe, actualmente, una brecha de género importante en el estudio de las carreras STEM (Morales & Morales, 2020), lo cual significa que hay una proporción menor de mujeres estudiando o ejerciendo en carreras científicas o tecnológicas. Asimismo, se resalta que se ha observado, en los últimos años, un incremento en el interés de las mujeres por participar en las áreas STEM (Farfán & Simón, 2018). También es necesario tener presente que en México los roles de las mujeres están influidos, en gran medida, por la cultura; por tanto, a ellas les significa un mayor esfuerzo para insertarse en los espacios laborales, así como tener acceso al conocimiento donde predomina el sexo masculino (Glinsner, Sauer, Gaitsch, Penz & Hofbauer, 2019).

Reducir la brecha de género en áreas STEM significa realizar un cambio en el sistema educativo y laboral que permita a las mujeres superar las barreras sociales y tecnológicas (Ríos, Mandiola & Varas, 2017). En este tenor, los estereotipos de género en la edad escolar son uno de los retos que se han encontrado para que más niñas y jóvenes estudien una carrera en esta área, ya que son transmitidos en la familia, la escuela y en la comunidad en general, permitiendo que permanezcan e influyendo en las vocaciones científicas y, por ende, en la elección de una carrera (Canché, Farfán & Simón, 2011).

El sesgo de género es originado por múltiples causas que se encuentran en una red intrincada de factores sociales, económicos, culturales, psicológicos y educativos. En particular, al hablar de factores emocionales, los términos de “autoconcepto” y “autoestima” influirán significativamente en la percepción y

valoración de lo que se realiza e introyecta a distintos niveles, y esto va desde la identificación de su cuerpo, su apariencia y capacidad física, así como en la autoestima, en las diversas habilidades (emocionales, cognitivas, académicas y profesionales), y en la capacidad de relacionarnos con los otros y de establecer vínculos afectivos. Asociado a esto, la sensación percibida del fracaso o del triunfo impactará negativa o positivamente, según sea el caso, en el aprendizaje y en las elecciones vocacionales de la mujer (García-Holgado, Verdugo-Castro, González, Sánchez-Gómez & García-Peñalvo, 2020).

En el siguiente párrafo se expresa cómo se lleva a cabo la formación de la identidad y autoconcepto masculino o femenino, y los estereotipos que lo acompañarán:

La construcción de la identidad y del rol, que recoge los imperativos sobre el ser hombre o ser mujer, es un proceso complejo que involucra factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales que se configuran a través de la experiencia, los ritos y las costumbres vividas desde la concepción del individuo. Incluso antes de su nacimiento, los adultos que le cuidarán escogen un nombre y preparan el ambiente familiar, estableciendo diferencias según si este será niña o niño. (Comunidad Mujer, 2016, p. 11).

La mujer mexicana en la ciencia

En la década de los sesenta, las mujeres cuestionaron su lugar en la sociedad y los roles que desempeñaban en ella, lo que facilitó que los movimientos feministas incluyeran el estudio de la categoría de género, permitiendo analizar, de esta manera, las relaciones, roles, funciones, actividades de los hombres y las mujeres en determinados contextos. A partir de esto, se inicia la observación y el análisis de las desventajas del género femenino versus el masculino. La Freie Universität de Berlín propone que la categoría de género se entienda con base en la diferencia sexual, eliminando los estereotipos o etiquetas en las que se pensaba que esta diferenciación era de tipo biológico, lo que provocaba la separación de las mu-

jeros en determinados espacios debido a que se creía que eran incapaces de desempeñarse de forma óptima en varias esferas, por ejemplo, en el ámbito de la ciencia, tecnología, ingeniería o matemáticas, por lo que se les enviaba a otros campos disciplinares, como enfermería, docencia, trabajo social, entre otros. El fenómeno de la mujer en la ciencia se vuelve complejo cuando se incluyen otros factores o roles que deben ejercer diariamente: elegir entre tener o atender a los hijos y continuar con una carrera profesional; modificar la vestimenta para evitar comentarios de sus compañeros de trabajo; o sentir el menosprecio a su competencia profesional y participación en las investigaciones (Cárdenas, 2015). Es evidente que las científicas mexicanas conviven con el machismo mientras intentan alcanzar el reconocimiento académico.

En la tradición sociocultural, se encontrarán marcadas diferencias entre los roles de las mujeres y los hombres, pues se le otorga un valor distinto a las tareas y actividades que realizan ambos; igualmente, mientras en los varones la tendencia será dar prioridad a su desarrollo y crecimiento laboral y personal, las mujeres mostrarán un mayor interés por las tareas de preparación académica y de ocupación o laboral para conciliar su vida personal, familiar y profesional (Vázquez-Cupeiro, 2015). La participación de la mujer mexicana en la ciencia atraviesa por un fenómeno que, de acuerdo con Castro-Murillo (2019), Cárdenas (2015) y Casado (2011), se denomina efecto tijera o pirámide, en el que, conforme se avanza en la carrera profesional en el ámbito científico, el número de mujeres es menor. Este fenómeno también se observa en otros campos; por ejemplo, en las empresas, los puestos jerárquicos ocupados por el sexo femenino son menores con respecto al masculino (Navarro, 2016).

Por otra parte, López Miranda (2021) hace referencia al efecto goteo, aludiendo a que las mujeres se van difuminando entre las grietas del sistema, al grado de desaparecer en algunas áreas, lo cual da continuidad a la metáfora del techo y paredes de cristal, que se utiliza para explicar las dificultades a las que se enfrentan éstas en diversos ámbitos. El techo de cris-

tal son las dificultades para acceder a condiciones dignas de trabajo que las alejen de la precariedad, informalidad y pobreza; las paredes de cristal son las que las distancian de los espacios de cambio. En suma, los techos de cristal representan la dificultad para ocupar y permanecer en puestos de dirección y para participar en la toma de decisiones. Al ser invisibles, transparentes y de cristal, no se visualizan y son frágiles; y esto simboliza la punta del iceberg de la sobrecarga de trabajo, del cuidado de la casa y de su familia. Éste es un término de reciente uso para aludir al esfuerzo de la mujer por sobresalir en su carrera profesional y laboral, y por afrontar las complicaciones y los obstáculos invisibles que se les presentan. Techos y paredes que son difíciles de atravesar y, por lo mismo, que les impiden avanzar y crecer (Muñiz, 2016). Se considera invisible porque no existen leyes, ni estructuras sociales establecidas ni tampoco códigos visibles donde se establezca la limitación; por el contrario, está construido con base en situaciones que, justo por su invisibilidad, son difíciles de detectar, puesto que son de tipo cultural, social, económico, etcétera (Del Río, Strasser & Susperreguy, 2016).

En este sentido, el estereotipo masculino está presente en la creencia de que a los hombres les interesan más las actividades de tipo técnicas y analíticas, es decir, orientadas a la objetividad y a la racionalidad, al contrario de la etiqueta o creencia hacia el género femenino, donde se considera que las mujeres son más empáticas, afectivas, sensibles, intuitivas y pasivas, por lo que su ocupación deberá ser afín a estas características.

Por otro lado, el proceso de socialización también será decisivo en la construcción de los roles de género, así como en la transmisión y permanencia de los estereotipos tradicionales de género, que a su vez influirán en las elecciones formativas, académicas y profesionales. Bajo lo anterior, los padres tendrán expectativas hacia sus hijos e hijas, e impulsarán una variedad de actividades de acuerdo con el sexo, por ejemplo, para las niñas, juegos y juguetes que perpetúen la función o rol del cuidado de la casa y la familia. Sin embargo, al hacerlo, se estará infravalorando

el valor, la capacidad y la inteligencia de las niñas, ya que habrá menos exigencias cognitivas hacia ellas (Comunidad Mujer, 2018).

La presencia y persistencia en el ámbito familiar de los estereotipos culturales de género provocarán, además de la falta de apoyo y de motivación hacia los estudios de la ciencia y la tecnología, que las niñas, adolescentes y jóvenes subestimen sus capacidades intelectuales y decidan no incursionar en carreras consideradas “sólo para hombres” (Morales & Morales, 2020). Estas diferencias son, precisamente, las que se hacen visibles al analizar el fenómeno desde la categoría de género, volviéndose un indicador para medir la desigualdad entre hombres y mujeres, y su acceso a los distintos espacios y recursos tanto personales como académicos, sociales, profesionales y familiares (Morales & Sifontes, 2014). Esos obstáculos que se le presentan a la mujer en la ciencia permearán en su labor y afectarán, por lo tanto, su productividad, salud física y mental y, probablemente, sus relaciones personales y familiares.

A pesar de las dificultades académicas y sociales a las que se enfrentan las mujeres, su presencia en las universidades y centros de investigación ha incrementado, a la par que deben ir sorteando una serie de condiciones de desigualdad, que afectan su permanencia y su desarrollo profesional, entre éstas se encuentra una serie de prácticas y conductas discriminatorias, violencia de género naturalizada y justificada en las políticas, normas, procedimientos y las estructuras institucionales (Vázquez, López & Torres, 2021). Por esto, resulta necesario brindar un impulso a los estudios de género, con líneas de investigación claras, que visibilicen las desigualdades que las mujeres científicas y académicas atraviesan, permitiendo la integración de una perspectiva y enfoque de género a las políticas, planes y programas institucionales a fin de impulsar el empoderamiento de la mujer en los distintos ámbitos en los que se desarrolla.

Abordar el tema de la reducción de la brecha de género en la ciencia y la tecnología resulta complejo, ya que, como se revisó previamente, se debe tener

presente una variedad de aspectos estructurales y sistémicos que facilitarán u obstaculizarán las acciones. Para lograr el cambio, las sociedades requieren diseñar objetivos comunes a través de acuerdos de carácter internacional para que se puedan materializar en la creación, implementación y evaluación de políticas públicas y normativas específicas para alcanzar las metas planteadas. Un ejemplo son las iniciativas que presenta ONU Mujeres (2019) para promover el empoderamiento de éstas y la igualdad de género a través de la campaña “Generación Igualdad: Por los derechos de las mujeres y un futuro igualitario”, la cual está construida para atender los derechos fundamentales del género femenino, como la participación en la toma de decisiones, el acceso a los servicios de salud y el reparto igualitario de tareas, para que tengan una mayor presencia en los distintos ámbitos. Alrededor de la igualdad de género, el compromiso mundial son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que plantea la ONU como logros a conseguirse en la agenda 2030; de los 17 puntos que se proponen, el objetivo número 5 se refiere a la igualdad de género, y el 10 a la reducción de desigualdades (ONU Mujeres, 2019). Al ser descritos como metas, se tiene que la meta 5.C incluye la aprobación y el fortalecimiento de normativas y proyectos para la igualdad de género y el empoderamiento de niñas y mujeres en todos los espacios, mientras que las metas 10.3 y 10.4 se enfocarán en brindar garantías para la igualdad de oportunidades y reducción de desigualdades tanto en leyes como en prácticas dentro del accionar público.

En América Latina, estos proyectos se han materializado en la propuesta “Building the future of Latin America: engaging women into STEM”, al dar seguimiento al proyecto STEM; al medir la brecha de género en STEM en las instituciones de educación superior (IES); al desarrollar e implementar campañas de atracción del talento del género femenino a las universidades; y al emplear las redes sociales del programa (García-Holgado et al., 2020). En México, se cuenta con dos propuestas interesantes, una es el programa USMX Leaders Network o Mujeres Líderes en STEM, el cual consta de una serie de mentorías

realizadas por mujeres expertas en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Su carácter es binacional (México-Estados Unidos) y su finalidad es atender a jóvenes mujeres que cursan el nivel medio superior, con deseos de estudiar una carrera STEM, que muestren liderazgo y proactividad (U. S.-Mexico Leaders Network, 2021). La segunda iniciativa es el Movimiento STEM, que promueve la enseñanza de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas como pilares para el desarrollo sostenible y bienestar social. Se trata de una asociación sin fines de lucro que busca transformar las mentes de los actores clave en la educación, impulsando la metodología y el talento STEM, el desarrollo de los nuevos empleos, la innovación, parte de la visión social y la inclusión (Movimiento STEM, 2021).

Al respecto, resulta importante mencionar el papel de diversas instituciones para reconocer la actividad de la mujer mexicana en la ciencia; por ejemplo, el Grupo por la Mujer en la Ciencia (GPMC) fue uno de los primeros en interesarse y en crear un programa de impulso a la participación de la mujer científica; posteriormente, se conformó el Grupo de Mujeres en la Ciencia del Área Fisiológica (GMCF). A partir de la formación de estos grupos, se fueron sumando mujeres de otras áreas del conocimiento, por lo que fue necesario crear la Asociación Mexicana de Mujeres en la Ciencia (AMMEC) con la finalidad de impulsar la participación en la ciencia y promover el desarrollo profesional de las científicas del país.

A partir de las iniciativas que se revisaron con el objetivo de disminuir la brecha de género, se mencionan, a manera de resumen, tres estrategias de intervención específicas para el área de la ciencia y la tecnología para impulsar la participación de una mayor cantidad de mujeres de distintas edades. Las propuestas se clasifican de acuerdo con Vázquez-Cupeiro (2015) en varios momentos, a saber: *a)* iniciativas para atraer a las mujeres a la ciencia desde la primera infancia; *b)* iniciativas para apoyar a las mujeres que ya se encuentran en el ámbito de la ciencia; *c)* iniciativas de cambio para convertir los espacios de la ciencia en inclusivos desde la perspectiva de

género. En la primera estrategia, se requiere de la implementación de programas de ciencia y tecnología dirigidos a niñas, adolescentes y mujeres jóvenes, cuyo propósito fundamental será aumentar la participación del género femenino, equilibrando la representación de las mujeres a la de los hombres. La segunda estrategia implica realizar modificaciones en las organizaciones científicas, eliminando los obstáculos de tipo estructural y cultural para incrementar la participación de las mujeres, pues de esta forma se impactaría en la cultura institucional y en las prácticas de la organización, convirtiendo los espacios en inclusivos. Con la tercera iniciativa se facilita la incorporación de la perspectiva de género en el proceso y los métodos de investigación. Se considera relevante que las estrategias e iniciativas se puedan implementar en un escenario real para conocer la percepción de las mujeres científicas mexicanas en torno al mundo en el que se desenvuelven y para documentar sus experiencias y vivencias, para que, partiendo de esto, se desarrollen programas que brinden oportunidades para niñas y mujeres jóvenes que están en formación y que en un corto plazo serán las científicas, tecnólogas y líderes del futuro (Morales & Morales, 2020).

Metodología

La investigación que se presenta tiene un carácter cualitativo y fenomenológico, con el propósito de conocer, desde la voz de las mujeres, cuáles fueron las experiencias y vivencias de las científicas en el proceso de compaginar los roles de madres, esposas y profesionistas. Para fines de este estudio, este fenómeno se identificó como la presencia de las mujeres en las ciencias. Asimismo, es importante considerar el carácter social del ser mujer en un espacio determinado, lo cual, como se revisó, se traduce en desigualdad cuando se comparan en condiciones de igualdad con sus pares hombres.

Método

En el estudio fueron utilizados los métodos exploratorio y descriptivo; el primero sirvió para conocer los alcances de trabajos previos y las aportaciones realizadas en el tema de la mujer en la ciencia a nivel

internacional y nacional; el segundo ayudó a identificar en la muestra las vivencias y experiencias en torno al fenómeno que se investiga.

Se partió de la pregunta de estudio “¿cuáles son las dificultades u obstáculos a los que te has enfrentado como mujer en la ciencia?” para conocer su percepción en torno a las vivencias positivas o negativas que experimentan. Para indagar el fenómeno, se realizó una entrevista informal a mujeres con posgrado (maestría y doctorado) que participan en diversas áreas de la ciencia. Esta entrevista informal permitió desarrollar un clima de confianza y apertura.

Recopilación y análisis

La información para el estudio se obtuvo a través de dicha pregunta y a partir del análisis de las respuestas recibidas, las cuales se enmarcaron en cuatro dimensiones para su análisis (ver tabla 1). El marco de referencia fue obtenido de la revisión documental realizada en torno al tema en repositorios tanto de universidades como de organizaciones, y de artículos alojados en las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc.

Tabla 1
Dimensiones de estudio

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Maternidad	Experiencia de las mujeres durante el proceso del embarazo, el parto, amamantar y cuidado del bebé (Silva, 2016).
Capacidades profesionales	Conjunto de habilidades, conocimientos y aptitudes que se necesitan para desempeñar una actividad específica o para desarrollar determinadas actividades profesionales (Barros & Turpo, 2020).
Discriminación de género y acoso	La discriminación de género se refiere a las acciones que tienen por objetivo excluir a las mujeres de los espacios masculinos (Villanueva, 2019).
	El acoso se refiere a las actitudes, acciones e insinuaciones sutiles de tipo erótico hasta el hostigamiento sexual explícito (Villanueva, 2019).
Salud física y mental	Estado integral de bienestar físico, mental y social (OMS, 2018).
	La salud mental se entenderá como el estado de bienestar de la persona y la capacidad de hacer frente al estrés normal de la vida (OMS, 2018).

Población: 57 mujeres investigadoras, académicas y científicas

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones éticas

Este estudio se apega a la Ley de Protección de Datos Personales vigente en México. Se informó a las participantes sobre los propósitos del estudio y la confidencialidad de la información; asimismo, se les solicitó su consentimiento y se les mencionó su derecho a retirarse en cualquier momento.

Resultados

Para las mujeres que participan en la ciencia, aspectos como decidir tener hijos o continuar con su carrera, cambiar su forma de vestir para evitar comentarios inapropiados, sentirse menospreciadas por sus compañeros de trabajo, etcétera, son algunas de las prácticas que deben sortear mientras pugnan por un conocimiento construido para y desde la equidad. En el ambiente académico y de investigación, se suele

pensar que quienes están embarazadas tendrán limitaciones físicas por su estado, así como una serie de distracciones intelectuales o emocionales; sus compañeros darán por hecho que no podrán con el trabajo y, por lo tanto, no serán consideradas para participar en investigaciones o proyectos.

Al analizar las respuestas de las participantes a la pregunta del estudio (¿Cuáles son las dificultades u obstáculos a los que te has enfrentado como mujer en la ciencia?), se encontró que un 91.22% de las científicas mencionaron haber presentado directamente algún tipo de dificultad, ya sea durante su formación o en su trabajo; y el 8.78% dijo que no fue de forma personal. Sin embargo, refieren que es un fenómeno que se presenta de forma cotidiana, como lo apunta Monse, de 27 años y estudiante de posgrado: “Yo aún soy estudiante de doctorado, así

que siento que no puedo hablar tanto del tema, pero lo que yo he percibido es que es difícil para una científica ser madre e investigadora; lo vi con una de mis profesoras el año pasado”.

Para fines de este estudio, las respuestas se clasificaron en cuatro dimensiones: maternidad, capacidades profesionales, discriminación de género y acoso, y salud física y mental. Cabe mencionar que esta clasificación surge a partir de las respuestas otorgadas por las entrevistadas en la libertad que se les brindó para expresarse. Para analizarlas, se clasificaron según la dimensión que correspondía y que, por la riqueza del material, se transcriben de forma textual los comentarios, con la finalidad de rescatar las aportaciones que en viva voz realizaron.

En la dimensión *maternidad* —entendida como el proceso del embarazo, el parto, amamantar y el cuidado del bebé—, de las 57 mujeres que dieron respuesta, 23 comentaron en torno a este tema. Sus comentarios indican que se presentan complicaciones para compaginar los roles, y que se esfuerzan por organizar sus tiempos y espacios para atender y cuidar a los hijos. Al respecto, veamos los siguientes ejemplos: María, investigadora y asesora académica, menciona que “ser mamá es complicado: debes dividirte, pero es gratificante saber que sí se puede; todo ello te impulsa”. En cambio, para Daniela, profesora universitaria, la principal dificultad a la que se en-



frentó fue la maternidad, ya que tuvo que aplazar la titulación del doctorado para vivir el momento, y considera que “las mujeres tienen desventaja porque socialmente tienen que hacerse responsables de los bebés, y en caso de un divorcio, en ocasiones, se tiene que hacer una pausa para dedicarse al cuidado del recién nacido”; también considera que los hombres pueden continuar con su carrera científica, pues su rol es distinto.

Kary, profesora, menciona que “la ciencia sí exige mucho y es pareja para todos, no hay distinción; sin embargo, sí existe una desventaja para quienes tienen esta carga de ser madres, amas de casa y científicas; esto conlleva una carga importante de implicaciones psicológicas, porque todo te exige: la ciencia, la casa, los hijos, la familia y tú misma... Es un tema muy complejo”. Sin embargo, para Gabriela, maestra en Física, la maternidad trajo con ella otras complicaciones: “Yo me enfrenté a una maternidad y prematurez de mi hija, lo que conlleva muchas atenciones y visitas médicas, y el mantener tu productividad. Hoy me enfrento a una nena en primaria en clases en línea y que necesita mi apoyo. No queremos nada especial, sólo comprensión y apoyo. Las mujeres nos organizamos y somos eficientes, pero luego te obligan a estar más de ocho horas en el trabajo cuando tú eres capaz de hacer lo mismo en menos tiempo”.

La situación de Ana, investigadora, fue distinta: “Cuando nacieron mis hijos, me despidieron del laboratorio”; también hay circunstancias como las que comenta: “No hay una norma que aplique para las embarazadas en posgrados. Si te embarazas, te las arreglas con tu tutor o tu programa, y eso no siempre es en favor de las alumnas. No hay condiciones para tener hijos en la ciencia y, en general, se ve como debilidad tener hijos”.

Para Marilú, doctora en Ciencias, enfrentarse a la maternidad fue algo complejo: “¿Por dónde empezamos? Yo creo que la principal dificultad a la que yo me enfrenté es la maternidad, ya que tuve que poner mi titulación de doctorado en pausa; sé que sí se puede, y muchas lo han logrado, pero yo diría que sí tenemos desventaja en esa área, porque socialmente

tenemos que hacernos responsables de los peques y, en mi caso, me divorcié, así que literal tuve que dejar la ciencia para dedicarme a mi bebé recién nacida. Ese tiempo pude aprovecharlo para escribir y publicar, pero no es fácil y no sé si a los hombres les pase algo así... Ellos pueden seguir con su carrera científica sin pausas”.

Por otra parte, Claudia, doctora en Química, realiza la siguiente aportación al tema de la maternidad: “Yo voy por el lado de las que no quieren ser mamás y te critican por ello; considero válido tanto a las mujeres que su mayor sueño en la vida sea ser madres y/o esposas (hay algunas que quieren tener hijo, pero no marido) como aquellas que no lo desean, debido a que lo importante es ser feliz. He conocido compañeras que dejaron a un lado la maternidad y son infelices porque en realidad ése era su sueño, y viceversa. Generalmente, la ciencia trae una idea errónea de que para ser buena investigadora debes ser soltera, divorciada o mala madre (porque no estás con tus hijos). Para mí, es totalmente falso; tenía una compañera que era la mejor de la clase, madre soltera y terminó su doctorado en tres años (ya titulada), y durante ese mismo periodo fue cuando parió, muy lejos de su familia, por lo que ella se hacía cargo de su hija”.

En la dimensión *capacidades profesionales*, entendida como la percepción que se tiene de las habilidades, conocimientos y aptitudes profesionales, se encontró que los comentarios de 49 de 57 entrevistadas giran en torno a perder oportunidades laborales y a la falta de reconocimiento a su capacidad y conocimiento, como se muestra en las siguientes reflexiones.

Ana, doctora en Química, comenta: “Me iban a contratar en un centro de investigación muy famoso en México, pero no lo hicieron porque soy mujer; me comentaron lo siguiente: ‘Las mujeres se casan, tienen hijos y dejan el trabajo’”.

Paula, maestra en Biología, menciona la dificultad a la que se enfrentó: “Es difícil que no duden de tus capacidades y conocimiento, incluso tus compañeros de trabajo o colegas. Por ejemplo, si una mujer aporta información en el laboratorio, dudan de la

veracidad y la cuestionaban demasiado, pidiéndole muestre todas sus bases, fuentes y citas. Muchas veces me ha tocado que no me dejan hacer cosas porque confían más en los hombres, porque son menos emocionales y no se van a asustar; éste y otros comentarios similares a los siguientes: ‘¿A quién te ligaste para entrar a ese laboratorio? ¿O te trajeron porque eres bonita?’”.

La situación a la que se enfrentó Mariana, doctora en Óptica, le significó escribir bajo el nombre de otra persona: “He tenido que ponerle pseudónimo a mis diseños porque antes, si ponía mi nombre, nunca los tomaban en consideración. Lo noté cuando uno de mis compañeros propuso un diseño mío como suyo y le dieron oportunidad de presentarlo, siendo que se había enviado con anticipación con mi nombre y nunca lo abrieron”.

Otros comentarios también relevantes son los siguientes: “Por haberlo sufrido en carne propia y después verlo cuando participaba en comités de evaluación, a las mujeres nos exigen más que a los hombres. Tienes que demostrar que eres valiosa, buena en tu trabajo. En general, son menos condescendientes con mujeres que con hombres”; “Piensan que la inteligencia y la belleza no están ligadas”; “Al ser mujer siempre suelen cargarte más el trabajo en el sentido de que eres más entregada al trabajo y en cierto punto responsable”.

Aideé, maestra en Matemáticas: “Como mujer sólo me ha tocado una vez que me sintiera discriminada. Era mi primer congreso internacional y estaba preocupada por el idioma; al externárselo a un colega, lo que me dijo fue ‘No importa, como eres bonita, nadie se va a dar cuenta de lo que dices’. De ahí en fuera, no me ha tocado algo raro. De hecho, agradezco que me ayuden en campo o a cargar cosas ‘por ser mujer’, pero sí lo agradezco. Yo me siento muy inteligente y que soy un buen elemento, sin que mi género tenga nada que ver. Y me encanta ser sensible y emocional porque puedo llegar más a mis alumnos y llegar a convencer con argumentos de las cosas que me apasionan. Lo que sí es que mi forma de ser, sensible y aprehensiva, a veces, no ayuda, pero ése es rollo personal, no externo”.

En la dimensión de *discriminación de género y acoso*, entendida como las acciones que tienen por objetivo excluir y exponer a las mujeres a situaciones de riesgo y violencia, se encontró que 25 de las 57 entrevistadas vivieron experiencias o situaciones en las que se ponía en juego su integridad física o emocional, como lo exponen los siguientes comentarios.

Cecilia, docente universitaria: “Trabajo en una universidad pública y he tenido acoso sexual; es obvio que sucede, pero incluso hubo quien intentó saludarme muy amigablemente intentando tocar mi parte baja de la espalda, también me ponían mensajes en mi camioneta diciéndome groserías”.

Alejandra, científica: “Yo tengo doctorado y posdoctorado; también sufrí de acoso, pero de acoso laboral o *mobbing*, tanto de hombres como de mujeres (cuatro mujeres y un hombre). Lo que es más triste es que hayan sido las mujeres las más dañinas, y actuaron por órdenes del varón, inclusive una de mis superiores me aconsejó que buscara trabajo en otro país. Actualmente, estoy con una demanda laboral y con miras a revisar si puede ser civil, pues han minado mi salud de manera drástica y no se diga mi salud mental. Afortunadamente, tengo una buena terapeuta para atender mi salud mental”.

Graciela, investigadora: “Yo soy científica; tengo dos carreras, una maestría y el doctorado. Cuando al fin conseguí trabajo en mi área, el responsable del proyecto era un investigador que me había invitado a salir insistentemente cuando estaba en el doctorado; afortunadamente, me avisaron a tiempo que era un acosador. Por no aceptar salir con él, me hizo la vida imposible durante tres años, me amenazó, dijo que él se encargaría de que me corrieran. Al final, afortunadamente, me cambiaron de proyecto, aunque se contaba con denuncias de testigos donde se mencionaba que intenta besar a las estudiantes, les lame el cuello, las acaricia sin consentimiento, entre otras cosas. La universidad no hizo nada. Es difícil salir adelante después de estos eventos, pero ¡no hay que dejarse!”.

Preocupante es la percepción del nulo apoyo institucional a quien denuncia, por ejemplo, la variedad

de los comentarios que se presentan a continuación: “Así es en todas las instituciones, se hacen ojito de hormiga, y sólo reubican a la afectada o llevan a un mejor lugar al acosador para que siga haciendo lo mismo, no hay un real castigo a su hostigamiento, ¡qué impotencia!”; “Es poca la protección y la educación para las alumnas con respecto al acoso o la discriminación. Eso sí que me ha tocado. Hay muchos investigadores que son muy misóginos, acosadores o discriminadores, y que, por su posición, no hay nadie que los toque”; “También sufrí de discriminación al no ser tomada en cuenta para prácticas o proyectos bajo el argumento de necesitar gente que no llore bajo presión, haciendo alusión a mi condición como mujer y no a mi desempeño en el mismo”; “Que piensen que por ser mujer sabes menos y tienes menos capacidad. También que hagan comentarios machistas; me tocó escuchar a un investigador que, cuando le pedí que fuera mi tutor, me dijo: ‘Yo no soy tutor de mujeres porque se embarazan, pero contigo haré una excepción’”; “También te juzgan por tu apariencia; me ha tocado escuchar comentarios del tipo: ‘Si es guapa de seguro es tonta, porque se esfuerza mucho más por su apariencia física que fulana’”.

En la dimensión de *salud mental y física*, entendida como el equilibrio y la búsqueda del bienestar personal, fue muy interesante encontrar comentarios donde se minimiza la situación por la que atraviesan: 15 de las 57 entrevistadas sí lo toman en cuenta; sin embargo, esto no lleva al reconocimiento del malestar que sufren y, por lo tanto, no tienen la atención y el apoyo que necesitan. Al respecto, Teresa, bióloga, menciona: “Creo que, cuando hablamos de estrés y depresión, es más probable que se tache a una mujer de intolerante, histérica o loca antes de que se le dirija a una unidad de psicología o salud mental”.

Cabe resaltar que también hubo comentarios positivos de mujeres científicas que no se han enfrentado en ningún momento a situaciones negativas, sino que, por el contrario, han recibido apoyo, como Ángela, bioquímica: “Me considero afortunada; mis experiencias en general han sido muy satisfactorias:

desde estudiante de doctorado, mis tutores (hombre y mujer) siempre me apoyaron; incluso, cuando tuve una cirugía muy importante y no pude asistir al laboratorio, ellos me ayudaron con la carga de trabajo. Actualmente, colaboro con ellos y son mis colegas”.

Igualmente, hubo mensajes positivos y motivadores, que buscan inspirar en lugar de frenar a la mujer científica: “Creo que está padre poder decir que todo es posible. Aunque es muy difícil, ¡sí vale la pena! Y también poder decir que, si no puedes con algo, ¡también está todo bien!”; “Es necesario quitarnos el complejo de ser supermujeres, ya que es una carga muy grande la que nos ponemos nosotras mismas”; “Se trata de ser felices haciendo lo que nos hace felices”; “Mi experiencia fue enriquecedora como estudiante foránea. Casarme, tener hijos, tener un trabajo mientras estudiaba y trataba de hacer rendir lo que me llegaba de beca. No sabes cómo apreciábamos el día de pago de la beca; significaba que ese día podías comprar un nuevo libro, la leche o los pañales y un juego de *post-its* que hacían falta para seguir trabajando. ¡Ánimo, sí se puede!”.

Con base en las respuestas dadas a la pregunta de investigación, se identifica que las mujeres —académicas, científicas e investigadoras— suelen tener carreras más cortas y peor pagadas en comparación con los hombres. Este fenómeno se vuelve complejo cuando interviene el ser madre o esposa, ya que deben cumplir con un tiempo extra de actividad, ahora en la casa, donde se vuelven esposas y madres, con un horario igual de extenso y extenuante que el del trabajo en la universidad, oficina o centro de investigación, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico, producciones científicas, becas y ascenso a un puesto u oportunidad laboral mejor. La motivación de las científicas para continuar en el camino, la determinación para enfrentar los obstáculos, la separación de los roles familiares, laborales y personales, la remuneración justa y el reconocimiento a su labor constituyen los grandes desafíos de la investigación cuando se habla de equi-

dad de género. Es de reconocer el gran esfuerzo y el tiempo que dedican a la actividad que disfrutan y cómo sortean los desafíos.

Discusión

Sin duda, ser mujer en la ciencia tiene muchas aristas; con frecuencia, se les considera menos aptas para las actividades científicas o tecnológicas al ser comparadas con sus pares del género masculino; esta percepción negativa sobre su capacidad o competencia profesional propicia que a que sean descalificadas en los procesos, ya sea de tipo laboral o profesional. Por otra parte, la brecha de género se amplía proporcionalmente conforme las mujeres avanzan en su carrera académica, observándose una menor participación en cada peldaño de preparación, desde la estudiante de licenciatura en áreas duras y de STEM hasta la graduada de doctorado que tiene que demostrar su valía frente a un grupo de hombres expertos en la misma área de formación que ella, lo que se convierte en un doble desafío: ser mujer y ser científica.

Un tema pendiente es la situación de acoso y violencia que se ejerce en las instituciones, donde la integridad física de las mujeres se ve afectada de forma importante, dañando su estabilidad física y emocional. Desde la percepción de las mismas académicas y científicas, el apoyo que reciben es precario o nulo por parte de la misma institución donde laboran. Es posible que la normalización de estas prácticas haga más difícil la atención y resolución, corriendo el riesgo de la reproducción de las conductas dentro y fuera de las instituciones.

Es de reconocer el gran esfuerzo y el tiempo que las mujeres dedican a la ciencia, al ser una actividad que disfrutan y donde encuentran desafíos por sortear. Así, la motivación para continuar en el camino, la determinación para enfrentar los obstáculos, la separación de los roles familiares, laborales y personales, la remuneración justa y el reconocimiento a su labor constituyen los grandes desafíos de la investigación cuando se habla de equidad de género. Citando a Duarte y García-Horta (2016):

La equidad de género significa *tomar conciencia y transformar la posición de desigualdad y subordinación que las mujeres han vivenciado a través de siglos de historia en relación a* [sic] *los hombres en la esfera familiar, económica, social, política, cultural y en la misma historia* [cursivas añadidas], teniendo presente las circunstancias de clase social, edad, etnicidad, orientación sexual o identificación religiosa

que pueden agravar o acentuar estas desigualdades. La equidad de género implica el estudio de *las desigualdades entre los géneros, señalando las causas que las producen* [cursivas añadidas]. Ahora bien, no se trata solo de constatar las desigualdades y discriminaciones en los grupos humanos, sino que debe actuarse en los distintos niveles para conseguir equidad e igualdad.

REFERENCIAS

- Arredondo Traperó, F. G., Vázquez Parra, J. C. & Velázquez Sánchez, L. M. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158. doi: 10.21696/rcsl9182019947
- Barros Bastidas, C. & Turpo Gebera, O. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones*, 50(2), 167-185.
- Canché Góngora, E. M., Farfán Márquez, R. M. & Simón Ramos, M. G. (2011). Género y talento en matemáticas. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 16(37), 123-136. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2007
- Cárdenas Tapia, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. *Investigación Administrativa*, 44(116), 64-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456044959004>
- Casado, M. (2011). Sobre la persistencia del desequilibrio entre mujeres y hombres en el mundo de la ciencia. *Revista de Bioética y Derecho*, (21), 7-13. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RBD/article/view/7737>
- Castro-Murillo, M. (2019). El papel de la mujer en la ciencia: más que una celebración de un día. *Revista de Biología Tropical. Blog RBT*, (4). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rbt/article/view/38220/38961>
- Comunidad Mujer. (2016). *Informe GET. Género, educación y trabajo: la brecha persistente. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años*. Recuperado de <http://informeget.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe-GET-2016.pdf>
- Comunidad Mujer. (2018). *Informe GET 2018. Género, educación y trabajo: avances, contrastes y retos de tres generaciones*. Recuperado de https://www.comunidadmujer.cl/wp-content/uploads/2019/08/INFORME-GET-2018_Tres-Generaciones-actualizado.pdf
- Del Río, M. F., Strasser, K. & Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kinder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), 20-53. doi: 10.31619/caledu.n45.14
- Duarte Cruz, J. M. & García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, equidad de género y feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista cs*, (18), 107-158. doi: 10.18046/recs.i18.1960
- Farfán Márquez, R. S. & Simón Ramos, M. G. (2018). El desarrollo del talento de las mujeres en matemáticas desde la socioepistemología y la perspectiva de género: un estudio de biografías. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 32(62), 946-966. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2912/291265266011/html/>
- García-Holgado, A., Verdugo-Castro, S., González, C. S., Sánchez-Gómez, M. C. & García-Peñalvo, F. J. (2020). European Proposals to Work in the Gender Gap in STEM: A Systematic Analysis. *IEEE. Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(3), 215-224. doi: 10.1109/RITA.2020.3008138
- Glinsner, B., Sauer, B., Gaitsch, M., Penz, O. & Hofbauer, J. (2019). Doing gender in public services: affective labor of employment agents. *Gender, Work & Organization*, 26(7), 983-999. doi: 10.1111/gwao.12263
- López Miranda, C. E. (2021). Mujeres, género y ciencias: ¿un sexismo moderno?: traducción de “Femmes, genre et sciences : un sexisme moderne ?” de Nicky Le Feuvre. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, vi(54), 366-379. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88466779013>
- Morales, R. M. & Sifontes F., D. A. (2014). Desigualdad de género en ciencia y tecnología: un estudio para América Latina. *Observatorio Laboral. Revista Venezolana*, 7(13), 95-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219030399006>
- Morales-Inga, S. & Morales-Tristán, O. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *ADResearch ESIC. International Journal of Communication Research*, 22(22), 118-133. doi: 10.7263/adresic-022-06
- Movimiento STEM. (2021). Recuperado de <https://www.movimientostem.org/>
- Müller, B. (2019). The careles society—dependency and care work in capitalist societies. *Hypothesis and Theory*, 3(44), 1-10. doi: 10.3389/fsoc.2018.00044

- Muñiz Terra, L. (2016). Narrativas femeninas sobre el mundo del trabajo: reflexiones en torno al trabajo de las mujeres en sectores masculinizados del mercado laboral. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (31), 65-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n31/n31a04.pdf>
- Navarro Marco, S. (2016). *Análisis del papel de la mujer en la ciencia y su transmisión durante la educación primaria* (Tesis de grado). Facultad de Educación de Soria, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18694/TFG-O%20791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ONU Mujeres. (2019). *Generación Igualdad: Por los derechos de las mujeres y un futuro igualitario*. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2019/05/generation-equality>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Ríos, N., Mandiola, M. & Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1041
- Silva Núñez, A. (2016). El concepto de la maternidad a partir de la profesión de la mujer y la relación de apego que se genera con el menor. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(2), 17-25. Recuperado de https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/865
- TIMSS. (2015). *Trends in International Mathematics and Science Study*. Recuperado de <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/>
- Tipler, C. N. & Ruscher, J. B. (2019). Dehumanizing representations of women: the shaping of hostile sexist attitudes through animalistic metaphors. *Journal of Gender Studies*, 28(1), 109-118. doi: 10.1080/09589236.2017.1411790
- UNESCO. (2021). *To be smart, the digital revolution will need to be inclusive: excerpt from the UNESCO science report*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375429>
- UNESCO, Institute for Statistics. (2018). *Women in Science (FS/2018/SCI/51)*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs51-women-in-science-2018-en.pdf>
- U. S.-Mexico Leaders Network. (2021). *Programa Mujeres Líderes en STEAM*. Recuperado de <https://www.usmxleadersnet.org/programas/1/mujeres-lideres-en-steam>
- Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10536227007>
- Vázquez Ramos, A., López González, G. & Torres Sandoval, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 299-326. doi: 10.48102/rlee.2021.51.2.382
- Villanueva Lozano, M. (2019). Discriminación, maltrato y acoso sexual en una institución total: la vida secreta de los hospitales escuela. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 5(e366), 1-35. doi: 10.24201/reg.v5i0.366
- World Economic Forum. (2016). *The Industry Gender Gap: Women and Work in the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de <https://es.weforum.org/whitepapers/the-industry-gender-gap-women-and-work-in-the-fourth-industrial-revolution/>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- García-Holgado, A., Camacho Díaz, A. & García-Peñalvo, F. J. (2019). La brecha de género en el sector STEM en América Latina: una propuesta europea. En M. L. Sein-Echaluce Laclea, Á. Fidalgo-Blanco & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *Aprendizaje, innovación y cooperación como impulsores del cambio metodológico. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación, CINAIC 2019 (9-11 de octubre de 2019, Madrid, España)* (pp. 704-709). Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. doi: 10.26754/CINAIC.2019.0143
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018). *Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, 11 de febrero*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/women-and-girls-in-science-day/background.shtml>

SEMBLANZA

Licenciada en Psicología, maestra en Ciencias de la Educación y pasante de la maestría en Innovación Educativa; es doctorante en el doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Actualmente, es profesora de tiempo completo en la Universidad Tecnológica de León y responsable del área de Investigación. Es consejera técnica institucional del Programa Delfín y enlace institucional frente a la Red de Investigación, Difusión y Divulgación de la Región Centro Occidente de ANUIES. Es docente de asignatura en la licenciatura en Psicología de la Universidad Tecnológica de México (Unitec) y de la maestría en Docencia Superior de la Escuela Profesional de Ciencias y Arte (EPCA).

DOSSIER

Propuestas para una docencia feminista apoyada en filmes dirigidos por mujeres cubanas

Proposals for a Feminist Teaching Supported by Films Directed by Cuban Women

Lisandra Leyva Ramírez

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES (ISA), LA HABANA, CUBA

lisandraleyvaramirez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7565-2503>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.126



RESUMEN

En el presente artículo se propone ejercer una perspectiva feminista en la docencia mediante el empleo didáctico de filmes dirigidos por cineastas cubanas. Como objetivos se plantean identificar algunas obras dirigidas fundamentalmente por cineastas cubanas que son propicias para debatir en clase porque representan problemáticas sociales concernientes a las mujeres en Cuba; determinar las características socioestéticas de dichos audiovisuales en relación con sus representaciones de flagelos, como la violencia por motivos de género y la imposición de roles de género, y, por último, elaborar algunas interrogantes que guíen el intercambio con las(os) estudiantes.

Palabras clave: Cine; docencia; mujeres cineastas; mujeres cubanas; estudios de género; ciencias sociales.

ABSTRACT

The article proposes to exercise a feminist perspective in teaching through the didactic use of films directed by Cuban women filmmakers. As objectives are set to suggest some films directed mainly by Cuban women filmmakers suitable for debating in class, since they feature social problems concerning women in Cuba; to establish the social-aesthetic characteristics of these audiovisuals in regard to their representations of scourges such as gender-based violence and the imposition of gender roles; also, to elaborate some questions that guide the exchange with the students.

Keywords: Cinema; Teaching; Women Filmmakers; Cuban Women; Gender Studies; Social Sciences.

Fecha de recepción: 23/05/2022

Fecha de aceptación: 03/09/2022

Desde el año 2020 hasta el presente, me he propuesto emplear el cine como recurso educativo y reflexivo, e introducir un enfoque de género en los programas de las asignaturas que he impartido, entre ellas Historia del Arte, en la Universidad de las Artes (ISA, La Habana). En cada clase, uno de los objetivos fue visibilizar la presencia y la trayectoria de las artistas mujeres en los diferentes periodos de la historia del arte. Conjuntamente, el proceso de la investigación doctoral que llevo adelante, “Mujeres cubanas realizadoras de cine. Miradas a sus filmes desde los feminismos, la estética y la historia”, me ha hecho avizorar la utilidad de obras cinematográficas realizadas por cineastas cubanas para crear conciencia y analizar la presencia de problemas perjudiciales para las vidas de las mujeres de Cuba, las correlaciones posibles entre dichas problemáticas, los filmes y las trayectorias profesionales de las cineastas cubanas, y la necesidad de sensibilizar al respecto a los estudiantes.

Para las mujeres cubanas, aunque somos nacionales de uno de los pocos países socialistas del orbe, existen grandes desafíos que enfrentar para lograr el dominio pleno sobre nuestros tiempos biológicos y sus desarrollos óptimos, para asumir de manera desprejuiciada e independiente las implicaciones del reloj biológico, y eliminar las jornadas de trabajo no remunerado que el sistema patriarcal impone, las cuales están relacionadas fundamentalmente con las responsabilidades del hogar y el cuidado de otras personas.

En el cine realizado por mujeres cubanas podemos encontrar algunas obras que logran centrar el interés de las personas espectadoras en la existencia de problemáticas seleccionadas para las congéneres nacionales de las directoras. Estos filmes explicitan los asuntos sencillamente como vías para compartir experiencias de vida, o bien intentan ser agentes de cambios sociales.

El cine es un recurso que dentro de las aulas puede utilizarse breve o momentáneamente para reflexionar o debatir con los(as) estudiantes —por ejemplo, en una parte de la clase—, o bien estructurarse, elaborarse, en proyectos específicos —como un taller de apreciación cinematográfica o un cinedebate—.

En este texto me propongo los siguientes objetivos generales: 1) identificar algunos filmes, dirigidos fundamentalmente por cineastas cubanas, propicios para debatir en clase porque representan problemáticas sociales concernientes a las mujeres en Cuba; 2) determinar las características socioestéticas de dichos audiovisuales respecto de sus representaciones de flagelos, como la violencia por motivos de género y la imposición de roles de género, y, por último, 3) elaborar algunas interrogantes que guíen o favorezcan el intercambio con los grupos de estudiantes.

Los filmes propuestos pueden incorporarse tanto a nivel universitario como preuniversitario, en asignaturas correspondientes a las ciencias sociales. Esta clase de trabajo docente requiere que la profesora o el profesor tenga una preparación interdisciplinaria sobre algunos temas específicos, como las diferentes violencias ejercidas sobre las mujeres cubanas; las jornadas laborales doble y triple que en ocasiones deben asumir, y la significación e implicaciones que conlleva la maternidad. Deberá prepararse y actualizarse en contenidos concernientes a los estudios de género en Cuba, la historia del cine en el país y los vínculos que se establecen entre la sociedad y el arte en sentido general.

A continuación, se referenciarán algunas obras cinematográficas que pueden ser empleadas para ejercer una docencia con perspectiva feminista en las aulas. No son las únicas convenientes para utilizar en las clases; son una muestra ejemplarizante.

Algunos filmes ejemplarizantes. Sus particularidades estéticas y sociales

En *Abecé* (Diana Montero, 2013), se registra la experiencia de la maternidad en la vida de una adolescente de apenas 12 años, habitante de la zona rural de Buey Arriba, provincia de Granma, Cuba. El documental fue realizado años antes de que se considerara transformar el Código de Familias dentro de la legislación cubana, en 2021, en el cual se propuso eliminar la autorización excepcional de matrimonio entre adolescentes de 16 a 18 años, vigente desde 1975.

Figura 1
Abecé (Diana Montero, 2013)



Fuente: "Vivir la propia revolución dentro de la Revolución" (Kabous, 2015)

En el momento de la filmación, el documental trató de visibilizar la problemática del embarazo en la adolescencia, un tema prácticamente inexistente en los medios de comunicación masiva del gobierno; asimismo, abordó lo inapropiado y perjudicial que resulta para una adolescente de tan sólo 12 años decidir convivir en la misma casa con una pareja y convertirse en madre.

La cineasta realizó una entrevista a la protagonista; le planteó preguntas sobre todo acerca de su relación de pareja y embarazo. Por las respuestas, los espectadores podemos percatarnos de que ella, sin la aprobación de su familia, eligió vivir en unión con el hombre adulto y que por su edad no es capaz de comprender las consecuencias de su decisión. La inexperiencia, ingenuidad e ignorancia propias de la edad de la adolescente, así como el autoritarismo y el maltrato verbal por parte del hombre adulto, fueron captados por la directora y el colectivo responsable de la filmación. Para aseverar que la historia mostrada no consiste simplemente en un caso particular y enfatizar la problemática, segundos antes

del final del filme, a los espectadores se nos ofrece como dato el alto porcentaje de adolescentes embarazadas en la región granmense.

La profesora o el profesor puede dirigir el debate con las(os) estudiantes con base en las siguientes interrogantes u otras similares: ¿Consideran que la directora y el colectivo cinematográfico responsable del cortometraje asumieron una actitud crítica al representar las circunstancias de la historia? ¿Qué consecuencias negativas, tanto físicas como mentales, conocen que puede causar la decisión de un adolescente de convertirse en madre o padre? ¿A quiénes piensan que afecta en mayor medida la decisión: a las mujeres adolescentes o a los hombres? ¿Cuáles métodos anticonceptivos conocen? ¿Se decidirían preferiblemente por la vasectomía para evitar un embarazo no deseado?, ¿sí?, ¿no?, ¿por qué? ¿Únicamente la mayoría de edad y la estabilidad económica determinan que una persona esté preparada para asumir la maternidad o la paternidad?

Las preguntas anteriores tendrían como objetivos que las(os) estudiantes valoren las diversas conse-

cuencias negativas (sociales, físicas, etcétera) provocadas por la decisión de convertirse en madre o padre en la adolescencia; explicarles los diferentes métodos anticonceptivos, entre ellos la vasectomía como uno de los más justos y beneficiosos, pero que es poco empleado debido a las mentalidades colectivas patriarcales que permanecen en las sociedades; que los estudiantes identifiquen a las mujeres como las sujetas más afectadas por convertirse en madres adolescentes, y, finalmente, que analicen factores de índole social, individual o psicológica significativos en la decisión de la maternidad y la paternidad, pero que no estén relacionados con su edad o circunstancias económicas.

En relación con protagonistas mujeres adultas y, en específico, con el tiempo de trabajo hogareño o la doble jornada de trabajo que les ha sido impuesta, considero relevantes los cortometrajes de ficción *El patio de mi casa* (Patricia Ramos, 2007), *Misericordia* (Maryulis Alfonso, 2010) e “Isabel”, la primera historia que integra el largometraje *Mujer transparente* (Veitía, Segura, Vilasís, Crespo & Rodríguez, 1990).

En *El patio de mi casa* se percibe la duplicidad que puede existir para una mujer entre la realidad de las responsabilidades y obligaciones diarias con la familia y las fantasías y anhelos que constantemente están presentes en su mente, alejadas de ello. Mientras la protagonista se dedica a lavar un montón de ropa a mano, a atender a sus hijos y a cuidar a su abuela, constantemente se le manifiesta el cansancio y el estado de ensoñación que la lleva a trasladarse mentalmente a un lugar de reposo y disfrute del sueño. Por ende, la edición cinematográfica alterna las escenas entre el espacio real del patio, en el cual se encuentra lavando, y el imaginario, donde ella desearía estar. Ningún parlamento de la protagonista refiere queja o inconformidad sobre su circunstancia; como espectadoras o espectadores podemos suponer que la ha aceptado o asumido inevitablemente. La historia no llega a ser incisiva en cuanto a la problemática, pues realmente la narrativa cinematográfica se asienta y recrea esa situación sin dar cabida a giros dramáticos que transformen la vida de la protagonista o su actitud.

Para la representación dramática de *Misericordia*, la directora y el colectivo que la acompañó descartaron los diálogos y priorizaron tanto el lenguaje físico o gestual de los actores como los elementos escenográficos empleados en cada escena. El malestar de la protagonista, ocasionado por las rutinas diarias de trabajo hogareño, aunado a la falta de comunicación, empatía y consideración hacia ella por parte del esposo y la hija, resaltan como afecto humano durante todas las escenas y los minutos de duración de la obra. Mediante los silencios, las miradas y los movimientos de los personajes, la directora y su equipo lograron recrear la atmósfera de asfixia espiritual y el apabullamiento del que a la protagonista le es difícil salir. El final abierto, por el cual no llegamos a conocer si la protagonista se convierte en asesina de su propia familia, recalca la disyuntiva en que se encuentra el personaje debido a sus circunstancias de vida.

En “Isabel”, la primera historia de las cinco integrantes del largometraje de ficción *Mujer transparente* (Veitía, Segura, Vilasís, Crespo & Rodríguez, 1990), la protagonista, empleada de una institución estatal, casada y madre de un hijo y una hija, decide rebelarse ante las demasiadas responsabilidades y funciones que se le adjudican familiarmente.

Luego de que en su centro laboral le proponen un puesto superior y lo acepta, se produce una transformación en su mentalidad que la hace valorarse más a sí misma. El reconocimiento en el trabajo fuera del hogar resulta el espacio que le permite mejorar su autoestima y seguridad en ella misma. El cambio en su actitud, su rebeldía, sus parlamentos mordaces ante el actuar de sus familiares (en especial del esposo) y la incomprensión e indiferencia que éstos manifiestan ante las recriminaciones que ella les hace convierten la historia en una de las más feministas dentro del cine cubano. Isabel, la protagonista, reitera a otros personajes que está cansada, y las últimas escenas, en las cuales se aleja del hogar y de las responsabilidades hacia la familia, dejan en las personas espectadoras una impresión similar al portazo de Nora en la conocida obra *Casa de muñecas*, de Henrik Ibsen.

A partir de las siguientes preguntas, la profesora o el profesor puede suscitar el debate acerca de la doble carga laboral diaria que significan las diversas tareas domésticas: ¿Qué piensan sobre las decisiones de las protagonistas de las historias de *Misericordia* e “Isabel”? ¿Consideran que existen labores o faenas hogareñas específicamente para hombres y para mujeres, respectivamente? ¿Conocen en qué consisten los roles de género y cómo influyen en la repartición del trabajo hogareño? Como integrantes de una familia, ¿se preocupan porque las tareas hogareñas diarias se distribuyan equilibradamente entre quienes conviven?

Los objetivos de plantear las preguntas anteriores a las(os) estudiantes serán comentar en qué consisten los roles de género, cómo se aprecian dentro de las familias y cómo históricamente por lo general han favorecido a los hombres y perjudicado a las mujeres; asimismo, se buscará que a las tareas domésticas diarias se les reconozca como trabajo no remunerado y, finalmente, que se analice la importancia de distribuir entre quienes integran la familia las responsabilidades domésticas del hogar y la relevancia de que socialmente se hayan creado las condiciones para que ello sea posible.

Estoy viva... lo voy a contar (Vila & León, 2016) resultó una obra más incisiva respecto de la necesidad de soluciones jurídicas y legales para problemas serios que enfrentamos las mujeres cubanas. En un inicio, en los testimonios se enfatiza sobre las infancias difíciles y traumáticas que tuvieron las protagonistas, lo cual le confiere gran parte del sentido al título del documental. Casi todas las mujeres elegidas son sobrevivientes de graves y dolorosas circunstancias desde los primeros años de vida. Sus experiencias van desde la incitación al alcoholismo derivada del ejemplo del padre, pasando por el rechazo sufrido cuando se tiene una incapacidad física, cuando el padre está preso en la cárcel o por prejuicios sexuales, hasta ser víctima adolescente de una violación perpetrada por el propio progenitor.

De manera explícita, en el documental se denuncian estos hechos mediante un letrero en que se informa que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde 1959 considera como un delito el

maltrato infantil. Más adelante, las entrevistas dan a conocer otra serie de circunstancias a las que las interpeladas se sobrepusieron cuando se hicieron mujeres adultas: el regionalismo, la violencia física y psicológica por parte de la pareja, el cáncer de mama, la pérdida de la vivienda a causa de un derrumbe evitable, aunada a la muerte de un familiar durante éste, etcétera. Todas ellas son manifestaciones de la proliferación de la violencia en conflictos a veces de índole social y a veces más propios de la intimidad de la vida familiar o específicamente de la vida en pareja.

Las directoras y quienes integraron el colectivo cinematográfico, para fundamentar teóricamente las manifestaciones de violencia, referenciaron de manera gráfica algunas de las clasificaciones propuestas por el sociólogo y matemático Johan Galtung (1998, 2003): la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural; las protagonistas del documental dan testimonio de cómo sobrevivieron a ellas. Con la exposición de las diferentes clases de violencia ejercidas en el país, específicamente contra las mujeres, el documental incita a reflexionar sobre varios aspectos políticos, sociales y jurídicos: la obsolescencia de las normas del Código de Familia redactado en los años setenta; la falta de un protocolo de atención integral a mujeres víctimas de la violencia; la necesidad de quienes vivimos en Cuba de tener derecho a elegir residencia dentro de cualquiera de las provincias del territorio nacional, y la asunción de derechos económicos como derechos humanos esenciales.

En un país donde las mujeres contamos con logros que otras naciones no han obtenido —como el aborto legal e igualdad de salario con respecto a los hombres—, pero donde queda mucho por avanzar legislativamente en cuanto a la violencia de género —de manera pública aún no se han presentado las cifras de feminicidios ocurridos anualmente—, audiovisuales como éste son sumamente necesarios para conocer de forma directa los testimonios, las voces de quienes han padecido diferentes clases de violencias.

El documental ofrece la posibilidad de que la profesora o el profesor, en el intercambio con las(os) es-

tudiantes, incite al debate mediante interrogantes como las siguientes: ¿Cuáles clases de violencias conocen ustedes que afecten principalmente a las mujeres? ¿Qué tipos de violencias se descubren en los testimonios de las protagonistas de los documentales? ¿Qué entienden ustedes por violencia por motivo de género? ¿Qué propuestas sociales, económicas y políticas ustedes piensan que deben realizarse para erradicar o aminorar los diferentes tipos de violencia? Las preguntas serán establecidas con la finalidad de lograr los siguientes objetivos con las(os) estudiantes: identificar las diferentes clases de violencias a las cuales están expuestas principalmente las mujeres (por ejemplo, violencia física, económica, psicológica, sexual, patrimonial o política); sugerir autoras(es) y lecturas especializadas para una mayor comprensión del tema, y analizar cuáles proyectos, desde lo social, lo económico y lo político, pueden establecerse para eliminar las diferentes formas de violencia.

En cuanto a las vidas de las mujeres cubanas de la tercera edad, dentro de la prolífica cinematografía del Proyecto Palomas, podemos apreciar el documental *Mujeres... el alma profunda. Las Hijas de las Estrellas* (Ingrid León, 2015). Éste se presentó como parte del festival de música Les Voix Humaines, en homenaje al Día Internacional de las Personas de Edad (1 de octubre). Las protagonistas son 12 mujeres de la tercera edad, con diferentes circunstancias y trayectorias de vida, representativas de diversas condiciones biológicas y sociales.

Para incitar la reflexión sobre la tercera edad y los derechos de este segmento de la población, la directora y su equipo se apoyan en datos ofrecidos por instituciones como la Oficina Nacional de Estadística (ONE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las cuales confirman el alto número de personas ancianas en el país. Asimismo, en el documental, a la par de las entrevistas, se presentan frases con los derechos humanos y sociales que deben tener las personas de mayor edad, como el derecho a adquirir conocimientos, el derecho a la seguridad y apoyo jurídico, el derecho a un trato digno y el derecho a la plena sexualidad. Esta estrategia discursiva resulta un

llamado de atención al cumplimiento legal de los derechos mediante el gobierno y la legislación del país.

Las entrevistas no se enfocan precisamente en las cuestiones específicas de la tercera edad; prácticamente brindan un resumen de vida, que inicia con la niñez de cada una de las protagonistas, mujeres de circunstancias muy variadas y que asumen de manera distinta la ancianidad. Sin embargo, al exponer su sentir sobre ciertos temas, se evidencia que se identifican con el rango de edad por el cual transitan; éstos son la pérdida de la pareja, las relaciones difíciles con los hijos o las hijas, y sus temores.

El grupo de mujeres protagonistas es bastante heterogéneo. No obstante, por la temática y su impronta en el país, hubiera sido muy oportuno que alguna de las entrevistadas perteneciera o viviera en uno de los hogares de ancianos. En esos centros y en las casas de abuelos, se encuentra otro sector de la tercera edad en condiciones y vivencias distintas a las de las mujeres entrevistadas en el documental. Esto implicaría un estudio —que de por sí es necesario— sobre dichas instituciones, sus características y las decisiones gubernamentales con respecto al trato que se ofrece a quienes tienen la necesidad de vivir allí.

A continuación, deseo hacer referencia al cortometraje *Estado civil: unidas* (Carla Valdés, 2013), protagonizado, asimismo, por mujeres de la tercera edad. El tema principal es el lesbianismo en ese periodo de la vida. Se trata de una obra de ficción y tiene el mérito de, prácticamente en sólo tres minutos, exponer cómo dos mujeres como las protagonistas tienen imposibilitado formalizar su relación de pareja, incluso cuando sería positivo para los trámites legales. El guion, conciso en escenas, palabras e imágenes, nos permite a las personas espectadoras apreciar a las protagonistas disfrutando de su relación de pareja en la playa, aunque hayan tenido que declarar el estado civil de solteras en la oficina a la cual asisten, aparentemente, a realizar trámites para comenzar un emprendimiento económico en conjunto. El corto trata justamente uno de los asuntos de interés para las transformaciones legislativas que actualmente, en 2022, se están debatiendo en el país: el matrimonio entre las personas del mismo sexo.

Figura 2
Estado civil: Unidas (Carla Valdés, 2013)



Fuente: Captura de pantalla de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=dAxcwguLBowQ>

Sobre los filmes, la profesora o el profesor puede plantear estas interrogantes a los grupos de estudiantes: ¿consideran que en el documental *Mujeres... el alma profunda* están representados los principales problemas y conflictos que deben afrontar las mujeres cubanas en la tercera edad? ¿Cuáles son los derechos correspondientes a las mujeres de la tercera edad sobre los que ambos audiovisuales incentivan a reflexionar? Luego de visualizar los filmes *Mujeres... el alma profunda* y *Estado civil: unidas*, ¿se sienten más capaces de comprender los problemas de mujeres ancianas y lograr una mejor convivencia con ellas?

Con el planteamiento de aquellas preguntas, se tienen los siguientes objetivos: identificar los derechos que deben tener las mujeres de la tercera edad; analizar las problemáticas fundamentales presentes en las vidas de las mujeres cubanas ancianas.

Posibles logros de una docencia con perspectiva feminista y cinematográfica

Aunque los contenidos de los programas de estudio que impartí en la Universidad de las Artes no concernían específicamente ni a Cuba ni al cine, con base en mi perspectiva y las exposiciones feministas en el aula, pude corroborar que para las(os) estu-

diantes trabajar con los filmes significó una ampliación de sus conocimientos y visión respecto de la historia del arte, incluso para quienes tenían formación en academias de arte.

Mediante el estudio, los seminarios y las evaluaciones, las(os) estudiantes identificaron las obras de artistas mujeres y sus trayectorias, así como expusieron sus consideraciones al respecto. Introducir en la docencia filmes relacionados con las problemáticas propias de las vidas de las mujeres cubanas y formar espectadoras(es) críticas(os) capaces de valorar los contenidos audiovisuales resulta imprescindible para fomentar cambios sociales y de pensamiento individual que conduzcan a sociedades más justas. La docencia con perspectiva feminista juega un papel fundamental en dicho propósito; no puede estar ausente dentro de los ámbitos educativos ni desligada de una industria artística tan influyente socialmente como lo es el cine.

Tal como los feminismos son diversos y explicitan variedades de problemas, considero que la docencia feminista en cada país tendrá que abrirse paso según las cuestiones más acuciantes por resolver para el bienestar de las mujeres nacionales. Espero que este texto resulte un aporte e incentivo para el desarrollo de los estudios de género y de las mujeres cubanas.

REFERENCIAS

- Alfonso, M. (directora). (2010). *Misericordia* [Película]. Cuba: ICAIC, Luz Joven AHS.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Vizcaya: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Vizcaya: Gernika Gogoratuz.
- Ibsen, H. (2009). *Casa de muñecas* (Trad. C. Kupchik). Buenos Aires: Losada.
- Kabous, M. (2015). Vivir la propia revolución dentro de la Revolución, *Cinemas d'Amérique Latine*. doi: 10.4000/cinelat.ino.1938
- León, I. (directora). (2015). *Mujeres... el alma profunda. Las Hijas de las Estrellas* [Película]. Cuba: Proyecto Palomas, UNESCO, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación.
- Montero, D. (directora). (2013). *Abecé* [Película]. San Antonio de los Baños: EICTV.
- Ramos, P. (directora). (2007). *El patio de mi casa* [Película]. Cuba: Producciones CAMINOS, Centro Memorial Dr. Martin Luther King Jr.
- Valdés, C. (directora). (2013). *Estado civil: unidas* [Película]. Cuba: FAMCA, ISA.
- Veitia, H., Segura, M., Vilasis, M., Crespo, M. & Rodríguez, A. (directores). (1990). *Mujer transparente* [Película]. Cuba: ICAIC.
- Vila, L. & León, I. (directoras). (2016). *Estoy viva... lo voy a contar* [Película]. Cuba: Proyecto Palomas Producciones.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Aguilar Carrasco, P. (s.f.). *¿Somos las mujeres de cine? Prácticas de análisis fílmico*. Asturias: Consejería de la Presidencia. Instituto Asturiano de la Mujer.
- Diéguez, D. C. (2017). *Con la mirada inquieta. Lecturas posibles sobre género y cine cubano*. S.l.: Cuba Posible.
- Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de Ideas.
- García Salas, C. (Comp.) (2019). *Estudios de género en Cuba. 25 años en "Temas"*. S.l.: Ediciones Temas.

SEMBLANZA

Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Oriente (Santiago de Cuba). Tiene un máster en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, el Caribe y Cuba por la Universidad de La Habana. Ha publicado los libros *Dueto erótico para cinéfilos* (La Luz, 2011) e *Indagación estética para deleite de erotómanos y cinéfilos* (Latin Heritage Foundation, 2012). Actualmente cursa el doctorado en Estudios Artísticos, Literarios y de la Cultura que ofrece la Universidad Autónoma de Madrid. Su proyecto de investigación es "Mujeres cubanas directoras de cine. Miradas a sus filmes desde los feminismos, la estética y la historia".

Políticas y estrategias institucionales con perspectiva de género para la equidad

Institutional Policies and Strategies with a Gender Perspective for Equity

Mariana Sánchez Saldaña¹

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

mariana.sanchez@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2366-3574>

https://doi.org/10.48102/didac.2023..81_ENE-JUN.125



RESUMEN

El cuidado de las personas —una prioridad fundamental en la filosofía educativa de la Universidad Iberoamericana— es el fundamento de políticas, estrategias y acciones orientadas a promover la equidad y eliminar la violencia por cuestiones de género dentro y fuera de la institución. Las acciones abordan los ámbitos normativo, académico, laboral y organizacional, con la participación de personal docente y administrativo, estudiantes y autoridades universitarias.

Entre las acciones más relevantes destacan la creación del Programa de Género e Inclusión; el desarrollo de normas, políticas y protocolos de prevención y actuación; la introducción de la perspectiva de género en el currículo, la práctica docente, la investigación, las revistas académicas y la cultura organizacional; el diseño de programas académicos de posgrado y educación continua, así como de observatorios y materiales para la formación, y la organización de congresos, coloquios y premios para la mujer tecnóloga.

Palabras clave: Perspectiva de género; estrategias institucionales; inclusión; equidad de género.

ABSTRACT

The care for the whole person, a fundamental priority in the educational philosophy of the Universidad Iberoamericana, is the rationale for the creation of policies, strategies, and actions, aimed at promoting equity and eliminating gender-based violence, both inside and outside the institution. The actions address the normative, academic, labor, and organizational areas with the participation of teaching staff, administrators, students, and university authorities.

Among the most relevant actions is the creation of the Gender and Inclusion Program; the development of standards, policies, prevention, and action protocols; the introduction of the gender perspective in the curriculum, in teaching practice, in research, in academic journals, and the organizational culture; the design of postgraduate and continuing education programs, observatories,

and training materials, as well as the organization of congresses, colloquiums, and technology awards for women.

Keywords: *Gender Perspective; Institutional Strategies; Inclusion; Gender Equality.*

Fecha de recepción: 17/11/2022

Fecha de aceptación: 23/11/2022

Las comunidades universitarias son microcosmos que reflejan las dinámicas y los problemas que caracterizan a las relaciones humanas en todo el mundo. Por ello, están lejos de estar exentas de tener relaciones de discriminación y violencia por cuestiones de género en las actividades académicas y laborales.

La preocupación y la acción por el cuidado de las personas es un elemento distintivo de la filosofía que permea a la Universidad Iberoamericana como institución educativa confiada a la Compañía de Jesús. Esto implica promover con equidad el desarrollo de hombres y mujeres, y reconocer las asimetrías históricas en las relaciones de poder, que atraviesan todas las actividades humanas y generan discriminación, injusticia y distintas formas de violencia por cuestiones de género. Por ello, es indispensable emprender acciones orientadas a introducir la perspectiva de género en todos los ámbitos y dimensiones del trabajo universitario.

La Ibero ha puesto en marcha un conjunto de políticas y estrategias para promover la equidad y eliminar la violencia por cuestiones de género, que tocan de manera integral los ámbitos normativo, organizacional, académico y laboral, e involucran la participación de diversos agentes de la comunidad universitaria: personal docente, administrativo y de servicios, estudiantes y autoridades universitarias.

Una acción de gran relevancia fue la creación, en marzo de 2015, del Programa de Asuntos de Género, hoy Programa de Género e Inclusión, cuya misión es

contribuir a la transformación de las desigualdades de género y la discriminación con un enfoque interseccional, mediante la transversalización de la perspectiva de género e inclusión en el quehacer universitario, así como en las propuestas de

incidencia social y política en México. (Universidad Iberoamericana, 2015).

El programa no se limita a considerar el tema de género como un objeto de estudio y reflexión, sino que busca, además, contribuir a la transformación de las desigualdades en los grupos sociales de mayor vulnerabilidad en México. Desde su creación, ha impulsado el desarrollo de la normatividad, las políticas y la inclusión de la perspectiva de género tanto en el interior de la universidad como haciendo extensivas sus aportaciones a las comunidades e instituciones con las que se relaciona. Sus acciones fundamentalmente se orientan a la promoción del derecho de las mujeres a una vida digna, sin violencia, con equidad y justicia, así como a impulsar la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distinción o discriminación por razones de género.

Como punta de lanza, el programa se vincula con diversas áreas académicas y administrativas de la Ibero para desarrollar de manera conjunta acciones en materia de normatividad y transversalización del enfoque de género en los ámbitos académico, administrativo, laboral, de difusión y de incidencia social.

Acciones en el ámbito normativo

En esta área destaca el desarrollo y la presentación de la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, así como del Protocolo para la Prevención y Atención de la Violencia de Género.

La Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género (Universidad Iberoamericana, 2016) plantea el desarrollo de una cultura institucional con perspectiva de género que comprende:

- impulsar la comunicación y difusión con lenguaje inclusivo;

- promover la formación de estudiantes y personal académico y administrativo en temas de género;
- incorporar la perspectiva de género como eje transversal del currículo universitario, así como en la gestión académica y administrativa, la investigación y los procesos, los proyectos y las acciones de incidencia social.

La política pone particular atención en la prevención y la atención a la violencia de género y discriminación en los ámbitos académico y laboral.

Por su parte, el Protocolo para la Prevención y Atención de la Violencia de Género (Universidad Iberoamericana, 2021) establece disposiciones de observancia para toda la comunidad universitaria e identifica claramente las acciones enfocadas en la prevención que cada área de la organización universitaria debe realizar, así como las disposiciones para atender los casos de violencia de género. Para ello se instauró el Comité de Atención de la Violencia de Género, que es el órgano colegiado autónomo especializado, responsable de atender y resolver quejas relacionadas con la violencia de género.

Cabe señalar que la normatividad y el protocolo que se han desarrollado en la Ibero han sido consultados y tomados como referencia por muchas instituciones de educación superior (IES) en nuestro país.

Acciones del ámbito organizacional

Mediante diversas acciones de capacitación, la Ibero ha impulsado la formación de todo el personal en temas de género: conferencias, exposiciones, talleres y cursos. Se busca desarrollar una cultura institucional en la que las personas tomen conciencia de sus patrones de relación, de sus acciones y de la manera como éstas pueden estar generando efectos de discriminación o violencia.

Otras acciones que tienen impacto en toda la comunidad han implicado transformaciones en cuanto a la infraestructura. Destaca de manera particular la instalación de un lactario para atender las necesidades de las madres y abrir un lugar digno en que puedan ejercer su derecho a disponer del tiempo

para la lactancia. También se han designado algunos baños para todo género, como una forma visible de compromiso con la inclusión.

Acciones en el ámbito académico

Una de las acciones académicas más relevantes es la incorporación de la perspectiva de género como uno de los temas transversales en los planes de estudio Manresa (Universidad Iberoamericana, 2019), los cuales empezaron a operar en el Otoño de 2021. La idea es que sea un tema que se aborde tanto en el desarrollo de la competencia genérica de Compromiso Integral Humanista como a lo largo de la formación del estudiantado. Para ello, las asignaturas pueden realizar aportaciones de distinto tipo:

a) Aporte sustancial:

- Cuando la asignatura incluye de manera explícita el tema de género en sus contenidos.
- Cuando la asignatura se centra en la aplicación desde la perspectiva de género.
- Cuando se impulsa el desarrollo de conocimientos o habilidades para la solución de problemas relacionados con el tema.

b) Aporte parcial:

- Contribuye al desarrollo de la competencia, aunque no lo explicita claramente. Impulsa el pensamiento crítico, prospectivo, ético, etcétera, para visualizar problemas anidados.

c) Aporte potencial:

- No aborda el problema, pero, por su naturaleza, puede pedirse a los estudiantes que desarrollen proyectos de investigación o de intervención relacionados con los problemas de género.

La inclusión de la perspectiva de género como un eje transversal del currículo requiere acciones específicas de formación de la planta académica. Con el fin de que se incluya esta perspectiva en la práctica docente, se diseñó un diplomado dirigido al personal académico. Este diplomado se originó en el Departamento de Letras, con el apoyo de la Dirección de Educación Continua, y fue incorporando la par-

ticipación y aportaciones de especialistas de diversas áreas para tener una visión interdisciplinaria. Consta de cinco módulos, de los cuales ya se han pilotado los dos primeros.

Asimismo, como modalidad de formación docente, se han organizado e integrado comunidades de práctica y reflexión en las que se busca impulsar la formación del personal docente para que logren transversalizar e integrar la perspectiva de género en los planes de estudio y en las diversas asignaturas, a la par que acompañan a las y los estudiantes en el desarrollo de una mirada incluyente e integrada. En estas comunidades participan docentes de diversas áreas, intercambiando sus experiencias y enriqueciendo sus competencias, en una estrategia de coformación, con el acompañamiento de especialistas.

Las acciones formativas apuntan a que en las estrategias y actividades docentes se asuma la perspectiva de género como práctica pedagógica, lo cual tiene diversas aristas que deben ser consideradas (Martínez Moscoso, 2012; Rebollo Catalán & Arias Rodríguez, 2021):

la inclusión en el currículo del conocimiento y las interpretaciones sobre los contextos y determinantes de las desigualdades de género en las prácticas sociales en general y, en particular, en las educativas y profesionales;

las acciones para propiciar en el estudiantado el desarrollo de competencias de pensamiento crítico sobre las condiciones de inequidad y sexismo en los ámbitos laborales, en las prácticas profesionales o en los procesos de aprendizaje;

la incorporación del lenguaje inclusivo, que evita el sexismo lingüístico, discursivo y visual;

el uso de recursos, textos y materiales en diversos formatos que permitan visibilizar a las mujeres y sus aportaciones en el campo del conocimiento científico y profesional;

el desarrollo de competencias de la práctica profesional, que involucren enfoques diversos en el análisis de problemas y en el desarrollo de soluciones diferenciadas que tomen en cuenta las particularidades de los géneros.

La ausencia de la perspectiva de género en el currículo puede limitar seriamente el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, incapacitándolo para atender a las necesidades y expectativas del conjunto de la población en su futura práctica profesional. (Rebollo Catalán & Arias Rodríguez, 2021, p. 56).

La transversalización de la perspectiva de género en la práctica docente incluye también la evaluación como función fundamental en el proceso educativo. El Programa de Evaluación Educativa ha identificado algunas acciones que pueden promover una evaluación educativa incluyente (Bustelo Ruesta, 2017; Martínez Moscoso, 2012; Programa de Evaluación Educativa, 2022; Rodríguez Jaume & Provencio Garrigós, 2016):

- Tomar en cuenta las necesidades y características del alumnado en su diversidad para incluir en la estrategia de evaluación distintos tipos de instrumentos basados en problemas o situaciones reales, que hagan visibles las inequidades derivadas de las prácticas profesionales, el papel de los factores de género en los resultados de las políticas o acciones de solución de problemas, etcétera.
- Analizar las posibilidades de tratamiento desigual al que se exponen las alumnas y los alumnos si la evaluación se diseña desde una óptica androcéntrica que podría penalizar códigos comunicativos vinculados con el género.
- Diseñar pruebas de evaluación que contemplen los procesos de socialización diferencial según el género y no exclusivamente el masculino hegemónico.
- Integrar en los procesos de evaluación cuestiones que permitan respuestas abiertas que involucren reflexión y metacognición sobre dilemas o problemas de la práctica profesional en los que el género representa una variable significativa.
- Analizar conjuntamente, docentes y estudiantes, los procesos de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, de manera que se hagan

explícitas las lecciones aprendidas y los posibles sesgos de género que pudieran existir, tanto en los contenidos como en los procesos de enseñanza y evaluación.

- Identificar y hacer conscientes las actitudes favorables o las posibles resistencias de la comunidad universitaria frente a los procesos de evaluación con enfoque de género.
- Evitar la tecnocratización de la evaluación, es decir, la invisibilización de los efectos del género en los procesos de evaluación.

Un proyecto de gran relevancia en el ámbito académico es el doctorado en Estudios Críticos de Género, un programa innovador, interdisciplinario e interdepartamental, cuyo propósito es

formar personas capaces de generar y difundir conocimiento sobre género a partir de un enfoque crítico y transdisciplinario para incidir de manera creativa en la solución de problemas y en la construcción de sociedades más justas, inclusivas, humanas, libres y solidarias. (Universidad Iberoamericana, 2022).

El programa se basa en nuevos acercamientos epistemológicos de los estudios de género y convoca a la participación de académicas y académicos de diversas disciplinas y áreas del conocimiento, que aportan sus enfoques metodológicos y teóricos para la construcción de una mirada transdisciplinar. El doctorado ha contribuido a que haya cada vez más docentes que abordan estos temas y que los toman en cuenta en su práctica docente. En este momento está concluyendo la primera generación, cuyos estudiantes están próximos a presentar el examen de grado, por lo que poco a poco se irán viendo más frutos académicos del programa.

La investigación es otra de las funciones sustantivas en las que se ha incorporado la perspectiva de género. Esto hace posible que el enfoque atraviese las líneas de investigación de los proyectos que impulsa la Ibero. En las convocatorias institucionales para financiar proyectos de investigación científica,

humanista y tecnológica, se especifica que el protocolo de investigación que se somete a evaluación deberá atender al uso de lenguaje no sexista y “que la propuesta integre, donde sea pertinente, el análisis de sexo/género en la metodología, diseño, interpretación y difusión de los resultados” (Dirección de Investigación y Posgrado, 2022). Este requisito tiene como propósito favorecer que la investigación incida en la generación de conocimiento y en la propuesta de solución de problemas de género en cumplimiento de la misión institucional.

En cuanto a la educación continua, se han desarrollado diplomados y cursos especializados dirigidos a diversas organizaciones del sector productivo y de la sociedad civil, orientados a la capacitación de su personal en materia de asuntos de género y a desarrollar competencias fundamentales para un análisis crítico con ese enfoque en diversos problemas a los que se enfrentan en sus acciones cotidianas.

Destacan los programas ofrecidos, entre otras organizaciones, a la Cámara de Diputados, a la Suprema Corte de Justicia, a diversas comisiones de derechos humanos, al Consejo de la Judicatura Federal y al Museo Memoria y Tolerancia. Algunos de los diplomados que se ofrecen son los siguientes (Gutiérrez Chávez, 2022):

- Desarrollo social con perspectiva de género
- Educación para la paz y derechos humanos
- Acompañamiento a víctimas de violencias y catástrofes
- Historias del Arte con perspectiva de género
- Políticas y presupuestos públicos con perspectiva de género
- Igualdad de género en la empresa y en el sector público
- Formación de discursos culturales en sexualidades

Finalmente, pero no menos importante, junto con las instituciones del Sistema Universitario Jesuita y la Universidad de Deusto, desde 2019 la Ibero promueve el Premio Ada Byron a la Mujer Tecnóloga, Capítulo México, que va en su tercera edición. Este

estímulo busca reconocer las aportaciones de las mujeres al desarrollo de innovaciones tecnológicas, así como la colaboración en redes que estimulan la participación y el desarrollo de otras mujeres en proyectos o aplicaciones tecnológicas para mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades.

Acciones de acompañamiento a la comunidad estudiantil

El Programa de Género e Inclusión ha propiciado un trabajo integral con organizaciones estudiantiles a través de diversos mecanismos de interacción. Por una parte, realiza acciones de acompañamiento tanto con la Unión de Mujeres Activistas (UMA), quienes trabajan con madres de víctimas de feminicidio, como con Plural Ibero.

Asimismo, se reúne periódicamente con las vocalías de género, integradas por estudiantes que se proponen para llevar estos temas al estudiantado de sus carreras. Estas reuniones buscan mantener una buena comunicación relacionada con los proyectos que las vocalías emprenden (González del Pliego, 2022).

Acciones de difusión

Una acción relevante que contribuye a la difusión del conocimiento sobre cuestiones de género es el Congreso de Construcción de Paz con Perspectiva de Género, que lleva ya seis ediciones. Se ha vuelto un referente internacional y ha contado con la participación de especialistas de instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil de gran prestigio dentro y fuera del país.

Periódicamente se realizan actividades que tienen como propósito incidir en la cultura de género en la universidad. Por ejemplo: exposiciones sobre activismo y violencia de género, conferencias y actividades extracurriculares que, con enfoques interdisciplinarios, abordan las relaciones entre género y educación, arte, salud, economía, política, entre otros.

Mención aparte merecen las revistas académicas de la universidad, que han publicado números monográficos sobre las relaciones entre su disciplina sustantiva y los temas de género, feminismo, mascu-

linidades, diversidad sexual, equidad e inclusión de género, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

- *Revista Iberoamericana de Comunicación* (número 38, 2020)
- *Nierika (Feminismo y políticas de memoria e imaginación*, números 9 y 10, 2016; *De Eva a María. Modelos y anti-modelos de mujeres en la Edad Media*, número 2, 2012)
- *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales (Aborto, una mirada desde los activismos feministas*, volumen 2, número 1, 2022)
- *DIDAC (Comunidades académicas y género*, número 81, 2023)
- *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (“Pedagogías críticas y sexualidades en la educación”, convocatoria abierta para el volumen LIII, número 2)

Sobre estos temas también se pueden encontrar diversos artículos en la *Revista Iberoamericana de Teología*, en *Psicología Iberoamericana* y en *Jurídica Ibero*.

Desarrollo de la cultura organizacional con perspectiva de género

Como parte de la cultura organizacional, se ha dispuesto que todo documento institucional utilice lenguaje inclusivo. Como una contribución para facilitar este proceso, la Ibero desarrolló, en colaboración con la doctora Capitolina Díaz de la Universidad de Valencia, el primer traductor de lenguaje inclusivo, denominado caDi (en honor de la propia académica). Se trata de un *software* que funciona con la lógica de un traductor de Google; es una herramienta única en su género y apoya a quienes elaboran textos a que empleen lenguaje inclusivo. Ofrece cerca de 1 500 palabras que pueden emplearse para sustituir a un poco más de 500 vocablos escritos “en masculino”, con el fin de promover que las formas tradicionalmente androcéntricas de uso del lenguaje se conviertan en formas más incluyentes que visibilicen a las mujeres.

Otro elemento fundamental en el desarrollo de una cultura organizacional con perspectiva de género es la estrecha colaboración que se ha logrado entre diversas áreas, cuya función sustantiva se relaciona con los temas de género e inclusión: el Programa de Género e Inclusión, el doctorado en Estudios Críticos de Género, el Comité de Género y la representación de la Vicerrectoría Académica. Entre los proyectos que han impulsado, está el Coloquio Latinoamericano para la Prevención y Atención de Violencias por Razón de Género, con la participación de diversas redes latinoamericanas vinculadas con esta problemática. Tal colaboración genera sinergias que potencian los resultados de las acciones.

El Observatorio de Género y Juventud, que surgió en 2019 y tiene un comité consultivo integrado por organizaciones de la sociedad civil, ha realizado hasta el momento dos investigaciones relacionadas con la violencia patriarcal, cuyos resultados se han publicado en el sitio web del Programa de Género e Inclusión, en diversos formatos como infografías, videocápsulas y *podcast*, los cuales pueden ser útiles para el trabajo en diversas comunidades y organizaciones orientadas a la erradicación de la violencia y a la atención de las víctimas dentro y fuera del ámbito de la universidad. El Observatorio incluye también un directorio de organizaciones y centros de justicia familiar y para las mujeres en diversas ciudades del país (Universidad Iberoamericana, s. f.).

Las áreas de oportunidad y el trabajo a futuro

Estas acciones muestran avances significativos en el desarrollo de la inclusión de la perspectiva de género en todas las dimensiones de la vida universitaria y en el impacto social que se espera que genere la docencia, la investigación y la difusión.

Es importante que las acciones que se plantean en las universidades se realicen a profundidad, no

solamente para cumplir normas, sino con una auténtica convicción, producto de una formación crítica que lleve a la toma de conciencia de nuestras funciones y nuestra participación en la sociedad.

A pesar de los esfuerzos, se identifican todavía áreas de oportunidad en las que es necesario seguir trabajando:

- **Prevención:** Es necesario seguir promoviendo acciones de prevención que eviten la violencia y la discriminación de género en los espacios universitarios, laborales, privados y familiares.
- **Clima organizacional:** En la encuesta de clima organizacional conviene incluir reactivos que permitan identificar de qué manera los sesgos de género afectan el ambiente laboral en la institución y pueden estar causando experiencias de violencia y miedo.
- **Políticas laborales con perspectiva de género:** Es necesario avanzar en el desarrollo de políticas que permitan que las mujeres jefas de familia tengan mejores condiciones para el trabajo docente, en cuanto a selección de horarios y distribución de cargas académicas. Además, es fundamental que se incorpore la perspectiva de género en análisis integrales de los criterios de evaluación del desempeño en los ámbitos académico y administrativo, ya que no se ha ponderado la manera en la que impacta en la productividad laboral de las mujeres el cuidado de infantes, ancianos o personas con discapacidad dentro de las familias.

Éstas y otras acciones contribuirán a continuar siendo una universidad punta de lanza en materia de inclusión integral del enfoque de género en todos los ámbitos.

REFERENCIAS

Bustelo Ruesta, M. (2017). Evaluación con perspectiva de género: una evaluación de mayor calidad, alcance y rigor. *Tiempos de Paz*, (124), 51-57. Recuperado de http://revista.tiempodepaz.org/revista-124/#dfliip-df_448/52/

Dirección de Investigación y Posgrado. (2022). 17a. Convocatoria para financiar proyectos de investigación científica, humanística y tecnológica. Recuperado de <https://investigacion.ibero.mx/convocatorias>

- González del Pliego, E. (2 de noviembre de 2022). *¿Qué se hace en la Ibero en materia de género?* Entrevista a Elvia González del Pliego (M. Sánchez Saldaña, entrevistadora).
- Gutiérrez Chávez, H. P. (10 de noviembre de 2022). *¿Qué se hace en Educación Continua en temas de género?* Entrevista a Hilda Patricia Gutiérrez Chávez (M. Sánchez Saldaña, entrevistadora).
- Martínez Moscoso, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Guadalajara: Centro de Estudios de Género, Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf
- Programa de Evaluación Educativa. (2022). Evaluación auténtica con enfoque de género. *Boletín 17*.
- Rebollo Catalán, Á. & Arias Rodríguez, A. (2021). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Jaume, M. J. & Provencio Garrigós, H. (Coords.). (2016). Tema 1. Guía de recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria: práctica (I). *Apuntes para la igualdad*. Alicante: Red Universidad, Docencia, Género e Igualdad, Universidad de Alicante. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72075/1/GUIA-INCLUSION-PERSPECTIVA-DE-GENERO-1-CAS.pdf>
- Universidad Iberoamericana. (2015). *Programa de Asuntos de Género*. Recuperado de <https://ibero.mx/programa-asuntos-genero-mision>
- Universidad Iberoamericana. (30 de septiembre de 2016). Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género. *Comunicación Oficial 507*. Recuperado de <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/co507.pdf>
- Universidad Iberoamericana. (2019). *Marco conceptual para el desarrollo de planes de estudio de la Universidad Iberoamericana* [Documento interno]. Ciudad de México.
- Universidad Iberoamericana. (18 de agosto de 2021). Protocolo para la Prevención y Atención de la Violencia de Género en la Universidad Iberoamericana. *Comunicación Oficial 560*. Recuperado de <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/co560.pdf>
- Universidad Iberoamericana (14 de noviembre de 2022). Doctorado en Estudios Críticos de Género. Recuperado de <https://posgrados.ibero.mx/doctorado/doctorado-en-estudios-criticos-de-genero/>
- Universidad Iberoamericana (s.f.). *Observatorio de Género y Juventud*. Recuperado de <https://www.generoyjuventud.ibero.mx/>

SEMBLANZA

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, así como maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene más de 36 años de experiencia como docente en programas de licenciatura, maestría y doctorado tanto en la UNAM como en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en la cual es académica de tiempo completo. Fue directora de Educación Continua de la UNAM, así como subdirectora de Posgrado y directora de Servicios para la Formación Integral de la Universidad Iberoamericana. Ha sido integrante de diversas redes nacionales e internacionales en materia de educación continua, posgrado e innovación educativa, en las cuales ha encabezado proyectos de desarrollo educativo en colaboración con instituciones de educación superior de México, otros países de América Latina y España. Actualmente es la directora académica de la revista *DIDAC*.

¹ Agradezco la colaboración de la doctora Elvia María Guadalupe González del Pliego Dorantes, coordinadora del Programa de Género e Inclusión, y de la doctora Hilda Patricia Gutiérrez Chávez, coordinadora académica de Educación Continua, quienes aportaron parte de la información que se presenta en este texto.

1. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: didac@ibero.mx
2. La recepción de un artículo no garantiza su publicación. Todo artículo está sujeto a una evaluación preliminar que determinará si cumple con criterios básicos para ser sometido a dictamen: redacción clara y pertinencia del contenido en el ámbito educativo.
3. Si el artículo es aprobado, se enviará al Comité Editorial para ser evaluado con base en criterios académicos mediante el proceso doble ciego. Se emitirá un dictamen con alguno de los siguientes resultados: “Aprobado”, “Condicionado” o “Rechazado”. El editor se reserva el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzgue convenientes.
4. El número de autores por artículo no debe exceder de cuatro personas.
5. Todos los artículos deberán ser inéditos y estar escritos en español. No se aceptan artículos que hayan sido publicados previamente, en ninguna de sus versiones, o aquellos que estén propuestos para publicarse en otra revista.
6. El contenido debe referir algún aspecto de la educación en cualquier nivel –preferentemente al de educación superior– como apoyo al trabajo docente. Debe incluir lo que la literatura reciente refiere en torno al tema.
7. El contenido debe corresponder con el tema propuesto en la convocatoria del número de la revista en el que se busca publicar.
8. El contenido puede variar de acuerdo con la sección a la que va dirigido el artículo:

Fábrica de Innovaciones reúne textos de divulgación que buscan compartir una experiencia significativa, así como propiciar la reflexión con respecto al tema del número de la revista. Deberá incluir sugerencias para la práctica docente que sean producto de la experiencia directa en el aula. Su contenido está dirigido al docente en general. Todos los artículos deben contener una fundamentación teórica.

La Educación al microscopio incluye artículos originales resultado de una investigación, así como aquellos especializados que diserten sobre el tema del número.

El resumen del artículo deberá incluir: objetivos, metodología y principales resultados obtenidos. Si es conveniente, también podrá incluir un apartado con recomendaciones de aplicación en el aula.

¿Qué se está haciendo en la Ibero? considera artículos de difusión sobre alguna práctica o investigación de la Universidad Iberoamericana vinculada con el tema propuesto en la convocatoria.

9. El artículo debe incluir datos de identificación del autor o autores y del texto enviado:

9.1 Datos del autor o autores:

- Nombre completo de todos los autores sin abreviaturas (nombre propio, apellido paterno, apellido materno).
- Grado académico.
- Institución a la que pertenecen y país de procedencia.
- Correo electrónico de los autores. Señalar el nombre completo de la persona que será el contacto directo con el equipo editorial.
- Semblanza curricular. Redactada en tercera persona, máximo 12 renglones (entre 90 y 150 palabras). Incluir: nombre completo, grados académicos concluidos con la institución otorgante, adscripción actual y cargo, distinciones, reconocimientos y membresías, participación en eventos científicos, publicaciones y principales líneas de investigación.
- Identificadores opcionales: ID de Redalyc, ORCID (<https://orcid.org/register>) o Google Scholar.

9.2 Datos de identificación y texto completo del artículo:

- Título en español y en inglés (máximo 15 palabras en ambos idiomas).
- Resumen en español y en inglés (120 y 160 palabras).
- Palabras clave en español y en inglés. Máximo siete. Se recomienda utilizar el Vocabulario Controlado del IRESIE (<https://www.iisue.unam.mx/iresie/>).

- Sección a la que va dirigido el artículo (de acuerdo con el inciso 8 de esta pauta).
 - Texto completo del artículo. La extensión de los artículos debe ser entre 2000 y 3500 palabras, sin contar resumen, *abstract*, palabras clave ni referencias. No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
 - Citas textuales o paráfrasis debidamente referenciadas de acuerdo con el inciso 15 de esta pauta (formato APA).
 - Referencias bibliográficas de todas las citas textuales o paráfrasis incluidas dentro del texto, de acuerdo con lo estipulado en el inciso 15 de esta pauta (formato APA). No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
 - Un apartado con bibliografía adicional sugerida para profundizar en el tema abordado del artículo.
 - Los artículos deberán enviarse con el tipo de fuente Arial, a 12 puntos.
10. El archivo enviado debe estar en formato Open Office o Microsoft Word.
 11. Se sugiere, en aras de la claridad, incluir secciones o apartados cuando se considere oportuno.
 12. Los cuadros, gráficas e ilustraciones deberán presentarse numerados, debidamente identificados y referidos en el cuerpo del texto. Deberá señalizarse qué tipo de figura se muestra (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías). Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
 13. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario.
 14. El editor se reserva el derecho de reubicar el artículo en alguna de las secciones antes mencionadas que considere más conveniente por el tipo de artículo del que se trate.
 15. Citación: La cita textual debe presentarse entrecomillada e indicar en el texto el autor, año y la página específica de la cita. Si la cita aparece en medio de la oración, después de cerrar comillas debe anotarse inmediatamente la fuente entre paréntesis. Se pueden colocar estos datos juntos o separados y fuera o dentro del paréntesis, dependiendo de cómo esté redactado el artículo.

Ejemplos:

Si el análisis cualitativo se realizó correctamente, entonces “estos elementos no podrían estar disociados” (Morín, 2004, p. 84).

Al analizar el contexto social anterior, García Carrasco y García del Dujo (1999) comentan lo siguiente con respecto a la educación informal: “[de ésta] se dice que posee mínima intencionalidad por parte del educador” (p. 86).

Si una cita textual abarca 40 o más palabras, se escribe sin comillas, en un bloque separado del texto. Se comienza el nuevo renglón aplicando en el margen izquierdo una sangría de aproximadamente 2.54 cm. Si hay párrafos adicionales dentro de la cita, se debe agregar una segunda sangría de medio centímetro. Todas las citas deberán ir a doble espacio. Al final de la cita se debe escribir la fuente de consulta (si es que no se nombra al autor dentro de ésta) y el número de página entre paréntesis.

Ejemplo:

Coll (2017) se refiere al aprendizaje como un proceso complejo que va más allá de la memorización:

Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido que debe aprenderse, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos desempeñan un papel decisivo (19-20).

16. Paráfrasis: Al referirse o parafrasear una idea contenida en otra obra, se recomienda indicar el número de página, esto con la finalidad de ayudar al lector a ubicar el fragmento del trabajo mencionado.

Ejemplo:

Así como Sherlock Holmes investiga un caso, los psicólogos deben evaluar todos los datos disponibles antes de hacer una deducción, para que no se apresuren a dar una conclusión errónea, sobre la base de pruebas insuficientes (Bram & Peebles, 2014, pp. 32–33).

17. Cuando un trabajo tenga dos autores, se deben citar ambos nombres cada vez que aparezca la referencia en el texto. Cuando una obra tenga tres, cuatro o cinco autores, se deben citar todos los autores la primera vez

que se hace la referencia y en las citas subsiguientes, solamente incluir el apellido del primer autor seguido de la abreviatura et al. (sin cursivas) y el año. Si la cita subsiguiente es directa, es decir, el nombre del autor es mencionado dentro del texto, entonces se omite el año.

Ejemplo:

Rodríguez Fuenzalida, Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) mencionan que "..."

Rodríguez Fuenzalida et al. (2001) encontraron que "... " (segunda mención de la misma cita).

Rodríguez et al. concluyeron que "... " (tercera vez que se hace referencia en el texto y la cita es directa).

18. Dos o más obras dentro del mismo paréntesis: si las obras pertenecen al mismo autor, únicamente se agrega después del apellido, los años de las obras en orden cronológico:

Ejemplo:

Tal como se informó en obras anteriores (Díaz Barriga, 2010, 2001).

Si se citan dentro del paréntesis dos o más obras realizadas por distintos autores, se deben ordenar alfabéticamente. La separación de las citas se señala con punto y coma (;).

Ejemplo:

Diversos estudios muestran (Díaz Barriga, 2001; Bisquerra, 2005).

19. Lista de referencias: La bibliografía referida a lo largo del texto debe incluirse al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No se incluyen obras que no hayan sido referidas en el texto. La lista de referencias deberá aparecer en orden alfabético, con sangría francesa (1.25 cm.), utilizando mayúsculas y minúsculas, de acuerdo con el formato APA. No se aceptarán artículos que no cumplan con este requisito.

LIBROS (HASTA SIETE AUTORES)

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Si el editor hace la vez del autor, se añade (Ed.) entre paréntesis, después del apellido. Año de publicación entre paréntesis seguido de punto. Título del libro en cursivas. Número de edición entre paréntesis, seguido de punto (no se menciona la primera edición). Lugar de edición, agre-

gar la ciudad si está indicada y país, seguido de dos puntos. Si el lugar de edición es Estados Unidos, se debe indicar ciudad y estado. Editorial, únicamente el nombre de la editorial (no se escribe la palabra *editorial* a menos que sea parte del nombre) y punto final.

Ejemplos:

Rogers, Carl. (1966). El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ende, Michael. (2005). *El ponche de los deseos*. (19.ª ed.). Madrid, España: Ediciones SM.

Prats, E.; Escuder, À., Higuera, E. & Egea, À. (2003). *La complejidad en un centro de secundaria. Sobreviviendo a la que nos viene encima*. Barcelona, España: Horsori.

Libros (ocho o más autores)

Si el libro tiene ocho o más autores, se incluyen los nombres de los seis primeros autores, luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor:

Ejemplo:

Johnson, L., Lewis, K., Peters, M., Harris, Y., Moreton, G., Morgan, B., ... Smith, P. (2005). *How far is far?* London: McMillan.

Autores corporativos

Se ordenan alfabéticamente a partir de la primera palabra significativa del nombre. Deben utilizarse los nombres oficiales completos (Secretaría de Educación Pública). Si no tiene editorial, se debe escribir [s.n]. Si la editorial es la misma que el autor, entonces se escribe la palabra Autor como nombre del editor.

Ejemplo:

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Prácticas educativas innovadoras en las entidades federativas*. México: Autor.

Más de una obra con el mismo autor

Se ordenan las obras por año de publicación, colocando primero el más antiguo. Las entradas de un solo autor preceden a las de autor múltiple, aunque ambas entradas comiencen con el mismo apellido (sin importar la fecha de publicación).

Ejemplo:

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, Daniel, Luna, Marta & Sanz, Glòria. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Publicaciones periódicas en internet

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Año entre paréntesis. Título del artículo. Título de la publicación en cursivas. Volumen, número entre paréntesis. Páginas. doi. (Se escribe la palabra doi seguida de dos puntos).

Ejemplo:

Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. doi: 10.5294/edu.2016.19.3.5

Cuando el artículo no tiene doi, se escribe la frase “recuperado de” y a continuación la URL.

Ejemplos:

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2006). Introducción. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). España: OEI y Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>

Capítulo o sección en un documento de Internet

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Si el editor hace la vez del autor, se añade Ed. entre paréntesis, después del apellido. Fecha de publicación entre paréntesis, seguido de punto. Título del capítulo o sección, seguido de punto. Escribir la palabra En si el libro no cuenta con editor. Título original del documento en cursivas. Capítulo entre paréntesis, seguido de punto. Añadir Recuperado de, seguido de la URL.

Ejemplo:

Lugo Filippi, C. (2004). Recetario de incautos. En I. Ballester, Y. Cruz, H. E. Quintana, J. Santiago & C. M. Sarriera (Eds.), *El placer de leer y escribir: Antología de lecturas* (pp. 88-91). Guaynabo, P.R.: Editorial Plaza Mayor.

Para incluir ilustraciones

Las ilustraciones incluidas en el texto pueden tener formato ai (ilustrator) editables, o jpg, con una calidad de al menos 300 ppp (puntos por pulgada) o dpi (*dots per inch*).

Para obtener la máxima definición, en caso de estar demasiado pesadas, es necesario comprimirlas.

Para incluir fotografías:

Se incluirá un máximo de tres fotografías por artículo.

Las fotografías deben tener formato jpg para impresión con 300 dpi de calidad. Se sugiere buscar contraste de luz adecuado para que las imágenes sean nítidas al momento de imprimir.

NOTA:

Cualquier caso referente al estilo APA (<https://apastyle.apa.org/>) no especificado en estos lineamientos, favor de consultar: <https://guiastematicas.bibliotecas.uc.cl/normasapa/inicio>

Las comunidades académicas de las universidades e instituciones de educación superior (IES), han alzado la voz frente a la discriminación y la violencia por razones de género, y han impulsado la creación de políticas, normas, estructuras organizacionales, programas académicos y líneas de investigación orientadas a integrar la perspectiva de género en las actividades académicas y en los criterios para la gestión institucional. De esta manera buscan contribuir a erradicar prácticas discriminatorias, excluyentes y violentas y ser fermento de cambio.

El número 81 de DIDAC se integra con artículos que dan cuenta de experiencias emergentes, acciones institucionales y prácticas académicas que las IES han llevado a cabo, desde una perspectiva crítica en materia de género, con énfasis en el análisis sobre los retos y las necesidades a los que aún nos enfrentamos en la materia.

Esperamos que este número contribuya a enriquecer el debate y a reflexionar sobre el papel que las comunidades académicas desempeñan desde sus trincheras en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.