

textos
universitarios

Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior

María José García Oramas
(coordinadora)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Sara Ladrón de Guevara
Rectora

María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaria Académica

Salvador Tapia Spinoso
Secretario de Administración y Finanzas

Octavio Ochoa Contreras
Secretario de Desarrollo Institucional

Édgar García Valencia
Director Editorial

Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior

María José García Oramas
(coordinadora)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

2018

Armado de forros: Jorge Cerón Ruiz

Clasificación LC: LC213 I38 2018

Clasif. Dewey: 379.26

Título: Igualdad sustantiva en las instituciones de educación superior
/ María José García Oramas (coordinadora).

Edición: Primera edición.

Pie de imprenta: Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2018.

Descripción física: 348 páginas : ilustraciones, gráficas ; 23 cm.

Serie: (Textos universitarios)

Nota: Incluye bibliografías.

ISBN: 9786075026572

Materias: Igualdad en la educación.

Discriminación sexual en la educación.

Educación superior--Aspectos sociales.

Autor relacionado: García Oramas, María José, 1961-

DGBUV 2018/13

Primera edición, 30 de marzo de 2018

D.R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Hidalgo núm 9, Centro, CP 91000

Xalapa, Veracruz, México

Apartado postal 97

diredit@uv.mx

Tel/ fax (01228) 8185980; 8181388

ISBN: 978-607-502-657-2

La publicación de este libro se financió con recursos del PFCE.

Impreso en México

Printed in Mexico

INTRODUCCIÓN

María José García Oramas¹

La universidad más antigua en Europa se fundó en Bolonia, Italia, en el siglo XII. Sin embargo, las mujeres se incorporaron a la vida universitaria casi seis siglos después. Ellas no serían admitidas formalmente sino hasta 1860 en Suiza; hacia 1870 en Inglaterra; en 1880 en Francia; y hasta 1900 en Alemania. En México, la primera mujer en graduarse fue la médica Matilde Montoya, quien se tituló en 1887.

Los primeros estudios sobre la participación de las mujeres en el desarrollo científico y, particularmente, en la vida universitaria son recientes. Surgen a partir de la incorporación masiva de las mujeres a la universidad en el siglo pasado, cuando la población femenina a nivel mundial pasó de un tercio de la matrícula total, en 1960, a casi la mitad, en 1995, hasta llegar a 50 por ciento en 2000. Para 2007, la proporción reportada era de 51 por ciento de mujeres y 49 por ciento de hombres, según datos de la UNESCO de 2008. Esta tendencia se mantiene hasta nuestros días, de tal suerte que *las intrusas en la universidad* (Buquet y cols., 2013) llegaron para quedarse.

La mayoritaria presencia de las mujeres en la universidad todavía no ha derivado en su participación representativa en los puestos de autoridad y de toma de decisiones (segregación vertical), ni en su distribución paritaria en las distintas esferas del conocimiento (segregación

¹ Investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología y coordinadora de la Unidad de Género de la Universidad Veracruzana, desde su fundación en marzo de 2014 hasta octubre de 2017. Correo electrónico: jogarcia@uv.mx

horizontal). Más aún, en las universidades persisten desigualdades interseccionales asociadas a condiciones de género, etnia y clase social, lo que dificulta el pleno goce de los derechos de las mujeres; sobre todo, entre quienes pertenecen a distintas etnias y a sectores menos favorecidos en nuestra sociedad. Estas desigualdades se traducen en obstáculos para su desarrollo personal, familiar, profesional y laboral.

Se trata pues de brechas de género, es decir, de aspectos puntuales en donde las desigualdades son mayúsculas. Techos de cristal, paredes de cristal, suelos pegajosos, escaleras metálicas, son algunas de las denominaciones que las académicas y feministas han utilizado para visibilizar la situación de desventaja de las mujeres frente a los hombres en distintos ámbitos; en especial, en las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES), cuya edificación institucional les impide acceder a pisos superiores y desplazarse con firmeza y seguridad en estos espacios educativos.

Si bien es cierto que hemos avanzado desde el siglo XII a la actualidad, los cambios han sido muy lentos, y hoy en día podemos asegurar que existe igualdad de género en las universidades de manera formal. Prácticamente en todos los países del orbe² las mujeres tenemos acceso a la formación profesional, a la docencia y a ejercer la investigación en los diversos niveles educativos. Pero a pesar de estar garantizados estos derechos en legislaciones internacionales, nacionales y estatales, lo cierto es que no se han traducido en una mejora para las condiciones de vida cotidiana de las universitarias.

Durante siglos no pudimos acceder a la universidad. Hoy somos una población mayoritaria en sus aulas y cubículos; pero si seguimos defendiendo nuestros derechos es porque la igualdad que vivimos formalmente no es *de facto*, es decir, no la percibimos ni la experimentamos en la realidad cotidiana. Hemos constatado que no bastan las leyes para garantizar la igualdad sustantiva, es necesario desmontar las estructuras sociales vigentes que siguen reproduciendo desigualdades.

² Hay que recordar, sin embargo, que en algunos lugares del mundo las mujeres siguen luchando por acceder a la educación, incluso a nivel primario y que, en muchos casos, ejercer este derecho les ha costado ser violentadas y castigadas severamente.

La universidad no está exenta de padecer vicisitudes y dificultades que derivan de lógicas y mandatos culturales androcéntricos y patriarcales, aunados a las estructuras económicas neoliberales de privatización, precarización, flexibilidad y desregulación laboral vigentes. Frente a esta realidad, la tarea a emprender no es fácil puesto que tanto hombres como mujeres estamos atravesados por estos mecanismos y lógicas económicas y socioculturales. Necesitamos pensar en nuevas formas de abordaje para esta problemática que partan de nuestra propia experiencia de vida, dado que nos está afectando de manera personal y colectiva. Los mecanismos de *naturalización*, *normalización* y *normatización* que hacen persistente las desigualdades, mecanismos que he denominado como las tres “n”, tienen que derivar en nuevas formas de acción transformadora: las tres “r” que plantea Nancy Fraser (2015), a saber, *representación*, *redistribución* económica y *reconocimiento* social.

Si el modo en que se han perpetuado las desigualdades en todos los ámbitos de vida de las personas tiene que ver con que las cosas son como son porque son “naturales”; es decir, porque son inherentes a la propia naturaleza humana, entonces, por ejemplo, en el caso de las mujeres dedicarse al cuidado de los demás forma parte de su propia condición natural, como si fuese algo incorporado a su propio *chip*. Porque hay conductas y pensamientos esperados entre unos y otras que se consideran “normales”, por ejemplo, desear “ser emprendedor(a)”, o bien, disciplinarse y actuar conforme a las normas establecidas, porque eso es indudablemente lo “mejor”. Y, por último, por si acaso esto no se da mecánicamente, se echa mano de dispositivos de “normatización”, es decir, de vigilancia, control y castigo (Foucault, 2002) sobre las personas; de manera particular, hacia quienes se considera que en ellas la naturaleza ha fallado o que se volvieron demasiado perturbadoras para el mantenimiento del orden social. Se trata, pues, de imposiciones sobre la libertad y la autonomía de las personas que constituyen una forma de violencia institucional y de género.

Por el contrario, seguir *las fortunas del feminismo*, tal como las nombra Nancy Fraser (*op. cit.*), implica llevar a cabo acciones transformadoras y simultáneas a nivel global, pero en sintonía con las necesidades locales y en los distintos espacios donde actúan las mujeres; y no hacer distinción

entre el ámbito de la vida pública y la privada puesto que, para ellas, lo privado siempre ha sido lo político: aquello que acontece en la vida personal está íntimamente imbricado con el sistema socio-económico y cultural en el que habitamos. Así pues, las mujeres han de buscar estar bien representadas en todas las instancias de toma de decisión donde se dirimen los temas que les atañen y afectan; han de ser reconocidas por sus aportaciones a la vida social y colectiva, no sólo en términos de “meritocracia” por ejercer liderazgos individuales o colectivos, sino también por visibilizar sus aportes a la vida reproductiva y al cuidado de los demás. Esto último, en especial, es relevante en la vida académica, donde la falta de políticas institucionales de corresponsabilidad es una situación que genera malestares y desventajas para las mujeres, en lo que respecta a oportunidades laborales y de desarrollo profesional.

Asimismo, es indispensable no perder de vista que estas transformaciones tienen que darse en un ámbito de bienestar laboral. Esto es, deben generarse en un espacio de redistribución económica, dado que las políticas neoliberales actuales han llevado a la precarización laboral, la privatización, la flexibilización y la desregulación laboral; y generado incertidumbre entre quienes laboran en la universidad. Esta situación se presenta, sobre todo, entre las mujeres que conforman el personal no basificado, el cual, como en el caso de la Universidad Veracruzana, representa la mayoría del personal académico y administrativo.

Las y los autores participantes en esta obra han llevado a cabo análisis exhaustivos que aluden a esta temática en el ámbito mundial, nacional y regional, a fin de vislumbrar nuevos horizontes posibles de igualdad sustantiva en nuestras universidades. Lo hacen de manera innovadora, abrevando de múltiples fuentes; igual se recaba evidencia científica cuantitativa como se discute y analiza la realidad desde miradas de género amplias: perspectiva interseccional, teoría feminista laboral, decolonial, entre otras. Sus trabajos incluyen abordajes analíticos de la situación actual en sus universidades de adscripción, en distintos lugares del mundo y a través de estudios de caso, revisiones documentales, entrevistas, encuestas, etc. Acuden, asimismo, a otras formas de abordaje, como la introspección vivencial reflexiva y la investigación vinculada para la gestión.

Un aspecto relevante en esta obra es que si bien se describen las múltiples desigualdades que aún padecen las mujeres en la vida universitaria –analizando sus causas a profundidad y desde un pensamiento complejo–, en ningún caso se hace desde una posición revanchista, pasiva o victimizante. Por el contrario, se asume una postura de agencia y de compromiso ante el problema, de búsqueda de acciones transformadoras que partan de desmontar las situaciones que vivimos, y también padecemos, indagando nuevas lógicas de pensamiento y acción esperanzadoras que nos permitan transitar de la superficie del *espejismo de la igualdad* (Valcárcel, 2011) y adentrarnos en la realidad cotidiana.

Lo que perseguimos es dejar de ser intrusas y convertirnos en verdaderas colegas que aportan sus mejores capacidades y formas de pensamiento, en beneficio del bien colectivo. Consideramos que, con todas sus limitantes, la universidad no ha dejado de ser un espacio privilegiado para el desarrollo profesional y por ende para lograr la igualdad sustantiva, particularmente dentro de este mundo tan golpeado por la pobreza, la violencia, la inseguridad y la corrupción, como el nuestro. No queremos decirle *adiós a la Universidad* (Llovet, 2011), porque a nosotras nos ha costado siglos llegar a ella. Por el contrario, queremos convertirla, con cuidado y experiencia femenina, en un lugar de acogida y bienestar hacia nosotras, nuestras familias y nuestros colegas varones. También, para allanar el camino de quienes hoy en día siguen aspirando ser parte de ella, nos referimos a las personas con identidades sexo-genéricas diversas y a las mujeres y hombres que pertenecen a minorías étnicas y sociales.

El libro que presentamos se compone de tres partes: la primera relativa al neoliberalismo y las desigualdades en las universidades; la segunda, a la corresponsabilidad entre la vida personal, familiar, profesional y laboral; y, la tercera, a las acciones transformadoras que se están llevando a cabo en distintas IES para transitar de la igualdad formal a la igualdad sustantiva.

En lo que respecta al modelo neoliberal imperante en las universidades y a sus repercusiones en la persistencia hacia su interior de desigualdades de género, las y los autores que participan en esta sección nos brindan un panorama internacional sobre estas cuestiones en sus

respectivos países: España, Costa Rica, Francia y Brasil. Coinciden en afirmar que la transformación de las universidades hacia un modelo empresarial surge a partir de los Acuerdos de Bolonia de 1999 en Europa y luego en el resto del mundo, lo que mermó su papel como lugar de formación de agentes al servicio de la sociedad. Ello ha repercutido en que la desigualdad persista, haciendo más lentos los cambios requeridos para disminuir la brecha entre hombres y mujeres, fenómeno que se presenta tanto en países en desarrollo como en los más desarrollados.

María José Guerra Palmero analiza la transformación del modelo de universidad *Olimpo*, basada en la excelencia y el emprendimiento, la cual ha desplazado a la universidad *Ágora*, que se sustenta en dar respuesta a las necesidades y retos sociales. Este nuevo modelo cimentado en la productividad es también masculinizante y, de manera particular, hostil con las mujeres en tanto genera tensiones entre producción y reproducción social, y entre mujeres de diversas clases sociales y procedencias geográficas.

La autora considera que frente a esta nueva realidad es necesario revisar los modelos de trabajo imperantes y de gobernanza institucional mediante enfoques interseccionales de las desigualdades y la discriminación. Esta revisión tendría como objetivo transformar el mundo del trabajo, lo que incluye también a las universidades. Buscaría, así, avanzar hacia la corresponsabilidad, el reconocimiento y la valorización de los trabajos de cuidado, para con ello remediar los “males endémicos en las universidades relativos a la segregación horizontal y vertical”. Algo muy necesario es recuperar una visión política de la universidad alejada de la mera tecnocracia, en este momento donde observa, con preocupación, un movimiento global de rearme patriarcal rearticulado con el capitalismo, cuyo objetivo es desactivar las políticas de igualdad de género.

Por su parte, Carmen Caamaño Morúa, siguiendo los postulados de Bourdieu de 1979, considera a la universidad como un campo social en disputa y afirma que su estructura hoy en día es clasista, patriarcal y neocolonial, y que afecta diariamente la vida de las personas que la habitamos. Desde esta óptica, analiza las desigualdades en su universidad, la Universidad de Costa Rica (UCR), inserta en el marco de grandes trans-

formaciones y contradicciones que en ella se han profundizado desde la firma de un acuerdo de expansión con el Banco Mundial en 2012.

A partir de cuatro situaciones ocurridas recientemente en la UCR, analizadas con base en una perspectiva feminista decolonial y crítica, Caamaño busca identificar la forma en que las relaciones de poder en la academia y en su universidad se asientan sobre la exclusión y desde la lógica neoliberal mercantilista. En la universidad, se analizan y negocian demandas inspiradas, por un lado, a partir de la clase y, por otro, a partir de la equidad de género; lo que da como resultado una política universitaria contradictoria donde los Derechos Humanos, la equidad y la inclusión se utilizan como discursos de consenso que persiguen opacar y legitimar desigualdades y desarticular la organización colectiva. Ello genera también nuevas formas de resistencia, tanto formal como informal, que tienden a evidenciar estas estrategias y desenmascaran el modo de negociación que silencia unas desigualdades para atender otras.

Desde otras latitudes, al igual que María José Guerra, Carmen Caamaño considera en su texto que la lucha debería ser una sola: anti-neoliberal y antipatriarcal, así como decolonizadora, porque “solo desde este marco y desde una ética del cuidado es posible realizar procesos de sensibilización de género, especialmente en un momento en el que el fundamentalismo conservador ataca indiscriminadamente cualquier planteamiento por la igualdad y los Derechos Humanos, arremetiendo contra la academia misma desde un anti-intelectualismo agresivo y políticamente organizado.”

En el caso de las universidades francesas, Sébastien Pesce nos presenta un panorama de las desigualdades que persisten al interior de éstas entre hombres y mujeres. Analiza destacadamente las segregaciones verticales (presencia de mujeres en puestos de liderazgo y de toma de decisiones) y las horizontales (representación de las mujeres en los distintos grados universitarios). Indaga en las causas por las cuales continúa siendo importante reducir, rápidamente, estas desigualdades, concibiéndolas a su vez como una forma de violencia institucional insidiosa, cuyas fuentes provienen –desde su punto de vista–, tanto de la creencia infalible en la ideología meritocrática de Francia, como de su cultura centralista.

Partiendo del supuesto de que como Francia es, en teoría, “el país de la igualdad”, luego entonces no pueden existir desigualdades laborales entre sus profesionales; y dado que mujeres y hombres reciben la misma remuneración por el mismo trabajo y las mismas responsabilidades, el autor se pregunta entonces cómo es que estas desigualdades persisten. Y es justamente este universalismo el que las perpetúa de manera insidiosa por la dificultad de percibir las; en tanto la universidad reproduce las mismas dinámicas inequitativas que a su vez perduran en la sociedad francesa en su conjunto.

Resulta interesante la propuesta del autor al plantear una relación entre desigualdades y violencia. Las desigualdades que ha analizado pueden mirarse como el resultado de una forma de violencia institucional, entendida por él como “violencia hecha a uno mismo a través de la institución”. De tal suerte que “en tanto somos nosotros los que hacemos funcionar a la institución y determinamos en gran medida sus reglas, somos nosotros quienes debemos asumir nuestra responsabilidad cuando estas formas de funcionamiento producen desigualdad”.

El trabajo de Roberta Carvalho Romagnoli versa sobre los mecanismos de poder macropolíticos y micropolíticos que subyacen en el mundo del trabajo y al interior de la universidad, entendidos como procesos complejos, heterogéneos y ambiguos. Son estos mecanismos los que, a su parecer, nos permiten comprender las formas en que se generan y perpetúan las desigualdades. Aunque muy necesaria, la macropolítica (leyes, reglamentos, buenas prácticas) no basta para garantizar la igualdad de género puesto que también los microfascismos (tensiones entre los asujeta- mientos y la expansión de la vida) sostienen las desigualdades al reproducir, incluso intergeneracionalmente, la manera de ser hombre y ser mujer.

Ella coincide en considerar a la corresponsabilidad entre trabajo y vida familiar como proceso de colaboración que permite afrontar las desigualdades y las diferencias valorativas entre los géneros, en contraposición con las formas en que se naturalizan rígidamente desde los lugares de adscripción en la familia, en la universidad y en la inserción profesional. La igualdad se construye cuando cada agente asume su papel específico y actúa de manera singular y colectiva para el sostenimiento de los intereses, tanto de hombres como de mujeres.

En la segunda parte del libro se profundiza sobre la corresponsabilidad entre la vida personal, familiar, profesional y laboral, tema que ya venía cobrando relevancia en los trabajos de las y los autores citados. En esta sección, sus autoras ahondan sobre esta compleja problemática y desvelan la forma en que operan conjuntamente mecanismos institucionales discriminatorios y lógicas culturales, patriarcales, androcéntricas y de supremacía masculina. Los primeros son producto de la ancestral división sexual del trabajo en nuestra sociedad occidental, que separa las labores productiva y reproductiva, entendida esta última, de acuerdo con Verónica Moreno Uribe (2016), como una forma de englobar en el concepto de trabajo reproductivo o para la reproducción del vivir a los trabajos de cuidados, domésticos y de crianza, entre otros. Los segundos, derivados de la cultura, han colocado a las mujeres como responsables naturales de estos trabajos, los cuales son, además, invisibilizados y devaluados, conforme al viejo refrán que dice: “El trabajo de casa envejece, empobrece y nadie te lo agradece”.

En sus contribuciones, las autoras de esta sección insisten en considerar que la llamada “doble jornada” –producto de la incorporación masiva de las mujeres al mundo laboral, desde fines del siglo pasado, sin que ello las liberase de las tareas domésticas y de cuidado–, ha sido un acto pernicioso para las mujeres universitarias de tal suerte que, como lo describen Verónica Moreno, Dalia Ceballos Romero y Anabel Ojeda Gutiérrez: “optar por ser madre, al tiempo que desempeñar un trabajo asalariado, es una labor titánica, desgastante, experimentada con suma dificultad y a costa de la propia salud.”

Un hecho relevante es que todas las autoras de esta sección sean mujeres y que sus contribuciones partan de su propia experiencia de vida como investigadoras, madres de familia, cuidadoras de personas mayores. No podría ser de otra manera, porque su análisis es introspectivo y además ha sido elaborado de manera colectiva. Para su realización, ellas conformaron grupos de investigación que buscan, en palabras de Elia Méndez García y Patricia Sánchez Medina: “elementos analíticos que nos permitan la subversión de aquello que nos pesa y desgasta física y emocionalmente, y a su vez, asumimos el deseo de construir colectivamente la reproducción social del vivir”.

Dos de las colaboraciones que conforman esta sección aluden al modo de operación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en México en 1984 para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El propósito del SNI es promover el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación para fortalecer su calidad, desempeño y eficiencia. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento, de Investigador Nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento, se otorgan incentivos económicos a través de becas cuyo monto varía con el nivel asignado, en el caso de ser investigadores que radiquen en México.³

Mientras el grupo de investigadoras del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Elia Méndez y Patricia Sánchez, analiza el SNI desde la óptica de sus propias experiencias, el estudio realizado por profesoras de la Universidad Veracruzana (UV), Alejandra Núñez-de la Mora, María José García Oramas y Jemyna Rueda Hernández, lo hace a partir del análisis preliminar de los hallazgos encontrados en un estudio de caso. Éste fue llevado a cabo expreso sobre las percepciones de hombres y mujeres integrantes del SNI en esta casa de estudios, abordando sus historias profesionales, decisiones reproductivas, responsabilidades familiares y trayectorias académicas.

En ambos casos se concluye afirmando que los estándares de productividad bajo los que se mide la investigación a cargo del SNI, si bien se establecen bajo criterios de “igualdad” –dado que miden bajo los mismos parámetros la productividad de mujeres y hombres– no toman en cuenta la diferencia radical que existe entre las actividades productivas, reproductivas, sociales y culturales, respecto de mujeres y hombres. Esto sucede, entre otras razones, porque tanto el Comité Consultivo como las Comisiones Dictaminadoras y Revisoras del SNI están conformadas en su mayoría por hombres. Para estas autoras, deviene en falta de una cercanía más profunda sobre la distinta realidad vivida por mujeres y hombres, la cual pudiera ser escuchada si sus voces es-

³ Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_Nacional_de_Investigadores_\(M%C3%A9xico\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_Nacional_de_Investigadores_(M%C3%A9xico))

tuvieran ahí. Ello permitiría, así mismo, establecer criterios más equitativos de evaluación, y con ello impulsar la integración, la pertenencia y el ascenso de las mujeres en este Sistema, los que, desde sus orígenes y hasta nuestros días, han sido desiguales.

Además de identificar las segregaciones horizontales y verticales que se reproducen en el SNI, las autoras narran sus propios malestares físicos y emocionales, producto de un trabajo doméstico no remunerado ni valorizado. Se trata, así, de una labor que se lleva a cabo en tensión con el trabajo académico, el cual, si bien es más estimulante, exige una gran demanda y no logra compensar el desgaste que implica la sobrecarga de trabajo para las mujeres académicas. Para ellas, resulta complejo consolidarse como investigadoras, puesto que la etapa para hacerlo ocurre cuando la mujer se encuentra en edad de procreación o cuando deben dedicar tiempo al cuidado de personas mayores. Esta situación, además, las enfrenta a decidir postergar su maternidad, o bien, a cancelarla.

Para alcanzar la igualdad sustantiva en el entorno de la universidad, las autoras proponen desmontar estas desigualdades que han permanecido tan ocultas, mediante la formación de espacios de colaboración, discusión y concientización. Ahí, hombres y mujeres reflexionan colectivamente sobre las decisiones que se toman en la vida profesional y reproductiva, con la finalidad de que dichas decisiones puedan experimentarse con mayores márgenes de libertad y autonomía, y generar espacios de corresponsabilidad y nuevas formas de convivencia más amable y cuidadosa hacia las personas. Ello repercutirá, también, en una mejora de la calidad y de la pertinencia de la actividad académica de las mujeres en las universidades.

La realidad anteriormente descrita es particularmente lacerante para quienes trabajan en condiciones de precariedad laboral, como es el caso del personal que labora en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Verónica Moreno, Dalia Ceballos y Anabel Ojeda llevan a cabo un análisis sobre las oportunidades y obstáculos para el desarrollo profesional, personal y laboral de la plantilla docente y administrativa de la UVI, desde una perspectiva interseccional que articula el enfoque cultural y de género. Toman en cuenta las condiciones de este personal en torno a su pertenencia hacia un grupo étnico, edad, conyugabilidad y tipo de

contratación, en tanto que se trata de contextos en los que, a su decir, “se tejen, constituyen y yuxtaponen diferencias y desigualdades que impactan en el pleno ejercicio de derechos de las personas”.

La UVI forma parte de la UV, casa de estudios que cuenta con cinco regiones y cuatro sedes interculturales. Estas últimas se asientan en comunidades donde existe un importante número de personas hablantes de lenguas nacionales diferentes al español. Laborar en la UVI en los tiempos que corren –comunidades donde subsiste una desventajosa situación histórica que hoy en día se agrava por las políticas neoliberales– genera, para estas autoras, una serie de tensiones y contradicciones que las atraviesan a ellas mismas y, en general, al personal que ahí se desempeña. En medio de estas tensiones, las autoras indagan la forma en que esta situación se vive de manera diferenciada por los hombres y las mujeres adscritos a esta institución.

La precariedad laboral entre quienes trabajan en la UVI suscita incertidumbre e inestabilidad generalizada. Sin embargo, en el estudio se hizo evidente que, a diferencia de los hombres, la mayor parte de las mujeres percibe que ser mujer es un obstáculo para su desarrollo laboral, pero también para el profesional, y destacan las dificultades que enfrentan para conciliar la vida familiar con la vida laboral. Con base en estos hallazgos, las autoras concluyen afirmando que “si el contexto de precarización y flexibilización laboral es adverso para todos y todas, lo es más para las mujeres en general, máxime cuando se conjuga con una serie de sistemas de opresión/ dominación y explotación que sumadas a las de género se imbrican para configurar un entramado de cercamientos y obstáculos, por momentos insalvables”.

Aunado a esto, si bien las condiciones estructurales rebasan a la institución, también en su interior las fuerzas institucionales pueden generar políticas de igualdad sustantiva, en tanto la universidad tiene la responsabilidad social de reconocer los derechos de sus miembros y promover y favorecer su acceso y goce efectivo.

La tercera y última sección del libro se refiere a acciones puntuales que sus autora(e)s han llevado a cabo en sus respectivas universidades, con el objetivo de hacer visible la brecha de desigualdad de género en las instituciones y dependencias en las que laboran. Violeta

Luque-Ribelles, María Escalona Castro, Pablo Terrada-Ruiz y M^a del Mar Jiménez Pérez, desde la Universidad de Cádiz (UCA), en España, hacen una propuesta para dotar de perspectiva de género a asignaturas del Grado de Psicología, con lo cual buscan disminuir el sexismo entre su alumnado. Edith Mendieta Mendieta, Olivia Araceli Aguilar Hernández y Dora Rodríguez Soriano, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), México, llevan a cabo un diagnóstico institucional sobre las condiciones laborales del personal docente en su universidad, a fin de construir políticas institucionales que coloquen al centro de sus agendas la igualdad de género.

En la UV, Erika Verónica Maldonado Méndez analiza el lenguaje incluyente y sus potenciales de transformación para la igualdad sustantiva en las IES; Julia Tepetla Montes y José Cruz Agüero Rodríguez, las representaciones sociales de l@s estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la carrera de Sociología y, finalmente, María José García y Vianey Illescas de Felipe, el funcionamiento de los comités de evaluación de la UV, con miras a volverlos más incluyentes.

En sus contribuciones, ellas y ellos emplean metodologías diversas: investigación-acción participativa, representaciones sociales, observación participante, por destacar algunas. Ponen el acento en la existencia de percepciones y conductas sexistas, tanto entre el alumnado como entre el personal académico de sus universidades. Esto conlleva la necesidad de emprender acciones susceptibles de revertirlas y, con ello, promover el cambio y la transformación en su estructura y en la cultura institucional.

El equipo de trabajo de la UCA conformó una coalición comunitaria de docentes y alumnos que impulsaron diversas acciones a favor de la igualdad de género en la Facultad de Psicología. Resultado de seminarios, grupos de discusión, campañas, instrumentos de evaluación, construyeron colectivamente guías didácticas para las asignaturas en la carrera de Psicología y conformaron un grupo cerrado de Facebook titulado Psicofeminista-té, así como materiales docentes con lenguaje inclusivo. Gracias a los buenos resultados obtenidos, este grupo de trabajo continúa favoreciendo procesos de conciencia, a favor de la igualdad de género, entre profesores y alumnado.

Por su parte, las autoras de la UATX analizan las condiciones de empleo que originan segregación horizontal entre su planta docente, en función de sus profesiones, disciplinas y áreas del conocimiento; y segregación vertical, traducida en el menor acceso de las profesoras a puestos de jerarquía y de toma de decisiones. Mediante el estudio diagnóstico realizado, recolectan información relativa a indicadores de género, utilizan una encuesta que les permitió conocer los aspectos perceptuales de las y los docentes respecto a las brechas de género en esta IES.

Los resultados, aún preliminares, indican que contar con este tipo de estadísticas institucionales constituye una “herramienta imprescindible para dar visibilidad a las distintas expresiones de las desigualdades de género que existen en los diferentes ámbitos de la vida social”. Permiten, así mismo, avanzar en los planes y programas públicos orientados a alcanzar mayor equidad en la sociedad. Como producto de estos trabajos, se creó en esta casa de estudios el Programa Universitario para la Autorrealización y la Igualdad de Género (PUAIG).

En lo que respecta a la UV, Erika Maldonado presenta un análisis sobre la relevancia de incorporar un lenguaje incluyente en el discurso legal y, particularmente, en las legislaciones universitarias, a fin de alcanzar la igualdad sustantiva. Enfatiza que el Derecho, en tanto constituye un lenguaje jurídico, no es neutral puesto que la ideología subyace a toda norma jurídica y, por ende, reproduce las pautas sociales deseadas por quien las produce. Esto se puede identificar en construcciones sexistas, como sería el abuso del genérico masculino o el “falso genérico”, es decir, considerar que con el genérico universal no se discrimina a persona alguna.

Particularmente en México, el lenguaje jurídico es resultado de una ideología de sobrevalorización del varón sobre la mujer, lo que ha excluido a las mujeres por siglos, impidiendo con ello el pleno ejercicio de sus derechos humanos. A fin de revertir esta situación, la autora propone integrar construcciones lingüísticas sensibles al género. El lenguaje jurídico es “una vía para la promoción de la inclusión y paridad de trato entre los géneros, lo que forjaría la construcción de espacios igualitarios de ejercicio de derechos y cumplimiento de obligaciones, como premisa para el ejercicio de la igualdad sustantiva”. Y esto es

cierto en las universidades, porque “son las formadoras de quienes profesionalmente atienden los problemas que aquejan a la sociedad, teniendo como guía los más nobles fines humanos”.

En lo que respecta al análisis de los comités de evaluación de la UV, María José García y Vianey Illescas llevan a cabo un estudio documental enriquecido con entrevistas de opinión y observación participante, enfocándose en dos casos particulares: los concursos para asignar a los docentes experiencias educativas vacantes y los premios adjudicados para la investigación. En estos procesos, destacan el hecho de que la falta de paridad generalizada en la conformación de comités académicos, debida a la sub-representación de las mujeres, ha sido evidente en el desarrollo científico de nuestro país. Como consecuencia, esto ha mermado sus oportunidades de participación y limitado, a su vez, el contribuir en la formulación de políticas públicas y acciones afirmativas que permitan alcanzar la igualdad sustantiva.

Aproximándose al funcionamiento y a los lineamientos académicos de la UV que rigen la operación de sus comisiones para la docencia y la investigación, las autoras observan que si bien en su origen no se ha pretendido que estos organismos colegiados funcionen de manera discriminatoria contra las mujeres –en la medida en que las mujeres no están representadas de manera paritaria dentro de las mismas– su voz no es escuchada y las desigualdades se perpetúan.

Las insidiosas segregaciones verticales y horizontales, mencionadas una y otra vez en este libro, se repiten también en este caso: las primeras, en torno a una participación segregada de mujeres y hombres en las convocatorias para la docencia, sub-representadas en ciertas áreas disciplinares y sobre-representadas en otras; y, las segundas, en su escasa participación en los comités de toma de decisiones institucionales que promueven la docencia y la investigación.

Los mecanismos establecidos para garantizar el principio de equidad de género y de no discriminación explicitados en las legislaciones y convocatorias, ya sea como criterios éticos o dentro de la propia legislación vigente, aún no logran concretarse en la realidad. Aunado a ello, resulta preocupante que en la opinión recogida entre las y los académicos de esta institución, en todos los casos las personas con-

siderasen irrelevante que sus órganos colegiados sean integrados de manera paritaria. La paridad, además de pasar desapercibida, al ser visibilizada es automáticamente rechazada: basta con que el actuar de estos organismos se realice en estricto apego a los lineamientos académicos y con base en las capacidades de las personas, sin distinción del género al que pertenecen. Esto impide reconocer que es en las condiciones para el desarrollo de estas capacidades y trayectorias académicas donde justo pudieran vislumbrarse brechas de desigualdad de género. Por todo ello, las autoras estiman importante llevar a cabo capacitaciones estratégicas que posibiliten el cambio de paradigmas y que cuestionen la manera en que percibimos el poder y su distribución entre hombres y mujeres.

Finalmente, Julia Tepetla y José Agüero profundizan en las percepciones y representaciones sociales de género entre el alumnado de la carrera de Sociología del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA). Su propuesta es un tentativa por transversalizar el conocimiento y la cultura de equidad de género en este ámbito universitario, susceptible de generar transformaciones en la vida personal y académica.

Entre una población estudiantil mayoritariamente femenina, los autores observaron que persisten relaciones asimétricas, motivo de discriminación social, cultural e identitaria. Sus estudiantes se enfrentan a una situación social, económica, política y cultural desventajosa que los condiciona y los mantiene inmersos en mundos culturales y valores tradicionales cargados de misoginia y prejuicios de género. Por ello, proponen generar acciones de resignificación de las desigualdades existentes entre hombres y mujeres comprendiéndolas en esta complejidad. Si bien l@s estudiantes provienen de familias tradicionales, la escuela les permite “hacer un alto”, “verse de frente, romper su posición paradigmática para invertir la mirada y reconsiderar lo aprendido”.

Son necesarias, pues, más acciones y métodos para transformar la visión dominante en l@s estudiantes y fortalecer la visión de género en todo el personal: académico, autoridades y administrativo. Es indispensable, así, una transformación, a fin de que la universidad se constituya en un entorno propicio para el cambio de actitud y el reco-

nocimiento de las desigualdades, en tanto que le corresponde ejercer el poder de la transformación y la conciencia.

Referencias

- BUQUET, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM.
- FRASER, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Madrid: IAEN/Traficantes de sueños.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- LLOVET, J. (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- VALCÁRCEL, A. (2011). La igualdad como preventiva de la violencia contra las mujeres: pautas para mirar el futuro en un mundo globalizado [archivo de video]. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1939>

PRIMERA PARTE
NEOLIBERALISMO Y DESIGUALDADES
EN LA UNIVERSIDAD

UNIVERSIDADES, NEOLIBERALISMO ACADÉMICO E IGUALDAD DE GÉNERO

*María José Guerra Palmero*¹

... la academia representa un ejemplo excelente de la neoliberalización del lugar del trabajo y los académicos son, en muchas maneras, modelo de sujetos neoliberales, con su inacabable auto-seguimiento, flexibilidad, creatividad e internalización de nuevas formas de auditoría y cálculo.

ROSALIND GILL

Resulta extraordinaria la velocidad con que todos los estratos de las universidades públicas –personal, maestros, administradores, estudiantes– se han acostumbrado a la saturación de la vida universitaria con la racionalidad neoliberal, su métrica y los principios de gobernanza.

WENDY BROWN

Lo académico es político

Hace cinco años publiqué un texto titulado *Política y educación en la universidad española*, que intentaba dar cuenta de las enormes transformaciones que se habían vivido en el sistema de educación superior de mi país a cuenta de la pinza conformada, de un lado, por la

¹ Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres de la Universidad de La Laguna. Correo electrónico: mjguerra@ull.es

irrupción en 2008 del impacto de la crisis financiera internacional y su consiguiente conversión en crisis de deuda nacional –gestionada desde Europa con mano firme con políticas de austeridad y de recortes–, y, de otro, por el modelo español de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, proceso conocido como Bolonia (Guerra, 2012). Identificaba allí tres elementos clave de la mutación acelerada de las universidades españolas que señalé como neoliberalismo, hiperburocratización y sociedad del control. La globalización y las lógicas mercantilistas han afectado gravemente a la institución universitaria amenazando su *ethos*, su autonomía y su misión secular (Campillo, 2015).

Hoy, cinco años después, constato que el diagnóstico no erraba y que, incluso, en otros países (tomaré por modelo la academia anglosajona en el Reino Unido y en los Estados Unidos), el modelo de universidad neoliberal se ha consolidado implacablemente a lo largo de las últimas décadas, aun manteniendo tensiones con los referentes anteriores, con lo que podemos denominar la “universidad social”. En España, al hilo de la transición a la democracia y sobre todo en los años 80 y primeros 90, se apostó por el modelo social, el cual permitió tanto la expansión del tejido universitario como la incorporación de una gran parte de las clases medias trabajadoras a la formación superior. No hay que decir que los procesos históricos cuentan con inercias y “retorcimientos” de todo tipo y que los rasgos de la universidad franquista –básicamente la llamada endogamia y el clientelismo– no han desaparecido del todo. No obstante, en términos generales, hemos entrado en una fase de liquidación progresiva de los rasgos de la universidad social forjada en los años 80 y 90 con recortes en becas, aumento de las tasas de matrícula, precarización creciente del profesorado, etc., y de promoción del modelo neoliberal de universidad –con el imperativo de gobernar la universidad como una empresa (Laval y Dardot, 2013)– al que nos vamos a referir en este texto. Una buena panorámica de la situación de hoy, en diversos países, la suministra el artículo monográfico *Antropologists in/of the neoliberal academy* editado por T. Heatherington y F. Zerilli (2016).

Una de las características del modelo neoliberal es que liquida la conexión de la universidad con la formación democrática de la ciudadanía, cuestión que sufren, sobre todo, las humanidades, relegadas

y despreciadas por su “falta de productividad” en la denominada “economía del conocimiento”; y, asimismo, que desconecta a la universidad de su misión social, ligada con la provisión de justicia y con su papel como ascensor social, ya que regresa a un elitismo que es propicio para el estudiante de familias acomodadas. El estudiantado perteneciente a las clases medias y trabajadoras tiene que optar, o bien, por los préstamos –ya en Estados Unidos es una auténtica burbuja financiera–, o bien, por conjugar trabajo y estudio, lo que implica dificultades notables en el presente (sobrecarga y explotación) y en el futuro, peores opciones profesionales respecto de los que han estado dedicados exclusivamente al estudio (Callinicos, 2006).

Un segundo aspecto a reseñar es que la prédica del neoliberalismo contra la burocracia estatal (tomo el ejemplo de las universidades españolas, y me temo que también en las mexicanas) ha caído en saco roto. La conjunción de los legados estatales a favor de una proliferación de informes, memorandos y dosieres se ha aliado a la cultura importada de la auditoría, la evaluación y la rendición de cuentas, y ha convertido la vida cotidiana de los investigadores y profesores en un juego de competición en el que para cualquier propósito –desde ir a un congreso hasta solicitar un proyecto– hay que “saltar” un número considerable de obstáculos con tal de que la suma de “evidencias” y controles sea, se supone, efectiva para la enrevesada lógica recriminatoria de la institución. Una contundente hiperburocratización es paralela a los procesos de verificación, seguimiento y acreditación de los títulos universitarios –grados, másteres y doctorados– con lo que las cargas de gestión de la “calidad” se llevan buena parte del tiempo de trabajo de aquellos que desempeñan funciones de coordinación y gestión; pero, asimismo, esta situación repercute negativamente en la vida de la profesora o del profesor porque esas exigencias no cesan.

El modelo neoliberal, en tercer lugar, reinterpreta la docencia como un servicio ofertado a los clientes, al alumnado, que año tras año rellena encuestas de satisfacción que emulan las que cumplimentamos en hoteles o líneas aéreas acerca del “servicio”. A lo anterior, se suma el mantra de la innovación educativa, que exige la formación en cada vez más cursos y actividades, muchas ligadas a las TIC, en paralelo a la revolución

digital, necesarios para competir en el mercado educativo junto a una agenda interminable de reuniones de coordinación de todos los niveles posibles que ha provocado el fenómeno de “no poder trabajar cuando uno está en el trabajo” (Gill, 2009), y que supone que la distinción entre tiempo de trabajo y otros tiempos, por ejemplo, los dedicados a la familia, hayan sido “invadidos” y “colonizados” (Wajcman, 2017).

Uno de los aspectos más interesantes del impacto de las nuevas tecnologías es que su flexibilidad y ayuda se han visto ensambladas con exigencias siempre nuevas y urgentes –en las universidades españolas es común que te soliciten una memoria, un plan o un informe “para ayer”– que, dada la exigencia de la pronta respuesta, recargan el día y hacen imposible cualquier planificación que ponga en el centro los mismos fines de la universidad: 1) la preparación de buenas clases, 2) la dedicación al alumnado y sus necesidades de formación y 3) la investigación de calidad. La gestión de los tiempos es uno de los debates emergentes en nuestras universidades aún sin solución previsible. Y voy a defender que sin una política consciente del tiempo, de los tiempos, bien definida y que consagre una suerte de soberanía temporal, la igualdad entre mujeres y hombres no será posible (Wajcman, 2017).

Los estudios feministas sobre los usos y las calidades de los tiempos –ligados a los ámbitos del cuidado– son cruciales para reinterpretar unas universidades que se consagran a la mayor gloria del *Homo academicus neoliberalis*; esto es, que siguen siendo pensadas para un erudito o científico cuya única dedicación es el avance y la promoción dentro de la universidad, pues las cosas relativas al cuidado de los otros y al trabajo doméstico no le tocan debido a una aún férrea socialización segregada de género. El silencio curricular es gravemente castigado en las trayectorias investigadoras y, en este sentido, las mujeres tienen que enfrentar muchas dificultades, a no ser que renuncien a la maternidad y al cuidado de los dependientes. Expongo un ejemplo: para tener una reducción horaria de docencia que permita, nominalmente, investigar en España y tras el decreto, propiciado por el ministro Wert, de 2012, hay que tener tres evaluaciones de la calidad de las aportaciones científicas –sexenios– consecutivas para profesores titulares y cuatro, para el cuerpo de catedráticos. No sólo las mujeres, con sus atribu-

ciones de cuidados de los familiares, sino cualquiera que haya tenido una enfermedad o un accidente es eliminado fulminantemente de este modelo de universidad *Olimpo* (Izquierdo, 2008), consagrada a la excelencia. Los tramos tienen que ser consecutivos y no se permite silencio curricular alguno por muy positivas que sean las investigaciones realizadas. No puede haber ni interrupciones ni dilaciones. Además, a pesar de la cháchara sobre la responsabilidad social de la universidad, el colectivo investigador implicado en la universidad *Ágora* –la que enfrenta los retos de la sociedad y sus demandas– quedará penalizado, puesto que el único criterio es el impacto de unas publicaciones en las revistas científicas controladas por algunas multinacionales. La política de publicación, en la que se privatiza el conocimiento generado por fondos públicos, daría para otra ponencia.

La evaluación de la docencia, asimismo, ha sumado requisitos y más requisitos. En España, se ha implementado el programa *Docentia*, el cual progresivamente se va endureciendo a causa de que las universidades han sido requeridas por las altas instancias de la supervisión de la calidad –ANECA (Agencia Española de Evaluación y Calidad) e instancias ministeriales– para que sean más rigurosas y haya un porcentaje del profesorado que no apruebe o lo haga con la nota mínima. Ha habido casos de catedráticos enfurecidos al comprobar que su nota era la mínima tras 35 años de dedicación a la docencia y de haber sido considerados, además, como grandes maestros por sus estudiantes, generación tras generación. La lógica de estas evaluaciones es que tu carrera de largo recorrido se desvanece, no hay valoración de las trayectorias largas, sino de lo inmediato, cuando mucho, de los últimos años. Pero este dominio de lo último y de lo inmediato es más visible, como veremos a continuación, en la investigación.

Voy a esbozar tan sólo las grandes transformaciones de la investigación, especialmente impactantes y cuasi letales para las humanidades y las ciencias sociales, en estas últimas décadas. Uno de los relatos más honestos y clarificadores que he encontrado sobre el tema que nos ocupa es el texto de Rosalind Gill *Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia*. Uno de los puntos candentes que señala es el siguiente: “... sólo eres tan bueno como tu último *paper*, y éste tiene

una vida media que es más corta que nunca. Bienvenida a la *Fast Academia*". (Gill, 2009, p.12)

La aceleración desenfundada de la academia –“publica o muere”– es algo que ha sido contestado en algunos foros minoritarios que hablan de *slow scholarship*, donde se replica uno de los ejes de debate sobre las sociedades contemporáneas frenéticas y desquiciadas, pero que siendo realistas supone salir fuera del circuito de la evaluación de la investigación y del recuento de citas para el famoso “impacto”. Esta transformación de la valoración en los criterios de la meritocracia es relevante y, en mi opinión, ha sido poco analizada. En la academia tradicional, la trayectoria y el prestigio que se derivaba de ella eran cruciales y conllevaba también sus males relativos al uso del poder discrecional, pero ahora es duramente castigado cualquier silencio curricular, tal como ya hemos señalado. El imperativo de la productividad científica modula un patrón ajustado al *homo economicus*, al emprendedor masculino, que no tiene que atender a las necesidades ni a las exigencias del cuidado. Éste va a ser uno de los asuntos que quiero debatir. Sigo un grupo de Facebook que se denomina *Academic Mamas* en el que sus miembros comentan, día a día, las dificultades de su desempeño profesional en un contexto de precarización creciente, con contratos *short-term* y salarios de miseria. Los costes humanos y sociales de este modelo neoliberalizado de universidad se van haciendo patentes poco a poco, si superamos la vergüenza y la rabia (Gill, 2009), pero me temo que nuestros análisis aún no los han integrado debidamente porque los planes de igualdad en las universidades, las medidas correctoras, están pensadas con demasiada frecuencia en una clave tecnocrática y no en una clave política, y menos en una clave política decididamente feminista.

En España, la evaluación por sexenios de la investigación está presente desde, que yo recuerde, el año 1992, y representaba un incentivo. A cuenta de las mutaciones neoliberales relativas a la competencia y a la productividad, se ha convertido en algo decisivo: no obtener tu último sexenio “vivo” se convierte en tu muerte académica, pues supone no poder solicitar becas para tus estudiantes ni participar en tribunales de tesis doctorales o dirigir investigación. Pero también la transformación de la carrera académica ha sido notable. El sistema de acredita-

ciones tiene hoy cuatro escalones –ayudante doctor, contratado doctor, titular y catedrático– y para avanzar casillas los requisitos son cada vez más exigentes (el último endurecimiento provocó la dimisión del presidente de la ANECA y, tras dos años con los procesos de acreditación paralizados, los criterios recién publicados son muy exigentes, esto es, inalcanzables para la mayoría de los investigadores) y normalizan un modelo androcéntrico y sexista, pues todo el mundo, por ejemplo, debe tener estancias de investigación en el extranjero, cuestión que para muchas mujeres con cargas familiares resulta un obstáculo insalvable. De hecho, el sempiterno “techo de cristal” se ha convertido en “cuellos de botella”, pues debido a la no provisión de plazas como consecuencia de los recortes supuestamente debidos a la crisis económica, se eternizan las listas de espera en todas las figuras acreditadas. El endurecimiento de los requisitos, fuera de toda sensatez, está teniendo unos efectos desmoralizadores. Da por pensar, y no sin fundamento, que el proceso de desmantelamiento de la universidad apunta a su flanco más débil: el factor humano. De hecho, la precarización del profesorado joven está llegando a 40% en muchas universidades y es uno de los factores clave para demoler la vieja universidad y su prestigio.

La cosa, sin embargo, no acaba aquí porque, aunque cumplas los exigentes requisitos, a modo de *checklist*,² ¿dispondrás del tiempo para rellenar la pormenorizada aplicación informática en la que se te exige que todo esté evidenciado? Ésa es una particularidad “latina”. En el mundo anglosajón, no entienden que pidamos constancias y certificados por todo. En nuestros países, marcados desgraciadamente por la corrupción, todas y todos somos sospechosos habituales y tenemos que probar nuestra inocencia en cada movimiento.³

² Ser investigadora principal de proyectos, estancias en el extranjero, tres o cuatro sexenios –tramos validados de investigación–, avalar becas doctorales y postdoctorales, trayectoria de gestión, dirección de tesis doctorales, pertenencia a comités, asesorías, etc. Los criterios acaban de endurecerse considerablemente a finales de 2017 en España.

³ Mi resocialización académica en el modelo neoliberal me ha pillado, como supongo que a todas las de mi generación, en el último tramo, la condición de catedrática, y confieso que tardé unos seis meses, y con una inestimable ayuda, en rellenar la aplicación y en ordenar todo un currículum de 21 años. Podría haberlo hecho des-

Considero que dentro del ámbito académico especializado no hace falta señalar nada más para mostrar que la exigencia de la productividad, como demanda la tecnocracia neoliberal, se combina con la hiperburocratización y con lo que Deleuze denominó “la sociedad del control”, especialmente, en nuestros países iberoamericanos. No obstante, esto es sólo una parte del problema. El reto está en volver la mirada hacia los procesos de trabajo, la gobernanza institucional y las condiciones de producción, y analizarlos a partir de las prácticas. Aquí, pues, parece útil el enfoque antropológico, planteado desde las prácticas: “la proliferación de correos electrónicos, las actas de las reuniones, las solicitudes de trabajo, los *peer reviews*, las acreditaciones (*promotion’s assessments*), los borradores de las narrativas de la RAE (*Research Assessment Exercise*), los papeles de los comités, las encuestas a los estudiantes e incluso las charlas tras los seminarios” (Gill, 2009, p. 4). Esto significa hacer uso de la epistemología para abordar la cuestión con objetividad y también para intentar restaurar una suerte de justicia epistémica, ya que las narrativas triunfantes son las de los gestores neoliberales de las universidades. Gill constata que vivimos en un medio lleno de secretos y de silencios; me ha hecho recordar a la genial Adrienne Rich con su desvelamiento de *mentiras, secretos y silencios* que necesitan ser abordados desde una nueva perspectiva. Este enfoque micro-analítico y biopolítico necesita enmarcarse en análisis de carácter macro relativos al desmantelamiento del Estado social y de los

de 2012, pero concurrió durante cuatro años que atendía a mi madre enferma de Alzheimer, y les prometo que no encontré casilla o campo abierto a tal circunstancia. Llevo acreditada desde 2014 y parece que finalmente en 2018 podré tener la oposición. Entretanto, la figura de catedrático ha quedado totalmente devaluada y sólo responde a la mera promoción interna sin tener ya significado institucional, como mucho, el que le queda como rescoldo del pasado en la academia española. Los criterios de acreditación se han vuelto a endurecer a finales de este año y son prácticamente inalcanzables para la mayoría de investigadores. Esta medida se entiende en el contexto de desfuncionarización de la universidad, conducente a la precarización del trabajo académico. En España están proliferando en las universidades las plataformas de precarios y de precarias, puesto que la temporalidad y los bajos salarios se han cronificado. Enlaces disponibles: https://politica.elpais.com/politica/2017/11/16/actualidad/1510853361_401632.html <http://eldia.es/canarias/2017-12-03/4-profesores-precario-ULL-unen-estabilidad.htm>

derechos a la educación superior que fueron un ideal ciudadano en la segunda mitad del siglo pasado (Brown, 2015).

Una de las grandes trampas de la academia neoliberal es lo que podemos llamar la “individualización del riesgo” –lo que te ocurra te lo tienes merecido–, con lo cual, bajo la lógica del emprendimiento y la innovación –sea lo que sea que signifiquen estas palabras– a la que nos rendimos, oscurecemos completamente los rasgos institucionales de las universidades en las que dictamos clases e investigamos, en las que vivimos. El *ethos* vocacional (Gill dice que “amamos nuestro trabajo”), ligado a la investigación y a la docencia, nuestro culto a la excelencia, nos juega una mala pasada, pues somos los sujetos perfectos para ser sometidos a una sobreexplotación sin que ni siquiera sea percibida como tal (Han, 2012). No obstante, el horizonte de la precariedad enmarca este asunto y afecta radicalmente, como ya mencionaba, a las jóvenes generaciones. Las vidas académicas son vidas precarias y les afecta gravemente la paralela liquidación del Estado social y del modelo de universidad social. El estudiantado, presionado asimismo por la precariedad y la financiación de sus carreras, pasa a ser extraído de las clases pudientes y queda exterminado el sueño de la igualdad de oportunidades de la universidad social.

Tras bosquejar algunas de las características de la universidad neoliberal, procedo a formular mi tesis central: la persecución de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la academia neoliberal es un objetivo que, aunque proclamado a los cuatro vientos, es dinamitado, en sus procesos y objetivos, por las propias características de este modelo universitario. Es un modelo que, por ahora, combina, de un lado, las exigencias de competitividad y productividad cuantificables como metas absolutas, fijadas en los rankings –por ejemplo, el tan mentado de Shanghái–, en un contexto progresivo de globalización de los mercados universitarios, como, por otro, un proceso implacable de precarización aplicado al profesorado más joven. La exigencia de excelencia se contextualiza dentro de un marco de recortes notables de inversión en docencia e investigación, mayor *ratio* de alumnado por profesor, incremento de los horarios de trabajo, complejización creciente de la gestión y de las exigencias de “calidad” en sintonía con lo que algunos autores

llaman “capitalismo cognitivo” (Fumagalli, 2010). Se trata de una forma de extracción de plusvalía y de acumulación de la que los trabajadores intelectuales, formados en el *ethos* de la vocación científica, no somos especialmente conscientes. El desclasamiento y la desmoralización del profesorado investigador es una de sus consecuencias, con la consiguiente pérdida de estatus social y cultural; pero, de los diagnósticos que nos llegan de los países en los que las reformas de la universidad han sido más veloces y traumáticas, también nos llega otro indeseable saldo: un coste elevado en salud mental. La ansiedad, el estrés, la depresión y en algunos casos el suicidio son ahora temas que abundan en los titulares sobre la universidad. Si queremos construir una universidad con capacidad de autocrítica, es entonces tarea urgente evaluar los costes humanos de reducir a las plantillas de profesorado investigador a “recursos” y “capital humano” (Brown, 2015).

En lo que sigue, y tras esta contextualización insuficiente, pero que sirve a modo de registro de problemas y tensiones, voy a debatir con más detalle el marco en el que la igualdad de género se ha situado en el seno de la academia neoliberal y las tensiones que ello acarrea.

¿Igualdad de género en la academia neoliberal?

En un artículo reciente, Sara Menéndez Espina (2017) expresa:

Si pensábamos que expulsar a las mujeres de las ciencias no iba a traer consecuencias, estábamos muy equivocados. Actualmente sí que participamos como científicas, pero por lo general estamos demasiado ocupadas compaginando la vida familiar y laboral como para poder influir en este campo de manera significativa. Recordemos que en las 50 universidades públicas españolas apenas 21% de mujeres están ocupando una cátedra, y sólo 3 ostentan el cargo de rectoras. Tantos años obviando al género femenino en la sociedad ha provocado la construcción de unas ciencias sesgadas. Y ahora toca arreglarlo.

Voy a partir de la denuncia de Nancy Fraser, Doctora Honoris Causa por la Universidad Veracruzana, sobre el conglomerado que ella denomina “neoliberalismo progresista” y de su aplicación a la cuestión que

nos ocupa, la de la universidad y la igualdad entre mujeres y hombres. Esta cita extraída de una entrevista fija su posición al respecto:

El feminismo de 99% es una suerte de reacción a la dirección que ha tomado el feminismo, especialmente en los Estados Unidos, pero no únicamente aquí, hacia lo que yo considero una relación peligrosa con el neoliberalismo. La principal corriente se ha convertido en un feminismo corporativo, del *techo de cristal*, que llama a las mujeres a escalar posiciones en las empresas. Ha renunciado a toda concepción amplia y sólida de lo que significa la igualdad de género o la igualdad social en general. En lugar de eso, parece estar centrado realmente en lo que yo llamaría la *meritocracia*. Y eso significa solamente eliminar las barreras que impiden que las mujeres talentosas avancen hacia las posiciones más altas de las jerarquías corporativas, militares, etc. (Fraser, 2017)

Mi último interrogante alude al encaje de los Planes de Igualdad (Cobos, 2012) y a las políticas y medidas correctoras que yo misma he promovido y defendido desde que entré en mi universidad en 1992, en el marco de la universidad neoliberal. ¿Qué tipo de ensamblaje se está produciendo? Un problema que arrastramos es el de que nuestras categorías y herramientas de análisis vienen de una época, la segunda mitad del siglo xx, en la que el triunfo del ideal socialdemócrata se impuso en el mundo euroatlántico, sostenido en modelos como el de la *Teoría de la Justicia* de John Rawls o la democracia comunicativa de Jürgen Habermas, autores que presuponían unas sociedades con fuertes clases medias y ascensores sociales, en las que las desigualdades no lograban erosionar la persecución, al menos retórica, del bien público. La igualdad de oportunidades se había consagrado como un valor del sistema. Bien sé que las cosas nunca han sido así en México ni en otros países, pero la inflexión neoliberal sí que se agudizó con Salinas de Gortari y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), en el cual se olvidó el desarrollismo con “rostro humano” (que han defendido, entre otros, A. Sen y M. Nussbaum), el cual se ha consumado recientemente con la privatización de la riqueza petrolera generada en contra del espíritu constitucional mismo de la república.

En España, la deriva política también es enrevesada, porque las legislaturas de Felipe González (1982-1996), que supusieron una cierta homologación, deficiente por lo demás, con el bienestar europeo tras el franquismo –sanidad y educación públicas, sistema nacional de investigación, políticas sociales–, fueron también las de los inicios de las privatizaciones, las reconversiones industriales y el desmantelamiento de lo público. El caso es que, a nivel global, y comandados por la iniciativa angloamericana, el neoliberalismo –saturado de neocolonialidad– no sólo ha afectado y transformado al capitalismo, por ejemplo, financieramente: al desatar la conjunción endeudamiento-precarización (Fraser, 2015), sino que como lógica rectora ha penetrado en distintas esferas de acción, en el sentido de erosionar su autonomía, tal y como la sociología crítica lo ha analizado desde Weber hasta Habermas. Ha desbaratado, de igual modo, sus prácticas internas y valores, y prostituido sus fines últimos y misiones, vistos ya en el apartado anterior.

Fraser denuncia la deriva de un neoliberalismo “progresista” que, defendiendo la diversidad, se consolidó en torno a las ideas de emancipación a través del empoderamiento, el liderazgo y la meritocracia para las mujeres, los afroamericanos, los procedentes de otras culturas y, en muchas ocasiones, provenientes de la migración, y los colectivos LGTBIQ. Abandonó la idea de criticar las jerarquías y la organización de la economía en torno a lo que Iris Marion Young denominó “el mito del mérito” (Young, 2000). Las valoraciones del mérito, en suma, no son ajenas a los subtextos de clase, raza o género. Por un lado, la tesis de Fraser es que la ideología neoliberal afectó a los nuevos movimientos sociales antirracistas, multiculturalistas, defensores de la diversidad sexual, pero, también, y emblemáticamente, al feminismo. Influyó de manera negativa en una versión del feminismo que olvidó sus raíces socialistas y radicalmente igualitarias para concentrarse en la promoción de algunas líderes económicas, empresariales, políticas y, podríamos pensar que también, académicas, al aceptar por otro lado la reestructuración de la reproducción social ocasionada por el capitalismo financiarizado. Esta reestructuración alzó a la pareja con dos proveedores como protagonistas de la economía neoliberal. Desató una enorme “crisis de cuidados” solucionada para los más pudientes con la mercantilización del trabajo doméstico y los cuida-

dos. Se trataba de una crisis generada, al hilo de la feminización de las migraciones y las cadenas globales de cuidados (pensemos en la legión de mexicanas y centroamericanas en los Estados Unidos o de inmigrantes de diversos países en Europa), para el sector precarizado, al que las mismas cuidadoras pertenecen, que por medio de privatizaciones ha depauperado aún más a las mujeres con mayor vulnerabilidad.

El modelo del trabajador quedó intocado en su androcentrismo y sigue generando graves impactos en las mujeres y los otros “no adecuados” que exigen enfoques interseccionales de la desigualdad y la discriminación. Fraser pone dos ejemplos: la oferta de congelación de óvulos a las ejecutivas y trabajadoras de las multinacionales y las presiones en torno a la lactancia que para las trabajadoras han encumbrado el negocio del sacaleches –en plena fase de automatización–, ya que la leche materna será suministrada en biberón por parte de la asistenta doméstica, mientras la joven madre sigue con su prometedor carrera profesional. Estados Unidos sería la punta de lanza de este modelo de mercantilización del cuidado, así como de precarización, el otro lado de la moneda, de las mujeres más empobrecidas, migrantes y marcadas racialmente. El estudio *Doméstica* de Pierrette Hondagneu-Sotelo sobre las trabajadoras domésticas en la zona de Los Ángeles (2007), la mayoría mexicanas y centroamericanas, podría ilustrar esta deriva de los costos sociales y transnacionales de la feminización de las migraciones (Guerra, 2017), como solución a la crisis de cuidados generada, porque el cambio de modelo en la producción no se ha dado, sino que ha sido reestructurado para repartir el peso de unas mujeres a otras, repitiendo la ecuación de *Criadas y Señoras*, la película que denunciaba el racismo doméstico en el sur de los Estados Unidos. Transformar el mundo del trabajo hacia la corresponsabilidad y valorizar los trabajos de cuidados podría ser la opción, social y sororal, frente al encumbramiento de las *lideresas* y del emprendimiento femenino que opaca la persistencia de las injusticias sociales entre hombres y mujeres, derivadas de las tensiones, tanto entre producción y reproducción social, como entre mujeres de diversas clases sociales y procedencias geográficas.

¿Cómo aplicar el diagnóstico de Fraser a la universidad? La herramienta de políticas de igualdad y de medidas correctoras para lograr

la igualdad entre mujeres y hombres han sido en España los llamados “planes de igualdad”. Este conjunto de políticas parte de los principios de la igualdad de oportunidades, los cuales han sido erosionados por los obstáculos y los sesgos que han ralentizado las carreras de las mujeres o que directamente las han expulsado de muchos sectores académicos. Fraser identifica este conjunto de estrategias con el diagnóstico del “techo de cristal”, el cual debe ser roto en la promoción de las mujeres académicas. He tenido la suerte de contar con compañeras en la Universidad de La Laguna que han investigado esta cuestión rigurosamente (Puy Rodríguez y García Cuesta, 2012). Hojeando el Plan de igualdad de mi propia universidad,⁴ encuentro que cuenta con los siguientes ejes de actuación:

Ejes del Plan de igualdad:

1. Política de igualdad
2. Políticas de impacto en la sociedad
3. Comunicación, imagen y lenguaje
4. Representatividad de mujeres y hombres
5. Acceso, selección, promoción y desarrollo
6. Retribución
7. Acoso, actitudes sexistas y percepción de discriminación
8. Condiciones laborales
9. Conciliación de la vida personal, académica, laboral y familiar

Identifico el conglomerado que señala Fraser sobre todo en un eje: el de “Acceso, selección, promoción y desarrollo”, deudor de las medidas ligadas a la acción positiva que, en realidad, en Europa no se han desarrollado o lo han hecho mínimamente. De hecho, el Caso Kalanke, en los tribunales europeos, las desactivó al no sancionar que, a

⁴ La labor de las Unidades de igualdad en las universidades españolas parte de la Ley de igualdad de 2007. En la Universidad de La Laguna, las profesoras Ana Puy, Sara García Cuesta y Arantxa Calzadilla han liderado las políticas de igualdad desde esta unidad administrativa. La información sobre Planes de igualdad en España puede encontrarse en los siguientes enlaces: <http://www.igualdad.ull.es/>; <http://www.igualdad.ull.es/planes%20igualdad.html>

igualdad de méritos, un puesto fuera para el sexo infrarrepresentado (Ruiz, 1996). Este eje señala dos males endémicos en las universidades relativos a la segregación horizontal y vertical –las mujeres están sobrerrepresentadas en determinados sectores feminizados (magisterio y enfermería, por ejemplo, como ámbitos congruentes con los roles de cuidado femeninos) y no llegan, verticalmente, a ser más que 21% de las catedráticas, la categoría académica superior– discriminación estructural contra la cual se plantea luchar. En efecto, la meritocracia académica tiene aún una fuerza mayor, ligada al talento y a la creación y el descubrimiento, que en otros campos sociales y otras instituciones, puesto que es la lógica misma de la academia desde *La República* de Platón. Pensar e imaginar una universidad más cooperativa y creativa en torno a grupos de trabajos sería plausible, pero la dinámica tradicional relativa a maestros, maestras y discipulado, por plantearlo en términos clásicos, es difícil de abordar en las coordenadas de la “individualización del riesgo”, en la cual se nos clasifica en ganadores o perdedores, *winners or losers*, dentro del marco del neoliberalismo académico. La competencia desahogada al supuesto servicio de la productividad académica es, ahora, la ley.

No obstante, la paridad representativa sí es un principio que al ser incentivado va cambiando el carácter masculinista de las universidades y que tiene un peso político propio que hemos trasladado desde la reivindicación francesa de la paridad, a principio de los noventa, a muchos ámbitos ligados a la política feminista, inscritos en el eje 4.

El apartado de retribuciones lucha contra la brecha salarial. Por su parte, los ejes 8 y 9, al hablar de condiciones laborales y conciliación (a mí me gusta más el término “corresponsabilidad”, porque al final siempre somos las mujeres quienes conciliamos la vida laboral con la familiar) plantean redistribuir horarios y repensar los tiempos de trabajo, lo que en el contexto neoliberal que hemos trazado los deja muchas veces sin aplicación o convertidos en mera retórica. Cabe destacar que éstos son los esenciales para la cuestión de la justicia en la reproducción social.

Dejo para el final los aspectos que, directamente, y aquí va a empezar mi distanciamiento crítico con Fraser, tocan tanto la violencia simbólica, como la violencia sexual y sexista naturalizada y normalizada

en las universidades y muchas otras instituciones –estos meses hemos vivido su explosión en Hollywood y muchos otros entornos laborales y profesionales referentes a la campaña “#MeToo”, “#Amítambién” relativa al acoso sexual–, y que creo que dicha autora no incorpora debidamente en su análisis. Me refiero, en concreto, a los ejes relativos al lenguaje inclusivo, sobre el cual se ha desatado una batalla campal que en España incluye a la Real Academia Española de la Lengua (RAE). Nos negamos a aceptar como genérico al “hombre”, que invisibiliza a la mitad de la especie, y al que recientemente se ha sumado Francia al “prohibir” la presencia semántica de las mujeres, del lado de la violencia simbólica, y, del otro lado, de la violencia sexual, a la resistencia numantina a que se aprueben protocolos contra el acoso sexual y sexista, incluida la violencia heterosexista. Estos asuntos, mantengo, tocan al “patriarcado duro y puro” y son los ejemplos de que la universidad sigue albergando sexismo simbólico y real. Las resistencias son pruebas de que tocamos el núcleo duro de unos privilegios masculinos, simbólicos y sexuales que no se resignan a convertirse en cosa del pasado.

Al llegar a este punto, recorro a Segato para objetar el análisis político general de Fraser. No es sólo la cuestión del olvido de la justicia social, por parte del neoliberalismo progresista, el problema candente. Los avances en libertades para las mujeres, sobre todo en los derechos reproductivos, y para el colectivo LGTBIQ, especialmente en lo tocante al matrimonio igualitario, han sido leídos en muchos sectores sociales y culturales como una agresión intolerable, lo cual está llevando a un nuevo rearme fundamentalista, religioso y político de las ultraderechas (Segato, 2016). Se está empezando a hablar de rearme patriarcal; en el mundo de la cultura y de las universidades esto se traduce, como estamos percibiendo en muchas partes del mundo, en un recrudecimiento de la hostilidad hacia las políticas de igualdad. El diagnóstico de Segato lo conceptualiza de esta manera:

...por qué razón y a partir de qué evidencias los *think-tanks* del Norte geopolítico parecen haber concluido que la fase actual demanda mudar el rumbo de la década anterior, en la que endosaron un multiculturalismo destinado a originar élites minoritarias –de negros, de mujeres, de hispanos, de LGTBS, etc.– sin modificar los

procesos de generación de riqueza, ni los patrones de acumulación/concentración y, por consiguiente, sin alterar el creciente abismo entre pobres y ricos en el mundo. En otras palabras, si la década benigna de la “democracia multicultural” no afectaba a la máquina capitalista, sino que producía nuevas élites y nuevos consumidores, ¿por qué ahora se hace necesario abolirla y decretar un nuevo tiempo de moralismo cristiano familista, sospechosamente afín a los belicisms plantados por los fundamentalismos monoteístas de otras regiones del mundo? Probablemente porque si bien el multiculturalismo no erosionó las bases de la acumulación capitalista, sí amenazó con corroer el fundamento de las relaciones de género, y nuestros antagonistas de proyecto histórico descubrieron, inclusive antes que muchos de nosotros, que el pilar, cimiento y pedagogía de todo poder, por la profundidad histórica que lo torna fundacional y por la actualización constante de su estructura, es el patriarcado. (Segato, 2016, p. 16)

Segato nos alerta de la nueva rearticulación del capitalismo y del patriarcado, en la que se fusiona un neoliberalismo feroz en su destrucción de las protecciones sociales y en su creación de desigualdades con un neoconservadurismo que propaga el pánico moral, y que se define como antifeminista y enemigo de los derechos sexuales y reproductivos.⁵

Conclusiones

Un espectro de tensiones entre la inspiración del feminismo liberal que ha empuñado el *techo de cristal* –trocado en “neoliberal progresista”, a decir de Fraser–, del socialista, aferrado a la igualdad efectiva y a la lucha contra el desmantelamiento de los derechos sociales, y el feminismo interseccional, que complejiza las pertenencias y es receptivo a las encrucijadas de discriminaciones y a las mismas violencias interseccionales, debe ser tenido en cuenta por los análisis feministas de la

⁵ Esta conjunción avanza globalmente, pero muestra especificidades tanto en los Estados Unidos como en Europa, en los que se agudiza el componente xenófobo del conglomerado ultraderechista, como en Latinoamérica. Cristina Vega nos narra, poniendo el caso de Ecuador en el centro, que determinadas políticas consideradas de izquierdas, el caso de Rafael Correa, han allanado el camino para los propagandistas de la cruzada contra la “ideología de género” inicialmente pergeñada por el Vaticano (Vega, 2017).

institución universitaria. Recuperar una visión política, alejada de la mera tecnocracia, sería necesario en el regresivo contexto que hemos bosquejado. La situación en España es que, pese al apoyo de las leyes y a una generalizada institucionalización de las Unidades de igualdad en las universidades, la falta de voluntad política y las resistencias lastiman la aplicación de las políticas de igualdad que, además, para las generaciones más jóvenes, enfrentan un contexto de precarización laboral creciente que es especialmente hostil con las mujeres dada su implicación con las tareas del cuidado, puesto que la división sexual del trabajo apenas se ha erosionado.

Por otra parte, debemos tener conciencia de que no sólo el “neoliberalismo progresista” amenaza la consecución de la igualdad sustantiva en la universidad sino de que somos, como profesoras, investigadoras y feministas, objeto de especial atención por parte de un neoconservadurismo que no se aviene a reconocer la libertad, política, sexual, reproductiva, de las mujeres y que hostiga la diversidad sexual. El reciente episodio de acoso a Judith Butler en Brasil se convierte, desgraciadamente, en una señal muy preocupante de este nuevo estado de cosas.

Frente al rearme patriarcal, requerimos de una movilización del feminismo académico al servicio de la transformación social, justa, equitativa y solidaria. En los años setenta del siglo pasado, los estudios de las mujeres (*women's studies*) fueron conceptualizados como el *arma académica* del movimiento feminista (Guerra, 2004). La universidad era entonces mucho más androcéntrica y sexista que ahora, cuatro décadas después, pero se desarrollaba en el marco de las políticas liberales o socialdemócratas que alentaron la acción positiva y las políticas feministas de igualdad. Hoy el panorama es el de embate contra las universidades públicas y contra la misma igualdad de oportunidades.

Es urgente, por lo tanto, la construcción de redes nacionales y transnacionales y el fortalecimiento de un activismo contra la pinza y la tenaza que ejercen el neoliberalismo y el neoconservadurismo, el cual tiene como objetivo desactivar las políticas de igualdad de género. La universidad neoliberal es hostil, tanto al trabajo investigador como a los derechos laborales del profesorado, y sigue profundizando en la desigualdad entre hombres y mujeres, clases sociales y minorías étnicas y

sexuales. No obstante, los avances del “neoliberalismo progresista” que han tenido por icono a algunas mujeres y miembros de las minorías –en los Estados Unidos el tándem Clinton-Obama–, también enfurecen a los sectores más reaccionarios de la sociedad empeñados en dismantelar la universidad pública a favor de la privatización de la educación superior, del cuestionamiento de la ciencia –por ejemplo, en lo relativo a la teoría de la evolución o del cambio climático– y de restaurar un orden sexo-genérico y racial regresivo. Si pudieran, estas fuerzas reaccionarias nos expulsarían de la universidad unos cien años después de que las mujeres consiguieran entrar en el *sancta sanctorum* de la academia. No hay otra lectura posible acerca de la agresividad de quienes nos acusan de habilitar una “ideología de género” en apariencia perniciosa, simplemente porque apostamos por la igualdad. ¿Cómo enfrentar esta potente tenaza habilitada entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo? Del mero diagnóstico tendremos que pasar a la acción no sólo local o nacional, sino transnacional, para habilitar así un frente que logre salvaguardar a la misma responsabilidad social de la universidad, a sus mismos fines docentes e investigadores y a la anhelada consecución de la igualdad.

Referencias

- BRONUS, M. (2004). Gender and the assessment of scientific quality. En *Gender and Excellence in the Making* (147-154). Bélgica: European Communities.
- BROWN, W. (2015). La educación del capital humano. En W. Brown, *El pueblo sin atributos. La secreta rebelión del neoliberalismo* (235-278). México: Malpasó.
- BYUNG-CHUL, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- CALLINICOS, A. (2006). *Universities in a Neoliberal World*. Recuperado en versión en español de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43960>
- CAMPILLO, A. (2015). La universidad en la sociedad global. *Isegoría, revista de Filosofía moral y política*, 52, 15-42.
- COBOS, F. (2012). Planes de igualdad en las universidades españolas. Análisis de contenido desde las ciencias sociales. *Barataria, revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 117-130.

- FRASER, N. (2013). *Fortunes of Feminism. From State-Managed Capitalism to Neo-liberal Crisis*. Londres: Verso.
- . (2015). Las contradicciones del capital y los cuidados. *New Left Review*, 100, 111-13.
- . (2017). Entrevista recuperada en traducción al español de <http://www.laizquierdadiario.com/Nancy-Fraser-el-feminismo-del-99-y-la-era-Trump>
- FUMAGALLI, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- GARCÍA, S. y García, I. (2002). Cuando la Universidad se investiga a sí misma: el espejo de la madrastra de Blancanieves. Recuperado de *World Bank Global Distance Education Net 2005*, 1, 1-20.
- GARCÍA, S. (2012). Investigación social en perspectiva de género: algunas reflexiones para el debate. En A. Puy e I. Perdomo (coords.), *Género, conocimiento e investigación* (69-90). Madrid: Plaza y Valdés.
- GILL, R. (2016). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. *Feministische Studien*, 34, 39-55.
- GONZÁLEZ, A., y Torrado, E. (2014). Familia e investigación: estrategias familiares y de género de las investigadoras españolas. *Feminismo/s*, 23, 183-205.
- HEARTHERINGTON, T. y Zerilli, F. (2016). Anthropologists in/of neoliberal academy. *ANUAC*, vol. 5, no. 1, 41-90. Recuperado de <http://ojs.unica.it/index.php/anuac/article/view/2437>
- HONDAGNEU-SOTELO, P. (2007). *Doméstica*. California: University Press.
- GUERRA, M. (2004). Filosofía, mujeres y academia. En A. Ruiz (coord.), *Los estudios de las mujeres hacia el espacio común europeo* (110-126). Sevilla: ArCiBel.
- GUERRA, M. (2012). Politics and Education in the Spanish University. Neoliberalism, Bureaucratization, and Society of Control. En P. Kemp y A. Sørensen (eds.), *Politics in Education* (120-143). LIT Verlag: Zúrich/ Alemania.
- IZQUIERDO, M. et al. (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad. Informe final. Ref. I+D+I Exp. N° 79/04*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona/ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ Instituto de la Mujer. Recuperado de www.uab.cat/Document/366/442/CuraProvisionUniversidad.pdf
- LAVAL, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

- MENÉNDEZ, S. (23 de agosto de 2017). Trabajos femeninos: el valor de los cuidados. *ctxt. Contexto y acción*. 131. Recuperado de <http://ctxt.es/es/20170823/Politica/14515/workforall-ctxtprecarizacion-trabajo-domestico-economia-reproductiva.htm>
- PUY, A. y García, S. (2012). *La (des)igualdad de género en la Universidad de La Laguna*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- RUIZ, M. (1996). La discriminación inversa y el caso Kalanke. *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 19, 123-140.
- SEGATO, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- TORRADO, E. y González, A. (2017). Redes de cooperación: una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la ciencia. En M. Iglesias Martínez e I. Lozano (coords.). *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29, 397-415.
- VEGA, C. (8 de diciembre de 2017). ¿Quién teme al feminismo? A propósito de la “ideología de género” y otras monstruosidades sexuales en Ecuador y América Latina. *Sin permiso*. Recuperado de <http://www.sinpermiso.info/textos/quien-teme-al-feminismo-a-proposito-de-la-ideologia-de-genero-y-otras-monstruosidades-sexuales-en>
- WAJCMAN, J. (2017). *Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA EQUIDAD DE GÉNERO, CONFLICTO Y POLÍTICAS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD-EMPRESA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Carmen Caamaño Morúa¹

Palabras clave: universidad, género, neoliberalismo, precariedad laboral.

Introducción

En este ensayo voy a considerar a la universidad como un campo social en disputa (Bourdieu, 1979), cuya estructura clasista, patriarcal y neocolonial afecta diariamente la vida de las personas que conviven en ese ámbito institucional. Es un estudio de caso sobre este espacio conflictivo que parte de cuatro situaciones salidas a la luz pública durante el periodo 2015-2017, y que fueron denunciadas a través de medios periodísticos y redes sociales, discutidas en foros académicos y en documentos oficiales al interior de la Universidad de Costa Rica (UCR).² Relacionaré estos hechos con las grandes transformaciones que se vienen dando desde el

¹ Carmen Caamaño Morúa es docente catedrática de la Escuela de Psicología y el Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad de Costa Rica. Su correo electrónico es: carmen.caamano@ucr.ac.cr. Este ensayo forma parte del proyecto de investigación del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica: Estudio de casos sobre la internacionalización neoliberal de la universidad pública en Panamá, Nicaragua y Costa Rica: subjetividad, conformidad y resistencia desde las ciencias sociales, a cargo de Carmen Caamaño Morúa y Flory Chacón Roldán.

² La Universidad de Costa Rica es la más antigua de las cinco universidades públicas del país. Cuenta con 12 sedes y recintos universitarios. El campus Rodrigo Facio es el campus central, ubicado en la capital: San José. Éste está conformado por

siglo pasado para mercantilizar la vida en todo espacio del planeta, en el marco del proyecto neoliberal (Foucault, 2007), tendiente a la privatización, flexibilización y desregulación (González, 2001). Desde una perspectiva feminista interseccional (Crenshaw, 1989; Viveros, 2016) y decolonial (Espinosa-Miñoso, 2014; Mendoza, s/f), intentaré evidenciar las formas en que se presentan, analizan y negocian al interior de la universidad las demandas inspiradas por la clase, de un lado, y las demandas orientadas por la equidad de género, de otro.

Dada la gran importancia que actualmente los medios periodísticos otorgan a la UCR, debido a los muchos intereses en juego alrededor de la educación y, en particular, de la educación superior pública, es posible seguir los acontecimientos que en ella ocurren a través de las noticias y los comunicados en conflicto. Éstos expresan múltiples relaciones de poder al interior de la universidad y, en la relación de la misma, con organismos gubernamentales, élites, partidos políticos, medios de comunicación y organismos internacionales, entre otros.

Por eso, me he basado en el seguimiento de noticias en medios nacionales con páginas en internet, tales como La Nación, Crhoy.com, La Prensa Libre, El Mundo.cr, el Semanario Universidad y medios televisivos como RTN Noticias. También le doy seguimiento a las páginas del Sindicato de Trabajadores de la UCR (SINDEU), del grupo Personas Interinas de la UCR y de la Rectoría de la UCR, todas éstas en Facebook. Asimismo, he seguido las noticias que aparecen en la página web oficial de la UCR o de unidades académicas de la universidad, tales como el sitio web del Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) y comunicados que se distribuyen vía correo institucional de la UCR.

Le doy seguimiento, además, a la página web oficial de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), y he incorporado manifestaciones realizadas por ponentes en foros, conversatorios, conferencias, etc., que se dan en la UCR alrededor de los temas que abajo se exponen y sobre otros relacionados con las transformaciones de la universidad, tales como tres foros sobre sexismo en la academia, uno

cuatro fincas en el cantón de Montes de Oca. En el año 2017, la UCR tiene 39 600 estudiantes de grado y 3 817 estudiantes de posgrado.

sobre condiciones laborales en la UCR y otro sobre internacionalización de las universidades. Finalmente, utilizo la observación dentro de la universidad como método para constatar aspectos reseñados en las noticias. Me voy a referir a cuatro situaciones que vienen dándose en la UCR y, sobre éstas, voy a hilar este estudio de caso. Respecto de ellas existen posiciones encontradas que denotan un deterioro de las condiciones brindadas por la universidad hacia las mujeres estudiantes y trabajadoras y al sector trabajador en general. Éstas son:

- a.* Casos de asaltos y violencia sexual en contra de mujeres jóvenes en el campus universitario, llevadas a cabo por hombres ajenos a la universidad.
- b.* Deterioro de las condiciones laborales para personal de seguridad de la UCR.
- c.* Hostigamiento laboral en contra de empleadas de la empresa subcontratada de limpieza SELIME.
- d.* Precarización laboral del personal docente, en particular del personal interino, es decir, sin contrato permanente.

Si bien señalaré que estos cuatro hechos están vinculados entre sí, quisiera plantear que existe una división en la forma de verlos, abordarlos y resistirlos. Finalmente, voy a proponer que el patriarcado, el capitalismo y el neocolonialismo deben analizarse y atacarse en conjunto; de lo contrario, las bases estructurales del sistema de opresión se mantendrán incólumes y se seguirán reproduciendo en la universidad.

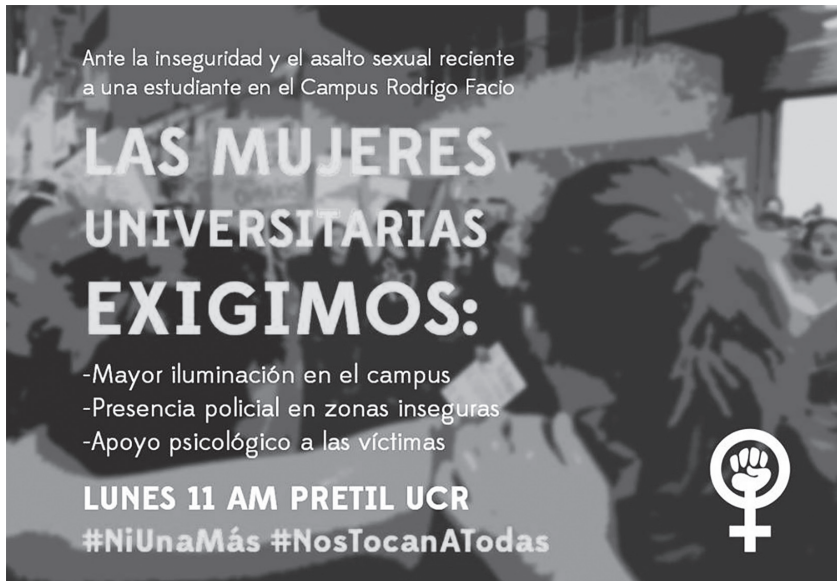
La protesta y los hechos conexos

Caso 1: El 11 de mayo de 2017 diferentes grupos de universitarias y universitarios, la mayoría estudiantes, con el apoyo del Sindicato de Trabajadores de la UCR (SINDEU),³ organizaron una movilización dentro

³ El Sindicato de Trabajadores de la UCR es el que oficialmente representa a todo el personal que labora en la universidad (docentes y administrativos), por lo que le corresponde la negociación de la Convención Colectiva y la representación laboral en la Junta de Relaciones Laborales, órgano encargado de definir los procedimientos en

del campus universitario Rodrigo Facio de la UCR. Ésta surgió ante el asalto y el abuso sexual perpetrado contra una estudiante por parte de dos hombres ajenos a la universidad (González, 2017; CNN en español, 2017), aunque poco a poco se empezó a conocer que otros ataques venían ocurriendo desde hacía algunos meses (Ruiz, 2017).

La marcha tenía el objetivo de exigir mejores condiciones de seguridad en el campus, entre éstas, más iluminación por las noches y mayor acompañamiento de oficiales de seguridad universitarios; además de solicitar apoyo psicológico para las mujeres agredidas, pues, según trascendió, casos similares habían aumentado en los últimos meses.



Afiche de invitación a la marcha tomado de Facebook (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10155058845040865&set=a.10152679789520865.1073741825.709840864&type=3&theater>), el 10 de mayo de 2017.

casos de asuntos disciplinarios del personal administrativo e interino. La afiliación al sindicato es voluntaria.

El grupo de estudiantes que organizó dicha marcha se reunió con autoridades universitarias y con las representantes del Centro de Estudios de la Mujer (CIEM)⁴ para definir las acciones que deberían llevarse a cabo.

Las agresiones se dieron en el contexto de la construcción de una serie de edificios que han modificado el paisaje de las diferentes fincas de la universidad. En particular, se ha señalado que en el campus Rodrigo Facio hay zonas con muy poca iluminación, zonas de paso que han quedado aisladas y con poca protección para quienes transitan por allí. Los espacios universitarios son abiertos al público, al menos para quienes transitan a pie. A partir de esto, se ha señalado que las construcciones facilitan la labor de asaltantes externos a la vida universitaria.⁵

De ahí que el comunicado del CIEM solicita una serie de medidas para proteger a las mujeres jóvenes, a las que considera el foco de los ataques. Estas medidas son:

1. Construcción de un mecanismo de coordinación permanente en materia de prevención de la violencia contra las mujeres entre la Oficina de Seguridad y Tránsito y el CIEM, particularmente con el Equipo Interdisciplinario contra el Hostigamiento Sexual (EICHS).
2. Remisión inmediata al EICHS de todos los casos de violencia contra las mujeres que han ocurrido dentro del campus universitario en las últimas semanas.
3. Elaboración de un diagnóstico sobre la seguridad de las mujeres en el campus Rodrigo Facio y las sedes regionales, tomando en cuenta los comportamientos violentos más frecuentes a los que se exponen las mujeres, los perpetradores más comunes y las zonas de mayor riesgo, entre las que se deben incluir los espacios de

⁴ El Programa de Estudios de Género (PRIEG) de la UCR fue fundado en el año 1987, para luego convertirse en el Centro de Estudios de la Mujer (CIEM) en el año 1999.

⁵ Si bien a raíz de esta situación de inseguridad se generó una polémica en las redes sociales en torno a la identidad de los asaltantes, su origen nacional, y su posible participación en las construcciones, esta discusión merece un análisis específico relacionado con la tendencia a la securitización en los espacios urbanos, el rechazo “al otro”, el racismo y la xenofobia que se activan ante el miedo al ataque, y que en este ensayo no voy a abordar. Agradezco a María José Guerra por señalar este aspecto.

- traslado entre los recintos universitarios y los sistemas de transporte público.
4. Diseño de un protocolo de atención de situaciones de emergencia relacionadas con violencia contra las mujeres y, específicamente, violencia sexual en todas las sedes universitarias.
 5. Mejoras en la iluminación nocturna y vigilancia del campus Rodrigo Facio, especialmente en las rutas internas entre los edificios de Estudios Generales, Informática, Química, Odontología, Microbiología y Biología; también frente a la Oficina de Salud y entre las facultades de Artes y Educación, así como algunas áreas de la Finca 2.
 6. Aumento del número de cámaras de seguridad en todas las sedes universitarias, así como el mantenimiento de un archivo prolongado de las filmaciones y el uso de sistemas de monitoreo a distancia.
 7. Aumento del número de teléfonos de emergencia y botones de seguridad (especialmente en los espacios donde se solicita una mejora en la iluminación nocturna y la vigilancia), tanto en el campus Rodrigo Facio como en las Sedes Regionales, así como campañas de información sobre su existencia y ubicación.
 8. Desarrollo de procesos de capacitación especializada para la respuesta inmediata frente a la violencia contra las mujeres dirigidos a oficiales de seguridad y tránsito de todas las sedes universitarias.
 9. Aumento de la difusión de información de las medidas de seguridad, dirigidas a la comunidad universitaria en las sedes regionales y en el campus Rodrigo Facio. Consideramos que los lamentables hechos acaecidos en las últimas semanas deben constituirse en un fuerte llamado de atención para la Universidad de Costa Rica sobre los vacíos en materia de seguridad, de forma que se implementen acciones inmediatas que prioricen la seguridad de las mujeres jóvenes universitarias. (CIEM, 2017)

La administración de la UCR respondió con una serie de medidas, tales como la contratación de lámparas móviles para iluminar lugares previamente señalados como muy oscuros, la decisión de tener más presencia

de oficiales de seguridad universitarios en sitios vulnerables y en horario nocturno.⁶

Paralelo a estas acciones, oficiales afiliados al Sindicato de Empleados de la UCR denunciaban que la administración no había atendido las alertas que la Sección de Seguridad y Tránsito había emitido previamente a estos acontecimientos, que no se habían asignado los recursos solicitados para atacar la ola de criminalidad dentro del campus, que al aumentar el número de construcciones y edificios terminados se requería de la contratación de un mayor número de oficiales de seguridad y que, al no hacerlo, se estaba buscando justificar la *terciarización* de este servicio. Incluso, se planteó que fueron los oficiales organizados en su tiempo libre los que lograron detener a quienes venían cometiendo los asaltos a las estudiantes, pues la administración no había prestado atención a las llamadas de alerta previas de los oficiales (Chavarría, 2017; Ortiz, 2017).

La administración respondió, señalando, en una discusión televisiva, que el número de oficiales es adecuado para la cantidad de población que habita y transita por el campus Rodrigo Facio. No obstante, aseguró que se iban a contratar oficiales para la atención de los nuevos edificios (Marín, 2017b).

Si bien, el SINDEU había participado y apoyado a las estudiantes que presentaron las demandas a la Rectoría, la administración no le incluyó en la generación de medidas de seguridad ni en las reuniones con el CIEM, las estudiantes y la Oficina de Seguridad y Tránsito.

Caso 2: Posteriormente a la marcha de estudiantes, el 27 de junio de 2017, alrededor de las 5:30 pm, pude observar a un oficial de seguridad de pie, bajo una fuerte lluvia, cuidando desde su puesto a la población universitaria. Se encontraba sólo a unos metros de lo que anteriormente fue la casetilla de los oficiales en esa zona, un espacio con vidrio antibala que, desde hace tiempo ya, es utilizado por la Agencia Universitaria de Gestión del Emprendimiento (AUGE) para alojar uno de los

⁶ La forma de abordar el tema de la violencia contra las mujeres también es objeto de cuestionamiento en tanto las medidas se centran en la protección de las mujeres y, necesariamente, en la "securitización", y no en educar a los hombres para que no violen y maltraten. Sin embargo, también esto es un tema para otro ensayo. Agradezco a una estudiante de la Universidad Veracruzana por llamar la atención sobre este aspecto.

varios denominados “Angar café”, un “emprendimiento” destinado al lucro, en el marco de la universidad pública.



Fotografía de autoría propia tomada el día 27 de junio de 2017, campus Universitario Rodrigo Facio.

Caso 3: Respecto a las condiciones laborales en la universidad, previamente, el día 28 de marzo había aparecido la noticia de que SELIME, una empresa privada contratada por la universidad, fue acusada de acoso laboral en contra de las empleadas de limpieza que brindan servicio en la UCR por el Sindicato de Trabajadores del Sector Público (SITRASEP). En la noticia se señala que 198 empleados y empleadas de SELIME laboran en 158 puestos de la universidad: “La investigación realizada por SITRASEP, denuncia casos de recurrentes maltratos verbales y represalias contra las trabajadoras de limpieza, acoso laboral a trabajadoras, negación de permisos de salud, sobrecarga de labores por falta de personal, entre otros” (El mundo.cr, 2017). Frente a esto, la administración de la UCR solicitó a la empresa tomar una serie de medidas para atender las demandas de las personas trabajadoras (Quirós, 2017).

Estos tres casos nos muestran varias situaciones de violencia que enfrentan estudiantes, trabajadoras y trabajadores de la UCR, las cuales se relacionan con grandes transformaciones en las condiciones sociales y las relaciones humanas de las personas que habitan la universidad.

En primera instancia, podemos decir que existe un crecimiento en construcciones. Esto, aparentemente, pone en riesgo a mujeres jóvenes, pues no se habían implementado las medidas necesarias, entre ellas, la contratación de personal de seguridad suficiente para atender los diferentes espacios, ahora más peligrosos. En segunda instancia, cabe señalarse que el personal de seguridad no tiene buenas condiciones laborales para desarrollar su trabajo, ya que se encuentra sobrecargado, y ni siquiera cuenta con una casetilla en donde pueda guarecerse de la lluvia o repeler un asalto armado, pues la Universidad ha convertido estos espacios en lugares de venta de café en el marco de un programa de emprendimiento. Paralelamente, la terciarización, el uso de una empresa que subcontrata personal para el servicio de limpieza, facilita que, al interior de la universidad, se funcione con parámetros que violan los derechos laborales, aun en contra de las políticas emitidas por el mismo Consejo Universitario, tal y como lo admite el rector, doctor Henning Jensen Pennington:

En cuanto a los servicios de limpieza, empezaron a terciarizarse en los años 80, revertir ese proceso de la noche a la mañana no se puede. Requiere tiempo y existe una política del Consejo Universitario que apunta en ese sentido e institucionalmente tenemos que hacerlo, pero también estamos en una situación paradójica: nos comprometemos institucionalmente a reducir esa terciarización, pero, por otro lado, construimos nuevos edificios que, de un momento a otro van a requerir 25 conserjes nuevos, y esos 25 conserjes a tiempo completo, esas plazas, no las podemos crear de un año para otro, no podemos. Estamos imposibilitados de hacerlo, aunque quisiéramos. Por ejemplo, el edificio de Ciencias Sociales requirió de 25 tiempos completos de Conserje. Además, no sé cuántos guardas más, como 15 guardas más, y esas plazas no las podemos crear de la noche a la mañana, por la simple y muy clara razón de que solo una vez al año podemos crear plazas, que es con el presupuesto ordinario del próximo año. (Pennington, 2017a)

El aumento en infraestructura, el programa de emprendimiento y la búsqueda de un descenso en los costos de producción del conocimiento mediante la privatización, cuyo ejemplo en este caso es la rebaja en el pago de salarios, corresponden a tendencias mundiales, amparadas y

recomendadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO y el gobierno de Costa Rica para “modernizar”, “volver competitivas”, autosuficientes, generadoras de “desarrollo” a las universidades.

Estas demandas a las universidades tienen ya larga data y se inscriben en el marco de la globalización y la era del conocimiento.⁷ Sin embargo, según palabras del rector, la universidad no se ha preparado para enfrentar los retos que estas transformaciones exigen, a fin de proporcionar bienestar a las personas o, al menos, a todas las personas que habitan el espacio universitario.

Caso 4: Alrededor de 65% del personal docente es interino en la UCR, es decir, son trabajadoras y trabajadores que no cuentan con un puesto fijo que permita la estabilidad laboral. Las jornadas del personal interino varían de semestre a semestre, sus años laborales suelen ser de alrededor de ocho meses y no de doce, lo que afecta su salario, derecho a vacaciones, anualidades, e incluso beneficios del sistema de seguro social, lo cual les impide tener acceso a los servicios de salud en los meses en que se les corta el contrato y alarga su periodo para tener acceso a una pensión. Además, no tienen participación en los órganos democráticos de decisión de la universidad.

Estas condiciones afectan de una forma más intensa a las docentes mujeres. Pues su carga laboral es por lo general doble o triple y les impide también llevar a cabo las acciones necesarias para avanzar académicamente, según los requisitos establecidos por las universidades que compiten en *rankings* internacionales: escribir artículos científicos para revistas internacionales, estudiar postgrados, participar en congresos internacionales, etc. (Sagot, 2017)

Todo esto está en consonancia con procesos similares de precarización laboral en todo el mundo. Por ejemplo, respecto al caso de las mujeres docentes interinas o *adjuncts* en las universidades de Estados

⁷ Si bien no podemos obviar las críticas a las universidades por elitistas y la necesidad de democratización de las mismas (De Sousa Santos, 2005), es necesario identificar desde qué lugar se hacen demandas y si éstas buscan satisfacer solamente los requerimientos de las élites económicas y políticas a nivel local, nacional y global.

Unidos, Alison M. Jaggar (2017) señala que conforman un grupo precariado de trabajo inseguro, contingente y nómada.

En la UCR, esto lleva a un conjunto de docentes interinos a organizarse fundamentalmente a través de redes sociales e, incluso, a plantear una huelga el 20 de junio de 2017. La huelga, que tuvo una participación limitada, se realiza en protesta contra la respuesta de la administración frente a las demandas de estabilidad laboral por parte del grupo de docentes interinos. Dicha respuesta ha consistido en restringir los nombramientos de personal interino, presionando a las diferentes unidades académicas de la universidad a despedir a algunas personas que han trabajado en ella por muchos años, y en poner a las y los docentes a competir entre sí (Vicerrectoría de Docencia, 2017), de ahí la consigna “desinterinización sin despidos” que aparece en su página de Facebook.



Afiche tomado de Pagina de Facebook Personas Interinas de la UCR (<https://www.facebook.com/InterinosUCR/photos/a.1072657279483741.1073741827.376952282387581/1463382477077884/?type=3&theater>), el 19 de junio de 2017.

Además, este grupo decide plantear la sindicalización a través de una asamblea, realizada el 20 de agosto de 2017, en la cual se ratificaría una seccional del SINDEU.

Sin embargo, el sindicato no se presentó a dicha asamblea, lo que generó un distanciamiento del personal docente interino organizado. Este último emitió un comunicado que publicó en su página de Facebook haciendo la siguiente demanda: “Exigimos al SINDEU que garantice nuestro derecho a la organización sindical y por tanto le exigimos a la Junta

Directiva que ratifique nuestra seccional dando respuesta pronta y por escrito a nuestra solicitud del pasado martes 22 de agosto". (UCR, 2017b)



Tomado de Página de Facebook Personas Interinas de la UCR: (<https://www.facebook.com/InterinosUCR/photos/gm.1612741665424059/1532366056846192/?type=3&theater>), el 27 de agosto de 2017.

Los cuatro casos presentados están estrechamente vinculados con las transformaciones que han sufrido las universidades públicas desde el siglo pasado. Podemos observar que, durante el mismo periodo en que los hemos estudiado en la UCR, encontramos noticias sobre precarización laboral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Olivares, 2017), tal y como se plantea en el Manifiesto del Primer Encuentro Docente contra la Precariedad Laboral de la UNAM (La izquierda diario México, 2016); así como sobre manifestaciones en contra del hostigamiento sexual y el feminicidio en esa misma universidad (Unióncdmx.com), lo cual llevó a docentes y académicas a exigir medidas para detener la violencia contra las mujeres. Entre las actividades realizadas para llamar la atención sobre este tema, también encontramos

foros académicos (Olivares, 2016). Incluso, el contexto de desigualdad y violencia contra las mujeres en la sociedad mexicana y, particularmente en la UNAM, ha permitido que se considere oportuno que el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) pase a convertirse en Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) (Hernández, 2017).

Si bien cada contexto tiene sus particularidades, existen similitudes entre lo que sucede en la UCR y en la UNAM, así como en otras universidades del mundo, y éstas se deben a los procesos que pasaré a describir a continuación.

Las transformaciones de las universidades del siglo xx al xxi

Con el fin del modelo de Industrialización Substitutiva de Importaciones (ISI) y la hegemonía de las instituciones financieras internacionales, tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, el financiamiento público de la educación y, en particular, de la educación universitaria, pasó a verse como un gasto y no como una inversión. Así, con los Programas de Ajuste Estructural, se cortaron los fondos que limitaron el acceso a servicios públicos básicos a una gran cantidad de la población latinoamericana. La idea era privatizar dichos servicios con el fin de ahorrar y lucrar con ellos. Asimismo, se empezó a imponer la desregulación y la flexibilización, como medidas para propiciar la competencia a nivel internacional.

En América Latina, coincidiendo con la presencia de regímenes dictatoriales en muchos países, la Guerra Fría y el auge de movimientos revolucionarios, los años sesenta y setenta transcurrieron en un marco de conflicto, incluso de guerras civiles. Las universidades tuvieron un papel central, especialmente porque muchas seguían el planteamiento surgido de la Reforma de Córdoba de 1918 sobre la autonomía y el vínculo estrecho con la sociedad; y muchos intelectuales cuestionaban, desde la Teoría de la Dependencia, las recetas de los organismos internacionales para el desarrollo capitalista de los llamados países del “Tercer Mundo” (Araya, 1990).

Miles de personas, docentes y estudiantes de diferentes países entraron a la lucha revolucionaria o fueron parte de movimientos sociales

de oposición. Incluso, el solo hecho de ser estudiante o docente de una universidad convertía a las personas en peligrosas para los regímenes militares de la época. Un gran número de estas personas fue encarcelado, asesinado, desaparecido. Otros tantos se fueron al exilio. Las universidades, en particular las centroamericanas, sufrieron estas pérdidas y quedaron vulnerables y limitadas en su capacidad de producción académica y formación de estudiantes. Esto, junto a la falta de financiamiento producto de los Programas de Ajuste Estructural, facilitó que en el siglo XXI las universidades públicas de la región centroamericana acogieran el pensamiento hegemónico sobre el papel de la universidad en la sociedad.

Incluso en Costa Rica, país que no sufrió directamente las consecuencias de la guerra, con la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural durante los años ochenta, se propuso:

la modernización de la producción tradicional rentable y la conformación de un nuevo sector exportable no tradicional (que implicaba) la reconversión industrial, la racionalización del gasto público, la modernización de las instituciones estatales y del sistema financiero. Simultáneamente, se ha logrado una mutación importante en la forma de percibir la realidad nacional, la cual hace aparecer el nuevo esquema económico ante los costarricenses como la opción –la única opción– que permitirá al país ser la primera nación “desarrollada” de América Latina. Bajo esta nueva orientación, la educación pasa a ser otro campo en el cual la iniciativa privada es estimulada, tanto para la lógica del nuevo esquema como por el hecho de que la misma podría reducir el gasto público en ese servicio y colaborar en la formación de los recursos humanos que la nueva estrategia requiere. (Paniagua, 1990, 44-45)

Así, poco a poco se aplicó una serie de medidas que, en este momento, permiten concebir a la universidad como una empresa con fines de lucro y ya no como un bien común, o como una institución autónoma y vinculada a los sectores más vulnerables de la sociedad, tal y como se había planteado en la Reforma de Córdoba de 1918, que influyó en la concepción de las universidades latinoamericanas.

El mayor impulso que se le dio a esta nueva visión fue el ingreso de la educación como un servicio comercializable en el marco del Acuerdo General para la Comercialización de Servicios (ACGS) entre países

signatarios de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en el año 1998, y dentro del proceso de globalización que impulsa la internacionalización homogenizante de las universidades, las cuales son medidas mediante parámetros de calidad y producción definidas desde entidades supranacionales y desde una perspectiva eurocéntrica. De esta manera, se pasa de la autonomía a la heteronomía empresarial “sometida a la fiscalización gubernamental, a las demandas de las empresas (formación de profesionistas flexibles, investigación aplicada, etcétera), y orientada por una lógica eficientista y mercantil con base en el modelo norteamericano de universidad” (Jiménez, 2006, p. 46).

La internacionalización viene a ser una industria millonaria que permite la captación de estudiantes internacionales, el establecimiento de campos universitarios en el extranjero, la prestación de servicios como franquicia y la comercialización mediante el aprendizaje en línea (García, 2006).

Entre las características de la universidad-empresa o corporativa, encontramos las formas privadas de financiamiento, de contratación y administración, formas empresariales de organización y control de las y los trabajadores universitarios que apuntan hacia la precarización laboral, la producción para el mercado y la transformación de la cultura académica y las subjetividades de docentes y estudiantes, las cuales les convierten en competidores en el mercado del conocimiento (Pardo y García, 2003; Crow, 2008; Fernández de Rota, 2009; Gill, 2009; Gill y Pratt, 2008; Pini, 2010; Galcerán, 2013; Connell, 2013; Amigot Leache y Martínez Sordoni, 2013; Gómez y Jódar, 2013; Montenegro y Pujol, 2013; Busso y Rivetti, 2014; Edu Factory y la Universidad Nómada, 2010).

Ahora, para transformarse en este modelo de universidad, es necesario cumplir con los parámetros de competitividad que determinan los organismos como el Banco Mundial, líder en la definición de las políticas educativas, que genera en conjunto con la UNESCO, UNICEF y PNUD desde los años de 1990 (Canan, 2017): el mejoramiento de la infraestructura, el aumento de la población estudiantil universitaria, la disminución de los costos de operación (de ahí la *terciarización*), las formas de administración de tipo gerencial, el aumento de ingresos privados a través de la venta de servicios, la creación de patentes, *spin-offs*, etcétera.

Así, la UCR está en proceso de construir 22 edificios mediante un préstamo del Banco Mundial efectuado en 2012, que le compromete, junto a otras cuatro universidades públicas a:

recibir a más estudiantes de pregrado y posgrado, aumentar el número de carreras universitarias acreditadas y fortalecer sus programas de innovación y desarrollo científico y tecnológico... El plan de la UCR propone incrementar en 50 por ciento su número de carreras universitarias acreditadas y aumentar en 21 por ciento su población estudiantil en ingeniería, biología, tecnologías de información, tecnologías de alimentos y ciencias de la salud. La UCR invertirá us\$59.5 millones (us\$50 millones del préstamo y us\$9.5 millones de recursos propios) en infraestructura para fortalecer su desarrollo científico y tecnológico, incluyendo los centros de investigación nuclear y molecular y eficiencia energética, entre otros. (Banco Mundial, 2012)



Tomado de información de la Rectoría UCR sobre construcción de edificios. (<http://construye.ucr.ac.cr/proyectos/facultad-de-ciencias.html>) el 25 de agosto de 2017.

Como ya he señalado, la construcción de edificios ha puesto en evidencia vulnerabilidades no previstas, tales como la inseguridad en el campus universitario; relacionada ésta con la falta de personal de seguridad

para atender nuevos edificios y espacios transformados en peligrosos por las características de las construcciones.

También se presenta el irrespeto a los derechos laborales de las trabajadoras contratadas por la empresa de limpieza que brinda esos servicios privados en la UCR, sin que se considere disminuir los procesos de *terciarización* centrados en los bajos salarios y las malas condiciones laborales de las personas contratadas. Asimismo, el aumento de infraestructura y de cupo para los cursos genera la necesidad de personal docente; sin embargo, no queda claro bajo qué condiciones de contratación este personal asumirá sus tareas.

Al mismo tiempo que ejecutan este préstamo, las universidades públicas del país y, especialmente la UCR, se encuentran bajo una campaña política a nivel nacional en donde se le ataca, entre otros aspectos, porque se considera que una gran parte del presupuesto de la universidad se gasta en los salarios muy altos de sus empleadas y empleados (Sequeira, 2017). De esto se acusa al SINDEU, cuya Convención Colectiva, dicen quienes acusan, ampara muchos privilegios (Sancho, 2015). En consonancia con esta acusación y los compromisos para disminuir los costos de la universidad, vía reducción de salarios, es que el rector de la UCR, doctor Henning Jensen Pennington, procedió a denunciar a la Convención Colectiva de la UCR ante el Ministerio de Trabajo (Marín, 2016).

La Convención propuesta por la administración de la UCR cambiaría componentes y porcentajes del salario del personal universitario, estableciendo el teletrabajo como una modalidad laboral de la institución que, necesariamente, traslada los costos de producción o los costos del servicio a las personas trabajadoras (Marín, 2016). También, la propuesta elimina a la Junta de Relaciones Laborales, una instancia de mediación colectiva, lo que, a criterio de algunas personas afines al SINDEU, deja a las y los trabajadores en condición de indefensión sindical (FEUCR, 2017) y le quita a las y los trabajadores capacidad de negociación en casos de conflicto laboral.

Estos aspectos han sido sumamente dificultosos en la negociación de la nueva Convención Colectiva entre la administración y el sindicato y, en ese marco, la administración ha generado una fuerte campaña que incluye videos y declaratorias públicas para obligar al SINDEU a de-

poner su oposición (Universidad de Costa Rica, 2017a; Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, 2017).

Al mismo tiempo que transforma condiciones laborales que habían sido consideradas derechos de las y los trabajadores, el nuevo texto propuesto por la administración plantea un apartado para la “Conciliación de la vida familiar y laboral” que considera aspectos relacionados con violencia intrafamiliar, licencia por maternidad, licencia por paternidad y lactancia materna (Marín, 2016). De esta manera, se reconocen derechos relacionados con el género, pero estos últimos se plantean a cambio de los anteriores Derechos laborales, como si estuvieran en oposición (Universidad de Costa Rica, 2017b).

Además, este texto no resuelve las condiciones laborales del personal terciarizado o del personal de seguridad y dejan incólumes los contextos más amplios que vulneran a las personas y, en particular, a las mujeres frente a la violencia de género y el hostigamiento laboral. Incluso, si hablamos de aspectos que vulneran a las personas por su género, los procedimientos existentes para atacar el hostigamiento sexual al interior de la universidad (Marín, 2017; Alfaro, 2017) parecen insuficientes, tal y como ha sido denunciado por estudiantes de la Facultad de Derecho (Carvajal, 2017), quienes organizaron un plantón frente a dicha facultad el 11 de agosto de 2017 (Zúñiga, 2017), y como evidencian listas anónimas de docentes a quienes se denuncia por acoso, las cuales circulan sin que se sigan las vías institucionales, lo que ha movido a la administración a hacer llamados para formalizar las denuncias.

Conflicto y resistencia en la UCR

Podemos caracterizar la resistencia de grupos organizados en la UCR en dos categorías. La primera aúna las demandas laborales realizadas desde organizaciones sindicales o que buscan algún nivel de sindicalización; y la segunda, que corresponde a situaciones de violencia contra las mujeres.

La primera categoría refiere al Sindicato de Trabajadores de la UCR (SINDEU), el cual demanda la mejora en las condiciones laborales para el personal de seguridad y tránsito, así como la contratación de más personal; también apoya las demás demandas de las estudiantes

y funcionarias para detener la violencia en el campus. Sin embargo, dicho organismo no es tomado en cuenta a la hora de establecer las estrategias institucionales contra la violencia hacia las mujeres. Incluso, se le recrimina el empleo de un afiche poco sensible e irrespetuoso de las víctimas de violación para llamar a una actividad en contra del mismo. Esto le deja solamente en el ámbito de la lucha por los derechos laborales.

Por su parte, el Sindicato de Trabajadores del Sector Público (SITRA-SEP) ha planteado una demanda ante el Ministerio de Trabajo en contra del hostigamiento laboral de la empresa SELIME, subcontratada por la UCR y cuyas empleadas son, en su mayoría, mujeres que brindan servicios de limpieza. Además, encontramos el Comité de Personas Interinas de la UCR, cuya comunicación se hace fundamentalmente a través de redes sociales y foros. Éstos han demandado crear una seccional de personas interinas del SINDEU.

La segunda categoría alude a situaciones de violencia contra las mujeres, específicamente estudiantes. Tal es el caso de las estudiantes organizadas frente a la falta de seguridad en el campus y en contra del hostigamiento sexual por parte de docentes. Las estudiantes, con el apoyo del CIEM, plantean medidas específicas, tanto en contra de los ataques por parte de personas ajenas a la universidad, como contra el hostigamiento sexual de personal docente. También aparecen acciones de denuncia anónimas e informales hacia supuestos acosadores.

A pesar de esta categorización, considero que las demandas planteadas por los diferentes sectores se encuentran entrelazadas. Por ejemplo, en el caso de las trabajadoras de SELIME, si bien su queja puede ser vista como una situación específicamente laboral, podríamos también considerarla desde la interseccionalidad, en donde la clase, el género y la nacionalidad son factores que están imbricados y generan una condición específica de vulnerabilidad. Esto se debería a que encontramos una mayoría de mujeres en condición de pobreza y, en algunos casos, de origen nicaragüense que está siendo invisibilizada por la universidad al encontrarse en una situación de subcontratación.

Sobre estas mujeres es poco lo que se plantea en el ámbito académico y, cuando se habla del sexismo en la academia, ellas son invisibles.

No son docentes ni estudiantes, ni siquiera empleadas de la UCR. Su lugar es un lugar de no ser, que recuerda el planteamiento que hiciera Crenshaw (1989) sobre la imposibilidad de que el feminismo de las mujeres blancas en Estados Unidos pudiera dar cuenta de la condición de opresión de las mujeres negras. Crenshaw analizó el caso de Sojourner Truth, una esclava que le preguntaba a las feministas blancas al ver que no la incluían en sus demandas: “¿Acaso yo no soy una mujer?”.

Volviendo a nuestro entorno, pareciera que el feminismo académico no presta atención a las mujeres pobres, trabajadoras de limpieza, no contratadas por la universidad y, por tanto, en una condición mayor de vulnerabilidad e invisibilización. Excepto por el SITRASEP, que no es un sindicato de la UCR, sobre su condición no se hacen foros ni demandas a la administración.

De la misma manera, el caso de las personas en condición de interinazgo no parece ser el foco de atención, a pesar de que esta condición presenta mayores dificultades para muchas mujeres jóvenes; aun, como antes señalé, exponiéndolas a condiciones de hostigamiento laboral y sexual, dada su condición de vulnerabilidad institucionalizada. De igual forma, dicha situación tampoco es analizada desde esta perspectiva en el marco de las demandas laborales que se hacen por parte del grupo de interinos o por el SINDEU.

Igualdad de género, “modernidad” y “progreso” en la universidad

Como hemos visto, este contexto se encuentra marcado por grandes transformaciones y contradicciones que se han profundizado a partir del año 2012 en la UCR, año en que se firmó el acuerdo con el Banco Mundial. Dicho acuerdo incluía políticas universitarias afines a la internacionalización neoliberal y dirigidas a la constitución de una universidad-empresa, las cuales, al mismo tiempo, expresan discursos y normativas para la equidad e inclusión, especialmente en términos de género y etnia, siguiendo planteamientos de la UNESCO (1998) y recomendaciones de la OCDE (2017). Éstas, incluso, señalan, como lo hace el rector de la UCR, que las políticas universitarias que él promueve buscan el acceso universal a la educación, a la cooperación y a la solida-

ridad desde los planteamientos contrahegemónicos de Boaventura de Sousa Santos de “internacionalidad solidaria” (Jensen, 2017b).

De Sousa Santos señala:

El contexto global está hoy muy fuertemente dominado por la globalización neoliberal pero no se reduce a ella. Hay espacio para articulaciones nacionales y globales basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo que, en el caso de la universidad, recuperan y amplían formas de internacionalismo de larga duración. Tales articulaciones deben ser de tipo cooperativo, aun cuando contengan componentes mercantiles, o sea, que deben ser construidas por fuera de los regímenes de comercio internacional. La nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales. El objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte así de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en el mundo globalizado entre globalizaciones contradictorias. (2005, pp. 56-57)

No obstante, este autor advierte:

Se debe tener en cuenta que una articulación interuniversitaria no comercial no es en sí misma benigna. En el pasado muchas articulaciones de este tipo fueron el vehículo privilegiado de la dominación colonial. En el ámbito de la reforma que aquí propongo se debe someter a escrutinio todo el pasado colonial. La reforma democrática de la universidad tendrá poco sentido si no es, también, una reforma anticolonialista. (De Sousa, 2005, p. 56)

Sin embargo, desconociendo el planteamiento decolonial de Boaventura de Sousa Santos, las transformaciones en la universidad se enmarcan en un discurso de progreso y modernización que pretende emular al Proceso de Bolonia, cuya *Declaración* establece la necesidad de promover

el sistema europeo en todo el mundo. La Declaración de Bolonia, firmada en 1999, plantea la equiparación de títulos, de planes y tiempos de estudio, de sistemas de créditos, así como la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes (Ministros Europeos de Educación, 1998).

Este proceso ha sido ampliamente criticado en Europa. Así, señala García:

Bolonia, como hemos apuntado, supone la reconversión educativa hacia el nuevo capitalismo, privatizando la educación pública, lo que significa que la educación no tendrá posibilidad de ser un proyecto social y político pensado para la emancipación de los individuos, sino que estará al servicio de las necesidades e intereses económicos, gestionada desde una óptica empresarial, actuando para obtener los máximos beneficios al menor costo posible, transformando los problemas y fracasos escolares en problemas y fracasos personales, generando competitividad entre las personas y los centros educativos, proponiendo planes de mejora (de resultados) sin cambiar las condiciones de trabajo (menor *ratio* por aula, tiempo para el profesorado para la formación, investigación y discusión colectiva, direcciones escolares realmente pedagógicas y colectivas, etc.). (García, 2010, p. 19)

Según el doctor Jensen Pennington (2017b), también presidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), se trata nada más de tener el Proceso de Bolonia como referente, no de emularlo. Sin embargo, revisando la página web de esta organización, podemos encontrar que las formas de cooperación entre la UDUAL y la Unión Europea promueven, entre otros aspectos, los objetivos de la universidad-empresa (Rodríguez, 2016).

Bajo estos parámetros, la modernización neocolonial tiende, necesariamente, a desmejorar condiciones laborales, lo que tiene como correlato la descalificación de la organización y actividad sindical por la defensa de los derechos laborales. Esto, a pesar de que el planteamiento de De Sousa Santos –que según el rector de la UCR se sigue–, señala que existen tres protagonistas para la transformación de la universidad: la universidad pública misma, el Estado nacional y “los ciudadanos individualmente o colectivamente organizados, grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y

sus redes, gobiernos locales progresistas, interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan” (De Sousa, 2005, p. 59). Así, la realidad difiere de los enunciados oficiales, los cuales producen mistificación cuando se habla de una “internacionalidad solidaria” para referirse a los procesos de internacionalización neoliberal que están ya bien asentados en la UCR.

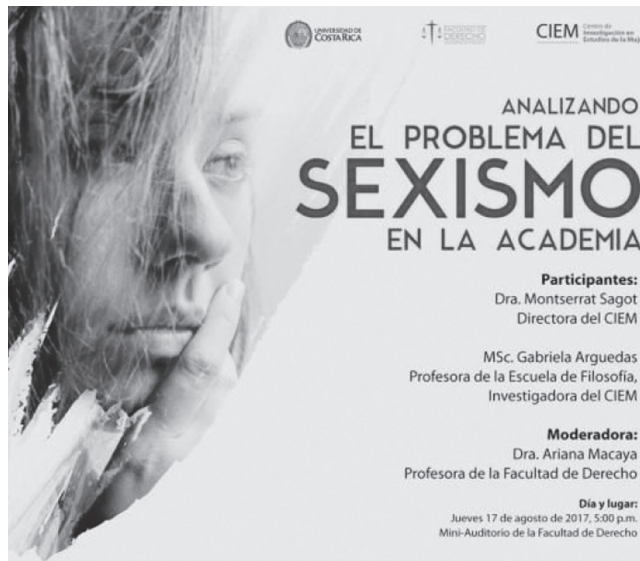
Al mismo tiempo que se precariza el trabajo, se incrementa la desigualdad entre el mismo personal universitario y se hacen campañas antisindicales, aparece un supuesto interés por los Derechos Humanos de las mujeres y la población indígena. Es aquí en donde se divide la lucha de los diferentes sectores: unos peleando en contra del capitalismo neoliberal; y otras, en contra del patriarcado, como si fueran estructuras separadas. No se toma en cuenta que patriarcado y neoliberalismo comprenden una unidad, tal y como se muestra en la presentación de ADD2BEER, un producto ganador de un concurso de emprendimiento en la universidad.

El producto consiste en un polvo que transforma el sabor de la cerveza y que está dirigido a consumidoras mujeres y jóvenes. Así, nos dice su creador:

Buenos días, ¿ustedes sabían que en Costa Rica existen 370 mil mujeres que fingen? Sí, fingen que les gusta la cerveza. El mercado de cerveza lo ha intentado todo para hacer esta bebida más atractiva, lo podemos ver en el constante bombardeo publicitario. Sin embargo, las mujeres no quieren más publicidad. Quieren más sabores, y esto lo saben las grandes compañías cerveceras, pero tienen una gran barrera: los altos volúmenes de producción que manejan no les permite tener la flexibilidad para darnos a todos diferentes sabores de cerveza para los diferentes gustos, y aquí es donde hay una gran oportunidad de mercado. Vamos a darle a estas mujeres más sabores de cerveza sin producir cerveza. Bueno, ¿cómo? El secreto está en este paquetito (enseña un paquete pequeño en su mano). Se llama ADD2BEER. Es fácil de transportar y fácil de usar. Al agregárselo a la cerveza le va a cambiar el color y el sabor, pero no cualquier sabor, son sabores especializados para que combinen con la cerveza, y de esta forma vamos a darle el poder a todos los consumidores y vamos a lograr que 370 mil mujeres realmente disfruten la cerveza y dejen de fingir. ¡Muchas gracias! (AUGE, 2014)

En el planteamiento sexista de esta propuesta hay un imaginario de las mujeres como seres dóciles, controladas por el productor cuyo poder se concentra en hacerlas consumir más y darles “poder” para cambiarle el sabor a la cerveza. Sobre él, debe llamarnos la atención el proceso de mercantilización en donde patriarcado y capitalismo producen enajenación y distanciamiento de la universidad, de sus fines últimos para alcanzar el bien común. Sin embargo, los análisis e intervenciones en la UCR no nos llevan a esta comprensión.

Como ejemplo de una escisión en el enfoque analítico de los problemas que sufre la universidad, pero también del éxito de la maniobra política para abandonar las demandas desde el ámbito laboral y acoger las relacionadas con el género, en los foros llevados a cabo el mismo día, a la misma hora, a sólo unos metros de distancia, encontramos dos situaciones muy diferentes.



Afiche de la actividad tomado de la página de Facebook del Centro de Investigaciones en Estudios de la Mujer (CIEM) de la Universidad de Costa Rica (<https://www.facebook.com/ciemucr/photos/a.453560237987544.108647.342297365780499/1836933359650218/?type=3&theater>), el 16 de agosto de 2017.



Afiche de la actividad tomado de la página de la Federación de Estudiantes de la UCR (<https://www.facebook.com/FEUCR/photos/gm.1988324348068593/1873217662693867/?type=3&theater>), el 30 de abril de 2017.

Por un lado, la Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica (FEUCR) organizó un panel solamente de hombres, en donde los ponentes eran un representante del SINDEU, un representante de un grupo político estudiantil y un docente representante de la asociación de profesores interinos. El público: unas ocho personas, la mayoría estudiantes. Con poca difusión, preparación y sin cobertura periodística, el evento tuvo alcances y análisis muy limitados.

Por el otro, en el Mini auditorio de la Facultad de Derecho, con las participaciones de la directora del Centro de Investigaciones en Estudios de la Mujer y de una docente investigadora del mismo, como ponentes, y de una profesora de la Facultad de Derecho como moderadora, se presentó el panel “¿Existe sexismo en la academia?”. En este evento, organizado y anunciado por la Facultad de Derecho, hubo auditorio lleno y participación del propio decano de dicha facultad. Además, el panel fue filmado por una funcionaria del Canal UCR, el canal de televisión de la universidad.

Observando esta evidente “des-coordinación” e, incluso, mutuo desconocimiento, mi hipótesis es que nos enfrentamos con estrategias solapadas en donde los derechos humanos, la equidad y la inclusión se utilizan como discursos de consenso, los cuales buscan opacar y legitimar desigualdades y desarticular la organización colectiva en torno a los derechos laborales.

Algo similar ha señalado Urania Ungo sobre la forma en que la Universidad de Panamá realiza un “simulacro de paridad” de género, como parte de nuevas formas de subalternizar las demandas de las mujeres por la igualdad (Ungo, 2017). Asimismo, Ginsberg (2011), al analizar el caso de las universidades en Estados Unidos, afirma que, para asegurarse el poder, los administradores de las universidades utilizan los compromisos sobre justicia social que tienen muchos académicos, especialmente en las ciencias sociales y las humanidades, para convertir causas sobre diversidad racial y género en instrumentos poderosos para aumentar el poder administrativo y disminuir el de los académicos.

De ahí que la sensibilización y la promoción de una cultura de igualdad de género y derechos humanos deben pasar por el desenmascaramiento de las formas de negociación que silencian unas desigualdades para atender otras y que utilizan instrumentalmente las demandas de las mujeres. Pero no de todas las mujeres, porque, como señalé anteriormente, las empleadas de SELIME quedan excluidas. La propuesta neoliberal de la equidad de género resulta, a fin de cuentas, consonante con la precarización laboral.

Por eso, el vínculo clase-género-racismo y, por tanto, la relación capitalismo-patriarcado-neocolonialismo, no deben desatenderse cuando intentamos hacer transformaciones en las universidades para promover la inclusión y la igualdad; ya que las relaciones de poder en la academia se asientan sobre la base de la exclusión, al definir como prioridades aquellas que presenta el mercado.

Pensando la sensibilización en las universidades

Como antes señalé, la universidad es un campo social en disputa que viene sufriendo grandes transformaciones producidas por la globalización neoliberal, la cual ha instaurado una perspectiva hegemónica que mercantiliza todo espacio y relación. Este contexto ha ido permeando la forma en que se lleva a cabo la lucha por los derechos laborales desde lo colectivo, desactivando y descalificando a los sindicatos y a la defensa de las y los trabajadores que, por otra parte, también han tendido a reproducir prácticas patriarcales y, por tanto, la discriminación

contra las mujeres. De ahí también que se presente la dificultad para establecer alianzas entre los hombres y las mujeres en esta clase de estructuras (Mendoza, s/f).

Paralelamente, autoridades y los mismos organismos internacionales promueven el respeto a los derechos de las mujeres, los cuales se convierten en políticas globales en el marco del neoliberalismo. Si bien esto trae recursos y atención bien requerida en temáticas de exclusión basadas en el género, podría significar no más que una cortina de humo o, como lo señala y denuncia Yuderkys Espinosa-Miñoso: “la dependencia ideológica y económica que introducen las políticas desarrollistas en los países del tercer mundo, así como del proceso de institucionalización y tecnocratización de los movimientos sociales que impone una agenda global de derechos útil a los intereses neocoloniales”. (2014, p. 18)

Los llamados de atención del feminismo negro y del feminismo indígena deben hacernos reflexionar sobre la forma en que el feminismo blanco se hace cómplice de la opresión hacia hombres y mujeres llamados “de color”; así como muchas veces los hombres “de color” se alían a los hombres blancos para oprimir a las mujeres (Mendoza, s/f). Igualmente, se hace necesario el planteamiento del feminismo decolonial que

se reconoce emparentado con la tradición teórica iniciada por el feminismo negro, de color y tercermundista en Estados Unidos, con sus aportes a pensar la imbricación de la opresión (de clase, raza, género, sexualidad), al tiempo que se propone recuperar el legado crítico de las mujeres y feministas afrodescendientes e indígenas que desde América Latina han planteado el problema de su invisibilidad dentro de sus movimientos y dentro del feminismo mismo, iniciando un trabajo de revisión del papel y la importancia que han tenido en la realización y resistencia de sus comunidades. (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 8)

Por ello, una estrategia de sensibilización desde la universidad debería primero tener en cuenta la relación entre capitalismo, patriarcado y neocolonialismo, para enfocar así las diferentes formas de opresión (y privilegios): clase, género, etnia, nacionalidad, generación, opción sexual,

etc., los cuales tienen lugar en el marco de la institución académica, y considerar a todo el personal que labora allí, así como al estudiantado.

Un proceso de sensibilización ideal partiría directamente de las necesidades de cada sector que habita la universidad, con el propósito de enfocar las diferentes formas de opresión que, antes de acercarnos, nos separan y nos colocan “en espacios antagónicos de la vida social” (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 12). Esto implicaría la participación activa de las personas para una creación colectiva de un programa que no solo denuncie, sino que, desde una perspectiva interseccional, también establezca formas de negociación y solución que puedan develar las estructuras institucionales que promueven la discriminación y la exclusión, e incluso los intereses que colocan a las mismas mujeres en la academia en posiciones irreconciliables (Espinosa-Miñoso, 2014).

Asimismo, las reivindicaciones deben enfocar no sólo el sector específico que ha sido afectado, sino que se debe comprender la estructura que genera múltiples formas de opresión y privilegio. Por eso, las luchas deben ser solidarias y generarse desde una ética del cuidado, en donde el bienestar de las mujeres se plantee de manera inclusiva con el bienestar del personal de seguridad o de las y los trabajadores en general. Para el caso que estamos tratando aquí, esto requiere instaurarse de manera que no solamente se solicite una serie de medidas de seguridad, sino también las condiciones en que se debe asegurar el personal que las va a implementar; así como trascender el marco en que se contempla la violencia contra las mujeres –sólo desde la perspectiva “securitaria”–; e incluir los derechos laborales en sus demandas.

Además, el hostigamiento en contra de las estudiantes de la universidad debe contemplar el que sufren también las mujeres empleadas por la empresa subcontratada, visibilizarlo y demandar condiciones laborales dignas para estas mujeres; lo que implica su contratación directa por parte de la universidad o la exigencia a la empresa subcontratada para que brinden a sus empleadas las mismas condiciones que tienen quienes laboran directamente para la universidad. Aún más, es fundamental cuestionar la forma en que se institucionaliza el trabajo doméstico como trabajo precario, a cargo de una mayoría de mujeres que inclusive cruza fronteras, al ser desplazadas por las formas de inserción del capitalismo en países del sur global.

Finalmente, la contratación del personal interino debe observar, tanto las condiciones para que puedan salir del interinazgo mediante el acceso a puestos en propiedad, como el mejoramiento de las condiciones laborales de aquellas personas que se encuentran en esa situación. Esto implica tomar en cuenta las particularidades de la desigualdad de género (los tiempos diferenciados de hombres y mujeres para obtener postgrados, escribir artículos científicos, participar en concursos por plazas en propiedad, etc.), el sexismo, el hostigamiento y la invisibilización de que son objeto las mujeres, según su propia posición en la jerarquía clasista, patriarcal y neocolonial de la academia.

Reflexiones finales

Mediante un seguimiento de conflictos al interior de la UCR he ido identificando nudos álgidos en la relación entre neoliberalismo, patriarcado y neocolonialismo. Nudos que, sin embargo, se atienden de manera separada desde perspectivas que no permiten cuestionar la estructura sobre la que se asienta la desigualdad y la discriminación.

La separación entre sindicatos o lucha clasista y la lucha antipatriarcal impiden que se visibilicen formas de opresión y grupos sobre los que se ejerce dicha opresión por parte de la academia. Los planteamientos de equidad de género desde una perspectiva liberal no permiten una decolonización y, mucho menos, la comprensión de las múltiples formas de opresión y privilegios que afectan a las mujeres.

La lucha debería ser una sola: antineoliberal y antipatriarcal, así como decolonizadora, para que puedan desmontarse las bases de la construcción institucional que produce y reproduce saberes para la dominación. Sólo desde este marco y desde una ética del cuidado es posible realizar procesos de sensibilización de género, sobre todo, en un momento en el que el fundamentalismo conservador ataca de manera indiscriminada cualquier planteamiento por la igualdad y los derechos humanos, y arremete contra la academia misma desde un anti-intelectualismo agresivo y políticamente organizado.

Referencias

- ALFARO, J. (15 de agosto de 2017). Uno de cada nueve casos de acoso termina en despido. *Semanario Universidad*.
- AMIGOT, P. y Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13 (1), 99-120.
- ARAYA, C. (1990). Las transformaciones de la educación superior estatal en la década de los 70. Origen y transformación de la universidad costarricense. *Revista de Ciencias Sociales. 50 Aniversario de la Universidad de Costa Rica*, 77-82.
- AUGE, U. (25 de febrero de 2014). ADD2BEER [Archivo de video]. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.
- BANCO MUNDIAL. (27 de setiembre de 2012). *Banco Mundial*. Recuperado el 15 de octubre de 2017, de Banco Mundial: <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2012/09/27/wb-costa>
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction [La distinción]*. Paris: Editions du Minuit.
- BUSO, S. y Rivetti, P. (2014). What's Love Got to Do with it? Precarious Academic Labour Forces and the Role of Passion in Italian Universities. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 45-2, 15-37.
- CANAN, S. (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas ¿Sólo hay intervención cuando hay conocimiento?* Buenos Aires: CLACSO/Mercado de las Letras.
- CARVAJAL, E. (11 de agosto de 2017). Estudiantes de la UCR se manifestarán tras denuncias de acoso sexual. *Crhoy.com*. Recuperado de <https://www.crhoy.com/nacionales/estudiantes-de-la-ucr-se-manifestaran-tras-denuncias-de-acoso-sexual/>
- CHAVARRÍA, H. (4 de setiembre de 2017). *Página de Facebook del SINDEU*. Recuperado el 9 de setiembre de 2017, de SINDEU: <https://www.facebook.com/sindeu.universidadcr/videos/1591978190813790/>
- CIEM. (29 de mayo de 2017). *Centro de Investigación en Estudios de la Mujer*. Recuperado el 15 de octubre de 2017, de CIEM: <http://www.ciem.ucr.ac.cr/Comunicado-del-CIEM-ante-los>
- CNN en español. (22 de mayo de 2017). Por denuncias de abuso sexual en el campus, estudiantes piden mayor seguridad en Universidad de Costa Rica. *CNN en español*.

- CONNELL, R. (20 de febrero de 2013). Neoliberalism and Higher Education: The Australian Case. *Universities in Crisis. Blog of the International Sociological Association (ISA)*.
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum* (140), 139-167.
- CROW, D. (30 de noviembre de 2008). Precarious Employment and the Struggle for Good Jobs. *The Global Research*.
- DE SOUSA, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.
- EL MUNDO.CR. (29 de marzo de 2017). SITRASEP denuncia por acoso laboral a empresa SELIME, que brinda servicio de limpieza a la UCR. *El mundo.cr*.
- EDU FACTORY Y UNIVERSIDAD NÓMADA (comps). (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- ESPINOSA-MIÑOSO, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, (184), 7-12.
- FERNÁNDEZ DE ROTA, A. (2009). Universidad, neoliberalismo y capitalismo creativo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 1 (21).
- FEUCR. (17 de agosto de 2017). Las condiciones laborales en la Universidad de Costa Rica y su relación con el modelo de universidad pública [Conversatorio]. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.
- FOUCAULT, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GALCERÁN, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital*, 13 (1), 155-167.
- GARCÍA, C. (2006). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En H. Vessuri, *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO.
- GARCÍA, T. (2010). La Mercantilización de la Educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea]*, 2 (13), 16-21.
- GILL, R. (2009). Breaking the silence: the hidden injuries of neo-liberal academia. *Feministische Studien*, 34, 39-55.
- GILL, R. y Pratt, A. (2008). In the social factory? Immaterial labour, precariousness and cultural work. *Theory, Culture and Society*, 25, 1-30.

- GINSBERG, B. (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Londres: Oxford University Press.
- GONZÁLEZ, P. (2001). *La universidad necesaria del siglo XXI*. México: Era.
- GONZÁLEZ, R. (15 de junio de 2017). Denuncian ola de asaltos y violaciones en UCR. Aprovechan sitios oscuros y solitarios. *Diario Extra*.
- GÓMEZ, L. y Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, 1 (13), 81-98.
- HERNÁNDEZ, M. (5 de enero de 2017). Transformación del PUEG: Nace el Centro de Investigaciones y Estudios de Género. *Gaceta Digital UNAM*.
- JAGGAR, A. (14 de noviembre de 2017). A bad climate is more than bad weather: sharing responsibility for improving the gender climate in academia. *Simposio Internacional Sexismo y discriminación en la Academia*. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.
- JENSEN, H. (dir.) y Universidad de Costa Rica (prod.). (2017). *La negociación de la Convención Colectiva: Tiempos Sindicales* [Película]. Costa Rica.
- . (16 de agosto de 2017b). ¿Qué es una universidad internacional? [conferencia inaugural] *Jornadas de Internacionalización UCR 2017*. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.
- . (11 de marzo de 2017). ¿Existe una estructura sexista en la Academia? Participación del doctor Henning Jensen Pennington, Rector UCR [conversatorio]. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.
- JIMÉNEZ, Y. (2006). Una reforma neoliberal. Reestructuración y control académicos en la Universidad Pedagógica Nacional. *Trayectorias*, 8 (22), 45-55.
- LA IZQUIERDA DIARIO MÉXICO. (18 de agosto de 2016). Manifiesto del primer encuentro de docentes contra la precarización laboral. *La izquierda diario México*. Recuperado de https://www.laizquierdadiario.mx/Manifiesto-del-I-Encuentro-de-Docentes-contra-la-Precarizacion-Laboral?id_rubrique=1714
- MARÍN, A. (21 de junio de 2017b). Inversión de 290 millones y 14 nuevas plazas refuerzan seguridad en la UCR. Recuperado el 4 de setiembre de 2017, de <http://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/06/21/inversion-de-290-millones-y-14-nuevas-plazas-refuerzan-seguridad-en-la-ucr/imprimir.ht>
- . (1 de junio de 2017a). Nuevas medidas otorgarán más seguridad en el campus Rodrigo Facio. *Noticias UCR*. Recuperado el 4 de setiembre de

- 2017, de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/06/01/nuevas-medidas-otorgaran-mas-seguridad-en-el-campus-rodrigo-facio.html>
- . (9 de junio de 2017). UCR hace esfuerzos para evitar el acoso sexual. Recuperado el 15 de agosto de 2017, de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/06/09/ucr-hace-esfuerzos-para-evitar-el-acoso.html>
- MARÍN, R. (15 de noviembre de 2016). Rector denuncia convención colectiva ante Ministerio de Trabajo Semanario Universidad. *Semanario Universidad*.
- MENDOZA, B. (s/f). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. *Colectivo hombres y masculinidades*.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN. (25 de mayo de 1998). *Ministerio de Educación Gobierno de España*. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de Ministerio de Educación Gobierno de España: http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- MONTENEGRO, M. y Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 1 (13), 139-154.
- MORA, P. (22 de mayo de 2017). Rectoría acoge peticiones por más seguridad en campus. UCR *Noticias*. Recuperado el 6 de setiembre de 2017, de UCR Noticias: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/05/22/rectoria-acoge-peticiones-de-manifestantes-por-mas-seguridad-en-campus.htm>
- OLIVARES, E. (23 de mayo de 2017). Docentes: El salario en la UNAM es precario. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/23/sociedad/038n1soc>
- . (10 de marzo de 2016). Hostigamiento y acoso sexual, “práctica cultural” que a diario acecha a mujeres. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/10/sociedad/038n2soc>
- OECD. (2017). *Educación en Costa Rica. Aspectos destacados 2017*. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de OECD <https://www.oecd.org/edu/school/Educacion-en-Costa-Rica-2017-Aspectos-Destacados.pdf>
- ORTIZ, A. (19 de junio de 2017). *RTN Noticias Canal 13*. Recuperado el 4 de setiembre de 2017, de RTN Noticias: <https://www.facebook.com/rtnnoticias/videos/1472765152782549/>
- PANIAGUA, C. (1990). Origen y transformación de la universidad costarricense. *Revista de Ciencias Sociales. 50 Aniversario de la Universidad de Costa Rica*, 23-48.

- PARDO, J. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, 39-85.
- PINI, M. (2010). Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España y la Unión Europea. *Revista de Educación*, 1 (1), 77-96.
- QUIRÓS, B. (11 de mayo de 2017). Empleados de UCR sufren acoso laboral en UCR. SITRASEP hace denuncia. *Diario Extra*.
- RODRÍGUEZ, F. (22 de noviembre de 2016). UDUAL *Press*. Recuperado el 15 de agosto de 2017, de UDUAL: <https://udualpress.org/2016/11/22/cooperacion-union-europea-y-america-latina-y-e>
- RUIZ, F. (21 de junio de 2017). Campus Rodrigo Facio vive escalada en casos de robos y abusos. *Semanario Universidad*.
- SAGOT, M. (17 de agosto de 2017). *¿Existe Sexismo en la Academia?* [Foro]. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.
- SANCHO, M. (20 de julio de 2015). En la UCR, 259 empleados reportan trabajar más de tiempo completo; 1400 ganan más de 2 millones de colones. *CRhoy.com*.
- SEQUEIRA, A. (5 de setiembre de 2017). Diputados ponen bajo investigación salarios de la UCR. *La Nación*.
- UCR, P. I. (2017b). *Página de Facebook Personas Interinas de la UCR*. Recuperado el 4 de setiembre de 2017, de *Página de Facebook Personas Interinas de la UCR*: <https://www.facebook.com/notes/personas-interinas-de-la-universidad-de-costa-rica/sobre-la-negociacion-del-fee-y-l>
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado el 17 de agosto de 2017, de UNESCO: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNGO, U. (14 de noviembre de 2017). La persistencia de la hostilidad sexista. *Simposio Internacional Sexismo y discriminación en la Academia*. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.
- UNIONCDMX.COM. (s/f). Femicidio y acoso sexual en la UNAM: Los casos polémicos. *Unioncdmx.com*.
- UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (prod.), y Jensen Pennington, H. (dir.). (2017b). *Entrevista a Henning Jensen Pennington* [Película]. Costa Rica.
- VICERRECTORÍA DE DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. (23 de noviembre de 2017). Acuerdo 2 "Análisis y elaboración del pronunciamiento de la Convención Colectiva". *Carta abierta a la comunidad universitaria y a la sociedad costarricense*. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica.

- VICERRECTORÍA DE DOCENCIA. (24 de mayo de 2017). *Circular-vd-29-2017-2*. UCR.
- VIVEROS, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17.
- ZÚÑIGA, A. (11 de agosto de 2017). Denuncian acoso sexual de profesores. Estudiantes de Derecho de UCR. *Diario Extra*.

LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO COMO FORMA DE VIOLENCIA INSTITUCIONAL INSIDIOSA: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES FRANCESAS

*Sébastien Pesce*¹

Palabras clave: desigualdades de género, meritocracia, violencia institucional, educación superior.

Introducción

El objetivo de este capítulo es sencillo: proponer un panorama de las desigualdades persistentes entre hombres y mujeres en las universidades francesas basado en la literatura publicada en Francia sobre este tema. Se trata especialmente de analizar la presencia de mujeres en puestos de liderazgo y toma de decisiones, así como su representación en los distintos grados universitarios.

Una vez descritas las formas de desigualdad que se observan en Francia, intentaré comprender cómo se percibe este problema, cómo se trata y al final identificar algunas de las razones por las que estamos luchando para reducir, de manera más rápida, estas desigualdades. Mi objetivo es describir estas desigualdades como una forma de violencia, y más precisamente, como una violencia institucional insidiosa, cuyas fuentes provienen, desde mi punto de vista, tanto de nuestra creencia

¹ Universidad de Tours, Francia, Equipo de Investigación “Educación, Ética, Salud”, sebastien.pesce@univ-tours.fr

infalible en la ideología meritocrática de Francia, como de nuestra cultura centralista.

La construcción de las desigualdades en la educación secundaria

Las desigualdades de género se generan muy pronto y aparecen explícitamente en la educación secundaria en forma de segregación horizontal (paredes de cristal). El fenómeno más llamativo es la brecha entre las puntuaciones de las niñas (que se comportan mejor que los niños)² y el menor número de opciones que parecen estar disponibles para ellas, en tanto algunas de las orientaciones disciplinares son menos accesibles para las niñas que para los niños (Gadrey, 2005, p. 106).

En general, las niñas tienen más probabilidades de tener éxito que los niños cuando provienen del mismo origen social y geográfico. En términos de mejor desempeño académico, hay un indicador muy importante que aparece en 1969, y es que a partir de esa fecha existen más niñas que niños que obtienen el *baccalauréat* (bachillerato) (Marry, 2001, p. 32).

Roger Establet analiza esta transformación como una forma de subversión, una revolución pacífica que tiene lugar sin un propósito político explícito, que se hace discretamente en tanto hay un “estricto respeto por el orden escolar establecido sin generar ningún trastorno en el sistema meritocrático, en el mecanismo de la herencia social, o incluso en la segregación sexual en las diferentes áreas del conocimiento” (citado por Marry, 2001, p. 34). Esto hace que, por ejemplo, las hijas de los trabajadores sigan teniendo menos éxito académico que las hijas de los maestros.

Esta segregación horizontal se construye muy temprano en la historia del sistema educativo francés, cuando las mujeres entran en la educación secundaria y superior (véase Condette, 2003). Así, en 1880 la ley Camille Sée instituyó la educación superior pública, pero la enseñanza debía estar de acuerdo con la “naturaleza femenina” (p. 43); es decir, poca filosofía, griego, latín y matemáticas (p. 44) y un plan de estudios esencialmente literario, lo cual hacía que a las mujeres les resultara di-

² Cf. Bihl y Pfefferkorn (2000, p. 20) y Commission Européenne (2010).

fácil seguir estudios superiores con el sesgado bagaje académico que la escuela secundaria les permitía construir.

Ésta es una de las razones principales para que la segregación horizontal se hiciera ya visible en 1913-1914, al tener como resultado 35.24% de mujeres en literatura e idiomas en contraste con sólo 10.83% en medicina, 8.81% en ciencias y 0.90% en derecho (p. 50).

Sin embargo, esta forma de segregación disciplinaria sólo se cuestiona moderadamente, de tal suerte que en 1999, en la formación profesional (Gadrey, 2005, p. 107), 74% de las mujeres cursan estudios superiores pero sólo 11% en los sectores industriales. El mismo fenómeno puede observarse en la educación secundaria, con una mayoría de mujeres en las artes (84%) y ciencias sociales (84% y 96%), y una minoría en la educación científica (45%) y en la industria y la tecnología (8%).

Otros datos confirman que esta segregación no es el resultado de un nivel inferior de competencia, ni siquiera de un menor sentido de competencia; sino más bien de una forma de "autocensura" en las opciones de orientación disciplinaria, puesto que de entre los estudiantes que se declaran muy buenos en matemáticas al ingresar a la escuela secundaria, 80% son niños que irán a una sección científica mientras sólo 60% son niñas (Denaja, 2013, p.13).

Esta segregación horizontal se confirma y refuerza entre las y los estudiantes de los primeros años de la enseñanza superior. El fenómeno es el mismo que hace un siglo: las orientaciones preferidas o sufridas en la escuela secundaria cierran ciertas puertas, ya que la disciplina dominante del bachillerato obtenido determina en parte las opciones posibles en la universidad. Por lo tanto, a las jóvenes que han obtenido un bachillerato literario les resultará difícil acceder a los estudios científicos.

La paradoja del éxito / segregación horizontal mencionada anteriormente se encuentra también en el nivel superior. Si bien en las universidades francesas (que ya en 1914 figuraban entre las primeras en términos de feminización), y donde en 2001 la mayoría de los estudiantes (56.1%) eran mujeres (Condette, 2003, p. 40), las chicas se encuentran mayoritariamente en idiomas, letras y ciencias del lenguaje, ciencias humanas y sociales, pero también en disciplinas reconocidas como exigentes y masculinas, como el derecho y la medicina. Son una minoría

en las ciencias básicas y sus disciplinas de aplicación, así como en el deporte. La brecha entre ellas y ellos se está reduciendo muy lentamente en las escuelas de ingeniería, con algo más de una cuarta parte de las niñas en 2011 (MESR, 2013, pp. 4 y 6).

Para 2009, sólo 43% de los nuevos doctorandos eran mujeres (MESR, 2013, p. 11). Estos últimos elementos ya sugieren (y volveremos a ello más adelante) un efecto tijera: en el curso de la educación superior, es decir, con el aumento del nivel de certificación, la proporción de chicas disminuye: las que cuentan con título de bachillerato son mayoría desde hace unos cincuenta años, pero siguen siendo minoritarias al nivel de doctorado.

Frente a este panorama, resulta obvio que estas desigualdades abonan al terreno de las desigualdades en el empleo y los salarios frente a las exigencias labores de nivel de cualificaciones y certificación.

Desigualdades de género en la enseñanza superior y la investigación

Discutimos las desigualdades, particularmente en términos de segregación horizontal (disciplinaria) entre estudiantes de secundaria y bachillerato. Pasaremos ahora al caso de los profesores e investigadores de la enseñanza superior para describir e intentar comprender formas de segregación vertical y todavía más el efecto tijera, es decir, la “evaporación” de las mujeres en puestos de responsabilidad o de toma de decisiones.

Existe una forma de desigualdad que, en teoría, apenas puede existir entre los profesionales de la universidad en Francia: las desigualdades salariales, ya que mujeres y hombres reciben la misma remuneración por el mismo trabajo y las mismas responsabilidades. Pero entenderemos aquí que la realidad contradice la teoría.

Para comprender los mecanismos de construcción de desigualdades entre profesores y/o investigadores en las universidades francesas, es necesario tener en cuenta los métodos de formación y contratación para los diversos tipos de funciones. En Francia, hay dos estatus de profesores/investigadores en la universidad: primero como *Maître de conférences*, o “MCF” (profesor asistente) y luego como *Professeur des*

universités o “PU” (profesor de tiempo completo/catedrático). Para ser MCF, se debe obtener un doctorado y aprobar un examen de calificación, que autoriza a postularse para un puesto como *Maître de conférences* en el concurso. Una vez obtenida esta calificación, el candidato deberá presentarse a una oposición de contratación, abierta a un puesto específico en una universidad determinada. El primer clasificado en este concurso, basado en un expediente y una audición ante un jurado de pares, convierte al candidato/a en conferenciante, aprendiz durante un año y luego en titular de la función pública estatal. Pocos años más tarde, un MCF puede preparar un nuevo diploma, *l’Habilitation à Diriger des Recherches* (habilitación para realizar investigaciones) y seguir un procedimiento similar: un examen de calificación (como PU), seguido de un examen de contratación. Además, dentro del mismo grado (MCF o PU), las promociones son en gran medida automáticas y dependen de la antigüedad. Sin embargo, algunas promociones requieren que se presente un expediente y se solicite un concurso (por ejemplo, profesor de primera clase y profesor excepcional). Si se es hombre o mujer, para el mismo rango (MCF o PU) y escalón, recibirá exactamente el mismo salario.

Mientras que en 2008, poco más de 40% de los nuevos doctorandos eran mujeres, al mismo tiempo sólo 27% de los investigadores públicos y privados eran mujeres. Las mujeres fueron más numerosas entre los investigadores del sector público (34%) que entre los del sector privado (17%) en 2002 en toda la UE-15. Por lo tanto, una vez obtenido el doctorado, es menos probable que uno se convierta en investigador si es mujer: es el primer indicador de este famoso efecto tijera.³

Otro fenómeno llamativo es la “división sexual del trabajo en la universidad”, que Anne Revillard (2014a) analiza. Si tomamos el caso del *Centre National de la Recherche Scientifique*, o CNRS (Centro Nacional de Investigación Científica), en 2012, alrededor de 2/3 de los técnicos eran mujeres, pero menos de un tercio de los investigadores eran mujeres. Anne Revillard analiza con mayor precisión la forma en que se

³ Sobre estas estadísticas, véanse en particular ANEF (2014, pp. 125-141), Laufer (2004, p. 117), MEN (2000) y MESR (2014, p. 59).

construye esta división sexual del trabajo y lo que se refiere a nivel simbólico: las mujeres en la educación, y por lo tanto en la reproducción, los hombres en la innovación y la producción. Los hombres se encargan más a menudo de las misiones estratégicas: publicaciones, gestión de equipos, coordinación de proyectos; las mujeres son más responsables de las tareas administrativas, menos visibles y menos gratificantes.

Otra cuestión importante es el lugar de las mujeres en los cargos que se consideran lugares de poder o donde se toman las decisiones. En general, en Francia, las culturas y prácticas cambian regularmente, aunque de manera lenta. Recién algunos indicadores han sido bastante reveladores al respecto, por ejemplo, en el Parlamento francés (la cámara baja) hoy en día hay casi 40% de mujeres, frente a 27% de 2011 y 18% de 2008.

Si observamos desarrollos similares en la universidad francesa, podemos constatar que también en este caso son extraordinariamente lentos y que corrigen de manera muy modesta las desigualdades antes mencionadas. Por una parte, un indicador importante es la proporción de mujeres entre profesores y profesoras (hoy a cargo de dirigir equipos, coordinar proyectos, asumir mayores responsabilidades científicas y administrativas), mientras que, entre las y los investigadores un tercio son mujeres en las instituciones públicas de educación superior (2010); representan algo más de 40% del número total de los profesores, pero menos de un cuarto de los profesores y directores de investigación. (Véase MESR, 2014, p. 59)

Otro conjunto de datos ilustra el efecto tijera al entender cómo se combina con la segregación horizontal. Entre las cerca de 100 disciplinas científicas reconocidas institucionalmente en Francia (para las que existe una sección del Consejo Nacional de Universidades), hay algo menos de 20 en las que las mujeres constituyen la mayoría en el primer grado de la enseñanza superior (*Maître de conférences*). No es sorprendente que éstas sean disciplinas en humanidades y ciencias sociales. En las otras disciplinas, los hombres constituyen la mayoría en ambos grados MCF y PU.

Podría esperarse que en algunas, o bien en todas las disciplinas en las que las mujeres son la mayoría de los MFC, ellas permanezcan en la

PU. Sin embargo, en todas estas disciplinas, sin excepción, los hombres se convirtieron en mayoría en el rango de PU (ANEF, 2014, p. 138).

Las brechas son enormes en algunas disciplinas (Denaja, 2013). En matemáticas, 93.4% de los maestros son hombres (Revillard, 2014a, p. 2). En literatura, una disciplina muy feminizada, apenas más de 43% de los profesores son mujeres. Y hay brechas igualmente amplias en el nivel de escalón (dentro del rango de maestro): sólo 15% de los maestros de primera clase y 2% de los maestros excepcionales son mujeres (Boutillier y Laperche, 2011, p. 239).

No es de extrañar que el número de mujeres sea extremadamente importante en la presidencia universitaria. Hasta la fecha, 12 de los 77 presidentes de las universidades públicas francesas son mujeres.⁴ Si sólo se observan las universidades de París “intra-muros” (generalmente consideradas las más prestigiosas), sólo una de las siete universidades está dirigida por una mujer. En 2017, si miramos las universidades de París y su aglomeración, cuatro de cada 17 universidades están dirigidas por mujeres. Por su parte, dentro de los equipos presidenciales, las mujeres son la mayoría en los cargos de vicepresidencia docente (10 de 15), mientras los hombres son la mayoría en investigación (10 de 12) y en las finanzas (8 de 11).

Otro indicador es el lugar de la mujer en las academias nacionales, las instituciones científicas más prestigiosas: menos de 15% de las mujeres en la Academia Francesa, menos de 9% en la Academia de Ciencias, 6% en la Academia de Ciencias Morales y Políticas (MESR, 2013, p. 10).

Explicaciones del fenómeno

El efecto tijera es particularmente visible en Francia. Y es evidente que también hay un efecto en la desigualdad salarial: si las mujeres reciben el mismo salario que los hombres en puestos iguales, les resulta más difícil acceder a los grados (PU o director de investigación), a los escalafones (profesores de clases excepcionales) o a las responsabilidades

⁴ <http://www.cpu.fr/cpu-les-etablissements-membres/>

que ofrecen salarios o primas más altos. Esta sección tiene como objetivo entender mejor cómo se construyen estas desigualdades.

A primera vista, se trata de resolver una paradoja: ¿cómo explicar la persistencia de estas desigualdades en un país que quiere ser universalista, igualitario y, en teoría, luchar sin tregua contra todas las desigualdades? Es precisamente este universalismo el que explica estas desigualdades y la dificultad de percibir las y reducir las.⁵

Existe un conjunto de mecanismos de discriminación, ampliamente analizado en la actualidad y que afecta a todos los sectores de la sociedad y al mundo profesional. La universidad se limita a ilustrar y reproducir, en su propia escala, un fenómeno más general: las mujeres tienen menos probabilidades de ser empleadas que los hombres (Fassa y Gauthier, 2012, p. 125)⁶ y, en general, un impacto de las desigualdades sociales dentro de la familia (Revillard, 2014b), el famoso efecto Mathilda o la acumulación de desventajas (Rossiter, 2003).

Existe también un conjunto de fenómenos simbólicos que se identifican regularmente mediante la investigación cualitativa: una deshistorización de las fuentes de estatus atribuidas a las mujeres, lo que lleva a considerar que los roles domésticos de las mujeres son naturales, y más en general del hábito, de las concepciones arraigadas de los respectivos roles de hombres y mujeres, pero también de sus respectivas capacidades y campos de excelencia.

Aquí quiero resumir las principales causas de estas desigualdades de género en las universidades, pero lo hago con cierta distancia, y sobre todo con cautela, para insistir finalmente en el tipo de ideología que estos mismos modelos explicativos transmiten, mientras pretenden denunciar los prejuicios que provocan la desigualdad.

Si la universidad reproduce las mismas dinámicas inequitativas que conocemos a nivel de la sociedad francesa en su conjunto, éstas son evidentemente específicas, en sus formas, de la enseñanza superior. Como han señalado varios estudios de investigación, la universidad, a

⁵ Véase el análisis propuesto en ANEF (2014, pp. 141fq).

⁶ En Francia, en 2011, 67% de las mujeres tiene empleo a tiempo completo o parcial, frente a 76% de los hombres. Fuente INSEE: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281064>

su manera, mantiene una cultura organizacional masculina que perpetúa ciertas formas de discriminación al definir roles que pueden o no considerarse apropiados para una mujer:

del mismo modo, también se destaca la existencia de culturas y prácticas organizativas ‘masculinas’ que alimentan la persistente discriminación y estereotipos de posiciones y comportamientos apropiados para las mujeres, o estrategias masculinas para diferenciar su identidad y prácticas profesionales de las mujeres, así como su negación de poder y autoridad, su capacidad de movilidad y disponibilidad profesional. (Laufer, 2001, p. 120)

Así pues, las estrategias masculinas, que son más o menos visibles y más o menos conscientes, contribuyen a mantener roles diferenciados, por ejemplo, mediante el uso de modelos gerenciales masculinos tradicionales (véase Laufer, 2004, p. 119). Construir una carrera universitaria, por ejemplo, presupone una fuerte presencia en las redes (y por lo tanto estrategias para esta presencia), y los hombres son particularmente activos en este campo (véase MEN, 2000, p. 11).

Más concretamente, los criterios de evaluación también desempeñan un papel importante: es el número y el ritmo de las publicaciones lo que permitirá evaluar la excelencia del investigador, pero también la velocidad de la movilidad vertical. Como se señala en un informe del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2000, p. 12), obtener un ascenso implica aceptar, en muchos casos, una transferencia: un MCF se convierte en PU y debe cambiar generalmente de universidad, y por lo tanto de región, ya que son contrataciones federales.

Estos cambios, pero también el modelo del “Turbo Prof” (MEN, 2000, p. 13), movilidad y viajes permanentes de ida y vuelta entre el hogar y la universidad, son mucho más difíciles para las mujeres, de quienes se espera que se ocupen de las tareas domésticas y de los niños (MEN, 2000, p. 13, pp. 15-16).

Por lo tanto, las mujeres tienen que hacer frente a las limitaciones domésticas y familiares, como el permiso de maternidad, que a veces frenará el ritmo de producción o movilidad y dificultará el reconocimiento. Como lo analizan Boutillier y Laperche (2011, p. 235), en un

mundo académico competitivo que implica llevar a cabo investigaciones que sean valoradas para generación de patentes o contratos a través de la vinculación con empresas, implica para las y los investigadores un modelo de mercado que margina aún más a las mujeres, quienes, se piensa, están menos comprometidas en una lógica tan competitiva.

Ya sea por falta de gusto por la competencia o por limitaciones domésticas, las mujeres suelen tener menos probabilidades de ser candidatas a la promoción. Por ejemplo, se benefician menos de las promociones, no porque sean excluidas de ellas por los jurados, sino porque no las solicitan tanto como los hombres o porque lo hacen más tarde. Un estudio realizado por Sabatier y sus colaboradores en 2004⁷ sobre los investigadores en biología muestra que incluso cuando las mujeres presentan el mismo “rendimiento” o las mismas características (en términos de antigüedad, publicaciones, movilidad) son los hombres los que tienen más probabilidades de solicitar un ascenso. La misma observación se hace en el CNRS, donde las mujeres se presentan a la promoción por término medio un año y siete meses más tarde que los hombres. De esta manera, las mujeres anticipan dificultades simbólicas o prácticas y expresan un menor gusto por la competencia a través de estas opciones (Marry y Jonas, 2005, p. 75).

Analizado de forma diferente, el éxito de una carrera académica con un alto nivel de realización presupone “hacer una gran obra” (*ibid.*), y para ello hay que mostrar una gran disponibilidad, mantenerse durante largos espacios de tiempo, liberarse de ciertas limitaciones psicológicas y materiales, cuyo análisis (*ibid.*), especialmente en ciencias experimentales, implica una fuerte presencia en el laboratorio. Estos fenómenos se ven agravados por una relación menos obsesiva, en las mujeres a la carrera, una relación menos planificada y menos estratégica, combinada con menos reconocimiento, reforzada por menores expectativas por parte de quienes la rodean (p. 76).

Estos análisis son producidos por investigadores (muchos de los cuales son mujeres) que buscan comprender y denunciar las desigualdades. Estos autores no pretenden socavar el papel desempeñado por

⁷ Ver Marry y Jonas, 2005, p. 76.

el sistema político y social, ni sugieren que son las mujeres quienes voluntariamente deciden renunciar a ascensos y responsabilidades. Sin embargo, los testimonios citados en estos análisis muestran hasta qué punto la comprensión de los fenómenos de desigualdad, en particular en Francia, depende de una cierta concepción naturalista del papel y la condición de la mujer: hay una naturaleza femenina que lleva a nuestras compañeras a tomar decisiones menos estratégicas, a renunciar más fácilmente a los ascensos. En otras palabras, y aunque planteemos causas que no son de carácter sino de responsabilidades relacionadas con las tareas domésticas o la maternidad, serían en gran medida factores individuales, no institucionales, los que explicarían estas desigualdades: las mujeres optan por no participar... las mujeres se dan por vencidas... Si estos análisis articulan lo individual y lo social (una mujer que decide renunciar a la movilidad porque su entorno y su sociedad la consideran naturalmente responsable de la educación de los hijos), pueden conducir a ignorar o socavar los factores institucionales, organizativos y políticos en estos procesos. Esto puede llevarnos a pensar o sugerir lo siguiente: la sociedad es sólo parcialmente responsable y nosotros, como observadores, lamentamos que las mujeres no accedan a promociones o responsabilidades, pero al final sólo somos moderadamente responsables: en otras palabras, sí, hay desigualdades, pero nos resulta difícil concebir estas desigualdades como resultado de la discriminación.

Un último factor esencial es la dificultad para que los actores, especialmente en la universidad, tomen conciencia del problema. En un estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional de Francia (MEN, 2000, p. 9), descubrimos mujeres sorprendidas al enterarse de tales desigualdades:

Las mujeres en humanidades y ciencias sociales, en su mayor parte, dicen que no son conscientes de esta baja representación en el mundo académico. En cuanto a los hombres, la 'conciencia' de esta desigualdad durante la entrevista parece colocarlos en una posición dominante desde el principio. Algunas personas se preguntan con cierta autocomplacencia sobre su propio funcionamiento y trayectoria profesional.

Se puede suponer que existe un sentimiento ampliamente compartido: las desigualdades se han reducido, sobre todo en la universidad, un lugar animado por personas con una fuerte conciencia política que no pueden soportar la discriminación. Esta escasa conciencia del problema se ve reforzada por el hecho de que en Francia no hay estudios de género como tales (véase *ASES*, 2014), por lo que estos temas son poco o nada enseñados. En términos generales, tanto las mujeres como los hombres integran plenamente los hábitos de género, por lo que resulta difícil adoptar una posición crítica con respecto a estos problemas.

Una vez más, la forma de pensar de los actores universitarios está en línea con las posiciones más comunes de la sociedad. En Francia existe desde hace mucho tiempo una “retórica de paridad” (*ANEF*, 2014), que reafirma constantemente las tradiciones igualitarias de Francia, mostrando su voluntad de luchar contra la discriminación. La omnipresencia de este discurso puede llevarnos a creer que Francia ha resuelto sus principales problemas en este ámbito, que es consciente del problema y sabe cómo abordarlo. De este modo, hemos construido una ilusión de igualdad en la que ahora creemos por completo y que probablemente nos exonera de esforzarnos por avanzar en esta línea.

Para resolver estas desigualdades

Las causas de nuestra incapacidad para hacer frente con eficacia a las desigualdades de género en las universidades (mientras que otras formas de desigualdad, como las desigualdades salariales entre hombres y mujeres en el sector privado, siguen siendo motivo de gran preocupación en Francia) pueden explicarse, en particular, por la forma en que se aborda este problema desde el punto de vista político, en las ideologías que estructuran los modos de concebir el problema y las condiciones para su resolución. Esto constituye el núcleo de la tensión entre los derechos formales y la igualdad sustantiva.

Siguiendo el trabajo de Jacqueline Laufer, observamos que es ante todo en términos de derechos formales, es decir, la afirmación teórica de la necesidad de garantizar la igualdad y el reconocimiento legal de este imperativo, que se ha organizado la lucha contra las desigualdades de

género. Así pues, un conjunto de textos legislativos aborda esta cuestión: por ejemplo, las leyes Le Pors, entre 1981 y 1983, que tratan de la paridad en el servicio público (integrando la enseñanza superior pública). Mucho más recientemente, figura la Ley de Educación Superior del 22 de julio de 2013, que hace obligatoria la paridad en las listas electorales de los consejos de administración, la publicación de estadísticas de género y el establecimiento de consejos de igualdad en cada universidad.

Estas leyes sobre la función pública y la enseñanza superior forman parte de una conciencia mucho mayor (en los años 60) y de una conciencia social más general de las desigualdades sociales en materia de salarios, remuneración y formación. Como afirma Laufer (2004, p. 118), en Francia se concientiza al mundo político y no al económico, como ha ocurrido en el mundo anglosajón. Así, desde los años 60 del siglo pasado se han venido llevando a cabo reformas nacionales que, según Lévy (1988), condujeron al surgimiento del “feminismo de Estado”.

Esta lógica produce mecanismos políticos paradójicos: estas reformas reactivan contradicciones fundamentales en la forma de pensar sobre la ciudadanía y el papel de las mujeres (Commaille, 2001). Habría dos formas de ciudadanía: una definida por las formas de participación local, privada y, en particular, familiar; otra vinculada a la acción pública, orientada a una dimensión global (p. 129). Así pues, la intervención del Estado vaciló en los años 80 entre dos modelos, un objetivo de emancipación de la mujer y un objetivo potencialmente contradictorio de protección para una mujer considerada débil (protección en relación con ciertas formas de trabajo peligroso y doloroso, trabajo nocturno, etc.) (Laufer, 2001, p. 64).

Estas contradicciones tienen repercusiones muy concretas y adquieren formas explícitas en el ámbito sociopolítico: la falta de oferta de servicios (como las guarderías); la dificultad para que las mujeres más pobres puedan financiar una niñera y ponerse a disposición del trabajo; la acumulación de desventajas que provocan el abandono de la carrera; y, a cambio, un aumento del desequilibrio entre las cargas domésticas (véase Denaja, 2013, pp. 39-40).

En 1972, la Ley ya afirmaba un principio de igualdad (igualdad formal, por lo tanto) en materia de salarios. Pero pasa mucho tiempo para

que se tome conciencia de la ineficacia de tales afirmaciones políticas (Laufer, 2001, p. 65). La desigualdad salarial refleja simplemente un fenómeno mucho más profundo: las diferencias salariales reflejan la jerarquía entre empleos femeninos y masculinos, y son el resultado de complejos mecanismos culturales y simbólicos (*ibid.*). Como explica Laufer (2001, p. 70), el mundo político está cambiando gradualmente su perspectiva de una demanda de igualdad formal a una demanda de igualdad sustantiva. Un ejemplo es la lógica de la paridad, por ejemplo, en política, relativa a la representación igualitaria de hombres y mujeres.

Más adelante, aparece el modelo de igualdad de oportunidades: es necesario eliminar las barreras desde una lógica meritocrática para asegurar que todos tengan las mismas oportunidades de estudiar, de trabajar, de triunfar para que, al final, emerja una lógica de igualdad de lugares (ver también Dubet, 2010) que supone una forma de realización total del ideal de paridad: si hay 80 rectores universitarios en Francia, 40 deben ser mujeres. Éste es el caso, en parte, de algunos órganos decisorios de las universidades, donde las listas se elaboran necesariamente de manera que se garantice una representación equitativa de mujeres y hombres.

A medida que estas reflexiones evolucionan, surge la idea de que ya no basta con afirmar principios: es necesario cuestionar los procedimientos, los métodos de contratación, la organización del trabajo, en definitiva, pasar de un enfoque político a un enfoque sociológico (Laufer, 2001, p. 74).

Violencia institucional, violencia insidiosa

La invitación que se me hizo por primera vez, como parte de la conferencia que dio origen a este capítulo, se refería a los vínculos entre las desigualdades de género y la violencia institucional. Me propongo aprovechar las pruebas presentadas hasta ahora para abordar este tema e intentar responder a la pregunta: ¿Hasta qué punto podemos describir las desigualdades mencionadas en este capítulo como resultado de alguna forma de violencia institucional?

En nuestro trabajo, me baso en Rémi Casanova (Casanova y Pesce, 2015) para presentar estas definiciones. Una primera definición clásica

de la violencia institucional tiende a reducirla a actos de violencia en la institución: tan pronto como la violencia se comete dentro de una institución, por un profesional o un usuario, hablaremos de violencia institucional. Esta definición, que me parece muy inadecuada, está vinculada a la ausencia de una definición sólida del término “institución”: en este contexto se considera que la institución no es más que una organización.

Una segunda definición, que también es relativamente clásica, y, en mi opinión, totalmente inadecuada, describe la violencia institucional como violencia perpetrada por agentes contra los usuarios. Esta definición es problemática, porque reduce la institución a sus agentes. Creo que es necesario hablar aquí no de violencia institucional, sino de violencia sin institución. Una variante de esta visión es la violencia institucional, que se reduce a la violencia cometida por la jerarquía contra sus propios agentes.

Existe otra definición tradicional, que plantea serios problemas, pero que tiene el mérito de sugerir por fin que hay algo que se puede definir como una “institución”, que es independiente de la organización, y que no se limita a los agentes: la violencia institucional es la violencia perpetrada por la institución que se cree una entidad autónoma, pero que al mismo tiempo se considera consciente, dotada de voluntad. Las víctimas pueden ser los usuarios, los agentes, incluyendo la jerarquía.

En la tradición del Análisis institucional (Lourau, 1970), mi concepción de la institución es diferente. La idea que defiendo es la siguiente: somos la institución. Una institución que por lo tanto no es ni “los otros”, ni la jerarquía, ni el gobierno. La institución es un conjunto de principios, valores y significados subyacentes (Ardoino, 1977, p. 164), que nosotros, el colectivo, los actores, tenemos el poder de describir, nombrar, pero también de producir, transformar y desarrollar. Es por esta razón que defino la violencia institucional como “violencia hecha a uno mismo a través de la institución” (Pesce, 2015, p. 24).

Esto es particularmente cierto en la universidad: una universidad francesa es en esencia administrada por sus agentes, profesores-investigadores, personal administrativo y técnico, elegidos en los consejos de decisión. Son profesores-investigadores que son elegidos para dirigir departamentos, laboratorios de investigación, consejos y equipos pre-

sidenciales. Son estos mismos profesionales quienes forman parte de los jurados de contratación, elegidos en los órganos nacionales (secciones del *Conseil National des Universités* o del *Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur*) los que se ocupan de los expedientes de promoción u organizan la evaluación. En definitiva, somos nosotros los que hacemos funcionar a la institución, determinamos gran parte de sus reglas y debemos asumir nuestra responsabilidad cuando vemos que estas funciones producen desigualdad.

Rémi Casanova describe tres niveles o formas de violencia institucional: la violencia institucional relacionada con la misión (inherente en las funciones sociales de una determinada institución, frustrante pero inevitable; por ejemplo, la educación de los niños presupone ciertas limitaciones, un cierto encuadre); una violencia institucional ligada al funcionamiento, resultante de la organización, los procedimientos y sobre la que hemos tomado el control; y una tercera forma de violencia institucional que se refiere a la ausencia de tratamiento de la violencia perpetrada en la institución.

Estamos especialmente interesados en esta última definición. Esta dimensión de la violencia institucional se refiere a situaciones en las que una forma de violencia surge en la institución, pero es de alguna manera u otra ignorada por la institución (en el sentido en el que la he definido aquí: el colectivo, los actores, agentes, profesionales). A veces la institución no se limita a ignorar esta violencia, sino que la tolera, se resigna a ella... o incluso la anima, porque esta violencia sirve a sus intereses.

Desde mi punto de vista, las desigualdades de género en las universidades francesas se deben en gran medida a esta última forma de violencia institucional, que puede ser considerada como una forma insidiosa de violencia, percibida en parte, parcialmente concienciada, pero que sólo es denunciada de manera parcial y tratada por los que la denuncian, que son la institución. Intentaré exponer algunos argumentos para apoyar esta idea.

La organización de los procedimientos que estructuran la articulación de nuestro sistema educativo y académico responde a la tradición meritocrática francesa. Las instituciones deben velar por que todos tengan las mismas oportunidades de éxito, para llegar a los puestos más al-

tos: la hija de un trabajador debe ser capaz de convertirse en primer ministro, ingeniero o profesor. Todos nuestros procedimientos, concursos y métodos de reclutamiento están diseñados para lograr este objetivo.

Y por supuesto, deseamos sinceramente creer que este hermoso ideal se cumple. Esto dificulta el recurso a la discriminación positiva, a pesar de los avances en este ámbito en los últimos años (véase Audebrand y Pesce, 2011), lo que equivaldría a reconocer que nuestro modelo ha fracasado. Por lo tanto, sin imponer cuotas, la idea de favorecer a una mujer en el reclutamiento porque está destinada a formar parte de un equipo muy masculino es considerada por muchos (incluidas las mujeres) como insoportable. No podemos sugerir que tengamos en cuenta un parámetro (el género) distinto del purismo igualitario. Sería una traición a nuestro modelo meritocrático.

Esta lógica meritocrática va de la mano con nuestro modelo universalista, y la implementación de esta doble dimensión de nuestra cultura social, institucional y política es responsabilidad de las instituciones centralizadas. Cualquier solución a un problema debe venir del Estado, según una lógica aplicacionista. Los procedimientos deben ser los mismos para todas las instituciones, independientemente del contexto, y esto se considera una condición esencial del estado de derecho. Por lo tanto, resulta muy difícil, en este contexto, concebir la construcción de respuestas locales. Sin embargo, es a menudo este trabajo realizado localmente lo que permite una verdadera implicación de los actores, lo que hace posible la sensibilización y las transformaciones más profundas.

Si se nos sugiere que reconsideremos, dentro de una universidad determinada, la forma en que nos posicionamos en las juntas de contratación, los principios que defendemos, la reacción será, en general, decir que estos problemas ya están resueltos en los procedimientos definidos a nivel nacional, que son estos procedimientos, en sí mismos, los que garantizan el respeto del principio de igualdad. Así pues, los procedimientos (cualificación, contratación, ascenso) se consideran suficientes para nosotros. Garantizan, es el pensamiento, la igualdad, y como pensamos que son suficientes, no actuamos localmente sobre las finas modalidades de su implementación, lo que nos permitiría controlar los procesos que allí se desarrollan: expresión de prejuicios, efectos

de nuestra cultura, de nuestro hábito, perpetuación de los modelos dominantes. El producto de esta concepción del juego institucional, figuras que indican desigualdades llamativas, no parece ser suficiente para alertar a los actores. Además, este modelo centralizado permite a los jugadores ignorar su propia responsabilidad y les invita a esperar a que las soluciones vengan de arriba.

Por último, la lógica de no pensar, antes mencionada, desempeña aquí un papel esencial. Las desigualdades se observaron y denunciaron hace más de cuarenta años, y creemos que estamos muy por delante de la curva en este ámbito (el lema francés "*liberté, égalité, fraternité*" es casi suficiente para convencernos de que no podemos fallar en este ámbito). Creemos que las desigualdades salariales no pueden existir en el mundo académico, ya que no existe una diferencia salarial formal entre un hombre y una mujer en puestos de igual responsabilidad. Los discursos públicos misóginos provocan reacciones muy violentas, reacciones que constituyen nuevas afirmaciones de nuestra gran modernidad sobre el tema de género.

Porque creemos firmemente en la efectividad de nuestro modelo meritocrático, porque esperamos que las respuestas provengan del Estado, porque creemos en la omnipotencia de nuestros procedimientos, porque creemos que ya estamos en acción como país de igualdad, porque no asumimos nuestra responsabilidad como autores y actores de la institución, y porque permitimos que continúe la insidiosa violencia de las desigualdades de género. Creemos que estamos luchando contra las desigualdades, pero en realidad estamos haciendo exactamente lo contrario.

Referencias

- ANEF (2014). *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche. Livre blanc*. Paris: La Dispute.
- ARDOINO, J. (1977). *Éducation et Politique, pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste (Propos actuels sur l'éducation II)*. Paris: Gauthier-Villars.
- ASES (2014). *Genre et sociologie à l'université. Bulletin de l'ASES*, no. 43. Paris: ASES.

- AUDEBRAND, F. y Pesce, S. (2010). Justice sociale, action politique et pédagogie. En Casanova, R. y Pesce, S. (coord.), *Pédagogie alternative en formation d'adultes, éducation pour tous et justice sociale* (39-59). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- BIHR, A. y Pfefferkorn, R. (2000). Hommes-femmes, l'introuvable égalité. La place contradictoire des femmes dans la société française. *Recherches et prévisions*, no. 61, (19-33).
- BOUTILLIER, S. y Laperche, B. (2011). Quelle place pour la femme dans la recherche? En Elliott, I. et al. (coord.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation* (235-248). Bruxelles: De Boeck.
- CASANOVA, R. y Pesce, S. (coord.) (2015). *La Violence en institution. Situations Critiques et Significations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- COMMAILLE, J. (2001). Les injonctions contradictoires des politiques publiques à l'égard des femmes. En Laufer, J. et al. (coord.), *Masculin-Féminin questions pour les sciences de l'homme*, 2a ed. (129-148). Paris: PUF.
- Commission européenne (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles: Commissions européenne, agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.
- CONDETTE, J. F. (2003). 'Les Cervelines' ou les femmes indésirables. L'étudiante dans la France des années 1880-1914. *Carrefours de l'éducation 2003/* vol. 1, no. 15, (38-61).
- CRET, B. y Musselin, C. (2012). Recrutements universitaires et inégalités. En Benninghoff, M. et al. (coord.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (99-115). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- DENAJA, S. (2013). *Rapport d'information à l'Assemblée Nationale relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche, au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes*. Paris: Assemblée Nationale.
- DUBET, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: Seuil.
- FASSA, F. y Gauthier, J. A. (2012). Représentations sexuées et accès au professorat universitaire pour les femmes. En Benninghoff, M. et al. (coord.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (117-130). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- GADREY, N. (2005). Société de la connaissance et qualifications des femmes. *Éducation et sociétés*, 2005. Vol 1/15. (105-117).

- LAUFER, J. (2001). Travail, carrières et organisations: du constat des inégalités à la production de l'égalité. En Laufer, J. *et al.* (coord.), *Masculin-Féminin questions pour les sciences de l'homme*, 2a ed. (57-79). Paris: PUF.
- LAUFER, J. (2004). Femmes et carrières: la question du plafond de verre. *Revue française de gestion*, 2004. Vol. 4/151, (117-127).
- LEVY, M. (1988). *Le féminisme d'état en France: 1965-1985: vingt ans de prise en charge institutionnelle de l'Egalite professionnelle entre hommes et femmes*, [Doctorat en sciences politiques]. Paris: IEA.
- LOURAU, R. (1970). *L'Analyse Institutionnelle*. Paris: Minuit.
- MARRY, C. (2001). Filles et garçons à l'école: du discours muet aux controverses des années 1990. En Laufer, J. *et al.* (coord.), *Masculin-Féminin, questions pour les sciences de l'homme*, 2a ed. (25-41). Paris: PUF.
- MARRY, C. y Jonas, I. (2005). Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes, *Travail, genre et sociétés* 2005. Vol 2/14, (69-88).
- MEN (2000). *Les enseignants chercheurs à l'université: la place des femmes*. Paris: MEN.
- MESR (2013). *Égalité entre les femmes et les hommes. Les chiffres clés dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Paris: MESR.
- . (2014). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*. Paris: MESR.
- PESCE, S. (2015), La 'violence en institution' comme effet de sens en contexte... vers une responsabilité assumée du sujet collectif. En Casanova, R. y Pesce, S. (coord.), *La Violence en Institution. Situations Critiques et Significations* (7- 48). Rennes: PUR.
- REVILLARD, A. (2014a). Genre et inégalités professionnelles dans l'enseignement supérieur: un état des lieux, conférence à la première journée des chargées de mission et référentes égalité, MESR, 30/9/2014. Recuperado de: <https://annerevillard.com/about/les-inegalites-professionnelles-dans-l-enseignement-superieur-et-la-recherche-un-etat-des-lieux/>
- REVILLARD, A. (2014b). *Les inégalités de genre dans l'enseignement supérieur et la recherche. Methodological discussion paper*, no. 4, octobre 2014. Paris: Sciences Po.
- ROSSITER, M. (2003). L'effet Mathieu Mathilda en sciences. En Fougeyrollas-Schwebel, D. *et al.* (coord.), *L'activité scientifique des femmes (États-Unis, Grande-Bretagne, France)* (21-39). Paris: Cahiers du Cedref.

ENTRE LA MACROPOLÍTICA Y LA MICROPOLÍTICA: LAS DESIGUALDADES EN ANÁLISIS

Roberta Carvalho Romagnoli¹

En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas? ¿En qué te ofendo, cuando sólo intento poner bellezas en mi entendimiento y no mi entendimiento en las bellezas?

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

Palabras clave: corresponsabilidad, igualdad de género, relaciones de poder, conyugalidad, micropolítica.

Introducción

Este artículo se origina de una invitación para realizar una conferencia en el Congreso Internacional sobre Igualdad Sustantiva en las Instituciones de Educación Superior, que se llevó a cabo en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. El escrito se basa en estudios e investigaciones que he realizado, sumados a mi experiencia laboral con familias y parejas, tanto en mi consultorio como en la formulación de políticas públicas, y en mi trabajo como investigadora universitaria. Orientado a la problematización de la igualdad de género y de la corresponsabilidad, este texto corresponde a un diálogo entre lo leído, estudiado y experimentado.

¹ Profesora del programa de postgrado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Minas Gerais, Brasil; doctora en Psicología Clínica por la PUC de São Paulo con post-doctorado en Análisis Institucional por la Université Cergy-Pontoise, Francia, e investigadora del CNPq. E-mail: robertaroma1@gmail.com

Si hablamos de igualdad en las relaciones, hablamos de género. El concepto de género discute qué sentidos son construidos y compartidos acerca de las diferencias entre los sexos, atribuyendo valores que se desdoblan socialmente en los papeles desempeñados por el hombre, la mujer, los homosexuales, las lesbianas, los transgéneros, los asexuados, entre otros, y que caracterizan posicionamientos políticos y sociales desiguales que nos revelan relaciones de poder (Varikas, 2014). Indudablemente, los géneros contemplan innúmeras construcciones que van más allá del dualismo de ser hombre o mujer; sin embargo, en este texto, me detengo particularmente en esta dualidad, que es la más dominante y es el objetivo de este libro.

Las relaciones entre hombres y mujeres siempre han sido permeadas por relaciones de poder: lugares jerárquicos y dimensiones de superioridad e inferioridad que mantienen la sumisión femenina y la sobrevaloración masculina. En el conjunto de expectativas concernientes a los comportamientos sociales de personas de determinado sexo, se naturalizan los modos de ser hombre y de ser mujer que se viven como verdad y como la única manera de insertarse en vínculos asimétricos. Amparadas por relaciones de poder, estas construcciones, que en realidad son sociales e históricas, establecen una serie de funciones para el hombre y para la mujer como si fueran propias o “naturales” de cada género. Tito Sena (2004) señala que las prácticas discursivas alimentan los mecanismos de división y juicio, penetrando en las subjetividades al inducirlas a un papel activo en su propia sumisión en las formas naturalizadas de ser hombre y ser mujer.

Son muchos los discursos que se vinculan a las diferencias de género, entre ellos, el discurso sobre el trabajo y las tareas domésticas. De esa manera, se naturalizan los lugares en la familia, en la universidad y en la inserción profesional, así como “la fuerza masculina y la correspondiente debilidad femenina son naturalizadas; al igual que la maternidad femenina y la sexualidad exacerbada masculina; la racionalidad del hombre y la emotividad de la mujer”² (Sena, 2004, p. 207).

² Del original: “são naturalizadas a força masculina e a correlata fraqueza feminina, a maternidade feminina e a exacerbada sexualidade masculina, a racionalidade do homem e a emotividade da mulher”. Traducción propia.

Como estrategia de lucha en contra de esa naturalización y que favorece la promoción de igualdad entre hombres y mujeres, en España la propuesta del Ministerio de la Igualdad (2010) surge con el fin de conformar una nueva organización en la cual las mujeres y los hombres puedan compatibilizar sus diferencias en las distintas esferas de la vida. Para ello, se hace necesaria la introducción de nuevas formas de organización y convivio en las cuales actúen –en redes de corresponsabilidad– no solamente los sujetos involucrados, sino también todos los agentes sociales. En este proceso de colaboración, cada agente debe asumir un papel específico, actuando de manera singular para el sostenimiento de los intereses de hombres y mujeres, en un mismo nivel de necesidades. En ese contexto, buscaremos discutir aquí la corresponsabilidad entre trabajo y vida familiar en toda su complejidad (Ministerio de la Igualdad, de 2010).

Las (des)igualdades de género en el trabajo y en la universidad

Es cierto que, como lo hemos examinado, la corresponsabilidad entre hombres y mujeres es necesaria para afrontar las desigualdades y las diferencias valorativas entre los géneros. Si bien los lineamientos establecidos por diferentes organismos sobre conciliación entre la vida laboral y familiar garantizan una nueva organización –que se sostiene en la efectiva igualdad entre hombres y mujeres–, la garantía de su práctica en la vida cotidiana de las empresas, de las universidades y de las familias no ocurre de manera sencilla, sino, por el contrario, entre múltiples choques y contiendas.

En el texto “Micropolítica y Segmentaridad”, Gilles Deleuze y Félix Guattari (1996), al analizar el funcionamiento de la realidad por producciones y por conexiones, afirman que “todo es política, pero toda política es, al mismo tiempo, micropolítica y macropolítica”³ (p. 90). Según ellos, la macro y la micropolítica coexisten, son procesuales e indisociables, lo que significa que la estrategia oficial e instituida –y

³ Del original: “Tudo é política, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”. Traducción propia.

por lo tanto macropolítica— sobre la corresponsabilidad de la vida familiar también incluye acciones micropolíticas, tal como el día a día de los hombres y de las mujeres es también atravesado por cuestiones macropolíticas, y así sucesivamente, denotando un proceso de yuxtaposición y entrelazamiento. Es decir, las dos dimensiones operan de forma inmanente en el campo de fuerzas de la corresponsabilidad y en la búsqueda por la igualdad de género.

Sin embargo, debemos aclarar que la distinción entre esas dos dimensiones se establece en sus modos de funcionamiento y no en su tamaño. La macropolítica funciona por la sobrecodificación, por la clasificación, y ordena el movimiento de la vida. Por otra parte, la micropolítica opera para producir desplazamientos, en la búsqueda por fuerzas instituyentes que aportan lo nuevo. Los segmentos producidos por la macropolítica para administrar la vida son visibles e instituidos. La micropolítica, por su parte, está en el orden de lo invisible, de lo molecular, y actúa tanto en la opresión, por medio de los microfascismos, como en la producción de agenciamiento y de fuerzas inéditas. En lo que se refiere a la corresponsabilidad en el ámbito laboral, comprendemos que la dimensión macropolítica está constituida por leyes, reglamentos, derechos alcanzados y buenas prácticas desarrolladas por organizaciones laborales y participantes sociales. De esa manera, constituye una faceta instituida para sostener el cambio social y la igualdad entre hombres y mujeres. La dimensión micropolítica, por su parte, es el plan del movimiento, el campo de las tensiones entre los asujetamientos y la expansión de la vida. Sin embargo, es importante notar que la macropolítica es necesaria, pero no suficiente para construir una cultura efectiva de igualdad entre los géneros, ya que las leyes y normas no pueden controlar la manera como las personas viven las relaciones de poder entre los sexos.

De la manera como la comprendemos, la igualdad de género se construye en la transversalización de las dimensiones macro y micropolíticas, de las formas y fuerzas que nos constituyen como hombres y mujeres insertados dentro del mundo del trabajo y, por tanto, también en la universidad. Y es precisamente en esa transversalización donde se materializa la corresponsabilidad: a través del convivio entre las personas en los lugares de trabajo, de formación, en la vida cotidiana de la pareja entre sí

y con los hijos, en el quehacer diario de las tareas domésticas, en el acceso a los estudios, etc. Transversalizar la igualdad de género es abarcarla por medio de la inmanencia, propuesta por Deleuze y Guattari (1996), en sus endurecimientos y cristalizaciones, y por medio de sus movimientos e invenciones que pueden producir acciones potentes y creativas entre hombres y mujeres. En estos procesos, los endurecimientos actúan a través de aquello que está establecido y que insiste en sobrecodificar la vida en las formas y modelos instituidos. Este plan, indispensable, garantiza derechos, autorizaciones, buenas prácticas en las empresas, entre otros, y nos conecta a las instituciones del ámbito representacional, a las normas y a la propuesta de “Conciliación entre la vida familiar y laboral” del Ministerio de la Igualdad (2010).

La dimensión micropolítica, por otra parte, se constituye en la manera como hombres y mujeres se tensionan con las propias sumisiones e inferioridades y entre conexiones de expansión de la vida en sus distintos espacios cotidianos. Se trata de reproducción e invención, formas y fuerzas que se encuentran juntas, coexistiendo en el cotidiano laboral y universitario.

En este sentido, la igualdad de género y la corresponsabilidad se plasman en documentos y programas, en las organizaciones laborales y universitarias, y lo que se agencia en ese territorio crea desplazamientos, singularizando las relaciones y desplazando (o no) las condiciones instituidas, los papeles demarcados de género, la desvalorización de la mujer.

En Brasil, aún vivimos en una cultura predominantemente machista y patriarcal, atravesada por una gran desigualdad social. Entre las clases medias, el hombre continúa siendo el proveedor del hogar y la mujer, aunque también trabaje fuera, es la responsable de las tareas domésticas. En las clases más bajas, compuestas por una gran cantidad de jóvenes y mujeres trabajadoras que perciben bajos salarios, la responsabilidad de la lucha diaria por la supervivencia recae sobre las mujeres, entre numerosas dificultades (Silva y Freitas, 2016). Además, independientemente de la clase social, muchas mujeres aún sufren a diario la violencia, reproduciendo patrones de sumisión que se perpetúan, constituyendo lazos que son difíciles de romper y que impiden la creación de nuevas formas de relacionarse.

Por supuesto que esta realidad demanda acciones macropolíticas, tales como la construcción de planes de igualdad en las organizaciones laborales y en las universidades. Cabe recordar que esa estrategia se hace necesaria porque la lógica de los géneros masculino y femenino como opuesta y antagónica denota asimetrías que dejan a la mujer en posición de sumisión y dominación. En ese sentido, repertorios de una cultura de diferencias entre géneros son internalizados por los individuos y, en algunos casos, terminan moldeando su experiencia de identidad. En la sociedad como un todo, estas supuestas diferencias son utilizadas para racionalizar los diferenciales de poder y las divisiones de trabajo en casa y en el mercado⁴ (Amaral *et al.*, 2017).

Es pues necesario diluir esa lógica aún dominante para dar paso a nuevas reconfiguraciones sociales entre hombres, mujeres, familias y espacios laborales. En las últimas décadas, hemos vivido en Brasil una serie de cambios en los papeles sociales de hombres y mujeres, influenciados por los siguientes factores: la reducción de la tasa de fecundidad, la disminución del tamaño de las familias, el envejecimiento de la población y la expectativa de vida mayor de las mujeres en relación a los hombres –lo que resulta en un aumento de la presencia femenina en la población mayor–, además del acentuado crecimiento de arreglos familiares encabezados por mujeres (Bruschini, 2007). En ese escenario, la mujer se inserta cada vez más en el mundo del trabajo remunerado fomentado, a su vez, por el aumento de la escolaridad y el ingreso a las universidades, lo que les permite acceder a nuevos puestos de trabajo.

Sin embargo, a pesar de los cambios, notamos que, en la universidad, todavía existen algunos desequilibrios, además de la discriminación de género. Tales asimetrías se manifiestan en una clara segregación horizontal por género, que se expresa en la distribución desigual de los estudiantes y en la segregación vertical observada en el desequilibrio entre los docentes, en la ocupación de puestos administrativos y

⁴ Del original: “Repertórios de uma cultura de diferenças de gêneros são internalizados pelos indivíduos e, em alguns casos, acabam por moldar sua experiência de identidade. Na sociedade em geral, essas supostas diferenças são usadas para racionalizar os diferenciais de poder e divisões de trabalho em casa e no mercado”. Traducción propia.

en la dirección de grupos de investigación, como denuncian Llorent-Bedmar, Vicente y Palma, Verónica Cobano-Delgado (2017). Ciertamente, en lo que se refiere a los puestos de dirección, el porcentaje de participación femenina se concentra en los niveles más básicos de educación y disminuye a medida que los niveles aumentan. Dichas autoras realizaron su estudio en la Universidad de Sevilla, España, pero hemos observado que lo mismo ocurre en otros países.

Catherine Marry y Sophie Pochic (2017), en un estudio realizado en 2010 en Francia, atestiguan la inexistencia de igualdad entre los sexos en el sector público, por lo general percibido como el sector más igualitario, principalmente en lo que se refiere al acceso a los altos puestos de gerencia y dirección en las carteras públicas y en empresas, ya sean públicas o privadas. O sea, una mayor importancia es dada a los títulos iniciales masculinos, en comparación a los femeninos, lo que permite que los hombres alcancen altos cargos más rápido. Cuando marido y mujer son directores, la gestión de las carreras en la esfera conyugal beneficia la carrera del hombre, ya que la responsabilidad sobre las tareas domésticas y el cuidado de los hijos recae casi exclusivamente sobre la mujer, perjudicando así su carrera.

Por su parte, al estudiar el ingreso de mujeres negras en las universidades brasileñas, Wivian Weller y Marly Silveira (2008) resaltan que además de las desigualdades de género, esas mujeres enfrentan desigualdades raciales que interfieren en la apropiación de los saberes, dificultando el crecimiento de la tasa de ingreso en la universidad entre generaciones de un mismo grupo familiar.

En ese contexto, la disminución de la exclusión de un sexo con relación al otro –aunque signifique innegables victorias de las mujeres en el mundo del trabajo y de las profesiones– no es sinónimo de igualdad. Las concepciones de desigualdad entre los géneros permanecen en nuestra sociedad, generando discriminaciones y violencias contra las mujeres que desvalorizan a las profesionales, sus competencias y saberes. No debemos olvidarnos que las desigualdades entre los sexos, en lo que se refiere a sus capacidades y competencias, se construyen con el paso del tiempo, estableciéndose, inicialmente, en la familia. Eso nos hace reflexionar sobre los funcionamientos que obstruyen

la producción de relaciones más igualitarias, como examinaremos a continuación.

La macropolítica, la micropolítica y sus tensiones

La yuxtaposición de la macropolítica con la micropolítica, tal como la hemos venido analizando, produce fricciones y tensiones, como ocurre en las relaciones entre los géneros y en la perpetración del proceso que convirtió las diferencias entre los géneros en desigualdades –tanto en la esfera pública como en la privada. Una de esas tensiones, atravesada por la lógica patriarcal, es la dificultad que las propias mujeres tienen de ocupar un lugar de igualdad, sobre todo en las relaciones familiares, desvelando una asimetría de poder que se refleja también en las relaciones de trabajo y en la universidad.

El mantenimiento de la responsabilidad femenina por los quehaceres domésticos y por el cuidado de los hijos y otros familiares indica la continuidad de modelos familiares tradicionales que sobrecargan a las nuevas trabajadoras, sobre todo, a aquellas con niños pequeños (Bruschini, 2007, s/p).⁵

Si examinamos esa persistente continuidad, podemos preguntarnos por qué las mujeres perpetran su propia sumisión en determinadas situaciones, reproduciendo la desigualdad gestada históricamente. “Nada mejor que el microfascismo para dar respuesta a la pregunta global: ¿por qué el deseo desea su propia represión, cómo puede desear su propia represión?”⁶ (Deleuze y Guattari, 1996, p. 92). Este cuestionamiento nos conduce a la elucidación de que el proceso de segmentaridad –que opera en el molar/macro y en el micro/molecular por medio de las segmentaciones finas– actúa en la construcción de

⁵ Del original: A permanência da responsabilidade feminina pelos afazeres domésticos e cuidados com os filhos e outros familiares – indica a continuidade de modelos familiares tradicionais, que sobrecarregam as novas trabalhadoras, sobretudo as mães de filhos pequenos. Traducción nuestra.

⁶ Del original: Não há senão o microfascismo para dar uma resposta à questão global: por que o desejo deseja sua própria repressão, como pode ele desejar sua repressão? Traducción propia.

modelos que nos aquietan y acomodan a lo conocido, a lo que está establecido de manera dominante. En ese proceso, los flujos de la vida se vuelven microfascismos conectados a micro formaciones estratificadas que buscan comparar, clasificar y desvincularse de la diferencia pura. Esas segmentaciones finas, pero no por eso menos firmes, se dejan ver por medio del miedo y de las inseguridades, emergiendo tal como acuña Suely Rolnik (2016), como una micropolítica reactiva.

Sin embargo, esa segmentaridad puede ser temporal y, conforme la situación y las fuerzas externas que la acompañan actúen, la vida puede liberarse volviendo a ser diferencia. Las brechas en el segmento posibilitan su abandono para que se establezcan conexiones con lo heterogéneo y se formen líneas de fuga. Esa micropolítica, que ya no es reactiva sino activa, actualiza nudos de fuerza virtuales, que circulan en ciertas circunstancias a partir de agenciamientos que producen conexiones y pasajes entre segmentos y líneas de fuga. Estos funcionamiento distintos pueden o no favorecer el mantenimiento de las relaciones de poder en la familia.

Las relaciones consanguíneas son vistas como instituciones básicas de toda sociedad humana (Barembly, 1992). En las sociedades occidentales, esas relaciones de sangre forman el grupo familiar, cuya pertenencia no está dada por opción, sino por lazos de sangre que son indisolubles por sí mismos. En la familia nos hacemos sujetos: ahí nacemos, nos formamos, aprendemos, crecemos, nos relacionamos y, generalmente, moriremos. Cada uno de esos grupos posee una manera particular de emocionarse, creando una “cultura” propia, con sus códigos, reglas, ritos y juegos. La forma como el cotidiano familiar se compone también es determinada por una dimensión social más amplia, por determinaciones culturales e históricas que sostienen relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres.

Al estudiar la inserción de mujeres entre 25 y 35 años de clase media de la región Nordeste de Brasil en el contexto laboral y familiar de la amazonía, Maria Cristina Lopes de Almeida, Luciana Leila Fontes Viera y Pinto, y Virgínia Cavalcanti Pinto (2011) denuncian relaciones desiguales. En ese sentido, aunque sostengan un discurso de autonomía y de libertad al atribuir valor al trabajo como profesión, en el espacio

privado, las mujeres enfrentan la necesidad de atender las demandas y exigencias de los maridos y de los hijos.

Como nos recuerdan Vicente Llorent-Bedmar y Verónica Cobano-Delgado Palma (2017), la mujer se ha incorporado en el ámbito público sin que los hombres y ellas mismas hayan resuelto su papel de cuidadora y responsable por las tareas en el ámbito privado. Tal situación implica, por una parte, que las mujeres asuman una diversidad de papeles, lo que dificulta la promoción de avances en su vida profesional. Por otra parte, investigando los conflictos y dificultades manifiestos en la vida de las mujeres de clases bajas que trabajan fuera de casa, y que también son responsables del hogar y de los hijos, en el conurbano de São Paulo, María Cristina Bruschini y Arlene Martínez Ricoldi (2009) denuncian la misma situación. Según ellas, es evidente la existencia de una cultura según la cual el principal compromiso de la mujer es con la familia, naturalizando la inhabilidad de los hombres para cuidar de los hijos y del hogar, justificando así que sean ellas quienes se dediquen al cuidado de sus hijos.

Pero, ¿por qué esa sobrecarga se vuelve imprescindible, qué argumento sostiene que la responsabilidad por la casa y los hijos recaiga sobre la mujer? ¿Qué les pasa a las familias cuando hay una descalificación de la mujer que se traduce en estados de dominación por el género masculino, y en estados de sumisión y culpa por parte del género femenino? Rolnik (2016) destaca cómo los miedos e incertidumbres convocan los microfascismos. De este modo, podemos inferir que el miedo de la pérdida del control familiar y la inseguridad de la falta de certezas sobre cómo esas nuevas composiciones podrían ser establecidas traen consigo la urgencia del mantenimiento de lo que ya existe, yendo al encuentro del apoyo de los hombres.

En ese sentido, podemos pensar, una vez más, que la igualdad de género y la corresponsabilidad no pueden ser trabajadas, tampoco garantizadas, apenas en el ámbito jurídico y legislativo; aunque esas conquistas sean fundamentales, es importante enfocarnos al ámbito cotidiano. Los estudios citados nos dirigen a la superación de la lógica binaria del hombre proveedor y de la mujer sumisa, apuntando hacia la búsqueda de nuevos caminos alternativos que empiecen con el des-

velamiento de los estados de dominación que enlazan ambos sexos y desemboquen en la invención. En verdad, las personas involucradas en ese proceso de depreciación tienen ganas de cambio, de producir focos instituyentes en sus relaciones. Enfocar la crítica en la mujer no va a promover la alteración, de ahí que sea necesario programar también acciones y lecturas que incluyan a los hombres.

Además de las producciones históricas y culturales estudiadas por las teorías de género que afirman esa sumisión, a partir de nuestras investigaciones y nuestra experiencia profesional con parejas y familias, creemos que los microfascismos se sostienen también en la transgeneracionalidad, en los vínculos que se establecen en nuestras relaciones familiares, que nos hacen sujetos y permiten transmisiones psíquicas a través de las generaciones (Neves, Gomes, Candelori, 2014). Cuando nacemos y nos insertamos en el mundo, no elegimos la sociedad, cultura o familia de la cual formaremos parte. Somos lanzados en un *locus* marcado por discursos y modos de vida en los cuales circulan valores, prohibiciones e ideales, que proveen nuestra manera de estar en el mundo. Lo que precede la existencia está puesto continuamente en las líneas que tejen las subjetividades. La transmisión de los contenidos psíquicos se realiza por medio de procesos de identificación y de alianzas inconscientes, o sea, del intercambio intersubjetivo propio de la condición humana.

Sabemos que, en nuestros procesos de subjetivación, las figuras parentales se tornan fuertes referencias afectivas para la construcción de la realidad subjetiva. De ese modo, la dinámica de la conyugalidad entre la pareja parental y la dinámica familiar establecida por ellos podrá servir como modelo de relaciones amorosas y sociales. Por lo tanto, la afectividad entre los miembros de una familia se inscribe en la subjetividad de los hijos desde los modos de relación de la pareja parental. Por la identificación con los padres, se transmiten las formas de ser hombre y ser mujer. Estas identificaciones, a veces, atraviesan generaciones y son responsables de la transmisión de creencias, secretos y formas de relacionarse que pueden implicar dominación, sumisión y hasta violencias y agresiones que insisten en repetirse y conservarse, a pesar de la capacidad que cada individuo tiene de cambiar su propia historia (Almeida y Romagnoli, 2017).

En ese sentido, la reproducción de la sumisión y de la opresión emerge como un legado transmitido por los familiares, como una cultura a ser perpetrada de manera impensada, no elaborada. Cuando analizamos la desigualdad entre géneros como un fenómeno que se repite en diferentes generaciones, podemos decir que los microfascismos se establecen en la transmisión transgeneracional, que impiden la construcción de nuevos arreglos para la existencia y que se perpetúan, también, por la lógica dominante en nuestra sociedad. En un proceso que parece impedir que los miembros de la familia escapen de lo que les es transmitido, muchas veces, hombres y mujeres se vuelven prisioneros del dolor de sus antepasados y viven según dicta una sentencia transgeneracional de la cual no logran escapar. En ese contexto, se hace necesario que cada uno de nosotros se apropie de su propia historia de manera particular, para que hagamos nuestras elecciones y podamos crear y recrear nuestra subjetividad por medio de una micropolítica activa y no reactiva.

Otro punto de análisis de la micropolítica se refiere a las diferencias entre familias establecidas entre distintas culturas o dentro de una misma cultura, entre diferentes clases sociales e, incluso, en las que se constituyen entre sujetos de una misma clase. En ese sentido, se nota la singularidad de cada conformación, pues al final no podemos abarcar la subjetividad solamente en su interioridad, sino también en sus conexiones con la dimensión social. Las relaciones de género, las desigualdades y jerarquías también son atravesadas por estratos sociales, y la dinámica familiar de las clases medias, generalmente, gira alrededor de un patrón dominante que oprime a las familias de las clases bajas. Las familias de bajos recursos por lo general presentan una configuración en red y no en núcleo, como ocurre con las familias de las clases medias. Esa red continúa hasta después del matrimonio de los hijos, principalmente por la inestabilidad de las relaciones y por el mantenimiento de la morada en la propiedad de la familia de origen. Como resultado, en familias que no presentan rupturas, la tendencia es que los hijos se mantengan en el mismo núcleo familiar. En contrapartida, en familias con rupturas es común la circulación de los niños y la red es activada por la colectivización de las responsabilidades hacia los menores. Lo que parece ser falta de afecto o desorganización es, en ver-

dad, una forma de organización que aporta una solución sostenida por la complicidad y por la solidaridad. La familia funciona como lugar de ayuda y punto de apoyo frente al desamparo social y a la necesidad de sobrevivencia. Es común que esas familias sean regidas por mujeres, ya que los lazos con los hijos son más fuertes que los lazos con los compañeros (Romagnoli, 2015).

Por otra parte, en las clases medias, sector en el que podemos incluir a las familias a las que pertenecen estudiantes y docentes universitarios en su gran mayoría, observamos una serie de transformaciones referentes a las actuales estructuras familiares. Se constituyen nuevos arreglos, también llamados alternativos: el aumento de nuevos tipos de unión entre los sexos, el crecimiento del número de madres solteras, de divorcios y separaciones, el aumento de matrimonios no legalizados, la existencia de familias viviendo en casas separadas, de familias monoparentales, de familias formadas por parejas homosexuales, entre otros. Sin embargo, el modelo de familia nuclear como referencia aún existe en el imaginario social, reproduciendo concepciones idealizadas de lo que sería una familia normal sostenida por papeles clásicos entre sus miembros y discriminando otras organizaciones familiares. Eso ocurre porque aún existe la asociación de ese modelo a una forma de ser dominante, cuyo referente todavía es utilizado para descalificar otros modelos. Insistir en ello es creer en la incapacidad de las familias para crear sus propias maneras de vivir, es impedir a hombres y mujeres vivir sus diferencias y posibilidades, y esto incluye también a las y los universitarios.

De hecho, esas clasificaciones pueden ser un control de la vida, un ejercicio del poder sobre la vida denominado por Michel Foucault (1996) como *biopoder*, el cual se ejerce en procesos que interfieren en la subjetividad y producen modos de existencia calcados en verdades científicas, pues, generalmente, las ciencias se unen para llamar desestructuradas a las familias o a los arreglos familiares que escapan al funcionamiento nuclear. El *biopoder* opera en favor de lo absoluto y lo universal en lo que se refiere a la familia, creyendo en la homogenización del grupo sin considerar su heterogeneidad, generando una connotación normativa fundamentada en la naturalización de la familia

nuclear. En ese sentido, descalificando los arreglos creados por tales grupos, el *biopoder* genera en las familias (en los hombres y mujeres) un proceso de culpabilización por no lograr recrear el modelo nuclear. Es decir, corremos el riesgo de hacer juicios que nos alejan siniestramente de las fuerzas de la vida, de la potencia instituyente, y nos impiden, por medio de nuestros microfascismos, participar de ese proceso, llevándonos a repetir modelos de desigualdad instituidos, insistiendo en representaciones naturalizadas de familia, hombre y mujer, padre y madre (Romagnoli, 2015).

Insistir en las fuerzas instituyentes es apostar en una micropolítica activa, en la vida institucional, entre familias, entre compañeros de trabajo, en la universidad, en las diluciones de las segmentaridades molares y moleculares que deshacen territorios rígidos y cristalizados, conectados por el padecimiento, el miedo, la sumisión y la incapacidad. El mantenimiento de una micropolítica reactiva produce encarcelamientos que sostienen un circuito que precariza la vida y dificulta la emergencia de las fuerzas en favor de las formas, obstaculizando la fundación de zonas intermediarias que conduzcan a otros posicionamientos subjetivos.

Como señala Rosi Braidotti (1994), estas situaciones rígidas nos alejan de lo que puede hacernos nómadas. La autora, inspirada por el pensamiento del esquizoanálisis, cuestiona la subjetividad femenina en un intento de liberarse del falocentrismo de la sociedad occidental, que somete lo femenino a la normatividad masculina. La idea de *nómada* es central en su propuesta, puesto que postula el escape de la hegemonía, de los determinismos estructurales, sean de orden biológico, social, psíquico, y se revela como una forma de resistencia a las relaciones desiguales de poder entre los sexos que gestan los vínculos entre hombre y mujer. El nomadismo se erige en el devenir, en los recorridos y en los procesos, transfiriéndose del centro y apostando en las minorías. De ese modo, atestigua la potencia de la vida, burlando la manera dominante de ser mujer asociada a la desigualdad en las relaciones, esa manera sedentaria hecha de formas estáticas que temen la invención. El apego al sedentarismo y a los microfascismos neutraliza otras fuerzas que reclaman la entrada de la subjetividad en el proceso,

como generalmente ocurre en las desigualdades de género, en las parejas que operan por sumisión, en las mujeres que se incapacitan en el trabajo, en el desempeño académico mismo. Ese bloqueo se sostiene por la insistencia en lo conocido y en el miedo a lo desconocido, lo cual puede significar perpetrar vínculos de dolor, sufrimiento y angustia.

En el intento de evitar la procesualidad y de anestesiar las fuerzas de la vida, hombres y mujeres no logran sostener sus diferencias empáticamente, comprometiendo tanto la relación entre ellos y con sus hijos y familiares, como su propia existencia. El encarcelamiento del sujeto en las formas familiares transgeneracionales y en los modelos sociales dominantes boicotea la posibilidad de experimentación de la alteridad y de aquello que nos desestabiliza y nos desconecta de las formas impuestas, así como de lo que ya está homogeneizado. Experimentar la alteridad, la inquietante diferencia, es entregarse al movimiento de expansión de la vida en su deseo de creación. Crear un nuevo trazado es posicionarse de manera distinta y sostener un arreglo absolutamente nuevo, o hasta una ruptura, una transformación.

De esa manera, la corresponsabilidad entre hombres y mujeres es atravesada no por los microfascismos, sino más bien por las invenciones que se dan en el cotidiano familiar y profesional. Estas invenciones se entrecruzan con la dimensión macropolítica y permiten que las normativas sean instituidas para posibilitar la reorganización de los papeles tradicionales de mujeres y hombres en lo que se refiere a la conyugalidad, al hogar, al trabajo, a los estudios y a la universidad, vuelven posible que espacios de diálogo se materialicen en estos ambientes.

Consideraciones finales

La igualdad de género en el plano laboral y en la universidad es un proceso complejo, heterogéneo y ambiguo, sujeto a múltiples influencias, conquistas y retrocesos. Es cierto que aún existen muchas barreras que interfieren en la presencia de las mujeres en la universidad. Una de ellas es la propia falta de corresponsabilidad entre hombres y mujeres en las tareas domésticas, resultado del mantenimiento de formas tradicionales de relaciones, como hemos visto con anterioridad. En una

investigación realizada con mujeres dentro del curso de computación, área predominantemente masculina, Marília Abrahão Amaral *et al.* (2017) proponen algunas soluciones para la discriminación de género, tales como el compromiso de las universidades y de las empresas con el sostenimiento de esa igualdad y con la divulgación de relatos exitosos sobre la inclusión de las mujeres en el mercado laboral y en los cursos, así como la preparación del cuerpo docente para relacionarse con la diversidad en el aula. Esto último se relacionaría con el hecho de que aún existen profesores que no respetan ni valoran la presencia y contribución femenina en tales escenarios. En esa dirección, la igualdad de género debe reforzar acciones transformadoras que se traduzcan en prácticas cotidianas.

De cara a este escenario, la igualdad entre hombres y mujeres es un componente fundamental para el sostenimiento de los derechos humanos, y alcanzarla es nuestra responsabilidad. Por último, como nos relata Peter Pélbart (2015, p. 250): “Nadie lo sabe, nadie lo sabe; algo en el deseo de la multitud es del orden del imponderable, son momentos en que todo parece ser posible. Y es eso lo que, a veces, nos han robado, la idea misma del posible, de que algo sea posible o de que algo diferente sea posible”.⁷ Pues cuando algo se hace posible ocurren “agenciamientos de deseo que hacen que muchas cosas pierdan la vigencia, muchas cosas que nos envenenan la vida”⁸ (Pélbart, 2015, p. 25). Uno de esos venenos es la opresión y la sumisión del género femenino, la desigualdad entre hombres y mujeres.

Referencias

ALMEIDA, E. y Romagnoli, R. (2017). Assim como nossos pais? Conjugalidade: repetição, transformação e criatividade. *Psicologia Clínica*, Vol. 29. No. 2, (229-

⁷ Del original: “Ninguém sabe, ninguém sabe; algo no desejo da multidão é da ordem do imponderável, são momentos em que parece que tudo é possível. E é isso que às vezes nos foi sequestrado, a ideia mesma do possível, de que algo seja possível ou de que algo diferente seja possível”. Traducción nuestra.

⁸ Del original: “Agenciamentos de desejo que fazem saltar pelos ares muita coisa, muitas das coisas que nos envenenam a vida”. Traducción nuestra.

- 251). Recuperado en <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652017000200006&lng=pt&nrm=iso>
- AMARAL, M. A. *et al.* (2017). Investigando questões de gênero em um curso da área de Computação. *Revista Estudos Feministas*, Vol. 25. No. 2, (857-874). Recuperado en <https://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p857>
- AMAZONAS, M. C. *et al.* (2011). Modos de subjetivação femininos, família e trabalho. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Vol. 31. No. 2, (314-327). Recuperado en <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000200009>.
- BAREMBLITT, G. (1992). *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- BRAIDOTTI, R. (1994). *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.
- BRUSCHINI, M. (2007). Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 37. No. 132, (537-572). Recuperado en <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300003>
- BRUSCHINI, M. C. y Ricoldi, A. M. (2009). Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 39. No. 136, (93-123). Recuperado en <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100006>
- DELEUZE, G. y Guattari, F. (1996). Micropolítica e segmentaridade. In G. Deleuze y F. Guattari. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, (v. 3, 83-115). Rio de Janeiro: Ed. 34.
- FOUCAULT, M. (1996). *Microfísica do poder* (12 ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- LLORENT-BEDMAR, V. y Palma, V. (2017). La mujer en los órganos de gobierno de la Universidad de Sevilla. *Revista Estudos Feministas*, Vol. 25. No. 1, (241-262). Recuperado en <https://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p241>
- MARRY, C. y Pochic, S. (2017). O “teto de vidro” na França: o setor público é mais igualitário que o setor privado? *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 47. No. 163, (148-167). Recuperado en <https://dx.doi.org/10.1590/198053144299>
- MINISTERIO DE IGUALDAD (2010). *Conciliación entre la vida familiar y laboral*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- NEVES, A., *et al.* (2014). Violência e família: possibilidades vinculativas e formas de subjetivação. *Revista Psicologia Clínica*, No. 26 (1), (33-45). Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/pc/v26n1/04.pdf>

- PELBART, P. (2015). Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo.... *Saúde e Sociedade*, No. 24 (Suppl.1), (19-26). Recuperado em <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902015S01002>
- ROLNIK, S. (2016). *A hora da micropolítica-Entrevista Suely Rolnik*. Recuperado em <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/rul/20790860.html>.
- ROMAGNOLI, R. (2015). O ideal de família e seus efeitos no cotidiano dos agentes sociais. In R. Carvalho Romagnoli y M. Dimenstein (Orgs.), *Cotidiano e processos de subjetivação: aprisionamentos e expansões* (177-195). Vitória: EDUFES.
- SENA, T. (2004). Os estudos de gênero e Michel Foucault. In M. Coelho de Souza Lago, M. C. de S. et al. (Orgs.), *Interdisciplinaridade em estudos de gênero: teorias, sexualidades, religiões* (198-208). Florianópolis: Mulheres.
- SILVA, A. y Freitas, M. (2016). Para além dos critérios econômicos do trabalho de baixa renda no Brasil. *Organizações e Sociedade*, Vol. 23, No. 76, (37-569), recuperado em <https://dx.doi.org/10.1590/1984-9230762>
- VARIKAS, E. (2014). Max Weber, a gaiola de aço e as senhoras. In Danielle Chabaud Rychter et al. (Orgs.), *O gênero nas ciências sociais* (423-442). São Paulo: Unesp.
- WELLER, W. y Silveira, M. (2008). Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. *Revista Estudos Feministas*, Vol. 16 (3), (931-947). Recuperado em <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300013>

SEGUNDA PARTE
CORRESPONSABILIDAD ENTRE LA VIDA PERSONAL,
FAMILIAR, PROFESIONAL Y LABORAL

REFLEXIONES EN TORNO DE LA VIDA ACADÉMICA FEMENINA: ¿TIRANÍA DE LOS CUIDADOS Y REPRODUCCIÓN DE LÓGICAS CULTURALES PATRIARCALES?

Elia Méndez García y Patricia Sánchez Medina¹

Palabras clave: lógicas culturales patriarcales, cuidados, Sistema Nacional de Investigadores.

Introducción

La literatura sobre la participación femenina en la profesión académica en México deja ver que ha sido un tema de interés de años atrás, en donde se muestra que las prácticas, normas y actividades siguen favoreciendo la vida académica de los hombres y ponen en desventaja a sus pares mujeres (Osorio y Martell, 2009). Cárdenas (2015) señala que, si bien es cierto que ha habido un gran auge en el tema de la participación de las mujeres en el ámbito científico no sólo en México, sino en América Latina en general, el tema no ha ganado la atención de los sectores dedicados a los derechos de la mujer y el desarrollo de la ciencia; tampoco se ha abordado desde las posturas subjetivas, desde las cuales las lógicas culturales patriarcales se reproducen. Reconocerlas y desmontarlas es un esfuerzo complejo que puede favorecer su transformación.

¹ Profesoras investigadoras del Instituto Politécnico Nacional, adscritas al Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR), Unidad Oaxaca. Correos electrónicos: mendezeli@hotmail.com y ms_287506@yahoo.com.mx

Los sistemas de evaluación académica, aun cuando se intenta llevarlos a cabo con un enfoque de género, han sido incapaces de eliminar los mecanismos que conducen a la desigualdad en la integralidad de la vida de las mujeres dedicadas a la docencia e investigación. Por ejemplo, el reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) admite en su artículo x que la investigadora que haya dado a luz tendrá un año más para ser evaluada. Sin embargo, con un año “de gracia” no basta para hacer frente al trabajo de cuidados del hijo(a), ni para generar los productos de investigación, como la publicación de artículos, graduación de estudiantes, etc. Es una enmienda que no resuelve la inequidad. El trabajo de los cuidados tiene repercusiones muy severas en la vida de las investigadoras, en términos del tiempo destinado al trabajo académico. En este ámbito, puede estar la causa de la brecha entre hombres y mujeres en el SNI. El trabajo de cuidados sigue a cargo principalmente de mujeres, lo cual es producto de la reproducción de lógicas culturales patriarcales que insisten en colocar a las mujeres como las cuidadoras *per se*, bajo una noción de condición “natural” vinculada al ámbito biológico.

En este trabajo abordamos las tensiones en la vida de dos académicas con trayectorias diferentes, pero que guardan en común vivir la tiranía de los cuidados necesarios para la reproducción del vivir. Problematizamos el tema de los cuidados en tanto seres interdependientes, donde la reproducción de la vida es ante todo colectiva y, por ello, la relación social a partir del desarrollo del trabajo de cuidados permite cohesión, estrechar lazos afectivos y solidarios; sin embargo, nos preguntamos hasta dónde la interdependencia, hasta dónde el trabajo de cuidados nos pone en situaciones injustas, pues hay quienes no cuidan y, además, demandan ser cuidados. Ahí mismo reflexionamos hasta dónde, cómo y por qué participamos en la reproducción de estas acciones de cuidados en que subyacen ideas impregnadas de las lógicas culturales patriarcales. Buscamos elementos analíticos que nos permitan la subversión de aquello que nos pesa y desgasta física y emocionalmente y, a su vez, asumimos el deseo de construir de manera colectiva la reproducción social del vivir.

El trabajo está organizado en cuatro secciones: la primera es una revisión de la participación de las mujeres en la ciencia en México, así como una crítica a las evaluaciones aparentemente “iguales” a los docentes investigadores(as). La segunda expone el recorrido teórico desde el que analizamos el problema de investigación: los límites de las críticas al patriarcado del salario (Federici, 2010), el trabajo de cuidados y las lógicas patriarcales culturales que subyacen en las posturas subjetivas de mujeres y hombres. La tercera presenta las estrategias metodológicas empleadas en el trabajo. La cuarta refiere los análisis introspectivos. Finalmente, proponemos conclusiones y nuevas preguntas para continuar la reflexión.

Participación de mujeres en la ciencia y la investigación en México

Las mujeres han sufrido dificultades para poder ingresar a la educación superior, se han encontrado con una serie de obstáculos que no les ha permitido laborar en áreas de conocimiento científico. Las causas de esta desigualdad se han atribuido a argumentos biologicistas, es decir, se argumenta que se debe *a su naturaleza femenina*, que tanto las instituciones como la familia los han señalado (Santillán, 2008). Este argumento basado en la diferencia biológica oculta formas culturales que también están presentes en las sociedades. Los números describen esta situación: del total de investigadores en México, solamente 32% corresponde a mujeres (UNESCO 2012, en Mendieta, 2015).

De acuerdo con Osorio y Martell (2009), la representación del género femenino en la profesión académica en México ha mantenido una tendencia ascendente a partir de los años 90, en donde se mostraba una proporción de cuatro mujeres por cada 10 académicos; actualmente, de cada 100 académicos que ingresan 40% son mujeres. Estos mismos autores argumentan que la presencia de mujeres en el claustro académico varía de acuerdo con el tipo de institución y disciplina. En centros públicos de investigación –como el caso del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional, Unidad Oaxaca, dependiente del Instituto Politécnico Nacional–, por ejemplo, la presencia de mujeres disminuye 31.3%; en cambio, en instituciones de

educación superior (IES) aumenta a 44.2%. Respecto a las disciplinas, en ingenierías y ciencias agropecuarias la presencia de las mujeres sigue siendo mínima en comparación con la de los hombres, a diferencia de ciencias de la salud, educación y humanidades, en donde la presencia de la mujer es muy similar a la de los hombres. A pesar de que el porcentaje de mujeres es significativo entre quienes concluyen estudios universitarios, va disminuyendo si se trata de carreras científicas; de acuerdo con Cárdenas (2015), sólo 15% de los investigadores de alto nivel son mujeres.

Para profundizar en este tema, es fundamental conocer el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo de Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Este organismo fue creado en 1984, año en el que tenía 1 386 miembros, de los cuales 283 eran mujeres, esto representaba 20.41% del total. En el año 2014 había 21 359 investigadores y de ellos 7 444 eran mujeres: 38.74%. El crecimiento desde su fundación hasta 2014 fue de 14.44%, lo cual implica un crecimiento anual de 0.48% (ANUIES, 2014). Valles y González (2012) encontraron que conforme se asciende en los niveles del SNI disminuye el número de mujeres. En los niveles de candidatura y nivel I, se encuentra el mayor número de investigadoras; en el nivel III es casi nula la participación de las mujeres. De acuerdo con la normatividad que regula al SNI, el nivel se asigna con base en la productividad de los investigadores. En este sentido, se podría pensar que la evaluación trata de forma igualitaria a los hombres y mujeres que hacen investigación; sin embargo, cómo podemos entender la desigual participación por género. Se evidencia que la mujer tiene que trabajar el doble o triple para lograr esa productividad, dado que por lo general en ella descansan las actividades del trabajo de cuidados al desempeñar los roles de madre, esposa, hija; en tanto que los hombres aparte de no cuidar, demandan ser cuidados.

En otro ámbito del mismo sistema de reconocimientos nacionales en investigación, la presencia de las mujeres dentro del Foro Consultivo Científico y Tecnológico 2006-2012 en los comités de dictamen y evaluación del SNI, y en las comisiones del SNI, es casi nula. Contar con una mayor participación de las mujeres en el ámbito de la investigación puede darnos la oportunidad de enriquecer la solución de problemas

ante visiones diferentes a las del sexo masculino. Este aspecto no es de menor importancia, porque los espacios en que se toman las decisiones y se establecen criterios sobre la operación de planes y programas de investigación que impactan a nivel nacional están mayoritariamente representados por la mirada de los hombres.

Con datos más actuales, la tabla 1 muestra el número total de investigadores a nivel nacional que pertenecen al SNI. Como puede observarse, el número de mujeres es inferior al de hombres en 26.8%, por lo que la participación femenina sigue siendo menor.

Tabla 1. Porcentaje de mujeres y hombres activos en el Sistema Nacional de Investigadores

<i>Género</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Mujeres	9 946	36.6
Hombres	17 240	63.4
Total	27 186	100.0

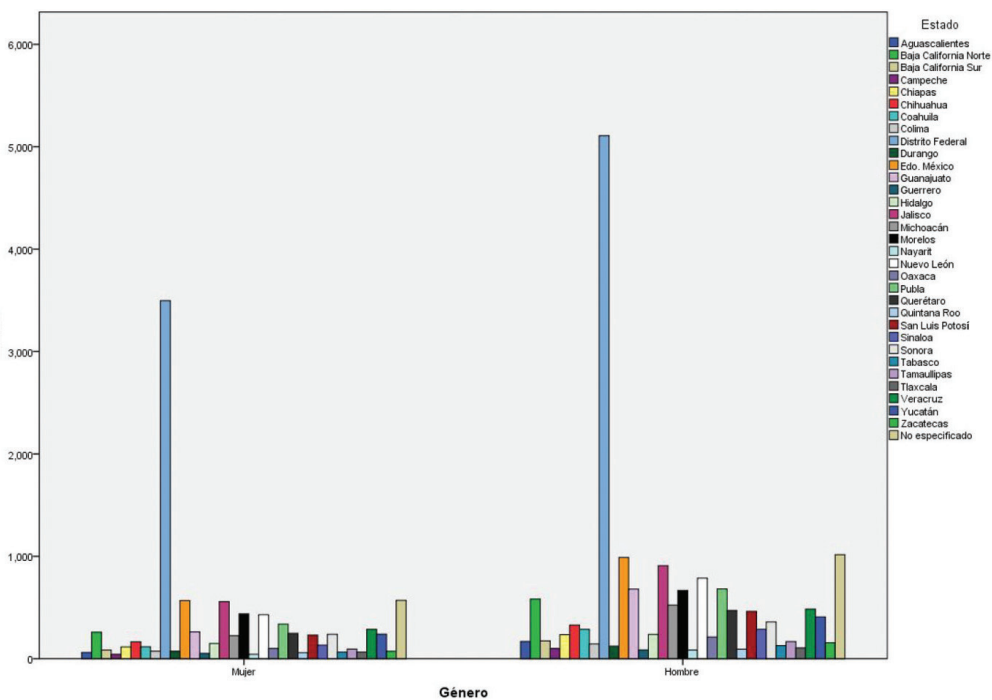
FUENTE: Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida de la página electrónica del Conacyt, en 2017.

Asimismo, la tabla 2 muestra que, en efecto, conforme se asciende en el nivel asignado en el SNI, la participación femenina es inferior; este fenómeno es visible del nivel I al III, y se presenta no sólo en mujeres, sino también en hombres. Esto no ocurre en el nivel C de candidato, donde el número de investigadores desciende respecto a un nivel I, posiblemente por los requisitos para ser evaluado como candidato al SNI: uno de ellos, la edad, o el tiempo de haber egresado de una licenciatura. Estos datos coinciden con los de Valles y González (2012), quienes también encontraron que conforme se asciende en los niveles del SNI disminuye el número de mujeres; además de ser notablemente visible que la participación de la mujer en el nivel III es muy poco representativa, ya que de acuerdo con la tabla 2 sólo 489 mujeres tienen este nivel.

Tabla 2. Participación de mujeres y hombres en el SNI de acuerdo con el nivel asignado

		<i>Niveles</i>				<i>Total</i>
		<i>Nivel C</i>	<i>Nivel I</i>	<i>Nivel II</i>	<i>Nivel III</i>	
Género	Mujer	2488	5547	1422	489	9946
	Hombre	3329	9115	3030	1766	17240
	Total	5817	14662	4452	2 255	27186

FUENTE: Elaboración propia a partir de la base de datos obtenida de la página electrónica.



Gráfica 1. Participación de mujeres y hombres en el SNI por estado

FUENTE: Elaboración propia a partir de la base de datos de la página electrónica del Conacyt, en 2017.

Por último, la gráfica 1 muestra la partición de mujeres y hombres en el SNI por estado. Se observa que la participación de las mujeres es inferior a la de los hombres en los 32 estados de la república mexicana.

Tras el análisis anterior, se reitera la importancia de explicitar por qué las desigualdades en la participación de hombres y mujeres en el SNI, si bien aparentemente personas de ambos géneros se someten a evaluaciones similares. Colina y Osorio (2006) plantean que las mujeres enfrentan diversidad de obstáculos que impactan en su labor profesional, como es la realización de funciones de la casa y la familia. Por ejemplo, para ser una mujer científica con reconocimiento del SNI se requiere, salvo excepciones, el grado de doctorado; para aspirar al nivel III, una sólida trayectoria en investigación científica y tecnológica. Esto les resulta complejo pues las etapas para consolidarse como investigadora ocurren precisamente cuando la mujer se encuentra en la edad en que tiene que dedicar tiempo a la procreación de sus hijos, y en la mayoría de los casos a su cuidado y educación inicial: o bien se enfrenta a postergar su maternidad, o bien, a cancelarla.

En este sentido, no podemos considerar el Reglamento del SNI emitido por el Conacyt como un instrumento equitativo que atienda a la diferencia de posiciones frente a la reproducción familiar. Los artículos 45 y 46 estipulan los requisitos para acceder a los niveles de candidato, nivel I, II y III. Para candidato, el solicitante deberá poseer grado de doctor; en el caso de los médicos, contar con estudios equivalentes; la equivalencia se realizará de acuerdo con lo que señalen los criterios específicos de evaluación del área 3; y demostrar capacidad para realizar investigación científica o tecnológica, lo que avalará mediante la presentación de sus productos de investigación o desarrollo tecnológico. Para el nivel I, además de lo anterior se requerirá haber participado en la dirección de tesis de licenciatura o posgrado, o la impartición de asignaturas, así como en otras actividades docentes o formativas; y haber participado en actividades de divulgación de la ciencia o la tecnología. Para el nivel II, además de cumplir con los requisitos del nivel I, será necesario haber realizado, en forma individual o en grupo, investigación original, científica o tecnológica reconocida, apreciable, consistente, donde se demuestre haber consolidado una línea de investigación; y

haber dirigido tesis de posgrado y formado recursos humanos de alto nivel. Para el nivel III, además de cumplir con los requisitos del nivel II, se solicita haber realizado investigación que represente una contribución científica o tecnológica trascendente para la generación o aplicación de conocimientos; haber realizado actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad científica o tecnológica nacional, y contar con reconocimiento nacional e internacional por su actividad científica o tecnológica, además de haber realizado una destacada labor en la formación de recursos humanos de alto nivel para el país.

Cabe señalar que este reglamento ha sido modificado en 2017; se observa que los requisitos de evaluación son más rigurosos. Para el caso que marca el punto b correspondiente al nivel I, se evalúan siete artículos científicos en un periodo de tres años; respecto a la cantidad de alumnos graduados, no hay un número establecido, pero sí es requisito graduar alumnos en niveles de licenciatura y posgrado. Los estándares de productividad bajo los que se mide la investigación y que están a cargo de organismos como el SNI miden bajo los mismos parámetros la productividad de mujeres y hombres, sin importar la diferencia radical que existe entre las actividades productivas, reproductivas, sociales y culturales entre ambos.

Ahora bien, en el artículo 51 del mismo reglamento se establece que a las investigadoras que tengan un parto durante el periodo de vigencia de su distinción, se les otorgará un año de extensión, mediante solicitud expresa de la interesada. En el caso de que el parto sea en el año de evaluación de su solicitud de ingreso o permanencia, podrán solicitarlo en el periodo siguiente. Sin embargo, un año para una mujer que es investigadora y madre no es suficiente para alcanzar los estándares de evaluación que el SNI establece, ya que no se trata únicamente de tener al hijo, sino de su cuidado durante los primeros meses de vida. La misma existencia de esta prerrogativa por maternidad para las mujeres expresa de manera tácita que quien está a cargo del cuidado del recién nacido es la mujer. Es una forma que expresa condescendencia hacia el papel social y culturalmente aceptado para la mujer como la cuidadora de la nueva vida. Pareciera que hace falta una cercanía más profunda a las realidades de mujeres y hombres que permitan a organismos, como el SNI, establecer criterios más equitativos de evaluación para lograr el

desarrollo igualitario de mujeres y hombres, sin depender de características productivas, reproductivas o sociales.

Existen otras formas del cuidado centrado en las mujeres que no reconocen estas instituciones de evaluación como igualitarias entre hombres y mujeres, por ejemplo, mujeres que deciden adoptar hijos, o que tienen a cargo el cuidado de padres u otros parientes cercanos enfermos o ancianos que requieren asistencia total para vivir. No estamos en contra de que exista este recurso de maternidad que dota el reglamento del SNI, pero sí es necesario tomar una postura crítica que pueda permitirnos advertir muchos otros aspectos invisibilizados en una prerrogativa; es decir, hay situaciones que requieren atención para proseguir hacia escenarios realmente más justos y que tienen que ver no sólo con derechos, sino con un análisis más profundo de la reproducción de las lógicas que subyacen a estas prácticas. Esto es, se requiere un examen riguroso sobre lo que aquí estamos reflexionando como lógicas patriarcales arraigadas en la cultura, las cuales expondremos más adelante.

El sueldo no resuelve el problema

Desde los debates sociológicos, encontramos claves para la comprensión de las desigualdades entre hombres y mujeres. Una de las más fértiles para pensar el problema es la noción que aporta Federici (2010) sobre el patriarcado del salario. La socióloga italiana estudia la singular manera de la transición del feudalismo al capitalismo para las mujeres poniendo especial atención al sentido que tiene la quema de brujas en la Edad Media. Frente a la creciente industrialización de las sociedades medievales, Federici analiza la expulsión de las mujeres del trabajo artesanal remunerado tras la expulsión previa del campo, la cual implicaba impedir el acceso a bosques, tierras de cultivo, lagos, ríos, de uso común, en los cuales encontraban los medios de existencia y reproducción social.

La principal implicación del cercamiento de los campos comunes es la restricción a vivir del dinero, de la venta de su fuerza de trabajo, del salario, primero en los talleres artesanales y después en las fábricas. El impacto social de este hecho constitutivo de las formas capitalistas de producción tuvo impactos más violentos en las mujeres, al quedar suje-

tas al salario de su esposo, a quien ayudaban en los trabajos artesanales y en las labores domésticas necesarias para la reproducción de la vida. Desde ahí, el trabajo doméstico perdió valor porque en las relaciones mercantiles fue invisibilizado. Se constituyó en un *no trabajo* por el que no se recibía ninguna remuneración ni reconocimiento; fue desvalorizado y asignado principalmente como obligación “natural” a la mujer.

En su análisis sobre la conformación de la familia, Federici señala:

En este periodo, la familia comenzó a separarse de la esfera pública, adquiriendo sus connotaciones modernas como principal centro para la reproducción de la fuerza de trabajo. Complemento del mercado, instrumento para la privatización de las relaciones sociales y, sobre todo, para la propagación de la disciplina capitalista y la dominación patriarcal, la familia surgió también en el periodo de acumulación originaria como la institución más importante para la apropiación y el ocultamiento del trabajo de las mujeres. (2010, p. 165)

En este sentido, es que la autora habla del patriarcado del salario como una forma en que se expresa la dominación masculina: en las clases altas estaba dada por la propiedad de tierras y riqueza y, en las clases trabajadoras nacientes, por la apropiación del salario del trabajo de las mujeres por sus esposos.

Siglos más tarde, una de las consignas de los movimientos feministas del siglo xx fue justamente exigir la visibilización del trabajo doméstico realizado fundamentalmente por mujeres. Una de las críticas más importantes está en Silvia Federici (2010), quien señala el error de Marx en sus análisis sobre el sistema capitalista de producción: haber iniciado desde que el obrero entra a la fábrica para ser explotada su fuerza de trabajo. No consideró que, en su ingreso a la cadena de producción industrial, había un trabajo realizado por mujeres para la reproducción de la fuerza de trabajo: el trabajo de la alimentación, del aseo personal, de la casa, de los cuidados en enfermedades y accidentes, incluso, el trabajo emocional para darle soporte al cansancio, al enojo, etc., que el obrero carga tras la jornada laboral. Ello implica todos estos trabajos que fueron considerados no trabajo, sin valor en el mercado, pero que son fuente importante de la acumulación del capital.

Éste fue uno de los frentes de lucha del movimiento por un *Salario para el Trabajo Doméstico*, que Mariarosa Dalla Costa y Selma James iniciaron en Italia e Inglaterra, respectivamente, en los años 60. Federici (2013, p. 91) narra que a partir de la lectura de *Las mujeres y la subversión de la comunidad* (1970) de Dalla Costa comenzó a organizar grupos similares en Estados Unidos. Tras las manifestaciones durante la *National Women's Conference* [Conferencia Nacional de Mujeres] en Houston, estas agrupaciones lograron que se recomendara en su Plan de Acción que el subsidio social se denominase “salario”. Realizaron muchas acciones más para exponer la importancia del trabajo doméstico no remunerado, no valorado. Fue uno de los motores que impulsó en las décadas posteriores el incremento del número de mujeres en ámbitos laborales y académicos. Sin embargo, el acceso al trabajo remunerado para las mujeres no representó liberarse del trabajo doméstico; al contrario, a partir de su ingreso al mercado de trabajo se empieza a observar el fenómeno de la segunda jornada: la laboral pagada y la doméstica gratuita. Por eso, sostenemos que el salario no resuelve el problema; éste es un aprendizaje que nos da la historia del movimiento de las mujeres desde siglos pasados y que hoy seguimos constatando. Por ello, aquí intentamos abordar uno de los anclajes arraigados en las prácticas culturales bajo lógicas patriarcales.

Desde la economía feminista: la crisis de los cuidados

Estos aspectos son recuperados en las más recientes investigaciones de la economía feminista. Una de sus apuestas es justamente recuperar estas críticas sobre la contradicción capital/vida en que el trabajo de las mujeres cobra relevancia por las crisis económicas que no sólo afectan la estabilidad de los salarios de las mujeres, sino de los trabajadores en general. Estas crisis económicas precarizan la vida en general tras los ajustes estructurales que el mercado ha impuesto, agudizando las posibilidades de acceso a los medios de existencia y reproducción de la vida. De acuerdo con Carrasco (2011), la economía feminista toma mayor fuerza en los años 70 y tiene como objetivo elaborar una nueva visión de este mundo social y económico predominante, en el que se

integren todos aquellos trabajos que son necesarios para la subsistencia del ser humano en la sociedad, considerando no sólo el aspecto económico. La economía feminista se caracteriza por hacer una contribución extensa al estudio de la participación económica de las mujeres, en particular, revelando los mecanismos de discriminación en el mercado laboral (Rodríguez, 2015, p. 3).

Siguiendo a Ezquerro (2011, p. 176-177), diversas transformaciones sociales, económicas, políticas y demográficas acontecidas en las últimas décadas han descubierto la importancia que para la economía tiene lo que sucede en los hogares; y, asimismo, han puesto de manifiesto la fragilidad del equilibrio-separación entre ámbito público y privado sobre el que descansa la economía capitalista. De esta manera, se visibiliza la crisis de los cuidados: la puesta en evidencia y la agudización de las dificultades de amplios sectores de la población para cuidarse, cuidar o ser cuidados. La crisis de los cuidados nos ayuda a defender la idea de que el trabajo doméstico es importante como base para el desarrollo del sistema económico y la imposición de estas actividades por parte del patriarcado.

Las mujeres, que habían dedicado todo su tiempo a los cuidados o al trabajo doméstico no remunerado, se empiezan a incorporar masivamente al mercado laboral masculino, cuya estructura está diseñada para personas que no tienen que cuidar de nadie. De este modo, la tensión entre la lógica del mercado y la lógica del cuidado emerge con gran intensidad, y las mujeres comienzan a experimentar esta tensión en su cuerpo, ya que deben cumplir las exigencias de ambos escenarios (Del Río, 2003, p. 6). Carrasco (2006, p. 56) asevera que la crisis de los cuidados es una llamada de atención sobre la estructura y funcionamiento del sistema patriarcal capitalista, el cual visibiliza las tensiones ocultas y hace transparentes los mecanismos de reproducción de la población y la fuerza de trabajo que sostienen el trabajo de las mujeres.

Las economistas feministas recuperan debates en apariencia superados, pero en realidad sólo silenciados con la difusión de logros de las políticas de género que cubren únicamente la superficie de las desigualdades reiteradas. Por ejemplo, retoman la importancia de volver a reflexionar sobre la división sexual del trabajo, donde existe una aso-

ciación diferencial y sexuada de los trabajos con el valor: en los trabajos masculinizados con mayor valor económico, mayor será el reconocimiento social; en tanto que, en los trabajos feminizados, el reconocimiento social es mayor cuando el valor económico es menor (Pérez, 2014). Uno de los ejemplos más claros es la enfermería, que tiene estatus de licenciatura, cuyo reconocimiento social es amplio, pero no así su valor monetario ni su estatus dentro de las áreas médicas, donde tiene un papel secundario frente a la medicina.

Carrasco (2006) analiza la vigencia del sentido de dominación y poder de los salarios altos concentrados en los varones. Señala la desigualdad salarial como otro efecto del patriarcado, dado que sus salarios más elevados los hacía los principales proveedores de dinero en el hogar, lo cual reforzaba su estatus dominante en la familia. La hegemonía de la ideología patriarcal es utilizada para justificar la división del trabajo por sexo. En este sentido, también los trabajos del cuidado de la vida terminan siendo como algo esencializado y *naturalmente* ligado a la femineidad. El trabajo de los cuidados se ha idealizado y se evidencia una incapacidad de desligarlo de las mujeres (Pérez, 2014). Éste es un aspecto central para nuestro análisis porque el tácito o explícito reconocimiento a las cuidadoras tiene dos efectos: la búsqueda inconsciente de ese “premio simbólico social” y evitar la “culpa”, si no lo cumple. Este cercamiento guarda una lógica arraigada en la cultura patriarcal, el cual primero debe ser observado para luego ser desmontado y así transformar el lugar femenino frente a lo que hemos denominado como *tiranía de los cuidados*.

Lógicas culturales patriarcales

De acuerdo con Cagigas (2000), la sociedad patriarcal considera que las mujeres son seres inferiores y, por lo tanto, los hombres son los que deben estar a cargo de la familia o de ocupar los puestos con mayor poder; las mujeres, por lo tanto, tienen un espacio que se les ha asignado sin su consentimiento. El sistema patriarcal tiene sus orígenes en las sociedades primitivas, donde el hombre, gracias a su fuerza física, era el que se dedicaba a las actividades de cacería, mientras que la mujer era

la que se quedaba al cuidado de los hijos. Sin embargo, se ha documentado que esta lectura no se verifica en muchas culturas (Parga, 2013), y que es un relato afín a la dominación patriarcal para perpetuar esta jerarquización, con lo cual también ha elaborado una ideología para darle el carácter aparente de científico (Cagigas, 2000). Como hemos analizado con los estudios realizados por Federici y otras teóricas feministas de la diferencia, la elaboración ideológica para reproducir las lógicas patriarcales es histórica y cobra fuerza en los siglos de la emergencia del sistema capitalista de producción en que el trabajo doméstico, necesario para la reproducción del vivir, fue confinado al ámbito de lo privado, de lo invisibilizado, de lo no valorado monetariamente.

Nehring (2005) estudia las relaciones genéricas en la clase media en México. Afirma que en la década de los años 70 había un predominio de las estructuras patriarcales; sin embargo, en la de los 80 las relaciones de género empezaron a complejizarse por la presencia de mujeres en espacios antes restringidos, como las universidades y espacios laborales de mando. No obstante, siguen vigentes ciertos elementos del patriarcado pese a que existen otras oportunidades de desarrollo personal y laboral para las mujeres. Estas nuevas relaciones de género deben ser vistas desde una consideración de procesos históricos, globalización cultural e hibridación, al igual que de integración de elementos culturales de fuentes externas e internas. Para este autor, los aspectos económicos, demográficos y políticos tienen que ser comprendidos e investigados como manifestaciones de formas culturales particulares. En este sentido, pensamos la cultura, siguiendo a Panikkar (2007), como el mito englobante de una sociedad o un grupo en un momento dado del tiempo y del espacio. Mito sería, en esta noción, el horizonte de inteligibilidad en el que todas nuestras percepciones de la realidad adquieren sentido.

Esteva (2004), con base en Panikkar, piensa que el mito nos ofrece el marco en el cual se inscribe nuestra visión del mundo. Es lo que permite y condiciona cualquiera de nuestras interpretaciones de la realidad. El autor nos ofrece una metáfora que esclarece cómo opera la cultura al pensarla como mito: es como la luz que nos permite ver lo que está frente a nosotros, la luz ilumina y logra que el ojo humano observe su entorno, pero justamente a la luz no podemos verla. Así es como operan cultural-

mente las lógicas patriarcales aún presentes en nuestra sociedad. De ahí que se abra la reflexión en cada uno de nosotros para indagar primero acerca de nuestras percepciones y certidumbres desde las cuales nuestros pensamientos y acciones nos son inteligibles; sin embargo, el caso de los cuidados, del trabajo doméstico como mandato patriarcal para las mujeres, nos causa malestar. Desde ahí se abre la posibilidad de reflexionar por qué cargamos con el cuidado, con el depreciado trabajo doméstico.

La economía feminista nos ofrece claves para enfrentar esta tensión que vivimos en general las mujeres, y las académicas, quienes no escapamos a estas formas culturales patriarcales. Pérez (2014) aporta ideas de fuerza para pensar el trabajo de cuidados; ideas que nos plantean cómo concebirnos ontológicamente como seres interdependientes, porque dependemos de los demás para reproducir la vida, porque somos parte de una comunidad, de un nudo de relaciones (Panikkar, 2007). Somos “impermanentes”, es decir, nuestra existencia es finita, moriremos en algún momento, aunque nuestro yo sufra por su segura extinción. Somos también vulnerables, esto es, nuestra vida es frágil, estamos expuestos a padecer enfermedades o accidentes que nos coloquen en una situación de dependencia de los cuidados de otras personas, situación que refuerza la primera característica y que nos vincula a una comunidad: la interdependencia.

Desde esta perspectiva ontológica, el trabajo de los cuidados cobra sentido relacional. Sostenemos una disposición feliz a cuidarnos, a cuidar a quienes lo necesiten porque en ello se realiza nuestra socialidad. No obstante, no dejamos de problematizar las situaciones en que el cuidado transita hacia una tiranía, entendida y vivida como formas de injusticia, de incomodidad, de cansancio excesivo e injustificado; y, sobre todo, en que vemos a otros que aparte de no cuidar, demandan ser cuidados sólo por pertenecer al género masculino. El trabajo doméstico siempre ha estado en la sombra, puesto que no se considera como “tendencia hegemónica”; sin embargo, es el legado de un desequilibrio histórico que establece la continuidad de estas actividades del hogar; es decir, en algún momento de la historia, esto se asignó exclusivamente a las mujeres, por lo que este comportamiento se ha venido reproduciendo hasta la actualidad (Precarias a la deriva, 2004). En este trabajo profundizamos

nuestra reflexión en la participación involuntaria, no consciente, de las mismas mujeres sobre la reproducción de estas lógicas patriarcales arraigadas en la cultura, donde esta observación representa la simiente de su propia subversión.

Perspectiva metodológica: introspección reflexiva

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la reproducción de las lógicas culturales patriarcales que insisten en colocar el lugar de las mujeres como naturalmente destinado a las tareas del cuidado y reproducción de la vida. Analizamos las tensiones que enfrentamos dos mujeres académicas de un centro de investigación en Oaxaca, México, con responsabilidades y trayectorias diferentes, pero que en común tenemos la carga de la reproducción y el cuidado del vivir en nuestras respectivas familias. Exponemos nuestras formas de resolverla para comprender cómo participamos en la reproducción-subversión de las lógicas culturales patriarcales. Por ello, indagamos en la subjetividad para exponer hasta dónde nosotras participamos en su reproducción, cuáles son aquellas lógicas culturales patriarcales que podemos desmontar y trasgredir, cuáles son las condiciones que nos lo permiten y cuáles son los cercos que nos obstaculizan su transformación.

Por estos propósitos, la investigación es abordada desde el enfoque cualitativo, el cual sostiene que la construcción del conocimiento es un proceso humano que emerge en contextos significativos de quienes lo construyen. Dichos contextos producen y mantienen formas de proceder y significados diferenciables, donde los sujetos involucrados generan, validan y socializan tales conocimientos en su desarrollo (Lúquez de Camacho *et al.*, 2004, p. 25). En el seno de las ciencias sociales, se han promovido diversas opciones metodológicas con rasgos comunes; a saber, preferencia por técnicas no estructuradas y flexibles para la recolección de información: mecanismos de razonamiento basados en las propiedades semánticas del lenguaje natural, libre y espontáneo; inclusión de la experiencia de investigados e investigador; y la importancia a juicios de personas relacionadas directamente con el objeto de estudio. Estas opciones sustentan la construcción del conocimiento, dentro

de un enfoque cualitativo con énfasis en la introspección, e introducen nuevos criterios para comprender la manera en cómo se accede y se construye el conocimiento (Lúquez de Camacho *et al.*, 2004, p. 27).

Recurrimos al enfoque introspectivo vivencial (Camacho y Marciano, 2003) como herramienta metodológica para responder a nuestros objetivos de indagación sobre la reproducción de las lógicas culturales patriarcales en la vida académica. Este enfoque asume el modelo cualitativo, trabaja sobre la base de que el conocimiento es construcción e interpretación de una realidad aprehensible subjetivamente; que el conocimiento es interpretable y compartible; que la realidad es cualificable; y, además, que la introspección es un método válido para investigar: va del estudio de los hechos y problemas en un contexto sociocultural determinado a la transformación de la situación, pasando por la organización de los datos, la interpretación, la búsqueda de consenso y la aplicación de técnicas, instrumentos y estrategias (secuencias operativas) que le garanticen el camino más idóneo para llevar a cabo la investigación, cumplir con los objetivos y tener acceso al conocimiento en tanto mecanismos de producción científica.

El enfoque introspectivo vivencial ubica al investigador en interacción con la realidad concreta, a partir de los hallazgos donde se involucran los sujetos para llegar a la teorización posterior. La introspección es la manera de conocer la acción social, demandando cambios integrales, a través del conocimiento. Implica una concepción de las personas como agentes activos de su propio aprendizaje; aquí el conocer es un proceso creativo que se genera de la actividad del sujeto, en un esquema de construcción del conocimiento, soportado en estructuras interactivas donde la persona es sujeto y objeto de investigación (Lúquez de Camacho *et al.*, 2004, pp. 39 y 41). Con base en esta orientación metodológica, diseñamos un modelo de investigación basado en la introspección vivencial-reflexiva, el cual implicó la organización de la experiencia (Méndez-García, 2017) de cada una y la socialización de los resultados para la validación del análisis.

Cada una de las autoras, con base en las preguntas de la investigación, reflexionó y escribió su propia experiencia sobre la vida académica y su relación con las actividades del trabajo doméstico y de

cuidados. Ambas redacciones abordaron la dirección propuesta y se enriquecieron con la vinculación a otras vivencias previas que explicaban cada una las razones que sustentan el propio proceder. Es decir, emergieron en la reflexión de las lógicas culturales que, siguiendo a Panikkar (2007), nos exponen el mito que le otorga sentido a nuestras acciones. En un segundo momento, intercambiamos los ejercicios introspectivos con el propósito de comparar nuestros propios hallazgos y dialogar sobre los puntos en común para producir sentido y responder a los cuestionamientos que motivan este trabajo.

La introspección reflexiva aquí presentada implicó un ejercicio de organización de la experiencia que implica un movimiento interior, subjetivo, de búsqueda de nuestro lugar de enunciación y actuación. Requiere de la potencia de recordar (Méndez-García, 2017). Recordar proviene del latín *cor, cordis*, corazón y de *re*, volver, es decir, recordar es volver a pasar por el corazón, volver a pasar lo vivido por el corazón. La potencia de este movimiento subjetivo radica en poner en contacto razón/emoción, lo intelectual/lo sentimental, cerebro/corazón. Es el ejercicio integral de sentir y pensar simultáneamente. A partir de la conjunción del sentir/pensar, es posible organizar la experiencia y advertir la emergencia de un saber que impulsa la creatividad para abrir posibilidades, nuevas formas del hacer humano. Es partir de sí para salir de sí. Éste es el camino que encontramos como posibilidad para desmontar las lógicas culturales patriarcales, que vuelven a colocarnos en el lugar de las cuidadoras *per se*, a pesar de nuestro padecer.

Análisis

Realizamos una introspección analítica guiada por las preguntas centrales de nuestra reflexión: ¿Cuáles son las lógicas culturales patriarcales que podemos desmontar y trasgredir, cuáles son las condiciones que nos lo permiten, cuáles son los cercos que nos obstaculizan la transformación de otras lógicas culturales patriarcales, cuáles son las condiciones objetivas/subjetivas que nos lo impiden, hasta dónde nosotras participamos en su reproducción? En este sentido, los textos autobiográficos abordaron las dificultades para el desarrollo académico aten-

diendo al trabajo doméstico y de cuidados invisibilizado, incluso para nosotras mismas.

Las características de quienes realizamos la introspección analítica son en el primer caso una mujer de 42 años, pertenece al SNI nivel 1, casada, con dos niñas de 10 y 6 años, al cuidado de la madre de 67 años, quien presenta un deterioro profundo de su salud, y con un solo hermano mayor. El segundo caso: una mujer de 45 años, en evaluación para ingreso al SNI, separada, sin hijos, hija menor de 10 hermanos, encargada del cuidado de sus progenitores (94 años el padre y 89 la madre), ambos totalmente dependientes, en silla de ruedas y polifarmacia; el padre con incontinencia. En ambos casos, se trata de personas con doctorado y plaza de tiempo completo como profesoras-investigadoras. Presentamos, en primer lugar, las coincidencias en el análisis de los dos casos con énfasis en sus particularidades; en segundo lugar, la problematización de las lógicas culturales patriarcales en tanto posibilidades de subversión/reproducción, así como las dificultades para la disposición de sí.

Aprobación externa

En ambos casos advertimos que hubo una imposición del hermano mayor como un modelo a admirar, seguir y cuidar. Con él, se estableció una relación de competencia, marcada por la búsqueda de logros académicos. Se gestó una búsqueda por demostrar a la madre, una, y a los padres, la otra, que podíamos ser mejores que el hermano mayor.

El lugar del “primogénito varón”, que nos viene desde las nociones culturales judeo-cristianas, sigue teniendo vigencia en ciertas familias. Este lugar en que es colocado el hermano mayor es deseado por las hijas menores, en cierta disputa por la atención y reconocimiento de los padres. Hay una satisfacción en los logros académicos en sí, pero aún es más acentuada para llamar la atención de los progenitores. Sin embargo, esta satisfacción es efímera al constatar que los varones mayores, para ostentar este lugar de admiración, no necesariamente luchan por él, sino que les es otorgado *per se* por los padres.

Sírveles más

En ambos casos aparece el mandato patriarcal de “servir” a los hombres por ser mujer. La atención a los hermanos en tareas como la alimentación: preparar y servir los alimentos en la mesa, se combinan y confunden con la “ayuda” hacia la madre y como obediencia referente a ser “buena hija”. Es aquí donde se advierte la mezcla de significaciones que nos puede confundir. Sentimos, por un lado, el deseo de trabajar solidariamente con la madre, como un ser amado y muy cercano, e incluso, de hacer congruente la noción que afirmamos de ser personas interdependientes; es decir, reconocemos que la reproducción del vivir se realiza a través de la cooperación y que es un acto eminentemente social, colectivo. Sin embargo, esto implica empezar al mismo tiempo a experimentar formas injustas de relación: advertir que el hermano mayor no está en el mismo lugar para cooperar en las tareas de reproducción del vivir, sino sólo nosotras.

Es muy importante poder distinguir estos aspectos que afloran a la par en la experiencia: el deseo de compartir las tareas con la madre, pero el malestar de participar en un acto que vivimos como injusto. En el momento de la vivencia, en la infancia o en la juventud, para algunas de nosotras esto puede resultar invisible; podemos advertir tal vez una cierta incomodidad, pero es complicado desbordar los mandatos culturales normalizados en ejemplos cercanos con las hermanas mayores, las tías, las primas y otras mujeres más, quienes los llevan a cabo, los cuales vienen conformándose como formas regulares y cotidianas.

Organizar la experiencia para expresar y poder comprender esa incomodidad implica un proceso complejo en las historias de vida. Darnos cuenta de que “aún con el doctorado, María te llamas”, es decir, pese a los logros académicos que pueden incluso sobrepasar los obtenidos por los hermanos mayores, la familia, la cultura en que vivimos, nos sigue colocando en el mismo lugar de servicio a los hombres. En el primer caso, un recuerdo importante es aquel cuando la madre le señala a su hija: “... cuando muy recientemente me casé y, en algunos casos hasta la fecha, me decía: mira, ya terminó (de comer el esposo o el hermano), ofrécele más, sírvele más”. La manera en que se presenta la instrucción de estar atenta a la plena satisfacción del hombre en cuestión es una for-

ma como reproducimos esta lógica patriarcal anclada en las formas culturales, mezcladas también con otras nociones de hospitalidad. Esto es, nuevamente se presenta la mezcla de sentidos: por un lado, la satisfacción de la cooperación, del cuidado de las personas que integran nuestra familia, nuestro entorno más cercano de relación social; y, por otro, una sutil percepción de injusticia porque el cuidado, otra vez, parece no ser mutuo. El mandato es “tú por ser mujer” debes estar pendiente de que los hombres coman bien y suficiente, debes “servirles más...” Experimentar la “injusticia” que causa el malestar desde el ámbito familiar permite vincularlo con el que se vive en el seno social, en el laboral.

Hospitalidad

En ésta de igual modo se anida la percepción de incomodidad vinculada a la noción socialmente aceptada y ponderada de la hospitalidad, ahora extendida hacia las visitas. En ambos casos, aparece la experiencia de que aun cuando ellas son las principales responsables del cuidado de la madre y los padres enfermos, además también son las responsables de la atención a sus visitas. Aquí aparece la constatación de la injusticia, de que no es compartida la carga del cuidado de los enfermos ni de necesidades relacionadas con la enfermedad, como las visitas familiares o cercanas a los enfermos. En el primer caso, la pregunta del hermano mayor a la hermana ante la llegada de visitas a la madre enferma es: “¿Qué les vas a dar de comer?”

En el segundo caso, aparece una forma hereditaria de la hospitalidad. La madre ha sido, además, suegra y servidora-hospitalaria. Al deteriorarse su salud hasta el grado de imposibilitarla para seguir realizando esa función, tácitamente parece haber heredado este lugar a la hija menor, quien al vivir con los padres ancianos, aparte de estar al pendiente de su salud y de las atenciones que requieren, ahora “debe seguir atendiendo a todas las visitas como su madre”. Aquí es donde también aparece la noción clara de injusticia, de desigualdad abierta. Verificamos entonces el mecanismo que confunde: el deseo de ser hospitalaria, pero la incomodidad abierta de la carga injusta.

Desgaste aun con apoyo y a la distancia

En ambos casos, existe la posibilidad económica de contar con una persona contratada para realizar principalmente el cuidado de los enfermos a cargo. Como está documentado, la carga de los cuidados se desplaza a otras mujeres, por lo regular, de clase baja, migrante e indígena. En Oaxaca, es común encontrar en el trabajo doméstico a personas con estas características. En la medida de lo posible, en ambos casos se ofrece el mejor pago que puede darse, aunque no se otorga seguridad social. Sin embargo, queremos exponer que el trabajo directo del cuidado, que es realizado por la persona contratada para ello, no exime otras formas del trabajo de cuidados.

En ambos casos, debemos estar al pendiente de que haya todos los insumos en la casa para que estas labores de cuidados puedan realizarse. La previsión y supervisión de los cuidados desde la oficina o desde el trabajo de campo implica una tensión, una preocupación por estar al pendiente de que los enfermos estén atendidos, de que mejoren, de que no agraven; incluso si están estables, estar atentos de que no surja alguna emergencia que la persona contratada para cuidar no pueda resolver. Bajo estas condiciones, el tiempo destinado al trabajo académico se ve afectado no sólo en la cantidad destinada a él, sino en la calidad, puesto que el trabajo de estudio y reflexión para la escritura implica concentración, la cual, con la preocupación por los padres enfermos, no puede ser profunda ni tan productiva como la de quienes no tienen este importante distractor. Estas circunstancias en las que producimos el trabajo académico implican también un desgaste no sólo físico, sino también emocional. Este trabajo material y sensible es poco valorado y visibilizado.

Objeto de tutelaje

Una de las lógicas patriarcales más descrita aparece en ambos casos: la mujer como objeto de tutelaje, objeto que debe estar a cargo de un hombre. De ahí la figura del padre que entrega a su hija en matrimonio a otro hombre, el marido. En casos donde el padre no esté presente, su

lugar puede ser ocupado justamente por el hermano mayor. En general, los hermanos ocupan ese lugar de vigilar la conducta de las hermanas. En el primer caso, ella describe esta incomodidad: “El ser mujer y la más pequeña representó para mí una carga terrible, porque se me consideró como la que no podía hacer nada, tenía que pedir permiso para todo y siempre estaba a expensas de mi madre o hermano”. En el segundo caso, la experiencia se hizo patente cuando se divorció y volvió al cuidado y vigilancia de su padre: “Las primeras dificultades fueron cuando me divorcié y empecé a sentir cómo mis padres me colocaban nuevamente en la hija menor a quien cuidar, a quien vigilar y cuestionar las horas de llegada, las salidas. Ahí empezaron las primeras rebeldías hacia él, mi padre, el patriarca mayor”.

No tiene familia ni marido, ni hijos

En el segundo caso, aparece una de las lógicas patriarcales arraigadas en la cultura mexicana, la cual señala a las mujeres “solas”, quienes “no han hecho su vida”, porque no se ajustan a las formas de familia patriarcales consagradas y aceptadas: la monogámica con descendencia. Ésta se une con la idea de que tradicionalmente la hija menor es quien tiene la obligación de cuidar a sus padres en la vejez. Ello se constata, por un lado, en la idea que priva en el hermano mayor para despreocuparse por el cuidado de sus padres. Por otro, no obstante, es importante el análisis autorreflexivo, pues ella misma había creído realmente en que por ser la hija menor era ése su papel en la vida.

Poder desmontar, desbordar esta idea, no fue un camino fácil. En este caso, el recorrido fue complicado porque se unió fuertemente a formas religiosas católicas donde existe una asunción de formas de caridad y bondad hacia el prójimo que influyeron en su infancia y juventud. Es importante también visibilizar que hay una participación por la ganancia simbólica de ocupar el lugar de la “buena hija”, de encontrar el reconocimiento por realizar una loable labor al cuidar a sus padres. Este reiterado reconocimiento profundizaba la subjetivación de este mandato patriarcal y dificultaba su visibilización y su desborde. Es hasta que la carga se hace muy pesada, cuando se cobra conciencia de esa falsa ima-

gen social construida con mucho desgaste físico y emocional, cuando la compensación simbólica es insuficiente para no advertir esa incomodidad por ser una carga injusta, inequitativa y totalmente desigual.

Tras un proceso psicoanalítico, es que le es posible empezar a mirar y nombrar la asunción de estas lógicas culturales patriarcales. Entonces, se dan las condiciones subjetivas para poder subvertirlas. Incluso fue posible enfrentar al patriarca segundo, es decir, al hermano mayor de todos los hermanos, quien nunca ha participado del cuidado de los padres ni siquiera en los momentos de mayor riesgo de su vida, siempre cobijado en tener mucho trabajo y en la importancia del mismo. El resto de los hermanos ha participado en los cuidados, tanto en lo económico como en presencia, en especial cuando las enfermedades se han agudizado. La mujer del segundo caso, con mucho miedo e inseguridad, pero finalmente con valor, se atrevió a señalar con firmeza que la obligación por el cuidado de los padres ancianos era de todos los hermanos. Al hermano mayor le dijo: “Serás el primer trombonista de la Sinfónica Nacional y yo investigadora en el Politécnico y José sólo mecánico, pero frente a la obligación de cuidar a nuestros padres ancianos, estamos igual”.

Deuda de cuidados

Es en este mismo caso donde se expone con mayor fuerza la deuda de cuidados de algunos hombres patriarcalizados que no están dispuestos a moverse de su lugar de privilegios sociales. Ocupan un lugar en que no cuidan a nadie, ni siquiera de ellos mismos y, por ende, demandan ser cuidados; además de que no están dispuestos a modificar profundamente esta situación. Pueden lavar platos, pero no desmontan las ideas de que el cuidado radica en las mujeres, les resulta difícil el reconocimiento de los logros académicos de ellas. En este segundo caso, la mujer analiza las dificultades del hermano mayor para “felicitar” a su hermana menor por sus logros académicos, a lo que se ve obligado por mandato del patriarca mayor, el padre de ambos. Los términos con que se ha referido a ella lo describen: “escuinclá”, “chamaca”, de 45 años...

También en este caso, es importante analizar cómo el resto de los hermanos varones pueden transitar con bastante facilidad para asumir

la responsabilidad de los cuidados de los padres ancianos. Se organizan para estar presentes y realizar los cuidados, bien con el apoyo de la persona contratada para ello, bien en su ausencia; de manera regular, los fines de semana les corresponde realizar todas las labores, en especial las de aseo, que son las más desagradables particularmente por el cambio de pañal. Creemos que la manera de asumir dicha responsabilidad entre el primer hijo y los restantes se debe justamente a que la marca simbólica del “primogénito varón preferido de los padres” es la diferencia. Renunciar a este privilegio de ser visto así, de percibirse así, es algo que no está dispuesto a dejar.

A manera de conclusión

En este recorrido analítico para observar las lógicas patriarcales arraigadas en las ideas y prácticas culturales, reconocemos las tensiones que las mujeres dedicadas a la investigación enfrentamos. No se agota en la lectura superficial de que son remuneradas según sus méritos y logros académicos. El sueldo determinado, a partir de las formas de evaluación bajo la premisa de igualdad, de acuerdo con los productos de investigación, encubre e invisibiliza el trabajo doméstico y de cuidados. Seguimos subsumidas por la reproducción de estas lógicas patriarcales expresadas en mandatos sociales, las cuales si no se cumplen derivan en un castigo simbólico: ser malas madres, malas hijas, malas mujeres.

Las tensiones rastreadas son profundas. Están en la construcción subjetiva, donde pueden aparecer formas de participación inconsciente afianzadas en ganancias simbólicas de reiterado reconocimiento social. Cuando esta construcción imaginaria empieza a debilitarse, se evidencia la incomodidad causada por la injusticia que se percibía, pero que se soportaba en pos de esa ganancia simbólica. Se requiere valor para atreverse a renunciar a ella y a modificar nuestras prácticas, enfrentando los castigos también simbólicos. Las condiciones subjetivas son la base para subvertir, desbordar y desmontar estos mandatos opresores que insisten en colocarnos en el lugar de las cuidadoras *per se*. Bajo estas coordenadas, podemos pensar que lo personal es político hacerlo, en el sentido de generar una postura en el seno social que expone una

realidad individual, pero con alcances colectivos a través de la palabra compartida con otras.

Advertimos un mecanismo complicado de superar al encontrarse estas lógicas patriarcales envueltas en celofán. Es decir, el mandato cultural nos ofrece un aspecto positivo que encubre el negativo. Asumimos la interdependencia, asumimos que la reproducción del vivir es un hecho social, que se realiza necesariamente en colectivo y que requiere de la cooperación de todxs.² En este sentido, asumimos con un sentido positivo que el trabajo doméstico y de cuidados es un trabajo por la vida colectiva, por lo tanto, hay que hacerlo; y aceptamos hacerlo por el deseo de procurar a quienes amamos. Pero cuando éste sigue recayendo mayoritariamente en nosotras, es evidente la experiencia de incomodidad e injusticia porque no es parejo, no es equitativo: es injusto. Hay que desvelar estas desigualdades para mostrarlas como la fuente también de una injusta evaluación con apariencia de imparcialidad y justicia, al igual que las que privan en el trabajo académico.

A pesar de que el trabajo de investigación tiene un estatus alto, culto, intelectual, no está exento del alcance de las lógicas patriarcales con tanta raigambre cultural y en cuya reproducción puede haber incluso participación nuestra. Pensamos que el camino que nos convoca en esta tesitura de nuestra reflexión es encontrarnos, compartir nuestras experiencias con más y más mujeres para que juntas, y con palabras nuevas, podamos indagar en las construcciones subjetivas que permiten la reproducción de estas formas culturales y que perpetúan nuestro lugar en el mundo como las cuidadoras innegables. El lugar académico nos ofrece la posibilidad del encuentro con generaciones jóvenes, a quienes podemos influir al repensarnos juntas y cooperar para la subversión de estas lógicas violentas.

² Usamos x como una postura con la cual sostenemos que el lenguaje impulsa cambios y que sirve para mostrar un lenguaje inclusivo no heteronormativo, como propone Amaia Pérez Orozco (2014) en *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Referencias

- CAGIGAS, A. D. (2000). El patriarcado como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, Vol. 5 (307-318).
- CAMACHO, H. y Marcano, N. (2003). El enfoque de investigación introspectiva vivencial y sus secuencias operativas. Algunos casos de estudio. *Omnia*, Vol. 9, No. 1.
- CÁRDENAS, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. *Investigación administrativa*, Vol. 44, No. 116 (64-80).
- CARRASCO, C. (2006). La economía feminista: una apuesta por otra economía. En M. Vara (ed.), *Estudios sobre género y economía* (29-62). Madrid: Akal.
- CARRASCO, C., Borderías, C. y Torns, T. (eds.). (2011). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Barcelona, España: Los Libros de la Catarata, Colección Economía, Crítica y Ecologismo Social.
- COLINA, A. y Osorio, R. (2006). Los agentes de la investigación educativa en México. *Capitales y habitus. Perfiles Educativos*, Vol. 28, No. 3 (128-130).
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2017). Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5470107&fecha=27/01/2017
- DEL RÍO, S. (2003). La crisis de los cuidados, precariedad a flor de piel. *Rescaldos. Revista de Diálogo Social*, No. 9 (47-57).
- ESTEVA, G. (2004). Desafíos de la interculturalidad. En Conaculta (Ed.), *Antología sobre cultura popular e indígena. Lectura del seminario, Diálogos en la acción. Primera etapa* (77-84). México: Conaculta.
- EZQUERRA, S. (2012). Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real. *Investigaciones Feministas*, Vol. 2 (175-194).
- FEDERICI, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- FEDERICI, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- LÚQUEZ DE CAMACHO, P., Reyes de Suárez, L., Rietveldt de Arteaga, F. y Camacho, R. V. (2004). Aproximación a una metodología para el estudio

- cuantitativo de la construcción del conocimiento. *Enlace: Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento*, Vol. 2 (33-51).
- MÉNDEZ GARCÍA, E. (2017). *De relámpagos y recuerdos... Minería y tradición de lucha serrana por lo común*. México: Cátedra Interinstitucional/Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso/Grafisma editores.
- MENDIETA, A. (2015). Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, Vol. 12, No. 1 (107-105).
- NEHRING, D. (2005). Reflexiones sobre la construcción cultural de las relaciones de género en México. *Papeles de Población*, Vol. 11, No. 45 (221-245).
- OSORIO, J. R. y Martell, F. (2009). Participación Femenina en la Profesión Académica en México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* [Memoria electrónica]. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0706-F.pdf
- PANIKKAR, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- PARGA, J. (2013). Aportes antropológicos a los estudios de género. *Revista Tram[pl]as de la comunicación y la cultura*, No. 74 (91-96).
- PÉREZ, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- PRECARIAS A LA DERIVA. (2004). *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- RODRÍGUEZ, C. (2015). Economía feminista y economía de los cuidados, aportes conceptuales para el desarrollo de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, No. 256 (30-44).
- SANTILLÁN, M. (2008). Discursos de redomesticación femenina durante los procesos modernizadores en México, 1946-1958. *Historia y Grafía*, No. 31 (103-132).
- VALLES, R. M. y González, R. M. (2012). *Mujeres mexicanas en la ciencia: rezago histórico*. México: Fondo Editorial UAEH.

HISTORIAS PROFESIONALES, DECISIONES REPRODUCTIVAS,
RESPONSABILIDADES FAMILIARES Y TRAYECTORIAS
ACADÉMICAS DE LAS Y LOS MIEMBROS DEL SISTEMA
NACIONAL DE INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA: UN ESTUDIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

*Alejandra Núñez-de la Mora, María José García Oramas
y Jemyna Rueda Hernández¹*

Palabras clave: Sistema Nacional de Investigadores, perspectiva de género, corresponsabilidad entre la vida profesional y familiar.

Introducción

La escasa participación de las mujeres en la ciencia

La escasa participación de las mujeres en la ciencia es una constante en la historia del desarrollo científico a nivel nacional e internacional y, si bien en los últimos años ha habido un avance significativo en este ámbito, aún estamos lejos de alcanzar la igualdad sustantiva. A la escasa representación de las mujeres en la investigación, particularmente en las áreas físico-matemáticas, hay que incluir su falta de presencia en los comités científicos, en los foros de debate y discusión sobre el porvenir de la cien-

¹ Alejandra Núñez-de la Mora es investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana, correo: alnunez@uv.mx; María José García Oramas es investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, correo jogarcia@uv.mx; y Jemyna Rueda Hernández es profesora de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana, correo: jrueda@uv.mx

cia en nuestro país, el escaso reconocimiento a su contribución al desarrollo científico y la falta de mujeres en puestos de liderazgo en la vida académica.

En el caso de México, destaca en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI, 1984), programa de política pública más importante para la producción de ciencia y tecnología, el hecho de que la pertenencia de las mujeres haya sido, de manera persistente a lo largo de su historia, significativamente menor a la de sus congéneres varones.

Haciendo historia, en 2005, la Asociación Civil denominada Foro Consultivo, Científico y Tecnológico organizó un evento académico titulado: “Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación”. En todos los espacios de este foro creado para reflexionar acerca del funcionamiento del Sistema, la presencia de las mujeres fue menor a la de los hombres, tanto en la conformación de la mesa y el consejo directivo de la asociación encargado de planear el evento, como en la publicación de sus resultados. No es pues de extrañar que en este convite académico y en la publicación posterior encontremos una significativa sub-representación femenina. En el recuento de la historia sobre el SNI hasta ese momento, narrada por hombres, no aparece prácticamente ninguna mención acerca de la participación femenina en el SNI. Tampoco alguna referencia sobre ellas en la proyección de su futuro: lo que ahí se debatió fue la incorporación de jóvenes al SNI, sin alusión alguna a las desigualdades de género.

Las sugerencias acerca del mejoramiento del SNI giraron en torno a los procesos de evaluación y la distribución de los estímulos económicos, los fraudes, los compadrazgos, la importancia que el Estado brinda a la investigación, entre otros. Temas sin duda relevantes para la profesión, pero entre los cuales, la falta de representación de las mujeres en el Sistema y las brechas de género que limitan su participación en el desarrollo científico y tecnológico del país brillaron por su ausencia.

En los años por venir este patrón se repetirá sistemáticamente, mientras en los consejos consultivos persista una sobre-representación masculina –incluidos el consejo consultivo del propio SNI y el de la Academia Mexicana de Ciencias, por mencionar sólo algunos–, en los eventos académicos. Eventos realizados por grupos de reconocido

prestigio, organizados por y en su mayoría con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En ellos, las mujeres suelen formar parte de esta exclusiva comunidad científica ejecutando funciones de menor importancia, ya sea como secretarías o moderadoras en las mesas de trabajo, y muy rara vez como conferencistas magistrales.

En respuesta a esta situación, las científicas mexicanas comenzaron a organizarse a fin de construir sus propios espacios académicos, tanto a nivel nacional como internacional. Así, en 2007 surgió el grupo Mujer Ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una organización que, a su decir, tiene “como principal objetivo impulsar la creación de políticas científicas con perspectiva de género que contribuyan al fortalecimiento de la comunidad científica de México” (www.mujerciencia.unam.mx). Esta organización destaca, entre otros aspectos, la relevancia de contar con información desagregada por sexos en la ciencia, particularmente en el SNI, tomando en cuenta, además, las diferencias que existen en torno a las diversas regiones del país, a las áreas académicas y a las distintas Instituciones de Educación Superior (IES).

Posteriormente, un grupo de científicas mexicanas editó el número especial 63 de la revista *Ciencia* dedicado al tema de *ciencia y género*. En su presentación, la editora huésped, Judith Zubieta García (2012), comenta lo siguiente:

Al ser precisamente *Ciencia* una revista seria de difusión, llamó la atención de los autores que participan en este número que nunca se hubiesen abordado temáticas relacionadas con las brechas de género que aún persisten en nuestro país, tanto en el ámbito educativo como en el académico. De ahí que en esta ocasión nos permitamos presentar a nuestros amables lectores este ejemplar, en el que se exponen resultados de investigación, posibilidades de mejoría en la participación de la mujer en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, lo mismo que algunos de los rasgos que caracterizan a la comunidad científica mexicana. (p. 3)

En este ejemplar destacan trabajos que ponen el acento en diversas temáticas en torno a los obstáculos que enfrentan las mujeres para desarrollarse científicamente. Éstos van desde la incorporación de las mujeres a la vida universitaria, casi seis siglos después que los hombres,

hasta la persistente carencia de políticas públicas con perspectiva de género en la educación superior. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos y de importantes avances como la creciente representación de las mujeres en la educación superior, ello no ha impactado aún en su participación sustantiva en el desarrollo científico.

Datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el rubro Mujeres (2011), muestran que, en promedio, las mujeres participan en un porcentaje menor a 30% respecto de los hombres, en la actividad científica de todas las regiones del mundo; y el porcentaje varía de 47% en Europa, hasta 19% en Asia y 44% en América Latina y el Caribe. En México, los datos de participación femenina muestran un porcentaje significativamente menor al de la región, con una proporción de una mujer por cada tres varones dedicados a la actividad científica: 35% de ellas laborando en IES, 30% en el sector público, 25% en el sector privado y 10% en otras instituciones.

Contrario al compromiso de la Ley de Ciencia y Tecnología de 2002, establecido en su versión reformada de 2009, de destinar al menos 1% del Producto Interno Bruto (PIB) al desarrollo científico y tecnológico, la inversión en este rubro ha disminuido de manera continua (Pérez y Ruiz, 2012). Hoy México invierte .5% del PIB en éste, y siguen los recorres. Todo ello en detrimento del desarrollo científico en el país.

Esta limitada e insuficiente inversión en desarrollo científico y tecnológico por parte del gobierno federal durante los últimos 12 años se ha visto reflejada, entre otras cosas, en la casi nula creación de nuevas plazas en investigación y en el recrudecimiento de la problemática de contrataciones sin perspectiva de género. Por ejemplo, en los Centros Públicos de Investigación del Conacyt, García y cols. (2012) destacan que, en su conjunto, las categorías académicas más altas están mayoritariamente ocupadas por personal masculino y pese a que, a medida que la categoría es más baja, la brecha de género disminuye. No se alcanza en ninguna de las categorías una distribución equitativa por sexo. En 2010, se registró una relación de 83 mujeres por cada 100 hombres en la categoría más baja (investigador asociado A); mientras que en la categoría más alta (investigador titular C), la relación fue de 37 mujeres por cada 100 hombres.

En lo que respecta a la Academia Mexicana de Ciencias, datos relativos a marzo del 2017 muestran que, de los 2 708 miembros activos, sólo 663 (24.5%) eran mujeres, las cuales estaban distribuidas de la siguiente manera: 189 (28.5%) en el área de ciencias exactas, 248 (37.4%) en ciencias naturales, 89 (13.4%) en ciencias sociales y 137 (20.7%) en humanidades (Academia Mexicana de Ciencias, 2017).

En términos de la representación diferencial en diversos campos del conocimiento, la evidencia muestra un importante sesgo por sexo. Por ejemplo, aunque el incremento de las mujeres en los últimos años en las ingenierías ha sido vertiginoso, éstas siguen representando sólo un tercio del total. En contraste, en las ciencias de la salud y las ciencias sociales y administrativas se observa una persistente *feminización*.

Otra brecha significativa en la vida académica se refiere a la mínima representación de mujeres en los altos cargos de la estructura científica, como funcionarias y rectoras. Ello evidencia, como se reporta en el documento de la UNAM titulado *Intrusas en la Universidad*, de Buquet y cols. (2013), que persisten sesgos de género que obstaculizan la inserción de mujeres en cargos que implican toma de decisiones. En este sentido, destaca, por ejemplo, que en la estructura del Foro Consultivo Científico y Tecnológico encargado de coordinar la elaboración del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología 2006-2012, la participación de las mujeres siguiera siendo mínima (Valles Ruiz y cols., 2012).

Participación de las mujeres y brechas de género en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

Los primeros estudios sobre la participación de las mujeres en el SNI en México datan de los primeros años del nuevo milenio. Éstos destacan que, al momento de su fundación, en 1984, el SNI contaba con 1 386 miembros, de los cuales únicamente 283 eran mujeres; es decir, sólo 20.4% de los investigadores nacionales con los que se fundó el sistema eran mujeres. Treinta años después, en 2014, el total de miembros del SNI era de 21 359 investigadores, 7 444 de los cuales eran mujeres, lo que representa 34.8% del total de investigadores nacionales. Dicho de otro modo, en treinta años de existencia del SNI, la participación femenina

se incrementó en apenas 14.4%, lo que corresponde a un exiguo crecimiento anual del 0.48%, mientras que el de los hombres es de 3.06%, superior en casi dos puntos porcentuales (Mendieta-Ramírez, 2015).

Esta brecha de género crece a medida que se avanza en el escalafón del SNI. Hoy en día, por ejemplo, 60% de mujeres investigadoras se ubica en los niveles iniciales y sólo 5% en el nivel 3 (el más alto). Así mismo, de los investigadores nacionales eméritos nombrados de 2010 a la fecha, sólo 16% son mujeres (Desigualdad en el ámbito académico, 2017, marzo 9, *Diario La Jornada*).

A la representatividad diferencial de los sexos en los diferentes niveles del SNI, hay que añadir que la proporción de mujeres en relación con los hombres varía según el área de conocimiento. Los datos de 2010 a la fecha muestran que dicha proporción no se ha reducido de igual manera en todas las áreas ni para todos los niveles del SNI (Bustos, 2012). La equidad de género se observa únicamente en los niveles 1 y 2 del área IV o de las ciencias humanas y de la conducta; mientras que en el área III o de las ciencias médicas y de la salud, la presencia femenina relativa a la masculina disminuye entre los niveles 2 y 3. La pequeña proporción de mujeres eméritas (nivel 4) está distribuida entre el área II o ciencias químicas y el área IV o de las ciencias humanas y de la conducta. Finalmente, otro lugar en el que la falta de participación proporcional de las mujeres es notable se encuentra en las comisiones evaluadoras y dictaminadoras del propio Sistema.

Uno de los primeros análisis de la situación del SNI desde una perspectiva de género lo constituye un texto derivado de un encuentro académico organizado por la Benemérita Universidad de Puebla en 2015 bajo el título: “¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas” (Mendieta-Ramírez, 2015). En este texto se destacan las prácticas que, de acuerdo con las opiniones y experiencias de las mismas investigadoras, limitan el incremento de la participación de las mujeres en el SNI y, de manera más amplia, en la academia y el impacto de esta situación en el desarrollo científico y tecnológico nacional. Entre dichas prácticas se identifican: el acoso laboral por parte de funcionarios e investigadores; la falta de integración de redes de apoyo para la defensa de los derechos de las mujeres investigadoras; la caren-

cia de protocolos para la atención de casos de discriminación por razones de género en contextos académicos y de investigación; la ausencia de grupos representativos de mujeres en los comités de dictaminación del Conacyt; la falta de condiciones para poder conciliar la carrera profesional con la vida personal y familiar; la falta de mecanismos de apoyo para las mujeres investigadoras durante la etapa de gestación y crianza; la existencia de criterios no escritos para la exclusión de las mujeres investigadoras de procesos de toma de decisiones en los institutos y centros de investigación a los que están adscritas; la discriminación en contra de las mujeres para participar en comités editoriales, de arbitraje y científicos de revistas académicas con altos niveles de impacto; la pobre representación de las mujeres en algunas áreas del conocimiento, situación que dificulta su participación significativa en los órganos de decisión de las políticas públicas y programas institucionales para la ciencia y el desarrollo; y la ausencia de programas institucionales, sociales y gubernamentales que den visibilidad al trabajo de investigación producido por las mujeres (Mendieta-Ramírez, 2015, p. 113).

La corresponsabilidad entre la vida familiar y profesional

En la actualidad, diversos grupos de investigadoras, incluidas las autoras de este trabajo, hemos buscado ahondar en los factores sociales, económicos y culturales que inciden en las diferencias de participación y trayectorias de hombres y mujeres en la vida académica; de manera particular, en las relativas a las dificultades de conciliar la vida profesional con la vida familiar, así como a la falta de políticas públicas diseñadas para su incorporación (Zubieta, 2012, pp. 6-7).

La corresponsabilidad se entiende como la colaboración entre las personas para llevar a cabo acciones que les atañen en la vida cotidiana. En lo que respecta a las actividades necesarias para el sostenimiento de la vida reproductiva, es decir, para el cuidado de los demás, las labores domésticas, la crianza, etc., es común en nuestro país que las mujeres sean quienes se ocupen de estos trabajos sin participación de sus compañeros. Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del 2011, relativos a las encuestas realizadas en los hogares

mexicanos (ENDIREH), indican que 80% de las labores domésticas en México las llevan a cabo las mujeres.

En un estudio elaborado por académicas del Colegio de Postgraduados titulado “Hijas Tigre” (Zapata y Pérez, 2012), las autoras afirman que, a pesar de que las mujeres científicas de esa casa de estudios han alcanzado niveles altos en su formación profesional, siguen enfrentando obstáculos y problemas que les impiden conciliar o hacer compatible su vida profesional y laboral con la personal o familiar. Entre las limitantes que reportan para ejercer simultáneamente su profesión como científicas y su maternidad están:

la pérdida de oportunidades para salir al extranjero y mejorar su formación académica; el poder gozar de los tres meses de incapacidad que otorga la ley por maternidad; el sacrificar fines de semana para realizar trabajo de campo o de laboratorio; la falta de tiempo y de energía; el estrés considerable; la falta de comprensión por parte de sus jefes o autoridades superiores; la falta de guarderías; la falta de tiempo para hacer ejercicio y actividades de ocio; y, principalmente, la extenuación derivada de desempeñar simultáneamente el trabajo profesional y el derivado de responsabilidades familiares. (Zapata y Pérez, 2012, p. 58)

Por su parte, Villegas y Mendoza-Zuany (2015), en un estudio titulado “Cómo ser mujer en el SNI y no morir en el intento”, en el cual narran su experiencia como investigadoras de ese Sistema, afirman que: “Para que a una mujer le sea posible ingresar al SNI y contar con dicho estímulo debe contar, por lo menos, con dos condiciones: ser doctora y tener una plaza de tiempo completo. Por más rápido que se concreten ambos objetivos, esto sucedería alrededor de los 30 años, la edad biológica que suele corresponder con los deseos de maternidad” (p. 46).

El estudio de caso realizado por Ocampo y Rueda (2015) sobre la manera en que se experimenta el reconocimiento académico entre los académicos de la Universidad Veracruzana (UV) miembros del SNI, coincide con lo anterior y revela que: “En promedio, los hombres tienen mucho más éxito en la consecución de la membresía en el SNI que sus contrapartes femeninas”. Las autoras sugieren que esto:

podría explicarse no sólo por la posterior incorporación de las mujeres al sector profesional y académico, sino también por el hecho de que la edad de ingreso por primera vez al SNI de los académicos en la Universidad Veracruzana oscila, como a nivel nacional, entre los 34 y 38 años. Es en este rango de edades, cuando los académicos logran obtener las características que premia el SNI –estudios de posgrado, participación en cuerpos académicos, contratos de investigación de por lo menos 20 horas, y sus primeras publicaciones, ponencias y tutorías– pero también cuando algunas académicas están teniendo o criando hijos pequeños. (p. 70)

Ocampo y Rueda (2015) concluyen que la reciente participación de las mujeres en el ámbito académico, los roles de género y las propias reglas del SNI que evalúan el ingreso por primera vez de manera homogénea, tanto en hombres como mujeres, son factores que contribuyen a la reducida participación femenina en el Sistema.

En resumen, existe suficiente evidencia científica para considerar que la desigual participación de las mujeres en la vida académica y, particularmente en el SNI, tiene su origen en brechas de género que requieren ser analizadas a mayor profundidad. Es indispensable destacar las dificultades que enfrentan las académicas para formarse profesionalmente en las etapas de la vida que coinciden con etapas reproductivas y de creciente responsabilidad familiar, así como los desafíos que implican desarrollar una vida profesional exitosa y conciliarla con las exigencias de la vida familiar, las labores domésticas y el cuidado de hijos y familiares.

El presente trabajo abona a este análisis presentando datos empíricos preliminares, obtenidos mediante la aplicación de encuestas en línea a académicas y académicos que pertenecen al SNI y laboran en la UV. Se aportan elementos, a fin de identificar la falta de condiciones existentes para conciliar la vida familiar y profesional como un factor relevante que limita la participación plena de las mujeres en la ciencia. Específicamente, el trabajo aborda el tema de la corresponsabilidad mediante indicadores de responsabilidad laboral, académica y familiar, para comprender los factores y las dinámicas que impactan el ingreso, la permanencia y la evolución de las y los académicos en el SNI. El objetivo último es generar evidencia para elaborar políticas insti-

tucionales encaminadas a crear condiciones propicias para una mayor participación paritaria de la comunidad académica en la generación de conocimiento.

Metodología

Se diseñó una encuesta *ad hoc* con 62 preguntas, 56 de ellas cerradas y seis abiertas, organizadas en nueve secciones: variables socio-demográficas, formación académica, historia laboral en la academia, responsabilidades familiares no asociadas a la crianza, ingreso, permanencia y movilidad en el SNI, historia reproductiva, maternidad/paternidad, decisiones reproductivas. La encuesta se diseñó para ser un instrumento auto-administrado en línea utilizando el software de acceso libre SurveyMonkey. Durante el periodo marzo-mayo de 2017, se envió una invitación mediante correo electrónico a todos los hombres y mujeres académicos miembros del SNI incluidos en el registro de la UV actualizado al 2017. Dicha invitación personalizada incluyó una liga a un video producido por la UV en el que se invitó a las y los académicos a participar voluntariamente; se explicaron los objetivos del estudio y se dieron a conocer los aspectos relativos a la confidencialidad y el uso de los datos y el manejo de la información obtenida durante el estudio. En el correo electrónico se incluyó la liga directa a la encuesta en línea de la plataforma SurveyMonkey, a la cual se pudo acceder sólo mediante dicho correo. Las encuestas de hombres y mujeres se realizaron de manera consecutiva, ambas estuvieron abiertas durante un mes, y durante ese plazo se enviaron tres recordatorios a aquellos académicos que no habían completado la encuesta. Al término del periodo, se cerró la encuesta en la plataforma SurveyMonkey, se enviaron correos de agradecimiento a todos los participantes, y los datos obtenidos fueron descargados atendiendo las medidas para asegurar la protección y confidencialidad de los mismos.

Para el análisis de la información recabada en la encuesta se utilizó una metodología mixta cuanti-cualitativa; las respuestas a las preguntas cerradas dieron lugar a un análisis cuantitativo en el que se calcularon estadísticas descriptivas por medio del programa Excel. Las respuestas

a las preguntas abiertas dieron lugar a un análisis cualitativo en el que se identificaron categorías temáticas mediante el análisis de contenido.

Cabe aclarar que lo que a continuación se presenta es un resumen de los principales resultados descriptivos y las tendencias preliminares de las respuestas a las preguntas cerradas de la encuesta; la integración de los análisis estadísticos y la evidencia derivada del análisis cualitativo se reportará en una publicación subsecuente.

También es importante señalar que, si bien la encuesta encontró buena respuesta en la comunidad, los porcentajes de participación, sobre todo de los académicos hombres elegibles, limitan el grado con el que se pueden generalizar los presentes resultados a toda la comunidad de académicos actualmente miembros del SNI en la UV. La consistencia de los resultados cualitativos demuestra, sin embargo, que el presente estudio ofrece un muy buen punto de partida para elaborar hipótesis acerca de las asociaciones encontradas y profundizar en las temáticas centrales. Asimismo, es fundamental tener presente que la muestra que constituye este estudio no es, en muchos aspectos, necesariamente representativa de las y los académicos de la UV, los cuales, por razones muy diversas, no son en este momento miembros del SNI. Los factores, procesos y dinámicas asociados a la no-pertenencia al SNI en el resto de la población de académicos de la Universidad merecen igual o mayor atención, ya que son estas voces las que brindarán los elementos necesarios para proponer estrategias de igualdad sustantiva entre las y los integrantes del Sistema.

Finalmente, en este análisis no asumimos una idea conservadora de familia, por lo que intentamos en todo momento respetar la diversidad de la misma. Tampoco consideramos que las responsabilidades familiares y el esfuerzo de crianza y compromisos de cuidado sean los únicos inconvenientes o problemas a las que las y los académicos se enfrentan para desarrollar una trayectoria profesional satisfactoria. Sin embargo, consideramos que ésta es una investigación necesaria y prometedora, asumiendo y reconociendo que prácticamente partimos de cero en nuestra universidad, en lo que respecta a la identificación de las maneras en que se experimentan las trayectorias profesionales desde una perspectiva de género. Consideramos que este estudio es un buen punto de partida para generar propuestas específicas de política

institucional, acordes con la realidad que viven sus integrantes ya que, como bien lo apunta Tepechin (2010), la integración femenina a la vida académica “se ha dado mediante un proceso de encasillamiento en el cual las mujeres están presentes como objeto de política pública y no como sujeto de la misma” (p. 33).

Análisis cuantitativo

La UV cuenta con un total de 4 833 académicos contratados (incluyendo los académicos de asignatura), 2 729 son hombres y 2 104 son mujeres. De entre ellos, 1 987 tienen nombramiento de profesor de tiempo completo (PTC) y de éstos 1 134 son hombres y 853 son mujeres. Cuenta además con 424 integrantes del SNI: 263 hombres (60%) y 161 mujeres (40%). La proporción 60 : 40 de los académicos y académicas contratados en la universidad, así como la proporción de las y los integrantes del SNI, corresponden a las tendencias nacionales e internacionales (Conacyt, 2016).

I. Descripción de la muestra

El tamaño de la muestra del presente estudio y el porcentaje de respuesta en relación con el número total de académicos (hombres y mujeres) de la UV miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) al 2017 se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tamaño de muestra Sistema Nacional de Investigadores

	<i>Encuestas enviadas a académico(a)s UV miembros del SNI</i>	<i>Encuestas contestadas completamente</i>	<i>Encuestas con respuestas a preguntas abiertas (% de respuestas totales)</i>
Mujeres	161	97 (60.2%)	44 (45.4%)
Hombres	263	68 (25.9%)	26 (38.2%)
Total	424	165	70

FUENTE: Corte de información: 30 de junio 2017. Recuperado de: https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/UV_en_numero_Julio_2017.pdf.

En la UV, al 2017, existe mayor representación masculina (62%) que femenina (38%) en el SNI. Como lo muestra la tabla 1, la participación de las mujeres en el presente estudio fue mayor que la de los hombres, tanto en términos absolutos (97 *versus* 68) como proporcionales (60.2 *versus* 25.9%, respectivamente).

El patrón de distribución de los académicos miembros del SNI por regiones de la UV difiere ligeramente por sexo; pero en ambos casos, Xalapa concentra la mayor proporción de académicos miembros del SNI (tres cuartas partes del total).

Hay diferencias marcadas en la distribución de los académicos miembros del SNI por área de conocimiento (de acuerdo con la clasificación del Conacyt). Los hombres tienen mayor representación en las áreas: físico-matemáticas y ciencias de la tierra, medicina y ciencias de la salud e ingenierías; mientras que la actividad de las mujeres tiene mayor representación, relativamente, en el área de humanidades y ciencias de la conducta, biotecnología y ciencias agropecuarias, y ciencias sociales.

II. Características sociodemográficas

No hay una diferencia marcada en el promedio de edad de las y los académicos miembros del SNI en la UV. Sin embargo, la distribución de los informantes por grupos de edad es diferente: en las mujeres, el grupo más numeroso está entre 31 y 40 años; mientras que, en los hombres, el grupo mejor representado es el de 41 a 50 años. En los hombres, el grupo de mayor edad (61 años y más) es tres veces más numeroso que en las mujeres. La distribución de académicos por grupo de edad indica un patrón general en ambos sexos, el cual apunta hacia un ascenso a niveles superiores del SNI con la edad. En cuanto al estado civil, la mayor proporción, tanto de hombres como de mujeres, reportó estar casada; mientras que casi el doble de mujeres que de hombres reportó estar divorciada, separada o viuda.

III. Formación académica

Todas las mujeres que participaron en la encuesta tienen doctorado como grado académico mínimo; casi un tercio tiene una estancia postdoctoral

y siete reportan más de una estancia postdoctoral. En el caso de los hombres participantes, todos salvo uno tienen doctorado como último grado académico y poco menos de un cuarto reporta una estancia postdoctoral. La mayoría de las y los participantes obtuvo el doctorado en los últimos 10 años. Tres cuartas partes de las mujeres obtuvo el doctorado en instituciones públicas del país, la mayoría de ellas en el estado de Veracruz. En el caso de los hombres, más de tres cuartas partes obtuvieron el doctorado en instituciones públicas del país, la mayoría en la Ciudad de México. La proporción de mujeres que obtuvieron el doctorado en otro país es ligeramente mayor que en los hombres.

La edad promedio para la obtención del doctorado es similar en hombres y mujeres participantes en la encuesta (36.5 años *versus* 35.9 para mujeres y hombres, respectivamente), mientras que la edad al término del post-doctorado es, en promedio, un año mayor para las mujeres. Los periodos entre la licenciatura y la maestría son similares para los hombres y mujeres participantes; pero existe más variación en los periodos entre maestría y doctorado, y entre doctorado y post-doctorado en las mujeres académicas participantes. La proporción de mujeres participantes, con padres y abuelos de ambos sexos con grados académicos superiores a la licenciatura, es mayor que la de los hombres participantes en el estudio.

La proporción de mujeres académicas que señalaron haber suspendido su formación académica por responsabilidades familiares extraordinarias es tres veces mayor que la de los hombres. Las mujeres reportaron periodos promedio de hasta tres años. Dos terceras partes reportaron el cuidado de un familiar enfermo o de un adulto mayor como causa de la interrupción. Los hombres indicaron periodos promedio de dos años. Una tercera parte reportó el cuidado de un adulto mayor seguido de 'otra causa' no especificada como motivos de interrupción.

IV. Historia laboral

La proporción de hombres y mujeres académicos con plaza de tiempo completo es similar (96.2% y 95.5%, respectivamente). El número de años promedio entre la obtención del último grado académico y la obtención de un contrato permanente en la academia es similar en hombres y mu-

jeros participantes en el estudio (2.1 *versus* 1.8 años, respectivamente); el rango reportado para ambos es de 0-10 años.

V. Responsabilidades familiares

La proporción de mujeres académicas que reportaron tener actualmente o en el último año algún tipo de responsabilidad familiar extraordinaria que limita su desempeño profesional es casi dos veces mayor que la de los hombres. Las mujeres dieron cuenta del cuidado de un familiar enfermo o con necesidades especiales como causa más común, mientras que para los hombres, el cuidado de un hijo fue la causa más frecuente.

Más de la mitad de los hombres reportó ser el principal sostén económico del hogar, comparado con poco más de un tercio de las mujeres. Sin embargo, es más frecuente que las mujeres compartan de manera equitativa el gasto familiar con su pareja u otro familiar y que reporten tener obligaciones de manutención adicionales frente a los hombres participantes de la encuesta. Más de la mitad de las mujeres solteras participantes reportó ser el principal sostén económico de su familia, comparado con menos de 10% en el caso de los hombres. Más de la mitad de los hombres y mujeres casados participantes reportó compartir de manera equitativa el gasto familiar con su pareja. Dos terceras partes de las mujeres separadas o divorciadas reportaron ser el principal sostén económico de su familia, comparado con una quinta parte de los hombres en la misma situación. Al menos una quinta y hasta una tercera parte de las mujeres dieron cuenta de tener obligaciones adicionales de manutención a las de su hogar independientemente de su estado civil. Un cuarto de las mujeres solteras reportó obligaciones adicionales comparadas con tan sólo 2% de los hombres solteros.

VI. Sistema Nacional de Investigadores

Los niveles II y III están menos representados en la muestra de mujeres que en la de los hombres académicos participantes en el estudio. Dicho patrón coincide con el observado a nivel nacional (<http://www.siiicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/ref>).

Las regiones de Xalapa y Veracruz-Boca del Río tienen académicos hombres en los cuatro niveles del SNI, mientras que en el resto de las regiones sólo están representados los niveles Candidato y Nivel I. En el caso de las mujeres, Xalapa es la única región con representación en los cuatro niveles, mientras que el patrón en el resto de las regiones es el mismo que para los hombres. En ambos sexos, la mayor proporción de académicos pertenecen al nivel I, independientemente del área de conocimiento.

El número promedio de intentos para ingresar al SNI es similar en hombres y mujeres. El rango de intentos en hombres es de 1 a 4, en mujeres es de 1 a 3. La proporción de mujeres académicas que ingresaron al SNI al primer intento de presentar su candidatura es ligeramente menor que la de los hombres. En las mujeres, hay una clara tendencia por grupo de edad en la que las académicas más jóvenes reportan haber ingresado al SNI al primer intento, comparado con una proporción decreciente en grupos de edad mayores. Este patrón no es observable entre los hombres académicos participantes. La proporción de académicos que ha permanecido de manera continua en el SNI desde su ingreso es similar para hombres y mujeres. Alrededor de un sexto de los académicos de ambos sexos reporta haber tenido una permanencia intermitente. No parece haber un patrón consistente asociado a la edad, área de conocimiento o región de la UV, respectivamente.

El número de años promedio entre la obtención del último grado académico e ingreso al SNI de los académicos participantes es 2.8 para las mujeres y 2.6 para los hombres. El rango para ambos es de 0-10 años. Salvo para la región de Coatzacoalcos-Minatitlán, los académicos hombres y mujeres en las demás regiones reportan un promedio de años mayor entre la obtención del último grado académico y el ingreso al SNI que los académicos de Xalapa. Al mismo tiempo, parece haber una tendencia hacia periodos más largos entre la obtención del último grado académico y el ingreso al SNI, en los grupos de mayor edad para ambos sexos. En la muestra, el periodo entre último grado académico e ingreso al SNI es, referente a ambos sexos, mayor para los académicos del área de ciencias sociales.

VII. Historia reproductiva

La proporción de hombres que reportaron tener hijos (76.5%) es mayor que la de las mujeres académicas participantes (58.7%). La proporción de mujeres en el grupo de menor edad, 31 a 40 años, que reportaron no tener hijos es mayor que el grupo equivalente en los hombres. El promedio de número de hijos (1.7) y el rango (1-4) es similar para los académicos de ambos sexos. En ambos casos, la mayor proporción reporta tener dos hijos.

La edad promedio al nacimiento del primer hijo es similar en mujeres (30.5 años) y hombres (30.4 años) participantes. Sin embargo, el valor superior del rango de edad al primer hijo es hasta cinco años mayor para los hombres. Asimismo, la edad promedio al nacimiento de los hijos subsecuentes es significativamente menor en las mujeres que en los hombres, con una diferencia promedio de diez años. Estos patrones sugieren diferencias entre sexos en cuanto a los factores (biológicos, sociales y culturales) que influyen en los tiempos de inicio y duración de los periodos reproductivos, y ponen de manifiesto el impacto diferencial que pueden tener dichos factores para individuos de diferente sexo en cuanto a la toma de decisiones, en relación con su desarrollo profesional.

Los embarazos reportados por las mujeres y hombres (de sus parejas) participantes se distribuyeron en periodos de formación educativa en todos los niveles, con la mayor proporción de embarazos ocurridos durante el doctorado para ambos sexos: 33% para mujeres académicas y 49% para las parejas de los hombres académicos. Poco menos de tres cuartas partes de las mujeres y hombres participantes dio cuenta de haber tenido su primer hijo antes de ingresar al SNI, la proporción es muy similar en ambos sexos. Cabe resaltar que a primera vista no parece haber diferencias notables en estos patrones, las demandas somáticas y de tiempo de estos eventos reproductivos son, de manera significativa, distintos para los dos sexos, con un costo energético y de tiempo desproporcionalmente mayor para las mujeres.

VIII. Maternidad/ paternidad

Poco menos de un tercio de las mujeres académicas que tuvieron su primer hijo durante su formación académica reportó haberse tomado un periodo de maternidad, comparado con 10% de los hombres. La duración promedio del periodo de maternidad indicado por las mujeres es de 9.9 meses, con un rango de 1 a 60 meses. Los hombres no reportaron información sobre la duración del periodo de paternidad. Sólo un cuarto de las mujeres que reportaron haberse tomado un periodo de maternidad al nacimiento del primer hijo nacido durante su formación académica afirmó haber sido remunerado. Sólo 10% de los hombres que reportaron haberse tomado un periodo de paternidad afirmó haber sido remunerado.

Más de la mitad (60%) de las mujeres reportó haber tenido que pagar por el cuidado infantil de los hijos que nacieron durante su formación académica; 86% de las cuales dio cuenta de que el costo de dicho cuidado significó más de 25% de su ingreso. Cerca de un tercio (31%) de los hombres indicó haber pagado por cuidado infantil de los hijos que nacieron durante su formación académica, 80% de los cuales reportó que el costo significó más de 25% de su ingreso. Los hombres cuyos hijos nacieron durante su formación académica reportaron con mayor frecuencia no haber tenido que pagar por cuidado infantil, sobre todo en los casos en los que la madre no tiene una ocupación académica. Dicho patrón no se observó para las mujeres en la misma situación.

IX. Decisiones reproductivas

La mitad de las mujeres (51%) consideró que la decisión de iniciar una familia se ha visto/ vio influenciada por consideraciones relacionadas a su formación y/o carrera académica; poco más de un tercio (36.1%) de los hombres señaló lo mismo. Más de la mitad (54%) de las mujeres consideró que el tamaño de su familia se ha visto/ vio influenciado por consideraciones relacionadas a su formación y/o carrera académica; 40% de los hombres consideró lo mismo. Un tercio (33.92%) de las mujeres consideró que la decisión de iniciar una familia ha impactado ne-

gativamente en las oportunidades que ha tenido durante su formación y/o carrera académica; una proporción cuatro veces mayor que 8.5% de los hombres consideró lo mismo.

Análisis cualitativo

Para conocer cómo las y los académicos están significando su experiencia al conjugar su desarrollo profesional, sus decisiones reproductivas y su trayectoria en el SNI, se analizaron las respuestas a seis preguntas abiertas incluidas en el cuestionario. Dichas preguntas fueron redactadas de la misma manera para mujeres y hombres, y tocan temas relacionados con distintos aspectos de la corresponsabilidad en línea y con los cuestionamientos generales que guían la investigación, a saber: ¿Qué sucede con las decisiones reproductivas y el desarrollo académico y laboral de las y los académicos de la UV que son miembros del SNI? ¿Se pueden identificar barreras para conciliar las responsabilidades familiares, como el cuidado, la reproducción y la crianza con el desempeño académico y laboral? De existir estas barreras, ¿cómo las están significando las académicas y cómo los académicos? ¿Es posible identificar brechas de género en estas significaciones? ¿Qué tipo de políticas institucionales sugieren las y los académicos debieran implementarse en la Universidad Veracruzana para librar dichas barreras y salvar las brechas de género?

Las preguntas abiertas planteadas a las y los participantes fueron las siguientes: 1. ¿Considera que la decisión de iniciar una familia ha impactado negativamente en las oportunidades que ha tenido durante su formación y/o carrera académica? 2. ¿En qué sentido? 3. ¿Ha afectado la dinámica de la carrera académica sus decisiones reproductivas? 4. ¿Considera que existen barreras para poder conciliar las responsabilidades familiares y el desempeño académico? 5. En su opinión ¿Qué aspectos sistémicos deberían cambiar para poder conciliar las responsabilidades familiares con el desempeño académico? 6. Utilice este espacio para expresar cualquier comentario relacionado con la temática de la encuesta que no se haya abordado.

El análisis se realizó mediante la metodología de análisis de contenido (Piñuel, 2002), distribuyendo las respuestas en tres dimensiones:

- I. Impacto negativo en oportunidades académicas o laborales por decisiones reproductivas.
- II. Barreras para conciliar responsabilidades familiares (cuidados, reproducción y crianza) con desempeño académico/laboral.
- III. Aspectos sistémicos que deberían cambiar para conciliar las responsabilidades laborales, académicas y familiares.

En esta sección se presenta un resumen de los principales hallazgos derivados de dicho análisis.

Muestra

El tamaño de muestra desagregada por sexo se presentó previamente en la tabla 1. La tabla 2 muestra la participación en las preguntas abiertas por número de pregunta para las y los académicos.

Tabla 2. Proporción de respuesta a las preguntas abiertas por sexo de los participantes

<i>Número de pregunta abierta de la encuesta</i>	<i>Total de académicas que respondieron a la pregunta abierta/ Total de académicas que participaron en las preguntas abiertas</i>	<i>Total de académicos que respondieron a la pregunta abierta/ Total de académicos que participaron en las preguntas abiertas</i>
1	20/44 (45.4%)	5/26 (19.2%)
2	29/44 (65.9%)	6/26 (23.1%)
3	34/44 (77.3%)	21/26 (80.7%)
4	34/44 (77.3%)	17/26 (65.4%)
5	31/44 (70.4%)	12/26 (46.1%)
6	17/44 (38.6%)	8/26 (30.7%)

I. Decisiones reproductivas

Las decisiones reproductivas de las y los académicos de la UV que participan del SNI se han visto influenciadas por las actividades relacionadas con su formación académica y su desarrollo profesional. Nuestros par-

tipicantes exponen que, efectivamente, la carrera académica ha afectado de alguna manera sus decisiones reproductivas. Esto se atribuye en gran medida a la superposición de los tiempos favorables para la reproducción (edad biológica asociada a bajo riesgo), con los tiempos en los que se requiere una inversión profesional importante para alcanzar los estándares de ingreso al SNI (posgrado y/o post-doctorado completo, adscripción institucional, producción académica demostrable, etcétera).

Mujeres

Testimonio: “Sí. He tardado más y me ha castigado el SNI, al no poder obtener la candidatura por el tiempo desde acabar la licenciatura”. (Encuesta 5)

Para esta académica, el hecho de tener familia e hijos implicó haber excedido el tiempo máximo de 15 años, entre la titulación de la licenciatura y la presentación de su candidatura para ingresar al SNI, estipulado por los lineamientos del mismo Sistema. Por esta razón, perdió el derecho de optar por el nivel Candidato a investigador SNI y tuvo que hacer un mayor esfuerzo para ingresar al Nivel I. Ella percibe este hecho como un castigo por parte del Sistema por haber invertido tiempo en esfuerzo de crianza y cuidados familiares.²

Testimonio: “Sí. El esfuerzo por entrar en el SNI fue mucho mayor por tener hijos, ya que se debe tener tiempo para publicar y atender a los pequeños... No podré mantenerme en el SNI al menos en esta convocatoria debido a mi baja `productividad académica`, lo cual no implica poco trabajo sino todo lo contrario”. (Encuesta 6)

Esta académica considera que cumplir con las exigencias del SNI representa un esfuerzo mucho mayor al tener hijos, sobre todo cuando son pequeños. En su discurso puede leerse una preocupación por su “baja

² Cabe destacar que previamente a 2017, los investigadores aspirantes al nivel Candidato del SNI tenían que ser menores de 35 años. A partir de la convocatoria 2017, dicha restricción de edad ha sido eliminada. Este cambio de política obedece al reconocimiento de que dicho candado resultaba discriminatorio.

productividad académica” según estándares del SNI, lo que para ella no es comprensible, pues desde su percepción ella no ha realizado poco trabajo, sino lo contrario, mucho trabajo que se torna invisible utilizando los criterios del SNI.

Testimonio: “Sí. La formación [académica] demanda mucho tiempo, al cual si se le da prioridad pasa el tiempo. Cuando ya se alcanzó el máximo de preparación, la edad ya no resulta conveniente para tener hijos sin riesgo”. (Encuesta 35)

Testimonio: “Sí. Decidimos aplazar tener hijos por varios años por nuestras carreras académicas y para tener seguridad laboral. Tuvimos dificultades en tener un segundo hijo por mi edad reproductiva que ya era avanzada”. (Encuesta 36)

Testimonio: “Renunciar a proyectos ambiciosos. En el nacimiento de mi primera hija renuncié durante 3 años y fue muy difícil recolocarme”. (Encuesta 57)

Algunas mujeres académicas de la UV que pertenecen al SNI consideran que su decisión de iniciar una familia sí ha impactado negativamente en su formación y/o carrera académica. Los aspectos en los que resienten ese impacto son retardo en los estudios de posgrado, retardo en el avance de la carrera académica, nivel de producción académica baja, limitaciones para publicar, limitaciones para viajar fuera de la ciudad de residencia y del país, limitaciones para estancias académicas en el extranjero, desventaja para conseguir plaza definitiva asociada al hecho de estar embarazada o con hijas(os) pequeños, necesidad de renunciar a proyectos ambiciosos y pérdida de oportunidades laborales.

Hombres

Los académicos participantes también están involucrados de alguna manera en las actividades de cuidados, reproducción y crianza; pero el impacto de ello en su carrera académica se percibe de manera diversa. Algunos académicos expresaron no haber sido afectados de manera negativa, mientras que otros tuvieron una experiencia distinta.

Testimonio: “No. He podido realizar mi carrera académica como lo he proyectado”. (Encuesta 9)

Testimonio: “No. No afecta porque hemos llegado a acuerdos con mi familia”. (Encuesta 19)

Testimonio: “Mi decisión de no tener hijos ha favorecido mi carrera académica”. (Encuesta 32)

Testimonio: “La paternidad fue planeada para el término de los grados. Y, posteriormente, se contrató servicio de niñera para apoyo de las carreras laborales de madre y padre. Es por eso que no hemos tenido ningún problema”. (Encuesta 45)

Testimonio: “Sí. Mi esposa tuvo que renunciar a la posibilidad de una estancia posdoctoral por un embarazo de riesgo de nuestro segundo hijo”. (Encuesta 17)

Testimonio: “Sí. La responsabilidad del cuidado de los hijos definitivamente impide que se dedique uno más de lleno a las actividades académicas y/o profesionales, debido al cuidado que requieren”. (Encuesta 55)

Testimonio: “Sí, en mi opinión la responsabilidad paterna debe ejercerse de manera continua y presencial; por lo que mi carrera académica debió avanzar hasta el punto de poder delegar algunas de las actividades que me mantenían frecuentemente y por largos periodos fuera de casa”. (Encuesta 36)

Testimonio: “Sí. Falta de apoyo para los padres en temas de derecho de paternidad”. (Encuesta 26)

II. Barreras para conciliar responsabilidades familiares (cuidados, reproducción y crianza) con desempeño académico/laboral

La cantidad de trabajo y el esfuerzo que implica conjugar las responsabilidades académicas, laborales y familiares se tornan invisibles en la mayoría de los casos y, en el caso de las mujeres, se acentúan. Es en estos esfuerzos “invisibles” que la carga laboral se hace excesiva para

las académicas y donde el sistema institucional de la universidad, así como el sistema evaluador del SNI, se perciben indolentes, indiferentes. La percepción es de un sistema de evaluación que no incluye mecanismos que consideren las necesidades y limitantes ligadas al cuidado familiar, la reproducción y la crianza asociadas mayoritariamente a las mujeres. Es decir, un sistema evaluador que considere las condiciones de género, de tal manera que muchas mujeres académicas no se perciban discriminadas, y cuyo trabajo y labor sean valorados y reconocidos.³ En este sentido, las barreras sistémicas identificadas están directamente relacionadas con las exigencias que se tienen por las partes institucionales y las condiciones en que se labora.

Mujeres

Testimonio: “Sí. Las mujeres tenemos el mandato de resolver los aspectos domésticos que requieren mucho tiempo y esfuerzo. Las dobles y triples jornadas son una realidad en la vida de las mujeres”. (Encuesta 31)

Testimonio: “Por supuesto. Se nos exige cumplir con las labores académicas habituales y no damos abasto: tutorías, docencia, direcciones de tesis, juntas académicas, consejos técnicos, producción académica, conferencias... El volumen de trabajo es inmenso y perdemos muchísimo tiempo en formatos, permisos, trámites y reuniones”. (Encuesta 51)

Testimonio: “Sí las hay. Aún no tenemos una sociedad y un sistema flexible en el que se consideren las necesidades biológicas de la mujer, estamos sometidas a las mismas presiones que un hombre, sin considerar nuestro reloj biológico. Vivimos en un sistema masculinizado. Aunque hay buenas iniciativas para la equidad de género, todavía estamos limitadas”. (Encuesta 59)

³ Cabe destacar que en años recientes el Conacyt ha incorporado algunas políticas públicas en beneficio de las mujeres académicas, como lo son el programa “Apoyo a Madres Jefas de Familia” y “Becas para las mujeres en la ciencia”.

A pesar de estas opiniones, que son coincidentes y son la mayoría, resaltan algunas que expresan lo contrario, que las barreras no existen y que todo depende de la organización, autodisciplina y apoyo familiar que se pueda recibir.

Testimonio: “No. Las barreras son personales, por supuesto a mí me ayudaría que mi marido se quedara en casa cuidando a mis hijos, pero depende de las capacidades de cada madre o pareja según sea el caso”. (Encuesta 73)

Testimonio: “No creo que dependa mucho de la parte del sistema, sino más de la forma en que pensamos cada una de nosotras, de nuestras capacidades”. (Encuesta 73)

Hombres

Para los académicos, las barreras son percibidas de manera distinta, sus planteamientos generalmente van acompañados de aspectos políticos y económicos, más que relacionados a sus responsabilidades de cuidados y crianza. Aun así, hubo participantes que compartieron las dificultades percibidas para conciliar de manera satisfactoria la vida familiar y la actividad profesional.

Testimonio: “Sí. Especialmente para las mujeres/madres por la naturaleza de la sociedad en que vivimos o patrones sociales atávicos”. (Encuesta 27)

Testimonio: “Sí hay barreras, los investigadores estamos muy mal pagados, a diferencia de los políticos, con un desempeño académico deficiente todos, y eso hace que busquemos otras oportunidades de trabajo como dar clases en otras instituciones, entre otras, lo cual afecta el tiempo de calidad con la familia”. (Encuesta 48)

Testimonio: “Sí, es difícil congeniar la vida familiar, la docencia y la investigación. En la universidad, como docente, me exigen pertenecer al SNI, pero al mismo tiempo me cargan con, por lo menos, 16 H/S/M frente a grupo, lo cual requiere un sacrificio en alguna de las tres actividades”. (Encuesta 53)

Testimonio: “Sí, pues la UV no cuenta con servicio de guarderías y mucho menos acorde con el calendario del personal académico, sobre todo porque la mayoría de los trabajadores ya no están en edad de ser padres”. (Encuesta 55)

Testimonio: “Sí. Hay mucha carga académica para el docente, en mi caso que mi nombramiento es investigador, duele decir que en las regiones se le carga la mano más al académico más preparado, y no dejan hacer mucha investigación y crear posgrado, complica grandemente eso porque nos quita tiempo con la familia, deberes que son extra a nuestra carga y, peor, no pagadas”. (Encuesta 56)

También como en el caso de las mujeres, hubo académicos que reportaron que las responsabilidades familiares no son una limitante para el desarrollo académico y enfatizaron en cambio el esfuerzo y la dedicación personal como elementos clave.

Testimonio: “Puede ser, pero depende del tipo de dinámica familiar y los acuerdos a los que se llegue con la pareja”. (Encuesta 36)

Testimonio: “No, he podido planearlo y programarlo y, al contrario, la carrera es buena para formar una familia”. (Encuesta 45)

Testimonio: “No creo que las responsabilidades familiares sean un factor importante para el desempeño académico. Éste depende del esfuerzo y sacrificio”. (Encuesta 24)

III. Aspectos sistémicos que deberían cambiar para conciliar las responsabilidades laborales, académicas y familiares

En este espacio, las mujeres identificaron varias iniciativas que consideran deberían implementarse en la universidad para mejorar las condiciones y generar ambientes más propicios para la conciliación de la vida académica con la personal, entre los que destacan: creación de guarderías en la universidad que garanticen un cuidado integral de los menores y horarios flexibles para madres y padres de familia que tienen hijos pequeños; incremento en la duración del periodo de mater-

nidad hasta por un año; condiciones para ejercer de manera adecuada el periodo de lactancia incluyendo la implementación de lugares apropiados como salas de lactancia y extracción de leche materna dentro de la universidad; flexibilidad para hacer coincidir los horarios laborales de los y las académicas con los horarios escolares de los hijos; permiso de paternidad significativo para académicos como derecho laboral; simplificación de los procedimientos administrativos relacionados con la actividad académica para reducir la carga burocrática, hacer eficiente el uso del tiempo e incrementar el tiempo real destinado a la docencia y la investigación.

Mujeres

Testimonio: “El horario, que es demasiado largo. La falta de flexibilidad para asistir a determinadas situaciones escolares infantiles. El permiso por paternidad, que es exiguo”. (Encuesta 51)

Testimonio: “En lo que respecta la vida universitaria, se debería dar un poco más de tiempo de crianza o de horario extendido durante el primer año, ya que es un tiempo súper importante para con el bebé, o crear las condiciones para que las madres vayan con los hijos y puedan lactar en la universidad y así ir creando conciencia en el ambiente universitario. Apoyo con guarderías, ya que no lo hay, y si no hay familia cercana en la misma ciudad el recién nacido acaba pasando hasta 10 horas en la guardería, lo cual es muy frustrante. Desde el SNI, yo pedí extensión de tiempo como candidato por baja maternal y fue aceptada, lo cual agradezco mucho, creo que es algo que se debe conservar”. (Encuesta 52)

Hombres

De manera interesante, en este aspecto, los académicos identificaron necesidades muy similares a las reportadas por las mujeres.

Testimonio: “Durante la infancia temprana de los hijos todo académico o académica necesita tener una semidescarga, que poco a poco debe ir transitando hacia una carga normal”. (Encuesta 1)

Testimonio: “Permiso de paternidad y consideraciones en el SNI para ser evaluado bajo reciente paternidad”. (Encuesta 14)

Testimonio: “La cultura de la eficiencia y la productividad impone de manera interna la necesidad de trabajar en detrimento de las responsabilidades familiares. Desmontar esta cultura es difícil, y por el momento no sabría decir por dónde empezar”. (Encuesta 17)

Testimonio: “En México, no existe mecanismo práctico para apoyar para ejercer una paternidad responsable y cumplir con el trabajo académico, por ejemplo, descarga de trabajo, etc.” (Encuesta 26)

Testimonio: “Que la universidad cumpla con sus obligaciones en materia de seguridad social (guarderías), lo cual es un derecho humano”. (Encuesta 55)

Testimonio: “No hay días de paternidad para los académicos en la universidad, tuve que sacar días económicos para poder estar con mi bebé los primeros días; cómo puede ser posible que el SETSUV los tenga y el académico que mueve la vida diaria de la universidad, no. Yo creo que debería de haber equidad ahí para todos, tanto el padre como la madre son importantes para el crecimiento de un hijo, cuando menos yo me lo tomo en serio y todo el tiempo libre me la paso con mi bebé”. (Encuesta 56)

Discusión final

En el presente trabajo se recabaron evidencias de hombres y mujeres integrantes del SNI en la UV relativas a las relaciones entre el desarrollo académico profesional y las diversas formas de experimentar las responsabilidades familiares. De manera particular se indagó sobre aquéllos para los cuales dichas responsabilidades están asociadas a la reproducción y la crianza.

Los hallazgos coinciden con los reportados en estudios similares, Zapata y Pérez (2012), Ocampo y Rueda (2015), Mendieta-Ramírez (2015), que resaltan las diferencias de género en cuanto al impacto de las responsabilidades familiares en el desarrollo y desempeño académico, desfavoreciendo a las mujeres en particular.

En lo que respecta al SNI, la percepción de la mayoría de las mujeres encuestadas (y una proporción menor de hombres), es que se trata de una política pública que no incluye mecanismos que permitan reconocer y fomentar el desarrollo profesional considerando la realidad de las demandas de la vida familiar. En particular, las responsabilidades de cuidados, reproducción y crianza que varían en forma e intensidad a lo largo del ciclo vital. Esta falta de consideración a las necesidades de las y los académicos dificulta su ingreso y permanencia en el Sistema, siendo particularmente vulnerables las mujeres, debido a la carga desproporcionada que tienen en dichas actividades. En particular, las mujeres identifican varios aspectos de la actividad académica que se ven impactados negativamente y que las colocan en una situación de desventaja en relación con los hombres. Entre éstas: retardo en iniciar y/o concluir estudios de posgrado, lo que a su vez hace más lento el avance de la carrera académica; nivel de producción académica considerada como baja, dificultades para mantener un flujo de publicaciones, limitaciones para viajar fuera de la ciudad de residencia y del país para asistir a congresos o realizar estancias académicas; dificultades para conseguir plaza definitiva debido a periodos de embarazo o presencia de hijas (os) pequeños; necesidad de renunciar a proyectos ambiciosos y pérdida de oportunidades laborales en general.

En contraste, la mayoría de hombres participantes considera que son las cuestiones económicas, así como los aspectos burocráticos de la universidad, los factores que inciden más claramente de manera negativa en su desarrollo y desempeño académicos. Sólo una minoría de los participantes varones identificó la corresponsabilidad con sus parejas como un elemento esencial para lograr conjugar las responsabilidades académicas y familiares, a fin de mejorar sus condiciones de ingreso y permanencia en el SNI.

Analizando esta situación desde una perspectiva de género, consideramos que las diferentes percepciones de hombres y mujeres acerca

de sus experiencias de vida no derivarían, por sí mismas, en brechas de género en cuanto al desempeño profesional. Si estas diferencias se transforman en desigualdades –como sucede en este caso, es decir, en una desigual participación de hombres y mujeres en el desarrollo científico, y particularmente en el ingreso y permanencia en el SNI– habría que ubicar el origen de esta situación en la forma en cómo se estructura y organiza esta institución a partir de criterios *masculinizantes* de éxito individual y máxima productividad para identificar (y erradicar) las condiciones que favorecen dicha desigualdad.

Como en otros casos, los hallazgos de este estudio nos llevan necesariamente a una aproximación teórica que tome en cuenta esta perspectiva para poder así comprender las complejas razones por las cuales la participación de las mujeres, particularmente en el SNI, ha sido persistente y significativamente menor que la de los hombres en nuestro país.

En la problemática que nos ocupa se conjugan diversos aspectos: las diferencias biológicas inherentes al sexo que determinan menor flexibilidad en los tiempos de reproducción y crianza ('reloj biológico') para las mujeres que para los hombres; aspectos socioculturales, en cuanto la estructuración y operación de la institución del SNI que se rige por criterios masculinizados de máxima productividad, eficiencia y eficacia individual no siempre compatibles con la inversión simultánea en actividades de cuidado (hijos, familiares, hogar), comúnmente demandantes, no remuneradas e invisibilizadas. En el contexto de la expectativa sociocultural imperante en nuestra cultura, donde las mujeres son quienes en su mayoría se ocupan de tales actividades, dichos criterios de operación generan una situación de desventaja y franca inequidad para el desarrollo profesional de las mujeres bajo el esquema del SNI.

El resultado de esta situación deriva en decisiones personales que pocas veces resultan satisfactorias y que, en la mayoría de los casos, como lo narran las mujeres y los hombres entrevistados en este estudio, se ejercen bajo fuertes presiones económicas y familiares con escasos márgenes de libertad y autonomía. Estas decisiones se experimentan como algo "íntimo", "personal" y se llevan al ámbito de lo privado, dejando de lado la dimensión "sistémica", "estructural", que es relativa al ámbito de lo público, de tal suerte que: "Lo circunscrito entonces a lo público y

a lo privado se divide, se contrapone. Pero esta dicotomía no engloba un único factor, sino que es multifactorial” (Rabotnikof, 1998, pp. 8-12).

Dicha dicotomía entre lo público y lo privado no está separada. Múltiples factores se entrelazan de tal modo que lo acontecido a una persona, en un espacio compartido de manera colectiva y que puede afectarnos o afectar a alguien en su integridad y desarrollo, es también de interés público. En el caso de las y los participantes en el estudio, es notoria la diferencia entre quienes consideran que el desempeño profesional tiene que ver con el esfuerzo personal y las capacidades, aptitudes y elecciones de cada quien, sin importar si son de hombres o mujeres, y quienes consideran que se trata de situaciones que han de mirarse desde una perspectiva sistémica.

La vieja consigna feminista sobre “lo personal es lo político” se hace evidente y nos cuestiona sobre si el hecho de pertenecer o no al SNI es un problema personal o es un tema también colectivo que, por ende, requiere de políticas públicas alternativas a las que tenemos hoy en día. ¿Estas nuevas políticas implicarían continuar con este SNI o derivarían en la creación de otro SNI para mujeres? Aunque pareciera una alternativa poco viable, lo cierto es que esto ya ha sucedido en otras instituciones, tales como la Organización de las Naciones Unidas, y se ha planteado en Academias de Ciencia de algunos países, incluido el nuestro.

¿Qué habría que hacer para que las mujeres participen de manera paritaria en el desarrollo de la ciencia?, ¿habría que reformular los criterios para estimular la producción individual a partir de un piso común? O, alternativamente, ¿generar condiciones equitativas en términos de acceso de oportunidades, fomento de derechos humanos y no discriminación sexo-genérica?, por mencionar sólo algunas.

La respuesta no es fácil. Consideramos, como bien lo plantea Nancy Fraser (2015), que la igualdad sustantiva implica, simultáneamente, generar más y mejores espacios de representación, redistribución y reconocimiento. En el caso del SNI, significaría, en los años venideros, alcanzar una *representación paritaria* de las mujeres en todos los espacios que abarca el Sistema, desde los comités de planeación y evaluación hasta posiciones de liderazgo en la academia derivadas de un mayor y mejor acceso a oportunidades de trabajo; una *redistribución* de las mu-

jeros en todas las áreas del conocimiento, en las diferentes regiones del país y en todos los niveles del SNI; y el *reconocimiento* de las mujeres por sus contribuciones al desarrollo científico, a través de su inclusión en comités editoriales, comités de expertos, participación en la toma de decisiones de políticas de desarrollo de ciencia y tecnología nacionales; de su visibilización en la esfera pública; del financiamiento a sus proyectos de investigación, de premios al mérito académico, entre otros. Estas condiciones de igualdad sustantiva, válidas en sí mismas, derivarían además en una *redistribución* económica más justa y equitativa.

Como parte del trabajo de generar y favorecer ambientes propicios para la igualdad sustantiva, es importante promover espacios de discusión y concientización en los cuales hombres y mujeres académicos reflexionen, colectivamente, sobre las decisiones que se toman en la vida profesional y reproductiva, para que éstas puedan experimentarse con mayores márgenes de libertad y autonomía. Al transformar lo individual en lo colectivo y generar espacios de solidaridad y corresponsabilidad entre hombres y mujeres, se habrán sentado las bases para re-imaginar los códigos de convivencia, los criterios de las instituciones, los conceptos de productividad y, de manera fundamental, el tipo, la calidad y la pertinencia de la actividad académica de nuestra universidad.

Agradecimientos

Agradecemos, por su tiempo y confianza, a todas y todos los académicos de la UV que aceptaron la invitación a tomar parte en el presente estudio: a la maestra Alma J. Tenorio Aguirre del Centro de Estudios de Opinión y Análisis, por su asistencia en la sistematización y análisis preliminar de los resultados; y al personal de la Dirección General de Investigaciones y de la Unidad de Género de la UV, por su apoyo en la realización de esta investigación. Este estudio fue realizado en cumplimiento con los protocolos de consentimiento informado, confidencialidad y uso, y protección de la información aplicables a la investigación con voluntarios humanos.

Referencias

- ACADEMIA MEXICANA DE CIENCIAS (2016). Recuperado de: http://amc.edu.mx/amc/index.php?option=com_content&view=article&id=292&Itemid=77
- BUQUET, A., Cooper J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM.
- BUSTOS, O. (2012). Mujeres en la educación superior, la academia y la ciencia. *Revista Ciencia*, no. 63, julio-septiembre, pp. 24-33.
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2016). Recuperado de: <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- DIARIO LA JORNADA (9 de marzo de 2017). Desigualdad en el ámbito académico, p. 5.
- FORO CONSULTIVO, CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO (2015). Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación. México: Conacyt.
- FRASER, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Argentina: Instituto de Estudios Nacionales Traficantes de Sueños.
- GARCÍA, A. y cols. (2012). Género y Ciencia en México, en *Revista Ciencia*, no. 63, julio-septiembre, pp. 8-16.
- INEGI (2011). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/endireh/2011/>
- MENDIETA-RAMÍREZ, A. (coord.) (2015). *¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del SNI, Retos y Propuestas*. Puebla: BUAP/Conacyt.
- . (2015). Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar, en *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 12, no.1, enero-marzo, pp. 107-115.
- OCAMPO, E. y Rueda, J. (2015). El Sistema Nacional de Investigadores en la Universidad Veracruzana: Análisis exploratorio de cómo se experimenta el reconocimiento académico, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 37, no. 1, pp. 65-85.
- ONU Mujeres (2011). Status of women in science and technology, 55ª sesión, febrero 22 a marzo 4, Nueva York.
- PÉREZ, M. y Ruiz, L. (2012). Equidad de género en la ciencia en México, en *Revista Ciencia*, no. 63, julio-septiembre, 2012, pp. 62-72.

- PÉREZ, E. y Rodríguez, F. (2009). La agrupación espontánea de mujeres en las ciencias exactas y de la vida en México, ¿qué nos está enseñado?, en Meza Montes, L., A. Martínez, B. Xoconostle y E. M. Pérez Armendáriz (eds.). *Latinoamericanas en las ciencias exactas y de la vida*. México: UNAM.
- PIÑUEL, L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf el 17 de noviembre de 2013
- RABOTNIKOF, N. (1998). Público-Privado, *Debate Feminista*, año 9, (18), pp. 3-13.
- SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (2017). Recuperado de: <http://www.sii-cyt.gob.mx/index.php/estadisticas/refCorte> de información: 30 de junio 2017.
- TEPECHIN, A. y cols. (2010). *Política pública, mujeres y género*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2017). La UV en números. Recuperado de: http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/UV_en_numero_febrero_2017.pdf
- VILLEGAS, I. y Mendoza-Zuany, G. (2015). Cómo ser mujer en el sni y no morir en el intento, en *¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del sni. Retos y Propuestas*. Puebla: BUAP/Conacyt. pp. 42-49.
- ZAPATA, E. y Pérez, E. (2012). Hijas de tigre... pintitas: las científicas del colegio de postgraduados, en *Revista Ciencia*, no. 63, enero-julio, pp. 54-61.
- ZUBIETA, J. (2012). Presentación *Ciencia y Género*, en *Ciencia. Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, vol. 3, no. 63, pp. 6-7.

OPORTUNIDADES Y OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL, PERSONAL Y LABORAL DE LA PLANTILLA DOCENTE Y ADMINISTRATIVA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

*Verónica Moreno Uribe, Dalia Xiomara Ceballos Romero
y Anabel Ojeda Gutiérrez¹*

Introducción

La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) es una entidad de la Universidad Veracruzana (UV) que inició labores en el año 2005 en cuatro regiones interculturales del estado de Veracruz: Ixhuatlán de Madero (región Huasteca), Tequila (región Grandes Montañas), Huazuntlán (región Selvas) y Espinal (región Totonacapan). La totalidad de las regiones sobre las que se asienta la UVI tiene un importante porcentaje de población hablante de lenguas nacionales diferentes al español,² y se caracteriza por acumular en sus territorios una serie de desventajas históricas que ha imposibilitado de facto el ejercicio de derechos humanos de las poblaciones que ahí residen. En respuesta a esta lacerante

¹ Verónica Moreno Uribe es coordinadora de Investigación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), correo electrónico vermoreno@uv.mx; Dalia Xiomara Ceballos Romero, coordinadora de Formación Continua de la UVI, correo electrónico daceballos@uv.mx; y Anabel Ojeda Gutiérrez, coordinadora de la Unidad de Género de la UV en la región Córdoba-Orizaba, correo electrónico anojeda@uv.mx.

² Las lenguas presentes en las regiones de impacto de la UVI son: mexicano (nahua), ñahñü (otomí), hamasipijni (tepehua), teenek (huasteco), tachiwín tutunaku (totonaco), diidzaj (zapoteco), núntah+'yi (zoque popoluca), tsa jujmí (chinanteco), o'depüt (zoque) y ayook (mixe).

situación, y como resultado de un esfuerzo por construir un proyecto educativo con pertinencia cultural y con el compromiso ético y de justicia social de contribuir con el mejoramiento de las condiciones de vida de las y los habitantes de las comunidades de impacto, surge la UVI.

Para la comunidad académica y administrativa que compone la UVI, y considerando los contextos de suma desigualdad en los que ésta tiene lugar, el reto laboral, profesional y personal de trabajar en el proyecto pedagógico-político que ella abandera ocurre en medio de varias tensiones. Por una parte, en pleno reconocimiento de la complejidad de fenómenos que convergen para configurar estas desigualdades sociales, económicas y políticas –sustrato del conjunto de obstáculos que han impedido a las comunidades rurales e indígenas el acceso, goce y ejercicio efectivo de sus derechos–, la comunidad UVI se enfrenta con la problemática inmanente al esfuerzo por concretar el proyecto de la UVI en beneficio de las y los jóvenes de las regiones interculturales y, al mismo tiempo, por avanzar en el ejercicio de los derechos propios. Dilucidar respecto a esta primera tensión fue fundamental para la presente investigación, y nos convocó a cuestionar las condiciones de posibilidad del ejercicio de derechos de la comunidad UVI, en el marco de una labor cuyo sustento es al mismo tiempo la concreción del derecho a la educación.

Una segunda tensión se expresa en la contradicción de concretar el proyecto pedagógico-político de la UVI, crítico de las formas en las que el capitalismo en su fase neoliberal se manifiesta en todos los ámbitos de la vida social, incluido el de las políticas educativa y laboral, y, al mismo tiempo, impelido a desarrollar su quehacer en el cerco de ellas. En medio de esta diatriba de discursos que buscan justificar la implementación de sistemas de contratación cada vez más precarizados y flexibles, laboran profesores y profesoras que cotidianamente cuestionan con las y los estudiantes de la UVI el impacto que las políticas neoliberales ha tenido en el desmantelamiento de los sistemas locales de producción, en las formas de vida comunitaria, en el despojo y extractivismo de que son objeto sus territorios y en la violencia estructural lacerante que padecen sus comunidades.

Una tercera tensión, sustantiva para este estudio, emana de la intuición, que más tarde es verificada en el trabajo de indagación en campo.

Refiere a la imbricación de sistemas de dominación/opresión/poder que están en la base de las dificultades que viven de manera diferenciada mujeres y hombres jóvenes de comunidades rurales e indígenas de Veracruz, que quieren ingresar a la educación superior; imbricación convergente, en diversos aspectos, con las dificultades, también diferenciadas, que enfrentan mujeres y hombres que laboran en la UVI en el ejercicio de sus derechos. Si bien el presente estudio, para el caso de las y los estudiantes, no explora esta trama en la que se teje y conecta el poder con el objetivo de impedir o posibilitar el ejercicio del derecho a la educación, la experiencia surgida del trabajo con estudiantes rurales e indígenas de las tres investigadoras que desarrollaron la presente investigación, además de los muchos testimonios de la comunidad UVI, permitió avizorar un escenario semejante en su configuración al encontrado como resultado de esta indagación.

Así, si bien la primera tensión alude en términos generales al contexto de desigualdad donde opera la UVI, la tercera tensión remarca el sistema sexo-género, sus mandatos prescriptivos y mecanismos de control y reproducción, como elemento fundamental que se entrecruza con un escenario o contexto de suma desigualdad. Del conjunto de prescriptores analizados, detallados posteriormente, los relativos a los procesos de construcción de género –asociados a ellos los mandatos en torno a los trabajos de cuidados y labores domésticas, la maternidad/paternidad y los roles en la provisión material de la unidad familiar–, sobresalen en los relatos y percepciones que la comunidad UVI tiene como condicionantes para el ejercicio de derechos.

La presente investigación fue realizada entre octubre de 2016 y agosto de 2017 y explora las oportunidades y obstáculos para el acceso, goce y ejercicio del derecho al desarrollo profesional, personal y laboral de la plantilla docente y administrativa, de la totalidad de la comunidad UVI, a la luz de la articulación de los enfoques de género e interseccional y bajo una perspectiva de derechos. En conjugación, estos enfoques permiten advertir de qué manera la construcción de convenciones e imperativos de género –al igual que otros prescriptores, como la adscripción a un grupo étnico, la edad, la conyugalidad, el tipo de contratación y la condición de maternidad y paternidad (entre

otros)–, es obstaculizadora y /o posibilitadora del ejercicio de derechos en su combinación.

Actualmente, en las cuatro sedes regionales, la dirección de la UVI, con sede en Xalapa y las Coordinaciones de Interculturalidad y Género (CIG) en los *campi* de la UV,³ labora un total de 113 personas, 39.8% mujeres y 60.2% hombres, cuyo tipo de contratación puede englobarse en dos rubros: personal académico y administrativo. Del primer rubro existe una mayor proporción de varones (57.6%); y del segundo, de mujeres (52%). Del total de académicos y académicas que trabajan en la UVI, 56.8% son padres o madres y sólo 2.6% tiene plaza (tabla 1).⁴ Esto tiene un impacto directo en las prestaciones y el ejercicio de derechos laborales, pero también en el desarrollo de los otros dos ámbitos de estudio: el profesional y el personal. En este contexto, ¿de qué manera las diferencias de género, en intersección con otras variables, condicionan el acceso, goce y disfrute de derechos? En la conjugación de variables, ¿cuáles tienen más peso?

Tabla 1. Perfil general de personal académico y administrativo de la UVI

<i>Características del personal</i>		<i>Mujeres (Total= 45)</i>	<i>Hombres (Total= 68)</i>
<i>Escolaridad</i>	Secundaria	1	8
	Bachillerato	6	4
	Técnico Superior Universitario	1	0
	Licenciatura	14	31
	Maestría	17	17
	Doctorado	4	3
	Posdoctorado	0	1
	s/información	2	2

(Continúa)

³ La información presentada en este apartado fue obtenida a partir de una base de datos sobre 100% de la comunidad que labora en la UVI, elaborada ex profeso para la presente investigación, con la ayuda del Área Administrativa de la UVI, en el mes de junio del 2017.

⁴ Hay en total ocho docentes de tiempo completo interino concursando por plaza, de los cuales cinco son mujeres.

<i>Características del personal</i>		<i>Mujeres</i> (Total= 45)	<i>Hombres</i> (Total= 68)
<i>Maternidad/ Paternidad</i>	Tener unx ⁴⁰ o más hijxs	24	44
<i>Estado civil</i>	Casadx	13	36
	Solterx	21	19
	Unión libre	8	13
	Divorciadx	0	1
	Viudx	1	0
	No se posee información	2	0
<i>Tipo de contrata- ción</i>	Directora/ Académica (Planta)	1	0
	Administradora B (Planta)	1	0
	Secretario de Unidad Académica (Planta)	0	1
	T.C. Acad. Carrera Titular C Planta	0	2
	T.C. Acad. Carrera Titular B Interino por Plaza	5	4
	Técnico Académico Titular B (Planta)	1	0
	Eventual	34	54
	Analista C (Planta)	1	0
	Auxiliar de Intendencia (Planta)	0	1
	Auxiliar de Vigilancia (Planta)	1	0
	Auxiliar de Oficina (Interino por Plaza)	0	1
<i>Tipo de personal</i>	Oficial A (Planta)	1	5
	Académico	28	38
	Administrativo	12	10
	Técnico-Manual	1	2
	Sin información	4	18

(Continúa)

⁵ Hemos apostado por el uso de la “x” para enfatizar un lenguaje incluyente y no sexista ni heteronormativo en el texto, en la medida en que reconocemos el papel central que tiene el lenguaje como constructor de realidades. En este sentido, nos sumamos a la afirmación de que el uso del universal masculino excluye a las mujeres, las invisibiliza y subordina (Demonte, 1982); pero también identificamos que el uso de la “@” o la “a/o” (F/M) sigue respondiendo a un sistema binario de género y, por tanto,

<i>Características del personal</i>		<i>Mujeres</i> (Total= 45)	<i>Hombres</i> (Total= 68)
Edad	20 a 25 años	2.2	1.5
	26 a 30	15.6	8.8
	31 a 35	22.2	23.5
	36 a 40	22.2	23.5
	41 a 45	11.2	14.7
	46 a 50	13.3	10.3
	51 a 55	8.9	8.8
	56 a 60	2.2	3.0
	61 a 65	2.2	4.4
	No contestó	0	1.5

Nota: N=113

Es de resaltar que, a 12 años de existencia de la UVI, ésta es la primera de cuatro administraciones directivas a cargo de una mujer, y que la participación en puestos directivos en el momento actual⁶ es paritaria. Esto sucede justo en la coyuntura de la primera rectoría encabezada por una mujer en la UV.⁷ Considerando en general la menor presencia de mujeres laborando en la UVI, el dato cobra relevancia, sobre todo si se relaciona con otros dos: la condición de maternidad/ paternidad y la escolaridad. En este mismo grupo, las mujeres son quienes tienen mayor escolaridad (aunque son también quienes ocupan menos puestos académicos), pero

sustentando un lenguaje jerárquico y excluyente de identidades sexo-genéricas que no responden al régimen político heterosexual, normalizado y normativizado, que invisibiliza y subordina a mujeres y hombres en su diversidad (Rich, 1980; Nuñez, 2011). Conscientes de que aquello que no se nombra, no existe, nos interesa señalar la importancia radical de generar mecanismos y políticas desde el lenguaje que, pese a los argumentos de economía de lenguaje que se puedan citar, permitan recrear y reconfigurar sentidos, modos de percibir, conocer, nombrar y actuar en el mundo (Calero, 2003; Calero, 1999; Sastre Ruano, 2003) más amplios en las comunidades de hablantes.

⁶ Consideramos en esta categoría a la directora general de la UVI, al secretario, a la administradora general, a los cuatro coordinadores regionales y a la coordinadora de las coordinaciones de interculturalidad y género (CIG).

⁷ Cfr. Artículo de Jongitud y Valdés y Viveros (2017).

también quienes en menor medida han decidido tener hijos. Esto es importante revelarlo, dado que, como se muestra en el presente estudio, la intersección de estas variables, al tiempo que provee ejes de análisis sobre el tema general de igualdad sustantiva al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), conforma el contexto de posibilidad para el ejercicio de derechos por parte de la comunidad UVI.

Premisas teórico-metodológicas

1. El siglo xx ha pasado a la historia como el siglo de las mujeres, puesto que es en este milenio cuando, como resultado de luchas diversas por la reivindicación de sus derechos, éstas han aumentado sustantivamente su presencia en puestos de poder de diferentes ámbitos (García, 2015). No obstante, vemos en mayor medida una incorporación masiva a puestos de trabajo precarizados y flexibilizados, por demás, en condiciones más desventajosas que sus pares masculinos (Craske, 2007).

La salida, aparente, de las mujeres del espacio doméstico para la incursión en el mercado laboral no se ha traducido, sin embargo, en una distribución más igualitaria y equitativa de las responsabilidades al interior del primero; por el contrario, ha traído como consecuencia la intensificación de las jornadas y los trabajos que realizan las mujeres, quienes se enfrentan a la odisea de conciliar los tiempos para la realización de una multiplicidad de tareas, quehaceres y trabajos no siempre reconocidos como tales. Esto se complejiza aún más si a las tareas del trabajo doméstico, de cuidados y de asalariado, se le suma la disposición de tiempo para la formación académica y/o profesional.

Es reciente, entonces, este complejo fenómeno en medio de cuyas tensiones se debate la posibilidad de miles de mujeres por ejercer *de facto* una serie de derechos concernientes a su desarrollo profesional, laboral y personal. Por una parte, esta creciente inserción de las mujeres en el circuito del mercado laboral, en paralelo a la reiterada asunción de responsabilidades relativas a los trabajos reproductivos –domésticos y de cuidados–,⁸

⁸ Para conocer la diferencia conceptual de la propuesta de trabajo doméstico y de cuidados, revisar las reflexiones que Cristina Carrasco *et al.* (2011) y Amaia Pérez

ocurre en el marco de un sistema económico que devalúa los trabajos no asalariados y que pondera como únicos productivos aquellos que son susceptibles de ser intercambiados por un salario. Desde esta perspectiva, los trabajos reproductivos, fundamentales para el sostenimiento de la vida y para la reposición de la fuerza vital de las personas, asalariadas o no, son catalogados como no-trabajos, no productivos ni productores de riqueza, aun cuando su relevancia económica y social ha sido demostrada con creces (Moreno, 2016; Pérez, 2014; Federici, 2013). Por otra parte, prima un sistema de convenciones, mandatos, prescripciones y representaciones sociales que asignan a las mujeres los trabajos de reproducción como inexorables y de los cuales no es posible sustraerse (Pérez, 2014; Lagarde, 2003). Observamos entonces la tensión en la que se dirime la vida de miles de mujeres que buscan conciliar dichos trabajos, no reconocidos y desprovistos de valor por el capital y el sistema heteropatriarcal, con el proyecto personal de abrir espacios de actuación y realización fuera del ámbito doméstico.

Para el caso de quienes realizan trabajo académico, se enfrentan con una estructura organizativa al interior de la universidad que no considera la realización de otras actividades y responsabilidades fuera del espacio universitario, y que dificulta la conciliación de los tiempos requeridos para el desempeño de estas múltiples tareas, ampliando, sobre todo para las mujeres, las jornadas de trabajo. Como mencionan Patricia Castañeda y Teresa Ordorika:

La universidad es una institución que se estructuró genéricamente, haciendo descansar su funcionamiento en la organización de las actividades y los tiempos de los varones. Funciona asumiendo que una serie de tareas necesarias para la producción y reproducción son tareas que las personas tendrían que resolver de forma individual y separada del trabajo remunerado. (2015, p. 167)

ii. Para abordar la complejidad de factores que intervienen al generar condiciones de posibilidad u obstaculizar el acceso, ejercicio y goce de

(2014) han elaborado desde la economía feminista, resignificando el amplio tema de trabajo y capital.

derechos de la comunidad UVI, en los ámbitos señalados, retomamos la perspectiva teórica de la *interseccionalidad*, que las feministas descoloniales⁹ han desarrollado. Por una parte, esta perspectiva permite identificar cómo se configuran, expresan e interactúan diferencialmente, en hombres y mujeres, ordenadores sociales como el género, la clase, la etnia y la condición de maternidad/paternidad, entre otros,¹⁰ para dar contenido y sentido a las diversas maneras en que los sujetos generizados viven relaciones sociales y económicas que impiden o posibilitan el ejercicio de derechos. La perspectiva interseccional nos permitió, por otra parte, constituir la articulación de los enfoques intercultural y de género, anclaje que posibilitó advertir cómo se conforman las especificidades contextuales en las que se tejen, constituyen y yuxtaponen diferencias y desigualdades, y el impacto que ello tiene en el ejercicio de derechos.

III. Por último, cabe señalar que este estudio se adscribe a los postulados epistemológicos y metodológicos de la *investigación vinculada para la gestión* (IVG) que la UVI ha desarrollado (*cf.* Criterios de Investigación Vinculada para la Gestión),¹¹ y que sustentan como premisa que la investigación tiene una función social fundamental en la comprensión y la intervención para la transformación de las condiciones sociales, políticas, económicas y otras que impiden a sectores de la población el ejercicio efectivo de sus derechos. En tanto la IVG suscribe los principios teóricos del diálogo de saberes y la comunicación intercultural, interactoral e interlingüe, y busca incorporar en su análisis el enfoque de género, tiene implicaciones epistemológicas y metodológicas ancladas

⁹ En rigor, la perspectiva interseccional puede rastrearse en la producción del feminismo negro y chicano de la década de los sesenta del siglo pasado, en los orígenes de la demanda por vincular al análisis de género, el de clase y el de raza.

¹⁰ Las variables interseccionadas en la investigación fueron sexo, edad, maternidad/paternidad/sin hijos, estado civil/condición de conyugalidad, escolaridad, ser hablante de una lengua nacional diferente al español, clase, sede o región de adscripción, antigüedad, tipo de contratación, cargo o función, prestaciones, salario, trabajos remunerados y no, trabajos de cuidados y doméstico, trabajos comunitarios, disposición de tiempo libre.

¹¹ Disponibles en: <http://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/>

en la necesidad del reconocimiento de la diversidad como fuente de aprendizaje y riqueza. Epistemológicamente, implica considerar que la construcción de conocimiento es un proceso permeado por relaciones de poder y, por tanto, problematizarlo considerando la interrelación género-interculturalidad significa poner en cuestión los sujetos, los discursos, las instituciones y los corpus teóricos que históricamente han detentado el privilegio de fungir como certificadores de éste.

Precisamos que los datos del estudio fueron obtenidos mediante una metodología mixta que entreveró instrumentos para recabar datos de orden cualitativo, como entrevistas a profundidad y grupos focales; y otros susceptibles de ser cuantificados, como un cuestionario en línea disponible para la totalidad de la comunidad UVI;¹² y una base de datos¹³ de todo el personal administrativo y académico de esta institución, información que fue analizada considerando los ejes categoriales oportunidades/obstáculos para el ejercicio del derecho al desarrollo en tres ámbitos: profesional, personal y laboral, y considerando la intersección de variables mencionados a pie de página en la nota nueve.

El problema: el escenario de la igualdad en contextos de precariedad laboral

Un primer acercamiento a los datos obtenidos en la investigación –respecto a la percepción que la generalidad de la comunidad UVI tiene sobre la factibilidad del ejercicio de su derecho al desarrollo laboral, profesional y personal al interior de la institución–, nos indica que si bien se parte de la consideración de que no hay una política institucio-

¹² Se realizaron 12 entrevistas a profundidad a partir de una muestra representativa en la que se consideró la adscripción (sede, Xalapa o CIG), cargo, tipo de contratación, sexo, condición de hablante de lengua indígena, conyugalidad, situación de maternidad/paternidad. Con el mismo criterio muestral se realizó un grupo focal con nueve participantes. La encuesta en línea fue contestada por 32.7% del personal y la base de datos analizada contempló a la totalidad de la comunidad UVI.

¹³ Agradecemos de manera especial al equipo de la maestra Alma Tenorio, del Centro de Estudios de Opinión y Análisis, de la UV, por su invaluable apoyo para la sistematización de datos cuantitativos y la transcripción de alrededor de 30 horas de audio. Específicamente a Flor de María Mendoza Muñiz.

nal para garantizar la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres en la UV ni en la UVI, hay elementos que favorecen el desarrollo en los ámbitos personal y profesional en esta última, debido a la voluntad política de las autoridades que actualmente operan en la dependencia, que facilitan, en un contexto de suma adversidad, las condiciones para ello.

Respecto a esto, la percepción también es coincidente:

- La UV como institución que alberga, pero que también se beneficia del proyecto intercultural, no parece percatarse de las dificultades en las que operan las sedes de la UVI y esta omisión configura una desigualdad.
- Creo que al interior de la UVI hay una sensibilidad amplia que choca o se ve limitada cuando tiene que ceñirse a la sensibilidad bastante menor que las disposiciones laborales de la UV tienen para con los trabajadores, precisamente, por falta de comprensión del contexto en el que se trabaja o de las formas en que se trabaja en UVI. (H08_X_Acad)¹⁴
- Se trata de una política institucional (de la UV), en general, en la que no tenemos garantizados los derechos laborales, ¿no? –regularmente la normatividad, los términos de los contratos, los propios horarios laborales, en fin, todos los elementos que tienen que ver con el aspecto laboral–, normalmente sentimos que va en detrimento de los trabajadores. Los contratos realmente no favorecen en nada, hay una permanente situación de incertidumbre sobre la continuidad, sobre restringirnos más en nuestros derechos, desde luego los salarios tampoco tienen ningún incremento (...). (H05_H_Dir)

Si bien varias de las personas entrevistadas observaron que parte de la dificultad del ejercicio de derechos laborales en la UV, en general, y en

¹⁴ Por acuerdo de confidencialidad, no aparecen los nombres de las personas que participaron en las entrevistas y en el grupo focal. Baste señalar que la sigla de las citas se compone por una H/M, indicando el sexo del interlocutor/ra, un número de referencia, la inicial de la sede y señalando si es administrativo/a o académico/a. En el caso del grupo focal se indica H/M_GF_Acad/Admón. Cuando la persona entrevistada cuente con plaza, se añade al final de las siglas Pz.

la UVI, en particular, obedece a razones de índole estructural relativas al sistema económico depredador representado por el capitalismo en su versión neoliberal, precisaron que la UV como institución favorece, sin embargo, la precarización de las condiciones de trabajo de sus empleados/as, y enfatizaron que esto se hace más evidente en la UVI que en otras entidades:

- Esto se hace más evidente, o sea, las diferencias, en términos de precariedad que nosotros tenemos... cuando somos comparados con otras entidades académicas o dependencias académicas de la propia universidad, que sí gozan de otro tipo de contratación y de cuestiones mínimas que por ley nos corresponden. (H08_X_Acad)

A pesar de pertenecer a la misma institución, las condiciones laborales del personal de la UV –incluso eventual– respecto de las del personal de la UVI son identificadas como desiguales en las entrevistas realizadas a profundidad. Se advierte cómo la precarización de las condiciones laborales impacta de manera negativa no sólo el desarrollo en dicho ámbito, sino que obstaculiza también el desarrollo en el ámbito profesional y personal:

- Yo creo que desde que empezó la UVI, dentro de la UV ha habido muchos obstáculos, en el sentido de que no tenía reconocimiento... Ese reconocimiento costó mucho tiempo y mucho esfuerzo dentro de la UV ... Creo que también ha habido, desde mi punto de vista, una discriminación (y) desvalorización de nuestro trabajo... Fue gracias al ingreso del directivo (H03_X_D) y la directiva (M04_X_D) que empezaron a empujar eso con la rectora, y además no fue con Raúl Arias. Fue hasta con la rectora que se inició ese proceso de, pues, realmente hacernos justicia... Creo que la discriminación institucional es por desconocimiento, porque no consideran las situaciones también difíciles en las que vivimos. (M07_S_Acad)

Aunado a todo lo anterior, al desconocimiento por parte de la institución de las condiciones en las que se labora en la UVI, se suma la falta de

reconocimiento del trabajo que se realiza. Al respecto, llama la atención que se percibe desconocimiento de los derechos (en sentido amplio) por parte de la institución, así como de las condiciones de posibilidad que ésta podría garantizar para su concreción. Dentro del conjunto de razones ponderadas por la comunidad UVI como obstaculizadoras del ejercicio de derechos, destacan entonces la incapacidad de las autoridades de UV para reconocer las diferencias contextuales en las que opera la UVI, las cuales requieren de consideraciones diferenciales respecto a las dependencias de la UV que trabajan en un espacio urbano. Asumir que el abordaje de la diversa complejidad que existe al interior de la UV debe ser homogéneo configura una desventaja para quienes operan en contextos de desigualdad:

- Buena parte del problema que tenemos en el ámbito laboral nosotros, porque creo que al interior de la UVI hay una sensibilidad amplia que choca o se ve limitada cuando tiene que ceñirse a la sensibilidad, bastante menor (que) las disposiciones laborales que la UV tiene para con los trabajadores... por falta de comprensión del contexto en el que se trabaja desde la UVI, en la UVI y para la UVI, que al final del trayecto se traduce en un detrimento de la relación empleado-empleador y, con toda seguridad, del ánimo del trabajador. (H08_X_Acad)
- Yo ingresé en la UVI en el 2005... y desde el 2005 hasta el 2014 es cuando logro concursar para la obtención de una plaza. En todo ese periodo [...] ahora la UV pues no reconoce que trabajé esos nueve años, como para que nos considere o me considere, de que este, pues es un tiempo que le he dedicado a la UV, pues, ¿no? Entonces, se me empieza a contabilizar desde el 2014 para acá [...] es hasta ahora que ya adquirí la plaza, es como veo algunas mejoras, ¿no? [...] una situación muy complicada, o sea, durante ese periodo de nueve años... sin servicio médico. (H12_G_Acad_Pz)

En el marco de la llamada política de descentralización de la institución se argumenta que, dado que no toda la UVI atiende un programa educativo, el plan de basificación que genera estabilidad laboral,

a cuenta gotas, no contempla a la totalidad de su personal, quedando excluido el personal académico adscrito a las CIG, a Casa UVI y a docentes por horas. Esto, desde la perspectiva de las y los docentes, significa un acto de discriminación laboral que provoca incertidumbre, inestabilidad y que tiene un efecto en el ánimo con el que se desempeña el trabajo cotidiano.

Es de revelar que, en la reflexión conjunta e individual, se reitera una percepción respecto de que sólo en razón de políticas macroeconómicas globales se tiene un impacto en las formas de relación que el Estado construye en diferentes esferas de la vida económica, y no sólo en las universidades, donde se implementan acciones que flexibilizan el trabajo, aunadas a una creciente corrupción estructural que ha minado con creces la credibilidad de instituciones y servidores públicos. En paralelo, se percibe que las precarias condiciones laborales de las y los trabajadores de la UVI son susceptibles de ser modificadas por mediación de la gestión y de la voluntad política de las autoridades en turno. Empero, se menciona, los derechos no se negocian:

- Cuando la micro política está de la mano con una serie de elementos y fuerzas y presencia y nivel de negociación y conocimiento de... toda esa estructura, se vuelve, así, como todo es posible. De verdad, yo cada vez pienso más que muchas cosas sí son posibles. (M01_T_Admin)
- Lo que la institución está fomentando es un tipo de trabajador creo...a modo de las condiciones difíciles por las que la universidad está pasando, pero sin cuestionarse lo que eso implica para el ejercicio de derechos. (M09_G_Acad)

Afirmaciones como las citadas nos obligan a plantearnos varios cuestionamientos: ¿En qué medida la intersección de variables como el sexo, la sede o la región en la que se labora, la edad, la condición de maternidad/paternidad, la escolaridad, etc., agudiza y complejiza la desigualdad en un contexto generalizado de precarización, obstaculizando el acceso pleno al desarrollo laboral, profesional y personal de mujeres y hombres? ¿Cuáles de estas variables, en intersección o

de manera aislada, tienen mayor peso para configurar obstáculos y/o ventajas? ¿Cómo se conjugan estas variables para conformar perfiles de personas con mayor posibilidad de ejercer derechos y con cuáles perfiles este ejercicio queda acotado?

Resultados

La mediación del género en el ejercicio de derechos laborales

Los elementos antes enunciados permiten contar con un panorama muy general sobre las características del personal académico y administrativo de la UVI, así como comprender las percepciones que tienen de su entidad de adscripción en el marco del contexto institucional de la UV. A continuación, exponemos algunas de las tensiones en torno a las condiciones de posibilidad y los obstáculos del acceso, ejercicio y goce del derecho al desarrollo laboral, profesional y personal, para comprender con mayor hondura el problema de investigación en el contexto de las relaciones, las instituciones y la agencia de las y los sujetos con los que se ha desenvuelto, para más adelante discutirlos a la luz de la mira interseccional. Dado que, como hemos señalado, el enfoque de género es parte de nuestro proceder metodológico, los datos que a continuación compartimos iluminan la manera diferenciada en que hombres y mujeres acceden o no a derechos y los ejercen, y el impacto e implicaciones también disímiles que esto conlleva en sus vidas. Así, aun cuando la incertidumbre es generalizada, 73% de las mujeres (23% más que sus pares varones) reportó tener obstáculos para su desarrollo laboral:

- A la mitad del año natural estar pensando si me van a volver a recontractar me incrementa el nivel de estrés. No me paraliza, pero sí me pone, sí ingresa, sí me incorpora a otra complejidad, más cuando en este momento particular de mi vida familiar, el ingreso del que se depende para vivir en la casa es el mío, ¿no? Entonces, sí es como muy, es algo muy estresante. (H11_V_Acad)

– ¿Qué tipo de desarrollo laboral tienes cuando sabes que en cualquier momento puedes dejar de ser parte de este empleo? (H_GF_Acad)

Los fragmentos de entrevistas antes citados cobran relevancia al ver que del total del personal encuestado la gran mayoría tiene hijos o dependientes económicos, y que forman parte de un núcleo doméstico sobre el que impacta esa precariedad.¹⁵ Sin embargo, la vulnerabilidad asociada a la precarización laboral es vivida y afecta de manera diferencial a las y los compañeros de la comunidad UVI. Así, encontramos que las mujeres perciben muchos más obstáculos para conseguir su desarrollo laboral que los hombres, y éstos tienen que ver preponderantemente con factores relativos al ámbito del trabajo de cuidados y doméstico. Por su parte, para los hombres el único obstáculo mencionado es la escolaridad y, en menor medida, el estado civil (tabla 2).¹⁶ En contraste, a la sumatoria de la variable escolaridad, las mujeres ponderan más elementos (como el sexo, la maternidad, el estado civil, el acoso sexual) que los hombres para obstaculizar su desarrollo laboral. Esta desigualdad adquiere otra complejidad para las mujeres por el entrecruce de variables en ella conjugada. En este sentido, es de resaltar que los hombres que laboran en la UVI no consideran que lo personal obstaculiza su desarrollo laboral (pero sí el profesional), mientras que las mujeres sí. De nueva cuenta, es interesante resaltar cómo la condición de hablante de una lengua indígena no es percibida en ninguno de los dos casos como obstáculo para el desarrollo laboral y, sólo para las mujeres, como impedimento para el ejercicio pleno de derechos en los ámbitos profesional y personal.

¹⁵ Vive con sus parejas 54%; 29.7%, con sus hijos, 27%, solas/os; 10.8%, con su madre; 5.4%, con su padre y 5.4%, con hermanas/os. De las personas que respondieron tener hijos/as, sólo 14.3% dijo tener tres hijas/os; 52.4%, tener dos hijas/os y 33.3% restante tiene un/a hijo/a.

¹⁶ Es de revelar que, en el caso de los varones, la interrelación de factores es vivenciada de manera contrapuesta: los ámbitos laborales y profesionales se experimentan como obstáculos para el desarrollo personal y en concreto para el ejercicio comprometido de la paternidad. Sobre esto abundaremos más adelante.

Tabla 2. Diferencias por sexo respecto a la percepción de obstáculos para el desarrollo de la comunidad UVI

<i>Rubro</i>	<i>Laboral</i>		<i>Profesional</i>		<i>Personal</i>	
	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>
Percibes que has tenido obstáculos para tu desarrollo	73	50	60	9.1	33.3	4.5
Sexo	37.5	0	22	0	80	0
Maternidad/paternidad	37.5	0	44	50	60	0
Estado civil	25	25	22.2	0	60	0
Escolaridad	37.5	75	55.6	50	40	100
Acoso sexual	21.5	0	22	0	40	0
Hostigamiento sexual	20	0	11	0	20	0
Ser hablante de una lengua indígena	0	0	22.2	0	20	0

FUENTE: Elaboración propia.

La ausencia de mecanismos institucionales para conciliar la vida personal con la laboral –aunada a las condiciones de precariedad e incertidumbre, más los imperativos de orden social que mandatan que el trabajo de cuidados y doméstico es una responsabilidad básicamente de las mujeres– configura un escenario en el que optar por ser madre al tiempo que desempeñar un trabajo asalariado es una labor titánica, desgastante, experimentada con suma dificultad y a costa de la propia salud:

- Yo creo que aquí... pues el ser mamá o el estar casada pues no posibilita... no es un obstáculo para realizar nuestras actividades; sin embargo, creo que no depende tanto de la UVI, sino de la UV. No tenemos ni las condiciones para tener el derecho a la guardería, por ejemplo, entonces creo que eso también un poco dificulta porque dependemos, pues, del cuidado de nuestros hijos; dependen de otra persona y que siempre estamos como muy... en el caso personal, pues pendiente de si llega o no quien te cuida a los hijos. Creo que hasta ahora la UVI no tiene una política para promover la igualdad de género y sobre todo en el espacio laboral creo que no lo tiene. (M04_S_Dir)

- La maternidad... eso siempre va a ser una limitante para las mujeres, siempre, siempre y, o sea, también para los hombres. Hay papás que ya están asumiendo otro tipo de paternidad y entonces también se vuelve una limitante, ¿no? (M09_G_Acad)

Para el caso de los hombres y su derecho a paternar, éstos expresaron, tanto en las entrevistas como en el grupo focal, que no existe en la UVI un mecanismo institucional que les permita a ellos acceder, participar y gozar de su paternidad de manera responsable; sino que cuando se ha dado o favorecido esto se debe más a una condición gestionada por quien se encuentra en la dirección en turno, que a una política institucional.

Al respecto, se abre una línea de análisis sobre la responsabilidad institucional en la generación de condiciones para la conciliación de la multiplicidad de trabajos extra-laborales desempeñados por quienes componen su personal, los cuales no se limitan al trabajo asalariado que realizan para la institución (tabla 3). Esto es, discutir la igualdad sustantiva en las IES pasa en primera instancia por desorganizar el supuesto de sujetos neutros, cuya única responsabilidad y ámbito de actuación es el laboral, ejecutores rasos de derechos; y, por el contrario, por discutir en qué condiciones se experimenta el sinuoso caminar hacia la igualdad entre quienes han sido desigualados. Lo que identificamos hasta este momento es una realidad que atraviesa las vidas de hombres y mujeres que laboran en la UVI, y que exigen de la institución el diseño y la creación de condiciones para la implementación de políticas de conciliación entre la vida en sus aspectos laboral y personal-familiar.

Tabla 3. Porcentaje de trabajos extra-laborales realizados por la comunidad UVI, según sexo

<i>Trabajos extra laborales</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
Doméstico	73.3	54.5
Crianza	60	18
Cuidados	26.7	13.6
Comunitario	33.3	18.2

FUENTE: Elaboración propia.

Esta tabla sintetiza la desigual distribución de los trabajos no asalariados que mujeres y hombres realizan fuera de la jornada laboral de la UVI. La disposición de tiempo para la realización de estos trabajos, fundamentales para la generación de bienestar en sus entornos domésticos y comunitarios (Federici, 2013; Pérez, 2014; Moreno, 2016), implica sumar un esfuerzo de energía a la jornada de trabajo asalariado. Esta lectura se complejiza además con la intersección de otros elementos: si bien de las personas encuestadas, somos las mujeres que componemos la comunidad UVI quienes dedicamos más tiempo a este conjunto de trabajos reproductivos¹⁷ y comunitarios, el porcentaje de hombres que son padres (38.93) es mayor al de mujeres (21.23). Si además analizamos el perfil de cada una de las personas que componen esta comunidad, encontramos que gran parte de las mujeres académicas que trabajan en las sedes no son madres, y si lo son, su procedencia o la de su compañero, es de la región donde laboran; es decir, cuentan con redes de apoyo familiar para la crianza. Esto significa que, aunque gran parte de las académicas de la UVI no sean madres, destinan más tiempo que sus compañeros homólogos a las actividades reproductivas, y que la tendencia es a encontrar mujeres sin hijos/hijas, sobre todo en las sedes:

- El trabajo en la casa, que tiene que ver, por ejemplo, con el cuidado, con la limpieza, la higiene, con la crianza, ¿no?, que también es muy demandante... Como que cierto término de trabajo lo ampliamos a no solamente lo remunerado, sino todo lo que implica un esfuerzo para crear, para producir, para reproducir, ¿no? Pues también abarcaría esa parte de la crianza. (M09_G_Acad)

Respecto a la segunda tensión expuesta, relativa a la complejidad de concretar el proyecto político-pedagógico de la UVI, disruptivo y crítico de los preceptos del capitalismo neoliberal, pero al mismo tiempo ocurriendo en medio de políticas afines a su lógica, encontramos que si bien

¹⁷ En el concepto de trabajo reproductivo o para la reproducción del vivir, pueden englobarse, entre otros, los trabajos de cuidados, domésticos y de crianza. *Cfr.* Moreno, 2016.

hay un reconocimiento amplio por parte de la comunidad, por la labor, el compromiso, la relevancia y la pertinencia que el *proyecto intercultural* tiene no sólo para la UV, en general, sino para las comunidades de impacto de la UVI, en particular; también se reconoce que existe una brecha entre el discurso elaborado a partir de nociones de justicia social, igualdad, derechos y las prácticas institucionales que lo soportan:

- Hay un discurso muy claro y muy fuerte, y qué bueno que lo hay. Yo lo aplaudo, sobre las cuestiones de equidad de género, incluso sobre la interrupción legal del embarazo, ¿no?, que es un tema así casi, casi negado aquí en el Estado; y, sin embargo, en la universidad ha habido ese discurso hacia fuera muy fuerte... muy crítico, pero si eso no se traduce al interior... al hacernos preguntas a nosotros mismos de: “A ver, estas decisiones que estamos tomando qué implicaciones tienen para la vida de las mujeres, ¿no? Esto de que los trabajadores de la UVI, no sé qué porcentaje, ochenta por ciento, no sé cuántos, estén como eventuales, ¿no?, que no tengan incremento salarial desde no sé hace cuantos años, ¿no? eh... no se lo están cuestionando, o sea, creo que eso dificulta el ejercicio de derechos de entrada. (M09_G_Acad)

Percepciones y experiencias en torno a la conciliación y la corresponsabilidad de la vida profesional y personal.

Como se observa en la tabla 2, existe una diferencia sustantiva en la percepción de los hombres y las mujeres que componen la UVI respecto a si su sexo¹⁸ representa un obstáculo para el ejercicio de los derechos en los tres ámbitos estudiados. En ninguno de ellos, los hombres

¹⁸ Partimos de una perspectiva del indicador *sexo* que, a tono con los planteamientos, primero de las feministas estructuralistas francesas y posteriormente de las decoloniales, considera que la dicotomización en sólo dos sexos biológicos es producto de un abordaje heteronormativo, restrictivo, parcial y generizado, que no contempla las transitividades posibles de los sujetos cuyos cuerpos no son coincidentes con su identidad genérica. Nos referimos con este indicador al sistema sexo-genérico que asigna a los cuerpos valores, significados, tareas, representaciones diferenciadas, y que en el marco de las sociedades capitalistas y heteropatriarcales tiene un contenido misógino, androcéntrico y racista.

consideraron que ser varón les ha representado un impedimento para la realización de estudios o diversos procesos de formación, para la concreción de proyectos de índole personal, o para el desempeño de trabajos para los que fueron contratados en la UVI. Por el contrario, para las mujeres, desde su perspectiva, los procesos de generización a que están sujetas a razón de imperativos y mandatos asignados según su sexo cercan, obstruyen y/o dificultan en diferente medida –relacionada con la intersección de otros prescriptivos y organizadores sociales–, la realización en los ámbitos señalados. De este conjunto de datos, sobresale que 80% de las mujeres encuestadas percibe su sexo como un obstáculo para su desarrollo personal; y 22%, para el profesional.

Con todo, como se mencionó, las mujeres de la UVI tienen mayor escolaridad que los hombres y han obtenido más grados en los últimos cinco años. El porcentaje de obstáculos percibidos para el desarrollo profesional nos muestra una gran brecha (60% en mujeres contra 9.1% en hombres). Esto es interesante en tanto 66.7% de las mujeres respondió que están insatisfechas con su escolaridad, en contraposición de 80% de los hombres.

Además de la diferencia entre quienes consideran que su sexo es obstaculizador en el ejercicio de derechos, se adicionan otros factores que en sumatoria configuran un contexto de complicaciones no vividas ni percibidas por los varones de la comunidad UVI. Así como ningún hombre percibe que su sexo ha sido un impedimento para su desarrollo profesional, personal y laboral, tampoco aparecen para ellos los rubros de acoso u hostigamiento sexual. Ser hablante de una lengua indígena y la paternidad parecen representar sólo un problema en el caso del ejercicio del derecho al desarrollo profesional.

Es interesante destacar que, de los compañeros entrevistados que señalaron su preocupación por cómo la paternidad puede representar una dificultad para desempeñarse y ejercer derechos en los tres ámbitos analizados, éstos refieren dos tipos de argumentos. Por una parte, señalan el relativo al bajo salario que perciben en la UVI, el cual les impide proveer con solvencia a sus familias; por otra, aluden a la demanda de tiempo por parte de la institución, la cual les resta disponibilidad al tiempo de crianza. Aun así, la brecha del rubro paternidad/materni-

dad como obstáculo para el derecho al desarrollo personal sigue siendo sumamente profunda (60% mujeres / 0% hombres):

- Desde luego es algo que recurrentemente tengo presente (obstáculos para el desarrollo profesional); sin embargo, pues tengo que decidir entre garantizar un ingreso para poder mantener a mi hijo y decidir irme a estudiar, ¿no?; lo cual implicaría, desde luego, dejar el trabajo... por ahora creo que estoy priorizando el hecho de que mi hijo termine de estudiar, y pues entonces a lo mejor se puedan presentar mejores oportunidades (...). (H5_H_Dir)

La percepción general que el personal académico y administrativo de la UVI tiene respecto a las posibilidades de desarrollo profesional remite a que el carácter ético y político de la UVI y las actividades que se realizan (docencia, vinculación, investigación y gestión administrativa) les ha generado aprendizaje constante, crecimiento y experiencia profesional, así como satisfacción. Sin embargo, para el personal, sobre todo el que labora en las sedes, un factor que dificulta el derecho al desarrollo profesional es la distancia geográfica de las instituciones que ofrecen posgrados o cursos de capacitación. En varias entrevistas se señaló que la institución no ha generado mecanismos para que su personal, de cualquier dependencia, sede o región y programa, cuente con igualdad de condiciones respecto a otras entidades de la UV para acceder al desarrollo profesional:

- Resulta que sí damos buenos resultados, tenemos indicadores muy... estándares muy altos, digamos. Es nuestro quehacer, pero pues eso no es recíproco en relación con los incentivos institucionales que pudieras tener. No hablo del dinero, hablo de pisos de formación y todas estas cosas. (H11_V_Acad)
- Las condiciones no son necesariamente institucionales, sino que mucho depende de las entidades, de las lógicas de las entidades... A estas alturas yo no sabría exactamente cuál sería un obstáculo institucional, ¿no? Porque por ejemplo también se decía que no había posibilidades de formación, ¿no? Sin embargo, yo veo que

en otras entidades sí las hay, y tiene que ver también con un asunto de contrataciones, pero aun cuando hayamos tenido contrataciones eventuales todos estos años, algunos sí nos han permitido seguir estudiando, ¿no? O sea, sí ha habido ciertas concesiones. (M01_T_Admin)

De nueva cuenta, y como se observó para el caso de la percepción en torno a los derechos laborales, existe la impresión de que, si se pueden ejercer derechos de este tipo, y profesionales, es porque circunstancialmente ha habido directivos, tanto en Xalapa, como en las regiones que han tenido voluntad política y disposición para negociar y elongar el horizonte de las oportunidades para el personal. Sin embargo, esto es visto como producto de “concesiones” aisladas, no como políticas institucionales diseñadas para garantizar igualdad sustantiva. Esto suscita un gran malestar, pues como se indicó en una de las conversaciones (H04_T_Acad), no se debe apelar a que la institución sea “sensible” a las condiciones de su personal, sino considerar que lo que está en juego son derechos, y éstos no se conceden a discreción, por el contrario, es una obligación de la institución proveerlos:

- (La institución, UVI) ha construido algunos mecanismos que se acercan a considerar, por ejemplo, los permisos de maternidad, o qué sé yo, a dar permisos así, pero realmente creo que, como tal, la institución no; sino que las personas que tienen puestos clave son las que sí han cambiado, y las que entonces realizan prácticas, pero sí son prácticas muy discrecionales; es decir, las puedes realizar o no, y las puedes realizar con algunos, hasta cierto grado, según tu creencia o tu convicción... Pero no creo que sea como tal la institución... Me refiero a que no están claros los mecanismos para hacerlo. (M06_X_Dir)

Del personal encuestado, 83.8% no ha recibido ningún tipo de estímulo por su desempeño profesional. Este dato es coincidente con la generalizada sensación de insatisfacción laboral; sólo 56.8% considera que su trabajo es valorado. Xalapa es el espacio de la UVI donde más prevalece

esta insatisfacción, seguida de Selvas. Al respecto, los hombres estiman que, como obstáculo para el desarrollo profesional, tiene mayor peso el ámbito de lo laboral que el de lo personal.

Apreciando que el enfoque interseccional nos permitió articular una serie de variables para comprender de qué manera las posibilidades de desarrollo laboral y profesional convergen –o no– con las posibilidades de desarrollo personal y goce de derechos en estos tres ámbitos, es que buscamos dar respuesta a estas interrogantes: ¿Qué peso tienen las variables consideradas para configurar desigualdades entre hombres y mujeres, en la concreción de sus proyectos de vida? ¿Qué oportunidades se abren y qué obstáculos se enfrentan diferencialmente a razón de la intersección de los imperativos sexo-genéricos con otros prescriptivos?

Aun cuando las prescripciones sociales de género sean susceptibles de ser modificadas y transgredidas por los sujetos, son estructurales y rebasan a la UV y a la UVI como institución. Sin embargo, también es posible que las instituciones generen políticas de conciliación que permitan acortar las brechas de género en su interior:

- Pues la cuestión de la maternidad, que el problema, creo, es que se vea como algo personal, o sea, como algo de “ay, pues tú resuélvelo, ¿no?”. Como si no fuera una obligación de la institución que te está contratando crear condiciones para que la maternidad no sea un obstáculo, sino sea una condición que puede apoyarse o acompañarse. O sea, yo lo tengo, pero mi familia me ayuda a resolverlo, ¿no?, este... No porque a la institución esté diciendo: “ah sí, para que las maestras puedan dirigir una tesis, participar, hacer investigación, vamos a poner una guardería cerca”. No, eso no, ni siquiera se ve”. (M09_G_Acad)

Cuando cruzamos las dimensiones profesional y laboral con la personal, podemos notar que para las mujeres la conciliación se vuelve muy complicada. En muchas ocasiones es necesario “elegir” y dar prioridad al desarrollo profesional y postergar el personal, sobre todo cuando dentro de este ámbito se considera la maternidad. En este caso, si la

decisión de las mujeres ha sido procrear, el desarrollo laboral y profesional puede detenerse en alguna medida; y, de continuar, implica una sobrecarga de trabajo que genera condiciones de desigualdad y desgaste para ellas:

- A mí me llamó mucho la atención por parte de ella (mi esposa), porque estuvo como dispuesta a ir y a sacrificar cosas personales, y siempre ha puesto, así como que... primero a nuestra hija. (H12_G_Acad)

Aun cuando se están trastocando los arreglos convencionales en los que se vive la paternidad y se posibilita encontrar cada vez con mayor frecuencia hombres que se involucran más activamente en el trabajo de crianza y cuidados, los datos de campo nos muestran que un número significativo de varones entrevistados y encuestados relaciona, en menor medida que las mujeres, su desarrollo profesional y laboral con el hecho de tener hijas/os y de criarlos:

- Sí hay un periodo en el que yo estoy ausente y toda la responsabilidad recayó en mi esposa... Lamento mucho ese periodo porque pude haber disfrutado de mi hija y de mi esposa. (H12_G_Acad)
- Yo he llegado al acuerdo de que las horas de la tarde saliendo del trabajo son para mi familia y las horas de la madrugada son para trabajar la tesis, cuando todo el mundo duerme. Entonces no ha habido alteraciones en ese sentido, a veces sí la presión de que “oye, hay que salir el fin de semana a tal lado”. Pero, ¿pues qué creen?, que no puedo, no, porque tengo que acabar esto... sí me pierdo algunas cosas o muchas, a veces, ¿no? Pero más que obstáculos es como lo que yo me pierdo por, ¿no?, me pierdo cosas de mi familia, pero no, no hay como impedimentos de su parte, al contrario, me echan muchas porras. (H11_V_Acad)

En sentido divergente, la condición de maternidad respecto a la disposición del tiempo y por el trabajo de cuidados implicado representa un obstáculo para 60% de las mujeres con hijas/os que colaboraron en la

encuesta y que fueron entrevistadas. Para los hombres, en contraste, la condición de paternidad no sólo no fue indicada como obstáculo, sino como un aliciente, motivo o impulso para desarrollarse profesional, laboral y personalmente:

- (La paternidad) me hizo ver el mundo de otro modo. Sí, un cambio radical, en el sentido de la implicación que tiene mi vida en la vida de otra persona, o sea, ya lo había experimentado en mi vida de pareja; pero éste es más radical todavía, ¿no?, porque aquí sí no hay nada de, bueno siempre hay la posibilidad de aquí me apego y ya no quiero seguir, pero creo que es más difícil. Te cambia, te modifica, a mí por lo menos me cambió radicalmente incluso la forma en la que estoy en el mundo, ¿no? En el sentido de hacerlo más amable no sólo para mí, sino para él, ¿no? En el desarrollo profesional creo que también, no sé por qué razón, como una especie de inyección de vitalidad y de fatiga también, pero sobre todo vitalidad, que hace que uno se haga incluso más amable con lo que hace como profesionalista. (H11_V_Acad)

Discusión y conclusiones

Lo expuesto en este documento nos permite aportar a la reflexión sobre el estado que guarda la igualdad entre hombres y mujeres en nuestra Universidad Veracruzana, al advertir las percepciones que el personal administrativo y académico de la UVI tiene sobre las posibilidades y obstáculos que enfrenta para ejercer sus derechos al desarrollo en los ámbitos laboral, profesional y personal. La investigación se convirtió en un medio para, en unos casos profundizar y, en otros, plantear y detonar reflexiones “que implican también intentar generar cambios en lo institucional” (M09_G_Acad).

En consonancia con este esfuerzo es notable encontrar, cada vez más frecuentemente, investigaciones que indagan sobre las políticas de conciliación y corresponsabilidad de trabajos al interior de las IES; sobre las brechas de género en la producción académica y científica; sobre el impacto de la vida universitaria en la salud emocional y física de académicas y

académicos (Castañeda y Ordorika, 2015); sobre violencia de género al interior de las universidades (Larena y Molina, 2010); y sobre la impronta que el neoliberalismo ha tenido en las formas de relación –laboral y otras– al interior de estas instituciones, entre otras. Una muestra de esta amplia gama de temáticas y abordajes ocurrió en el Congreso Internacional de Igualdad Sustantiva, organizado por la UV en agosto de 2017, en el que una versión preliminar de la presente investigación fue presentada.

Del conjunto de trabajos expuestos, resaltamos que, si bien hay un avance importante al respecto de la construcción de instrumentos jurídicos, propuestas de capacitación, formulación de políticas y programas de trabajo, para avanzar en materia de igualdad sustantiva, estamos muy lejos aún de que esto se materialice en transformaciones profundas en las prácticas y representaciones que favorezcan el ejercicio de derechos para mujeres y hombres al interior de las universidades. Si el contexto de precarización y flexibilización laboral es adverso para todos y todas, lo es más para las mujeres en general, máxime cuando se conjuga con una serie de sistemas de opresión/ dominación y explotación que, sumadas a las de género, se imbrican para configurar un entramado de cercamientos y obstáculos, por momentos insalvables.

En medio de esta trama –que niega el valor de los trabajos reproductivos, no asalariados y no ponderados por el sistema capitalista como generadores de riqueza, y al tiempo que desautoriza como sujetos válidos productores de valor a quienes los realizan e impone estos mismos trabajos como un inexorable–, ocurre la vida de cientos de mujeres que, en paralelo al desarrollo de estos trabajos, buscan formarse profesionalmente e insertarse en el mercado laboral. ¿Están las IES tomándose en serio la complejidad de este fenómeno para generar en su interior dispositivos que permitan estrechar las brechas históricas de género prevalecientes en su interior? O, ¿qué tanto la organización y planificación de la vida académica y administrativa al interior de las IES contribuye con la reproducción de estereotipos de género que impiden la corresponsabilidad de hombres y mujeres en la diversidad de ámbitos en los que interactúan?

Como se dijo en las páginas anteriores, es revelador que las mujeres en la UVI identifiquen más obstáculos para su desarrollo laboral y pro-

fesional que sus pares varones, y más aún que haya un número considerable de mujeres que debe elegir entre la maternidad y el desarrollo profesional y laboral. Como vimos antes (tabla 3), el porcentaje de trabajos extra-laborales realizados por la comunidad UVI es mucho mayor en mujeres que en varones, estando mencionados en primera instancia el trabajo doméstico y de crianza. Este dato se espejeó en la tabla 2, donde se condensaron las diferencias por sexo respecto a la percepción de obstáculos para el desarrollo de la comunidad UVI. En ella vimos que las mujeres enunciaron al sexo y la maternidad como obstáculos, tanto para su desarrollo laboral como personal.

Y de igual forma que lo indica el presente estudio, existe una fuerte interrelación entre los tres ámbitos o dimensiones del desarrollo que nos propusimos investigar, pues las condiciones en que ocurre uno de los ámbitos afectan directamente a los otros dos y viceversa. De ahí que constantemente se haga evidente el traslape de un ámbito sobre el otro y cómo uno puede favorecer u obstaculizar a los otros.

Una de las implicaciones que salta en todos los casos es la disposición del tiempo para cada una de las personas, la cual se encuentra atravesada por las diversas condiciones mencionadas: el tiempo para la vida familiar, de juego y recreación con las/os hijas/os y/o con la pareja; el desarrollo profesional, la conclusión de una tesis, lo que implica la obtención de un grado o mayor escolaridad, lo cual a su vez redundante, al menos en términos discursivos e ideales, en un beneficio también en el ámbito laboral. En general, el tiempo para la vida misma se ve restringido, fragmentado y mermado.

El desarrollo del capitalismo trajo consigo la división de la vida en dos esferas: la pública y la privada, traducidas en espacios productivo y reproductivo, respectivamente. En el primer espacio, es donde se ubicó al trabajo y la remuneración o salario, mientras que el otro quedó circunscrito a las tareas domésticas y de cuidado (Rubin, 1986; Pérez, 2014; Carrasco, 2001).

Esta división de las esferas se fortaleció bajo concepciones sociales fuertemente arraigadas a una perspectiva heteropatriarcal de la vida social, política y económica. Generó que el trabajo de crianza, cuidado y sostenimiento de la vida fuese asignado preponderantemente a las mu-

jeros. Y las universidades, en tanto instituciones sociales, están reproduciendo en muchos sentidos estas formas jerarquizadoras de organización, valorización y distribución social de los trabajos.

A contrapelo, y dada la responsabilidad que las IES tienen en la formación de profesionistas y en el análisis de la problemática más acuciante de las sociedades a las que se deben, tendrían que cumplir de manera sustantiva y profunda con sus obligaciones en materia de igualdad de género; contribuir, en última instancia, a la construcción de mejores condiciones de vida para todos y todas, y a la consolidación de una cultura de paz.

En este sentido, los resultados vertidos en este documento nos permiten identificar, por una parte, desigualdades que complejizan de manera diferenciada el acceso, el ejercicio y el goce de su derecho al desarrollo laboral, profesional y personal para mujeres y hombres que laboran en la UVI. Por otra, muestran una línea de investigación sobre la conciliación y corresponsabilidad de los trabajos,¹⁹ y la necesidad de mecanismos y políticas institucionales que impidan que las mujeres tengan que elegir entre su desarrollo profesional-laboral y el personal.

Esta línea convoca a un análisis más cuidadoso sobre la división sexual del trabajo que, erigida sobre una construcción sociocultural, ha mantenido y reproducido por generaciones la distribución desigual del trabajo doméstico, de crianza y de cuidado, como parte del orden social que mantiene y sostiene un sistema económico extractivista que explota los cuerpos, particularmente, de las mujeres.

¹⁹ La invisibilización y la falta de reconocimiento de estos trabajos que generan un plus valor o riqueza implica invisibilizar el papel fundamental que las mujeres realizan en el sostenimiento y reproducción de la vida productiva de la sociedad. En términos generales, la economía feminista critica el sesgo androcéntrico de la economía y redefine el concepto de trabajo, reconociendo el plus valor o riqueza generada a través de actividades reproductivas (domésticas, de crianza, de cuidados) que la economía había relegado a la esfera de lo privado, y que no había incluido como indicador de desarrollo en las cuentas de riqueza de los países, a razón de “proveer bienes y servicios más allá del mercado” (Berger, p. 68). Amaia Pérez Orozco (2014) propone una clasificación de las corrientes que abordan, desde una perspectiva de género, un análisis económico del agregado aportado por actividades y trabajos anteriormente no reconocidos como tal y/o que estaban invisibilizados.

Podemos considerar como prioritario el tema de la conciliación y la corresponsabilidad, en tanto ilumina un espacio donde la distribución desigual de la responsabilidad de las tareas en el hogar, en los quehaceres domésticos, y de cuidado, redundan en dobles y hasta triples jornadas de trabajo; e identificar otras prácticas de discriminación laboral. De trabajarse, esta línea de investigación permitiría ofrecer elementos para la comprensión del *espejismo de la igualdad*²⁰ y el diseño de una política, programas y estrategias para nuestra universidad con una visión más integral y una aplicación práctica, cuyo origen trame un tejido sólido entre la conciliación (política en el ámbito laboral) y la corresponsabilidad (ámbito familiar/personal).

Si bien las políticas de conciliación entre la vida laboral y familiar/personal posibilitan un avance en el acceso a su desarrollo de las mujeres, esto no garantiza la igualdad. El espacio más radical de autonomía de las mujeres, luego de sus cuerpos, es el espacio doméstico-privado (el hogar). Sólo en la medida en que el trabajo de cuidados y doméstico sea asumido como corresponsabilidad, podremos quitar el velo o espejismo de la igualdad.

Evidentemente, el estado financiero de la institución y las políticas de austeridad operan como escenario de fondo que complejiza y debilita las condiciones de acceso y ejercicio de derechos, en tanto precariza cada vez más las condiciones laborales, pero frente a estos factores existen fortalezas institucionales que deben ponerse a disposición y en juego. La responsabilidad social de la Universidad hacia su comunidad, y específicamente con su personal, incluye una dimensión ético-política que le impele actuar a favor de reconocer los derechos de sus miembros, así como de promover y favorecer el acceso y goce efectivo a éstos.

Referencias

BERGER, S. (s/f). *Economía feminista y crisis desde América Latina*. Colección de Libros Problemas del Desarrollo. Recuperado en: http://www.probdes.iiec.unam.mx/coleccion_de_libros/delvivirbien/04_Berger.pdf

²⁰ Amelia Valcárcel, s/f; Lagarde, 2003; García Prince, 2006 y 2008.

- CARRASCO, C. *et al.* (2011). Introducción. El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales. En Carrasco *et al.*, *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas* (pp. 13-95). Madrid: Los libros de la Catarata.
- CARRASCO, C., Borderías, C. y Torns, T. (eds.) . (2001). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Catarata. Colección Economía crítica y ecologismo social. Madrid, España. Recuperado en: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Economia_critica/El_trabajo_de_cuidados_C._Carrasco_C._Borderias_T._Torns.pdf
- CASTAÑEDA, M. y Ordorika, T. (coords.). (2015). *Investigadoras en la UNAM. Trabajo académico, productividad y calidad de vida*. México: UNAM.
- CRASKE, N. (2007). Género, pobreza y movimientos sociales. En Chant, S. y Craske, N. *Género en Latinoamérica* (pp. 107-146). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- CRENSHAW, K. (2012). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Platero, R. (Lucas) (Ed.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). España: Ediciones Bellaterra.
- CRITERIOS DE INVESTIGACIÓN VINCULADA PARA LA GESTIÓN (2015). Documento de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. Disponibles en <http://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/>
- FACIO, A. (2014). *La Responsabilidad Estatal frente al Derecho Humano a la Igualdad*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- FEDERICI, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- GARCÍA, M. (2015). *Las mujeres y su goce: del silencio al lenguaje fecundo*. México: uv.
- JONGITUD, J. y Viveros, M. (2017). Factor de estudio: Proceso de designación y vivencia de las autoridades unipersonales y colegiadas en la Universidad Veracruzana: una mirada en relación con el derecho al pleno desarrollo personal y profesional entre mujeres y hombres. En *Estudio sobre el estado que guarda la igualdad sustantiva en la Universidad Veracruzana. Coordinación de la Unidad de Género*. Disponible en https://www.uv.mx/uge/files/2017/09/Estudio-sobre-el-estado-que-guarda-la-Igualdad-de-Genero_UV.pdf
- LAGARDE, M. (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

- LARENA, R. y Molina, S. (2010). Violencia de género en las universidades. Investigaciones y medidas para prevenirla. Trabajo Social Global 1, *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 202-219.
- MORENO, V. (2016). Mujeres ahorradoras del centro de Veracruz y sus estrategias por la reproducción del vivir y para la disposición de sí, en medio de procesos de empobrecimiento, explotación y opresión. Tesis de doctorado en Sociología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- PÉREZ, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños.
- RUBIN, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Revista nueva antropología*, Vol. VIII, No. 030, UNAM, pp. 95-145. Recuperado en <http://www.caladona.org/grups/uploads/2007/05/El%20trafico%20de%20mujeres2.pdf>

TERCERA PARTE
DE LA IGUALDAD FORMAL A LA IGUALDAD
SUSTANTIVA: ACCIONES TRANSFORMADORAS

ABRIENDO UN CAMINO PARA DOTAR DE PERSPECTIVA DE GÉNERO A ASIGNATURAS DEL GRADO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (ESPAÑA) Y DISMINUIR EL SEXISMO ENTRE SU ALUMNADO. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

*Violeta Luque-Ribelles, María Escalona Castro,
Pablo Terrada-Ruiz y M^a del Mar Jiménez Pérez¹*

Palabras clave: investigación acción-participativa, perspectiva de género, teoría feminista, psicología, poder.

Introducción

Existen diversos motivos para incorporar y transversalizar la Perspectiva de Género (PG)² en los estudios universitarios: dar cumplimien-

¹ Violeta Luque-Ribelles es profesora ayudante doctora, Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz). Email: violeta.luque@uca.es; María Escalona Castro, graduada en Psicología por la Universidad de Cádiz y estudiante del Máster de Psicología de la Intervención Social, Universidad de Granada (España). Email: mescalona95@gmail.com; Pablo Terrada-Ruiz, graduado en Psicología por la Universidad de Cádiz y estudiante del Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, Universidad de Granada (España). Email: terrada1995@gmail.com; y María del Mar Jiménez Pérez es alumna del Grado de Psicología, Universidad de Cádiz (España). Email: mar.jimenezperez@alum.uca.es

² La PG analiza las diferentes realidades que viven mujeres y hombres debido a la socialización diferencial. Se erige como herramienta analítica de la realidad, que tiene presente al género como categoría social que debe emerger en cualquier análisis e intervención. Supone visibilizar, identificar y tener en cuenta de forma diferenciada las circunstancias, las necesidades y los problemas específicos de hombres

to a la legislación vigente, la existencia de actitudes sexistas entre el alumnado universitario, proporcionar y crear conocimientos libres de sesgos sexistas, o dar respuesta a las demandas de una sociedad en la que la pertenencia a un sexo u otro genera desigualdades.

Legislación vigente en materia de igualdad de género

El marco normativo vigente en España indica la necesidad de proporcionar formación en materia de género en el ámbito universitario. Algunos ejemplos son la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Protección Integral contra la Violencia de Género, que indica que las “Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”. Asimismo, Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres en su Artículo 25 punto 1, señala que “en el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres”. A su vez, en el punto 2 señala que con tal finalidad “las Administraciones públicas promoverán: la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”. Por último, la Disposición adicional 12ª de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la Ley Orgánica de Universidades, señala en su preámbulo el papel esencial de la universidad como transmisora de valores y, como un reto de la sociedad actual, el que la universidad debe estar implicada en “alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres”.

y mujeres (Fundación Mujeres, 2003). Toma como base la Teoría del Género, que parte del feminismo contemporáneo (Europrofem, 2017). Por tanto, la identificación del concepto de género y de la PG son producto de las teorías feministas (Facio y Fries, 2005).

Como respuesta se establece, entre otras, la creación de “programas específicos sobre la igualdad de género”.

Sin embargo, y a pesar de lo indicado en la legislación vigente, diversas investigaciones ponen de manifiesto la ausencia de PG en los planes de estudio, memorias de verificación de las titulaciones y guías docentes (Grupo de investigación Isonomía, 2010; Penna, 2012; Piedra de la Cuadra, Rodríguez, Ramírez y Carbonell, 2011; Puigvert, 2010; Santos, Bas-Peña e Iranzo P., 2012).

Sexismo en la universidad

Los resultados de la revisión bibliográfica de López (2015) concluyen que entre el alumnado universitario existe violencia sexista y siguen vigentes los roles de género tradicionales. Mientras, Flores y Espejel (2015) indican que en el entorno universitario las mujeres experimentan más prácticas sexistas debido a los estereotipos de género negativos y los significados culturales creados sobre ellas.

Por su parte, en la universidad española se observa la existencia del techo de cristal. Datos del Ministerio de Educación del año 2015 indican que, si bien las mujeres suponen 54.3% del alumnado y 57.6% de las tituladas, a nivel de profesorado los datos se invierten. Ellas constituyen 40% y ellos 60%. En las cátedras, ellas suponen 20% y sólo una dirige una universidad pública de las 50 existentes. Esto se presenta a pesar de que, entre las mujeres que ya son catedráticas, tienen más sexenios óptimos que los hombres: 64% de ellas frente a 62% de ellos.

Por tanto, se observa que aun con el actual marco normativo, la desigualdad entre mujeres y hombres sigue presente en el sistema universitario español. Esta desigualdad se manifiesta también en los contenidos que se imparten, que perpetúan el androcentrismo y sexismo presente en la ciencia. A continuación, se muestra el caso de los estudios en psicología.

Los estudios de género, de mujeres y feminismos en la psicología: el caso español

En psicología, aplicar la PG y la Teoría Feminista³ debe hacerse de forma transversal. Un ejemplo es el hecho de que la susceptibilidad y la exposición a riesgos específicos son diferentes en hombres y mujeres, reflejándose en éstas una mayor tasa de los trastornos mentales más comunes (WHO, s/f). Las violencias machistas, las desventajas socioeconómicas o el exceso de trabajo por la responsabilidad de los cuidados (Salvador-Piedrafita, Malmusi y Borrell, 2017) son algunos de los factores de riesgo de género específicos para padecer problemas mentales (Artazcoz *et al.*, 2004; Behar, de la Barrera y Michelotti, 2001; Griffin, Fuhrer, Stansfeld y Marmot, 2002; Roberts, Lawrence, Williams y Raphael, 1998). En el abordaje del malestar psicológico, se observa una sobre-medicalización de la mujer (Callahan *et al.*, 1997; Valls-Llobet, 2009). Por otro lado, numerosos estudios confirman cómo los estereotipos de género pueden afectar negativamente al desarrollo laboral de las mujeres (Cleveland, Stockdale y Murphy, 2000). Por ejemplo, mediante el fenómeno *think manager-think male* (Schein, 2001), o como explica la Teoría de Congruencia de Rol, mediante el prejuicio hacia lideresas (Eagly y Karau, 2002; Morales y Cuadrado, 2004). Así, las dificultades para acceder al espacio público en igualdad de condiciones se deben, entre otras, a barreras psicológicas aprendidas e internas –por

³ El Feminismo es un movimiento social, una teoría crítica y una forma de vivir la vida (De Miguel, 2015) que cuestiona el patriarcado y la lucha por la emancipación de la mujer. En tanto que se proclama teoría crítica, analiza y explica la socialización diferenciada como un fenómeno que determina las diferencias de poder entre hombres y mujeres. Sin intención de negar las diferencias sexuales, su interés reside en analizar cómo éstas son utilizadas para generar desigualdades en el acceso al poder. Por tanto, el género es causa y efecto de esa estructura de poder que divide la sociedad entre lo masculino y lo femenino, en dos partes asimétricas, hombres y mujeres. Los primeros configuran el grupo dominante, con un mayor acceso a los recursos y oportunidades, y las segundas en un rol subordinado, con dificultades para acceder a los recursos y oportunidades. La Teoría Feminista intenta dar explicación teórica a la opresión de la mujer en este sistema social patriarcal, situando la categoría *género* en el centro de su análisis (De Miguel, 2015), proponiendo métodos para transformar el sistema de relaciones y así la lograr la igualdad.

ejemplo, falta de autoconfianza y autoestima, motivación de logro y autoeficacia percibida–, unidas a la idea sexista de que las mujeres son más hábiles para las responsabilidades familiares y domésticas, el llamado *suelo pegajoso* (Alcalá, 2006; Ferrer, 2017). Se constata, por tanto, la influencia del género en procesos psicosociales.

En España, la incorporación del enfoque de género a la docencia e investigación en psicología se inicia en los años 70 con la profesora Victoria Sau (Barberá y Cala, 2008). Como indican Barberá y Cala (2008), un poco más tarde, en los años 80, comenzaron las colaboraciones que dieron lugar a las primeras tesis doctorales, artículos, libros y estudios monográficos en revistas con PG. Sin embargo, estos trabajos tuvieron poca visibilidad. Habría que esperar hasta la década de los 90 para que se creasen los primeros institutos de investigación y se consolidasen algunos grupos que posibilitaron la expansión de los estudios de las mujeres y del género (Barberá y Cala, 2008). Si bien, es en el siglo XXI cuando se observa un gran crecimiento de los estudios de género y mujeres en psicología, manifestado en la producción de libros (Barberá y Martínez-Benlloch, 2004; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Coria, Freixas y Cova, 2005; Sastre y Moreno, 2002); volúmenes en revistas como *Revista de Psicología Social* (2002), *Anuario de Psicología* (2003), *Intervención Psicosocial* (2000); estudios monográficos en la revista *Papeles del Psicólogo* (2004); o un incremento en la producción de artículos sobre la temática, como se observa en la revista *Psicothema*.

Sin embargo, a pesar de los avances en la investigación, el ámbito de la docencia no ha seguido el mismo desarrollo. En el trabajo de Barberá y Cala (2008), se muestra cómo ya en los años 90 no existía una oferta docente que recogiera los progresos que se estaban produciendo en la investigación. La única formación al respecto se limitaba a algunas asignaturas optativas o de libre configuración en algunas universidades. En este mismo estudio se indica que en el presente siglo se han creado programas de doctorado y programas oficiales de posgrado sin mencionarse la docencia en el grado, lo que deja un vacío en este aspecto.

Otros trabajos indican que, aunque en las últimas décadas a través de la PG, la psicología ha incorporado a sus estudios el género como categoría crítica de análisis, se tiende a usar el término género cuando

se quiere decir sexo, o emplear el género cuando el término correcto es feminismo (Crawford y Fox, 2007; García-Dauder, 2010). Como consecuencia, se alude a la PG de forma reduccionista, despojándola de su contenido ético, filosófico, científico y político (Europrofem, 2017), aplicándose en su manera más vaga y superficial, alejándolo de sus orígenes feministas. Así, el término género es percibido como correcto y equitativo, y distanciándose del feminismo –término que ha sido estigmatizado (De Miguel, 2015)–, se ha incorporado a los análisis en su versión más “suave” (Cabruja, 2008), considerándose que se hacía un uso de él más “científico” y menos “ideológico”.

Teresa Cabruja (2008) llevó a cabo una investigación en la que indagó acerca de la inclusión del género en psicología con base en las narrativas de estudiantes, profesorado y profesionales. Algunas de sus conclusiones señalan: (a) la existencia de una buena disposición hacia el tema de género, al entenderse como psicología de la mujer. Esta disposición desaparecía cuando se introducía el feminismo. Así, aunque las y los participantes incorporaban en sus discursos algunas ideas referidas a igualdad, prejuicios o discriminación, las desvinculaban del feminismo, del que se tiene una idea estereotipada al considerar que genera desigualdades hacia los hombres o entorpece el quehacer científico. En este sentido, se opone machismo-feminismo sin reconocerse la desigualdad estructural producida por el sistema sexo-género; (b) respecto a las mujeres que formaron parte de la historia de la psicología, Cabruja (2008) indica que las personas entrevistadas recordaban sólo a mujeres psicoanalistas. Las explicaciones que daban al respecto contribuían a mantener la neutralidad de la psicología y no reconocían su sexismo; (c) identificaron las dificultades por discriminación hacia las mujeres, pero se consideraban cosa del pasado, entendiéndose que la psicología ha experimentado un progreso lineal y la presencia de mujeres se reequilibrará de forma natural, o entendiéndose que no se identifican porque al referenciarlas sólo se reflejan los apellidos; y (d) el alumnado considera la inclusión de la PG en los contenidos en psicología como un campo más sobre el que el alumnado tiene derecho a conocer, pero no una necesidad.

Teniendo en cuenta la situación de los estudios de género, de mujeres y feministas en la docencia del Grado en Psicología, coincidimos

con Teresa Cabruja (2008) en la necesidad de llevar a cabo acciones para facilitar la inclusión de estos enfoques en la psicología para: (a) alcanzar una mejor comprensión de la realidad, (b) reorganizar la sociedad, (c) tejer nuevas relaciones igualitarias, equitativas y justas (Europrofem, 2017), (d) lograr un cambio en la estructura universitaria y en la comunidad que la integra (Buquet, 2011) y (e) proporcionar una formación sin sesgos sexistas.

Intervención para deconstruir el sexismo en el alumnado e incorporar la perspectiva de género en asignaturas del Grado de Psicología de la Universidad de Cádiz

Ante la realidad expuesta, este trabajo constituye una iniciativa para fomentar la deconstrucción de los estereotipos sexistas entre el alumnado universitario, facilitar la incorporación de la PG en los estudios superiores de psicología y formar profesionales capaces de afrontar las demandas de una sociedad donde los estereotipos y roles de género tradicionales siguen constituyendo una variable psicosocial generadora de discriminaciones y malestares. Una formación sin sesgos sexistas, y que reconozca cómo la socialización diferencial de género produce malestar psicológico, facilitará al alumnado llevar a cabo una práctica profesional orientada a gestar relaciones justas y a atender de forma adecuada fenómenos donde el género se muestre como una variable fundamental.

El problema en su contexto

Durante el curso 2015-2016, se detectaron una serie de necesidades en parte del alumnado del Grado de Psicología de la Universidad de Cádiz (UCA). Estas necesidades aludían a la pertinencia de incluir la PG en el contenido de las materias y de reducir los niveles de sexismo y actitudes hacia la igualdad de género. Se identificaron, por ejemplo, mediante comentarios en los foros habilitados en el Campus Virtual de algunas asignaturas, las cuales demostraban confusión y errores conceptuales, por ejemplo, respecto a la Violencia de Género (VG):

... **los hombres en menor proporción son perjudicados por la VG...** la sociedad afirma que el hombre es el causante de ésta, pero realmente, hay muchos de ellos que **la sufren** y no le damos mayor relevancia, porque la **mujer** en muchísimos casos está **más sobreprotegida...** [Pepa, 1º de Psicología]⁴

La Ley Orgánica de Protección integral sobre la violencia de género (2004) **excluye** a los **hombres víctimas** de violencia física o psicológica por la mujer de la denominación violencia de género, **dificultando su seguimiento estadístico.** [Javier, 3º de Psicología]

Por otro lado, la demanda de Trabajos de Fin de Grado (TFG) relacionados con la VG y la PG era patente. En el curso 2014-2015, cinco personas realizaron el TFG sobre VG; en el curso 2015-2016, diez personas lo hicieron sobre VG y dos incorporaron la PG en su estudio; y en el curso académico 2016-2017, dos personas eligieron trabajar VG y tres incorporar la PG a sus trabajos. Sin embargo, la ausencia de formación específica en la temática generaba dificultades, complejizando el desarrollo de los trabajos y poniendo de manifiesto una carencia para el futuro desempeño profesional del alumnado.

Por último, en el pretest realizado para el presente proyecto, el alumnado mostró en el Cuestionario de Actitudes hacia la igualdad (CAIG, de Sola, Martínez-Benlloch y Meliá, 2003) una actitud favorable hacia la igualdad de género, siendo la media 6.2, atendiendo a las subescalas: (a) aspectos relacionados con la orientación sexual, (b) valores y estructura de la pareja, (c) ámbito privado (d) ámbito público y (e) sexualidad y libertad personal, obtuvieron una media de 5.7; 6.5; 6.1; 6.9 y 5.9, respectivamente. Una media para el total de la muestra de 6.2 alta. Respecto a las medidas de sexismo, efectuadas mediante el inventario de Sexismo Ambivalente (ASI, Expósito, Moya y Glick, 1998), se obtuvo para la escala de Sexismo Benevolente (SB) y Sexismo Hostil (SH), una media de 1.42 y 1.64, respectivamente. En cuanto al SB y sus subescalas, el paternalismo protector, la diferenciación de género complementaria e intimidad heterosexual, obtuvo una media de 1.77;

⁴ Todos los nombres que aparecen en el texto son pseudónimos, es decir, no corresponden a la realidad.

1.89 y 1.13, respectivamente. Las medidas para ambas escalas están por debajo del valor medio (2.5), la media de SB es más alta que para SH. Por tanto, se hace necesaria la formación específica en VG, por ser materia demandada y propia de la práctica psicológica.

Metas y objetivos

Partiendo de las necesidades identificadas, nos planteamos dos metas y un conjunto de objetivos para cada una:

La primera meta consiste en *incorporar la perspectiva de género en la docencia de algunas asignaturas impartidas en el Grado de Psicología de la UCA*, para cumplirla se proponen los siguientes objetivos:

1. Incluir un lenguaje inclusivo en los materiales docentes de las asignaturas implicadas en el proyecto.
2. Visibilizar las aportaciones de las psicólogas a la disciplina.
3. Mostrar las teorías, métodos y ejemplos abordados en clase desde una perspectiva de género e incluir nuevos contenidos.
4. Analizar el impacto diferencial de los fenómenos psicosociales abordados y de sus causas, en función del sexo.

La segunda meta es *fomentar actitudes y comportamientos no sexistas hacia la realidad psicosocial entre el alumnado del Grado de Psicología de la UCA*, y sus correspondientes objetivos son:

1. Disminuir los niveles de sexismo.
2. Incrementar la sensibilización y los conocimientos sobre las violencias machistas.
3. Incrementar los conocimientos sobre el papel de las psicólogas en el desarrollo de la disciplina.
4. Dotar de los conocimientos necesarios para que el alumnado aborde los fenómenos psicosociales desde una perspectiva de género.
5. Incrementar el uso del lenguaje inclusivo.

Experiencias previas en la deconstrucción del sexismo: tomando como modelos referentes exitosos

Para dar respuesta a los objetivos propuestos se plantea una intervención que toma como referentes diversos programas que se han mostrado eficaces en el cambio de actitudes sexistas. Estos programas indican, entre otras cuestiones, la necesidad de favorecer cambios cognitivos, afectivos y conductuales; de superar la invisibilidad de las mujeres en el currículo; o de incentivar la participación activa de las personas implicadas mediante debates grupales (Case, 2007; Cramer, 2002; De Lemus, Navarro, Velásquez, Ryan y Megías, 2010; Díaz-Aguayo, 2003). Asimismo, programas como los llevados a cabo por Becker y Swim (2011), Kilmartin *et al.* (2015) o Zawadzki, Shields, Danube y Swim (2014) muestran que para que los programas de reducción de sexismo tengan éxito deben evitar la reactancia, elicitación de la empatía –sobre todo en hombres–, promover la autoeficacia y contribuir a identificar la experiencia del sexismo en la vida cotidiana –especialmente en las mujeres. Para ello, proponen diseñar intervenciones basadas en el aprendizaje experiencial, en actividades lúdicas y en la discusión grupal. Si bien, todo esto debe ir acompañado de información acerca del sexismo.

Se conoce también la experiencia desarrollada por la Coordinación de la Unidad de Género de la Universidad Veracruzana (Veracruz, México) (<https://www.uv.mx/uge/>) que imparte un curso formativo, Género y Vida Cotidiana, de 30 horas de duración presenciales, y cuyo objetivo es “Acompañar al personal académico en materia de la incorporación de la PG en su quehacer educativo y profesional, así como de las leyes vigentes a favor de la igualdad y no discriminación sexo-genérica”. Emplean una metodología participativa, que parte de la experiencia de cada persona y pretende la construcción de aprendizajes colectivos que lleven a la transformación de vida. Se fortalece con la teoría y con el uso de herramientas como dinámicas, conversaciones, diálogo e ideas fuerza. Los contenidos son: (a) sistema sexo-género y construcción de subjetividades; (b) género, poder y violencias; (c) Derechos Humanos e igualdad; (d) perspectiva de género, y (e) transversalización de la perspectiva de género en la universidad.

Teniendo en cuenta estas experiencias, el presente proyecto adopta la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP), al permitir seguir las recomendaciones mencionadas.

Método

La IAP constituye una herramienta enfocada a que las personas comprendan las conexiones entre los individuos y sus contextos con la pretensión de que desarrollen estrategias de intervención y prácticas que promuevan el bienestar y la calidad de vida. Otorga un papel activo a quienes participan como estrategia para promover la conciencia socio-política, facilitar la acción social, así como cambios sistémicos y sociales (García-Ramírez, Balcázar y Suárez-Balcázar, 2003).

La IAP considera a las personas participantes como agentes sociales, con voz propia, habilidad para decidir, así como para reflexionar y poder participar activamente en el proceso de investigación y cambio (Selener, 1997), en este caso, el alumnado. Así se resaltan e incrementan sus fortalezas, animándoles a reconocer y aprovechar sus recursos para lograr las metas (Balcázar *et al.*, 1998). Aprovechando las aportaciones de la IAP, se puede conseguir: (a) aumentar la capacidad de reflexión y el desarrollo de la conciencia crítica del alumnado participante; (b) promover el liderazgo y competencias sociales entre el alumnado, considerándolos agentes activos y sujetos de transformación del entorno; (c) solucionar problemas; (d) estimular la autoayuda, reforzar el espíritu de solidaridad y de colaboración horizontal entre el alumnado; y (e) proveer un rol protagonista a profesorado y alumnado, y promover relaciones horizontales y colaborativas entre ambos grupos (Balcázar, Suárez-Balcázar y Keys, 1998).

Población y participantes

La población diana y objeto la configura el alumnado del Grado de Psicología de la UCA, constituido por 250 participantes potenciales. Si bien, debido a las dificultades horarias, voluntariedad de la participación, cierta estigmatización sobre la temática en algunos sectores del

alumnado o incorrecta cumplimentación de algunos instrumentos de medida, finalmente se contó con 151 participantes. Se entiende por participantes a las personas que participaron en alguna de las acciones del proyecto o en algunos de los procesos de recopilación de información: 79.5% fueron mujeres y 19.2% varones. La edad media fue de 20.7 años (desviación típica 3.52), siendo la mínima 17 años y la máxima 47 años. Dice haber recibido formación en género 55.6%, frente a 43%, que no. De quienes dicen haber recibido formación en género, 39.1% la ha recibido a través de la formación reglada, 8.6% en entornos activistas y 6.6% mediante otras vías. Dice saber lo que significa el feminismo 98%, frente a 0.7% que dice no saberlo. Se declara feminista 86.1% y 11.9% no se identifica como feminista.

Además de la población indicada, se puede diferenciar la implicación de tres grupos de personas. En primer lugar, han formado parte del equipo proponente del proyecto 12 profesoras y cinco profesores del Grado de Psicología. Su participación fue voluntaria y basada en su interés y conciencia de la necesidad de incorporar la variable género en sus asignaturas. El profesorado pertenecía a distintas áreas de conocimiento e impartía docencia en distintas asignaturas del grado, lo que aseguraba la incidencia del proyecto en 16 asignaturas distintas.⁵ En segundo lugar, se creó un grupo de seis líderes integrado por una alumna y un alumno de cada curso. Se caracterizaban por su interés en trabajar en temas de género y feminismos, por participar activamente en el proyecto y por tener una posición influyente en sus clases. Por último, se creó un grupo motor encargado de dinamizar el proyecto. Estaba integrado por una profesora, las dos personas becadas y una alumna colaboradora. Todas las personas de este último grupo tenían formación feminista y en género.

⁵ Psicobiología I, Psicogerontología, Intervención psicológica en la familia, Intervención psicosocial en educación, Intervención psicológica en adicciones, Psicología de la intervención social y comunitaria, Psicopatología I, Psicología de la educación I, Psicopatología II, Intervención psicológica en menores en riesgo, Psicología de los grupos, Motivación y emoción, Psicología del pensamiento y el lenguaje, Psicología del aprendizaje, Psicología social, Psicología del trabajo y de las organizaciones.

Reclutamiento

Las estrategias de reclutamiento han sido múltiples. Se han usado las TIC (por ejemplo: WhatsApp, grupo de Facebook, foros virtuales de asignaturas); sin embargo, también se han empleado métodos más tradicionales como cartelera, el boca-oreja o la visita clase por clase. En general, fue un reclutamiento de carácter horizontal, donde al alumnado participante se le convocaba a través de sus iguales y mediante el uso de los canales de comunicación que suelen usar en su vida cotidiana. Se destaca el rol de las y los líderes del proyecto, que han sido esenciales para poder hacer llegar la información al alumnado de cada curso.

Diseño

Se aplicó un diseño mixto pretest-postest, con métodos cuantitativos y cualitativos de recogida de datos.

Para la evaluación cuantitativa se han empleado los cuestionarios de Sexismo Ambivalente (ASI) (Expósito, Moya y Glick, 1998) y Actitudes hacia la Igualdad de Géneros (CAIG), (Benlloch y de Sola, 2003). Se incluyeron algunas preguntas sobre variables sociodemográficas, así como cuestiones que no correspondían a cuestionarios estandarizados pero que se consideraron de interés por su posible relación con las respuestas dadas en los instrumentos mencionados. El pre-test se cumplimentó en formato impreso durante horas de clase, mientras que el pos-test se administró de manera digital también en horas de clase. La duración media de cumplimentación fue de media hora.

Instrumentos de medida y procedimiento de evaluación

El ASI está compuesto por 22 ítems. De ellos, 11 corresponden a la subescala SH que tiene un coeficiente alfa de 0.89. La otra mitad corresponde a la subescala de SB, en la que se distinguen tres factores: paternalismo, diferencia de género complementaria e intimidad heterosexual. Tiene un coeficiente alfa de 0.89 y la subescala de SB de 0.86. La fiabilidad del ASI (total) es de 0.90.

El CAIG está integrado por 30 ítems, se responde mediante una escala tipo likert de siete puntos. Mide las variables sexo, cantidad de trabajo del hogar que se realiza en comparación con la pareja, hermanos/as del sexo opuesto y edad comparable, iniciativa en cuestiones amorosas y sexuales, relación con personas homosexuales, defensa de personas discriminadas, colaboración con alguna ONG u organización similar, y orientación al voto. Consta de seis factores: orientación sexual, aspectos relacionados con el simbolismo religioso, valores y estructura de pareja, ámbito de lo privado, ámbito de lo público, y sexualidad y libertad personal. A mayor puntuación en el cuestionario, mayor actitud igualitaria. El coeficiente alfa obtenido del cuestionario es 0.91 (Saris y Batista-Foguet, 1994).

La evaluación cualitativa se llevó a cabo mediante cuatro grupos focales para el pre-test (dos de chicas y dos de chicos) y dos para el pos-test (uno de chicos y otro de chicas), dinamizados por profesorado –el grupo de chicos dinamizado por un profesor y el de chicas por una profesora– y alumnado becado. La elección del profesorado se hizo por su participación en el proyecto y su relación cercana y positiva con el alumnado. Se han diseñado dos guiones de entrevista: uno para el grupo de chicos y otro para el de chicas. Las temáticas se dividieron en cuatro bloques que indagaban sobre los pensamientos, actitudes y comportamientos relacionados con los roles de género, así como la necesidad de incorporar la PG en el Grado de Psicología. Los grupos focales se celebraron en la facultad, en un ambiente que facilitaba el libre intercambio de ideas, y se ofreció una merienda. Todos los grupos se prolongaron durante una hora y media y fueron grabados en audio y transcritos.

Aspectos éticos

En cada acción y recogida de datos se administró un consentimiento informado a las y los participantes. Se garantizó así la confidencialidad de la información recogida. Asimismo, se pidió el consentimiento para publicar algunas de las fotografías realizadas en las acciones.

Recursos

Para implementar el proyecto han sido necesarios recursos humanos, materiales y económicos. El proyecto fue financiado por la Unidad de Innovación Docente de la UCA (<http://udinovacion.uca.es/>) con una cantidad de 1120€ que se invirtió en becar a una alumna y un alumno con formación en género y feminismo. Los recursos humanos fueron integrados por el alumnado becado, una alumna colaboradora, el equipo de ocho líderes y el grupo de investigación-intervención; esto es, las 17 profesoras y profesores del Grado de Psicología implicado en el proyecto. Además, se ha contado con el apoyo de la Unidad de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UCA –órgano formado por personas expertas en materia de igualdad de género (<http://igualdad.uca.es/>)–, del Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Dirección del Departamento de Psicología. La infraestructura y el material fungible e inventariable necesario han sido recursos propios o facilitados por la facultad.

Plan de acción

Se indican las fases del proyecto con base en las propuestas realizadas por la IAP. Si bien, el proceso de intervención ha sido cíclico, por motivos de extensión y comprensión se exponen a modo de fases secuenciales.

Poniendo los cimientos

El primer paso fue la creación de la Coalición Comunitaria (cc), es decir, un conjunto de personas y grupos de interés con objetivos comunes, cuyas actuaciones se dirigen al logro de unas metas que no pueden lograr independientemente (Appley y Winder, 1978; Feighery y Rogers, 1989; Hord, 1986). Se caracteriza por representar a diferentes sectores de una comunidad, por hacer frente a múltiples cuestiones sociales, porque el proceso de toma de decisiones se produce de abajo hacia arriba y porque las partes implicadas participan de forma activa en las acciones del proyecto (Berkowitz, 2001). En este trabajo, la cc ha estado integrada por el

profesorado, el grupo motor y el grupo de líderes (ver sección población y participantes). La finalidad era crear una estructura que facilitase el trabajo cooperativo para lograr los objetivos del proyecto. En el seno de la CC, se decidió qué profesorado se iba a responsabilizar de las distintas acciones de sensibilización, de la administración del pre y postest; se asesoró sobre cómo introducir la PG en las materias y se tomaron decisiones sobre la participación en eventos científicos. El alumnado se repartió las tareas de organización de grupos focales, diseño y ejecución de las acciones de sensibilización, dinamización de algunas de las actividades formativas y difusión de las mismas. La coalición se reunió cuatro veces a lo largo del curso académico, en algunas ocasiones las reuniones fueron de forma conjunta entre profesorado y alumnado, y en otras ocasiones por separado. La comunicación por correo electrónico fue constante.

De igual manera, en esta fase se dio a conocer el proyecto. Para ello, se celebró una jornada de presentación para el alumnado del grado. Participaron representantes de todas las partes implicadas y de los distintos servicios que apoyaban la iniciativa. Además, se dio a conocer la Unidad de Igualdad de la UCA. En la jornada se explicó el origen de la iniciativa, las acciones que se iban a llevar a cabo y se apeló a la participación del alumnado. Se repartieron chapas, diseñadas por el alumnado, con el logo del proyecto para facilitar la identificación y cohesión grupal. Se volvieron a repartir en cada acción del proyecto.

Trabajando por el cambio

En esta etapa se llevaron a cabo acciones en dos líneas: (a) sensibilización hacia el sexismo y la VG existente en la sociedad y (b) formación en temas de igualdad de género y psicología y VG. Todas se llevaron a cabo en las instalaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, han estado protagonizadas por el alumnado y dinamizadas por el equipo motor. Tras cada actividad formativa se administró un cuestionario de satisfacción a las y los participantes. Aunque la participación en todas las acciones de sensibilización y formación ha sido voluntaria, en algunos casos se controló la asistencia. Se indican las acciones de sensibilización y formación:

Acciones de sensibilización

1. En el Día Internacional contra las Violencias Machistas se llevó a cabo el primer acto de visibilización. Consistió en un *photocall* que tenía el objetivo de sensibilizar al alumnado sobre las violencias ejercidas sobre las mujeres. Se proporcionó información sobre conceptos como VG, feminicidio, feminismo y sobre el número de mujeres asesinadas en España en los últimos años. Se acompañó con canciones de denuncia a la VG y se repartieron lazos morados. El alumnado se hizo fotos con frases propuestas contra las violencias machistas y la VG, las cuales se compartieron en las redes sociales. La acción se prolongó durante todo el día y se llevó a cabo en un lugar de tránsito del alumnado.

2. En el Día Internacional de Tolerancia Cero con la Mutilación Genital Femenina (MGF), se realizó un cine fórum para el que se seleccionó la película “La Flor del Desierto” (Sherry Hormann, 2009). Los objetivos eran (a) concienciar sobre la importancia de la variable género en los procesos psicosociales, (b) reflexionar acerca de la intervención psicológica con mujeres a las que se les haya practicado la MGF, (c) relacionar diferentes áreas de la psicología, y (d) facilitar el análisis de realidades multiculturales desde una perspectiva crítica. El debate posterior al visionado del documental fue dinamizado por un alumno que lo había preparado previamente con una profesora. Para amenizar la sesión se ofreció un desayuno.

Para evaluar la actividad se preguntó, mediante un cuestionario tipo Likert del 1-5, acerca del interés despertado, de la importancia de los contenidos abordados y de la relación del contenido de la actividad con el contenido del Grado. Todas las respuestas oscilaron entre el 4 y 5. Algunas de las propuestas para el futuro fueron incrementar el número de participantes, difundir las áreas temáticas a debatir antes de la celebración de la actividad y disponer de más tiempo.

3. El Día de la Psicología y el Día de la Mujer Trabajadora se unieron y se realizó el “I Concurso de Psicología”, el cual tenía como objetivo visibilizar el rol de las mujeres psicólogas en el desarrollo de la disciplina. Se preparó un cuestionario tipo test donde se preguntó quiénes habían realizado determinados hallazgos relevantes en la dis-

ciplina. En todos los casos, los habían llevado a cabo mujeres. Los nombres de las personas ganadoras se publicaron por las redes sociales y se les entregó un kit de regalo consistente en materiales que abordaban cuestiones de género y psicología.

Acciones formativas

1. Creación de un grupo cerrado de Facebook, denominado “Psicofeministaté”, gestionado por el alumnado (colaborador, becado y líderes) y supervisado por el equipo motor. Los objetivos eran (a) visibilizar las aportaciones de las psicólogas a la disciplina, (b) incrementar los conocimientos y sensibilizar sobre las violencias machistas y (c) incrementar los conocimientos sobre la psicología feminista. Tras crear la página en Facebook, se difundieron las normas de participación y se invitó al alumnado a participar. Para que la página estuviese permanentemente activa, el grupo de líderes se repartió el trabajo semanalmente. Las publicaciones debían estar comentadas de forma crítica y vincularse a contenidos de la psicología. El alumnado no líder del proyecto podía participar libremente en la página y el grupo de líderes comentaba sus publicaciones en los casos en que se veía necesario, para aclarar conceptos y reforzar la participación.

2. Talleres teórico-prácticos sobre las discriminaciones por razón de género, las violencias machistas y la VG. Sus objetivos eran (a) incrementar los conocimientos sobre el concepto de violencias machistas y VG, (b) fortalecer los saberes sobre las bases sociales de la violencia contra las mujeres, (c) aumentar los conocimientos sobre la VG: su origen, desarrollo y formas de manifestación, y (d) favorecer una actitud positiva hacia el feminismo como herramienta teórica y práctica para el desarrollo de sociedades más justas. Los talleres se llevaron a cabo tres días durante tres horas. Se fomentaba la reflexión en pequeño y gran grupo a partir de materiales-estímulo (artículos, vídeos, fotos) y preguntas problematizadoras. Se pretendía que entre las y los participantes fueran deconstruyendo ideas erróneas. Para evaluar la actividad se preguntó, mediante un cuestionario tipo Likert del 1-5, acerca del interés e idoneidad de los contenidos, cumplimiento de expectativas,

resolución correcta de dudas, nivel de aprendizaje percibido y utilidad para la práctica profesional. Todas las respuestas oscilaron entre 4 y 5. Algunas de las propuestas para el futuro fueron disponer de más tiempo para profundizar en el tema y aumentar el número de sesiones.

3. Creación de un seminario de discusión y reflexión denominado “Psicofeminista-té” sobre la base de textos científicos⁶ que relacionaban psicología, género y feminismo. Sus objetivos eran (a) incrementar los conocimientos sobre la relación entre el género y la psicología, (b) aprender a aplicar los conocimientos adquiridos en el Grado de Psicología desde una PG, (c) reflexionar sobre los conceptos de identidad de género, interseccionalidad, feminismo y salud aplicando la PG, (d) facilitar espacios para la creación conjunta de conocimientos y el debate fundamentado en textos científicos, y (e) fortalecer saberes acerca de la psicología feminista. Los textos se enviaban al alumnado interesado con un mes de antelación a la celebración del seminario. El día del seminario una alumna o un alumno voluntario dinamizaba la sesión tras haberla preparado con una profesora. El resto de asistentes reflexionaba, vertía preguntas, entre otras actividades. Todos los seminarios fueron amenizados con una merienda. En esta ocasión, para evaluar la acción se preguntó a las y los participantes, mediante una escala tipo Likert del 1-5, sobre el interés despertado por los seminarios, los deseos de profundizar en el tema, la utilidad para abrir nuevos marcos de debate, el cumplimiento de expectativas y si lo recomendarían a otras personas. En todos los casos se puntuó entre 4 y 5. La principal recomendación para el futuro fue que los seminarios se hicieran con más frecuencia y que se cambiara el horario.

4. Guías docentes elaboradas por el profesorado que incorporaban la PG a las asignaturas impartidas. Para su elaboración, el profesorado contó con el apoyo del grupo motor.

⁶ Los textos elegidos para reflexionar en las sesiones fueron: “¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana” (Cabruja, 2008), “Las implicaciones del feminismo para la identidad social de las mujeres” (Alonso y Paterna, 2005), “Acerca del género y la salud” (García-Vega, 2011), “Psicoanálisis, Feminismo y Posmodernismo” (Tubert, 1996) y “Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder” (Lemus, 2012).

Cerrando una etapa

Este proceso finalizó con la celebración de un congreso universitario donde el alumnado expuso los trabajos elaborados con PG en cada asignatura implicada en el proyecto. La participación era voluntaria y, para poder exponer, el alumnado debía pasar por todas las fases que conlleva participar en un congreso (envío de resumen, aceptación, preparación comunicación). Durante el congreso, además de las presentaciones de las y los participantes, intervinieron representantes de cada grupo implicado y se contó con una catedrática en Psicología Social experta en feminismos. Además, hubo sesiones de trabajo participativo en las que el alumnado buscó artículos relacionados con la temática y analizó diferentes materiales-estímulo (videos, canciones). Se expusieron nueve comunicaciones orales y cuatro pósteres.

A lo largo de esta etapa, se estableció un proceso de reflexión con el alumnado para saber su satisfacción con el proceso de trabajo, su valoración sobre la pertinencia de continuar con la iniciativa y/o la necesidad de hacer cambios, y su interés en seguir colaborando si se continuaba la iniciativa. Estas mismas reflexiones se llevaron a cabo con el profesorado. Además, en esta etapa se comenzó con la divulgación de la iniciativa en congresos nacionales e internacionales de innovación docente y PG en las universidades.

Resultados y discusión

Los resultados y la discusión se presentan conjuntamente. A continuación, se exponen los productos obtenidos y los resultados cuantitativos y cualitativos.

Productos obtenidos

Al finalizar la implementación del proyecto fueron obtenidas diez guías didácticas para incluir la PG en algunas de las asignaturas implicadas en el proyecto, cinco guías didácticas derivadas de los contenidos abordados en los seminarios de reflexión Psicofeminista-té, un grupo

cerrado de Facebook donde el alumnado publica y comenta información relativa a las desigualdades de género y la psicología, y materiales docentes con lenguaje inclusivo.

Resultados cuantitativos y cualitativos

En la tabla 1 se exponen los datos obtenidos en el pre y postest. Con el objetivo de comparar si había diferencias significativas entre las medidas, se realizó la prueba T para muestras relacionadas (con un alfa de 0.05), en la cual se observó cómo las diferencias entre las medias (a excepción del par 5) se encuentran dentro de los límites aceptables, inferior y superior. Dado que estos valores son menores que 0.025 ($0.05 / 2 = 0.025$ puesto que es bilateral), se comprueba la existencia de diferencias significativas entre las medias de la mayoría de las escalas utilizadas. Los datos correspondientes a las escalas SH y SB-Intimidación Heterosexual no aparecen en la tabla debido a que no eran significativos los resultados.

Los resultados en el CAIG (ver tabla 1) coinciden con las conclusiones que recoge Lameiras en su trabajo, cuando indica que el discurso acerca de la igualdad de los sexos en el ámbito público se ha popularizado (Lameiras, 2004), de modo que la mayoría de personas se muestra favorable a la igualdad de género en estos “tiempos de igualdad”. Con todo, en el postest las puntuaciones se han mostrado más altas en las actitudes hacia la igualdad, donde destaca la subescala orientación sexual, la cual refiere a aspectos relacionados con la igualdad de derechos entre personas de distinta orientación sexual. Así, se comprueba la alta disposición hacia una sociedad igualitaria. Sin embargo, los estudios indican cómo a pesar de este posicionamiento, se siguen evidenciando diferencias y discriminaciones por razón de género (Aguilar *et al.*, 2009; Flores y Espejel, 2015; López, 2015). En este sentido, hay que diferenciar entre las viejas y nuevas formas de sexismo, SH y SB, respectivamente. El SH es definido como el prejuicio hacia las mujeres y actúa de acuerdo con los roles tradicionales de género. De este modo, las mujeres son discriminadas debido a su supuesta inferioridad (Expósito, Moya y Glick, 1998).

En la actualidad, esta discriminación explícita hacia las mujeres es rechazada mayoritariamente. Se puede observar cómo las puntuaciones del

alumnado en SH son bajas en el pretest y en el postest. Asimismo, en las narrativas no se identificaban discursos que considerasen a las mujeres, de forma explícita, inferiores a los hombres. Sin embargo, a diferencia del SH, el nuevo sexismo conlleva un tono positivo hacia ellas, en el que se valora una serie de características vinculadas especialmente con su capacidad prosocial y maternal (Lameiras, 2004), y la consideración de que son complementarias a los varones. En este sentido, se observa cómo las puntuaciones en el pretest eran más altas para la escala SB que para SH, lo que muestra cómo el SB está más presente entre el alumnado. El hecho de que el SB por sus características –no negativas– sea más difícil de identificar y rechazar que el SH, puede resultar incluso más perjudicial y, por tanto, generaría más dificultades al intervenir, con el objetivo de erradicarlo (Expósito, Moya y Glick, 1998). A pesar de esto, se comprueba cómo las puntuaciones en SB disminuyen en los resultados postest: en paternalismo protector (por ejemplo, el hombre cuida y protege a la mujer como un padre cuida a sus hijos) y en diferenciación de género complementaria (por ejemplo, la visión de que las mujeres tienen muchas características positivas y que complementan a las características que tienen los hombres). Por tanto, se considera como un aspecto favorable de la intervención.

De las narrativas recogidas en el pretest, emergieron discursos neosexistas (Moya y Expósito, 2001). Es decir, discursos en los que, aunque las personas se declaraban a favor de la igualdad, mantenían prejuicios –sutiles–, hacia las mujeres. Las creencias neosexistas consideran que el cambio de equilibrio en las relaciones hombres-mujeres ocasionará pérdidas para ellos, por lo que se oponen, entre otros, a las medidas de acción positiva llevadas a cabo para incentivar el cambio de paradigma, que tiene su punto de partida en una situación desigual (Tougas, Brown, Beaton y Joly, 1995). Sin embargo, en los grupos focales postest de chicos, se tendía a reconsiderar este tipo de medidas.

Hay un término que escuché gracias a este proyecto y fue “discriminación positiva” (...) y debería ser utilizada con el fin de igualar la balanza... [Pedro]

En el análisis se observa que 80% de la muestra se identificaba como feminista. Si atendemos a los datos desagregados por sexo, 79.3% de los

hombres se declara feminista. En el caso de las mujeres, 87.5% se declaraba feminista. Sin embargo, en los grupos focales se apreciaba cómo en ocasiones algunas personas no tenían del todo claro qué significaba el término o no estaban del todo a favor del feminismo:

es que yo creo que **el problema está en el nombre** (...) si busca la igualdad por qué “feminismo” y no igualdad y ya está... [Alicia]

Del mismo modo, en el grupo focal de chicas se tendía a dar una respuesta unánime afirmativa cuando se les preguntaba si se identificaban como feministas. En alguna ocasión, incluso se apreció presión grupal. Siguiendo el Modelo del Desarrollo de la Identidad Social Feminista (Downing y Roush, 1985), autodenominarse feminista indicaría situarse en la última fase (por ejemplo, fase de “síntesis”) y participar activamente en las acciones feministas, al entenderlas como una herramienta para la transformación social y personal. El paso por las distintas fases (aceptación pasiva, revelación, emanación y síntesis) implicaría puntuar muy bajo en sexismo hostil y benévolo, y participar, por tanto, en acciones colectivas. Sin embargo, en los grupos focales, en su mayoría las y los participantes comentan no saber cómo pueden contribuir a combatir las desigualdades de género más allá de la educación reglada desde la infancia. Es decir, no participan activamente en ningún movimiento social feminista ni contemplan el cambio de la estructura social a través de la acción organizada a los niveles ecológicos. Además, se habla de cómo se está popularizando y vaciando de contenido el término feminismo al estar “de moda” en ciertos sectores sociales. Un ejemplo es cómo la empresa Inditex está diseñando eslóganes feministas en sus camisetas (El Diario, 2016). Asimismo, los hombres en el grupo focal aluden al hecho de que ellos no se involucran en el movimiento como las mujeres, ya sea porque no les afecta, o en palabras de De Miguel (2015), por una cuestión de privilegios masculinos:

... **todo el mundo comenta que no hay igualdad de género** que, si el hombre tiene más derechos y tal, pero después ninguno actúa para ponerle solución. **No-
sotros no nos implicamos en la causa**, las mujeres sí, las mujeres como lo viven

pues sí. **Muchos de los hombres nos quejamos, pero ponemos impedimentos para conseguir la igualdad de género.** [Pablo]

En el ámbito de la sexualidad se observan diferencias entre los grupos de chicos y de chicas en el contenido y en la forma de abordarlo. Se aprecia la naturalidad con la que los hombres responden a los temas relacionados con el sexo, mientras que las mujeres tienden a evitar el tema de la masturbación y demuestran poco conocimiento de su cuerpo.

... ellos mucho más liberales, no importa que se masturben, está como bien visto si te has acostado con muchas tías. Y las **mujeres pues yo creo que en ese ámbito están más reprimidas** (...) porque no está bien visto... [Elisa]

Por otro lado, a medida que se han analizado los grupos focales, se han observado diferencias de género en el tipo de intervenciones realizadas. Es decir, ellos tienen un discurso más firme y seguro, mientras que las intervenciones de ellas son más breves y dubitativas, a pesar de que el tema de debate, esto es, las discriminaciones basadas en el género, las sitúa en una posición de subordinación.

Finalmente, los datos aportados muestran cómo ha habido una disminución de las puntuaciones en SB y cómo la actitud hacia la igualdad de género ha aumentado. Esto puede considerarse, en parte, consecuencia de la intervención realizada a lo largo del curso académico. Además, las narrativas de las y los participantes explican cómo las acciones les han hecho analizar aspectos que antes no identificaban, siendo ésta la intención de la PG y, por tanto, uno de los propósitos del proyecto:

Yo he ido a las actividades y gracias a este proyecto **ahora me doy cuenta de muchas cosas**, aunque queda mucho por recorrer... [Paula]

Las narrativas confirman cómo la IAP es útil para acceder y conocer la opinión del alumnado referente a la creación de una estrategia para incorporar la PG a los estudios universitarios que se ajuste a sus necesidades.

Tabla 1. Prueba T de muestras relacionadas en las escalas CAIG y ASI

	Media	Diferencias relacionadas						T	gl	Sig. (bilateral)
		Media Del par	Des. Típica	Error ttp. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Superior			
					Inferior	Superior				
Par 1	6,2051	-39767	,40599	,03349	-46385	-33149	-11,876	146	,000	
	<u>6,6027</u>									
Par 2	5,7141	-1,21879	,34433	,02821	-1,27454	-1,16305	-43,206	148	,000	
	<u>6,9329</u>									
Par 3	6,5554	-,18020	,66751	,05468	-,28826	-,07214	-3,295	148	,001	
	<u>6,7356</u>									
Par 4	6,1147	-,22933	,77871	,06358	-,35497	-,10370	-3,607	149	,000	
	<u>6,3440</u>									
Par 5	6,9117	,00767	,36951	,03017	-,05195	,06728	,254	149	,800	
	6,9040									
Par 6	5,9176	-,33649	1,00503	,08261	-,49975	-,17322	-4,073	147	,000	
	<u>6,2541</u>									
Par 7	1,6469	,25841	,55567	,04599	,16751	,34930	5,619	145	,000	
	<u>1,3885</u>									
Par 8	1,7753	,29730	,72571	,05965	,17941	,41519	4,984	147	,000	
	<u>1,4780</u>									
Par 9	1,8941	,27703	,80568	,06623	,14615	,40791	4,183	147	,000	

Conclusiones

La psicología tiene por objeto contribuir al bienestar de las personas. La socialización diferencial de género, en tanto que genera diferentes circunstancias para hombres y mujeres, debe atenderse para contextualizar las demandas de bienestar de las personas. En este sentido, deconstruir el sexismo del alumnado y proporcionarle una mirada con PG de la disciplina contribuye al objetivo de la formación de las futuras y los futuros profesionales de la psicología. El proyecto implementado ha tratado de ir en esta línea y, aunque se detectan algunas debilidades a lo largo del proceso, se identifican también una serie de fortalezas y perspectivas a futuro.

Entre las principales debilidades, se encuentra el nivel de profundización alcanzado. Aunque la intervención trataba de incluir la PG en su estructura profunda y así llevarla a la práctica, al aplicarlo se han identificado acciones que se ceñían a la estructura superficial y que no han tenido todo el impacto deseado (Resnicow, Braithwaite, Ahluwalia y Baranowski, 1999). En todo caso, estas acciones han servido para crear un clima de diálogo y reflexión en relación con la desigualdad de género en ambientes de interacción del alumnado en espacios formales –como las aulas– e informales. Por otro lado, la baja participación en algunas acciones les ha restado impacto. Esto se debe, en parte, a la dificultad para encontrar franjas horarias en las que todo el alumnado del Grado esté disponible en la facultad y a la lejanía del campus de los núcleos urbanos. Esto obstaculiza la participación en actividades en días u horas en las que el alumnado no tiene asistencia obligatoria a clases. Asimismo, la voluntariedad de la participación ha podido influir en la escasa presencia en algunas de ellas. El hecho de participar y de no incluir esto directamente en las calificaciones hace considerar la importancia de fomentar la motivación intrínseca del alumnado en el intercambio de conocimientos e ideas.

Como fortalezas se identifica que el alumnado que ha participado considera necesario que en el próximo curso se continúen llevando a cabo las acciones. Del mismo modo, las y los líderes desean seguir formando parte de la iniciativa. El uso del lenguaje inclusivo se ha fomen-

tado en el marco de las distintas asignaturas, así como la realización de trabajos con PG. Un impacto no previsto al inicio ha sido el incremento de la interacción entre el alumnado de distintos cursos. Este hecho ha sido especialmente enriquecedor, puesto que, en la medida de lo posible, y teniendo en cuenta las dificultades antes comentadas, se han conseguido crear espacios conjuntos.

Como una de las principales fortalezas, destaca la puesta en marcha de una iniciativa de este tipo, la cual trata de incorporar la PG de un modo transversal a los estudios de psicología. En este sentido, resultó un aspecto novedoso el haber llevado a cabo un proceso de IAP que ha otorgado un rol protagonista al alumnado. Esto ha permitido trabajar colaborativamente al alumnado y profesorado, brindando la oportunidad de fomentar las relaciones entre ambas partes, ya que de manera conjunta debían recoger y analizar información, actuar sobre los problemas identificados y, por último, promover transformaciones de carácter social y personal. Se favorecen así procesos de adquisición de conciencia crítica sobre la realidad analizada; en este caso, sobre la psicología y la influencia de la variable género. De igual manera, se valora la intervención como favorecedora de un proceso de concientización (Montero, 2004), por facilitar el comienzo de un proceso de deconstrucción del sexismo.

Tras analizar las narrativas del alumnado, se plantea la posibilidad de realizar una formación permanente, a modo de curso, que tenga el objetivo de analizar a nivel teórico y práctico las desigualdades de género. Así, el alumnado podría transversalizar y generalizar lo aprendido a las diferentes asignaturas estudiadas en el grado. El interés, por su parte, además de contribuir a sus conocimientos, estaría en la acreditación del curso en su currículo académico.

Por último, es indispensable mencionar la necesidad de continuar y consolidar la senda de trabajo iniciada. Para hacerlo será necesario incorporar mejoras que aseguren, entre otras cuestiones, que las acciones contempladas incorporen diversos elementos: la PG en su estructura profunda, un incremento en la participación del alumnado y la inclusión del enfoque feminista de modo explícito en el proyecto y en las acciones propuestas desde el mismo. Asimismo, el alumnado de-

manda formación específica en género y feminismos por parte del profesorado. A fecha de cierre de este capítulo, se está implementando la segunda edición del proyecto, denominada “Facilitando la formación de futuras y futuros profesionales de la psicología con una perspectiva de género y feminista a través del trabajo colectivo”, la cual también cuenta con la financiación de la unidad de Innovación Docente de la UCA e incorpora algunas de las recomendaciones de mejoras indicadas en esta primera iniciativa.

En el desarrollo del proceso de intervención que se ha descrito ha participado el siguiente profesorado (por orden alfabético):

Esther Berrocoso, Lidia Bravo, Serafín J. Cruces, Ana M. Cuevas, Paloma Gil-Olarte, Cristina Guerrero, Rocío Guil, Federico Hervías, Violeta Luque-Ribelles, Esperanza Marchena, M^a Inmaculada Menacho, José M. Mestre, Marisol Palacios, Laura Pérez, Cristina Romero, Yolanda Sánchez y Antonio Zayas.

Agradecimientos

Al alumnado del Grado de Psicología de la UCA, por su entusiasmo, participación y reflexiones. Por su compromiso con su proceso de aprendizaje como futuras psicólogas y futuros psicólogos.

Al equipo de líderes, Andrea, Sebas, Celia, Lorenzo, Patri, Miguel y Marta, por su implicación esencial en el desarrollo del proyecto. Por su compromiso y convicción en que se puede contribuir a enseñar una psicología libre de sesgos sexistas y de una mirada androcéntrica, una psicología con un enfoque feminista.

Referencias

AGUILAR, C., Olea, J., Melgar, P. y Molina, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario: medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, no. 16, (85-94).

- ALCALÁ, P. (2006). A ras de suelo, situación de las mujeres en las instituciones científicas. En Pérez, E. et al. (coord.). *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica* (89-98). Madrid: CSIC.
- APPLEY, D. y Winder, A. (1978). An evolving definition of collaboration and some implications for the world of work. *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 13 (3), (280-290).
- ARTAZCOZ, L., Artieda, L., Borrell, C., Cortès, I., Benach, J. y García, V. (2004). Combining job and family demands and being healthy. *European Journal of Public Health*, vol. 14 (1), (43-48).
- BALCÁZAR, F., Keys, C., Kaplan, D. y Suárez-Balcázar, Y. (1998). Participatory action research and people with disabilities: Principles and challenges. *Canadian Journal of Rehabilitation*, vol. 12, (105-112).
- BALCÁZAR, F., Suárez-Balcázar, Y. y Keys, C. (1998). Un modelo de investigación-acción para desarrollar la capacidad de comunidades para incrementar su poder. *Suma Psicológica*, vol. 5 (2), (123-147).
- BARBERÁ, E. y Cala, M. (2008). *Perspectiva de género en la Psicología académica española*. *Psicothema*, vol. 20 (2), (236-242).
- BARBERÁ, E. y Martínez-Benlloch, I. (coords.). (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- BEHAR, de la Barrera, M. y Michelotti, J. (2001). Identidad de género y trastornos de la conducta alimentaria. *Revista médica de Chile*, vol. 129 (9), (1003-1011).
- BECKER, J. y Swim, J. (2011). Seeing the unseen: attention to daily encounters with sexism as a way to reduce sexist beliefs. *Psychology of Women Quarterly*, vol. 35 (2), (227-242).
- BELLOCH, I. y de Sola, A. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): Elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de psicología/ The UB Journal of psychology*, vol. 34 (1), (101-124).
- BERKOWITZ, B. (2001). STUDYING THE OUTCOMES OF COMMUNITY BASED COALITIONS. *American Journal of Community Coalitions*. Doi. 10.1023/A:1010374512674
- BOSCH, E., Ferrer, V. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- BUQUET, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, vol. 33, (211-225).

- CABRUJA, T. (2008). ¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana. *Pro-Posições*, vol.19 (2), (25-46).
- CALLAHAN, E., Bertakis, K., Azari, R., Helms, L., Robbins, J. y Miller, J. (1997). Depression in primary care: patient factors that influence recognition. *Family Medicine*, vol. 29 (3), (172-6).
- CASE, K. (2007). Raising Male Privilege Awareness and Reducing Sexism: An Evaluation of Diversity Courses. *Psychology of Women Quarterly*, vol. 31 (4), (426-435).
- CLEVELAND, J., Stockdale, M. y Murphy, K. (2000). *Women and men in organizations: Sex and gender issues at work*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- CORIA, C., Freixas, A. y Cova, S. (2005). *Los cambios en la vida de las mujeres: temores, mitos y estrategias*. Barcelona: Paidós.
- CRAWFORD, M. y Fox, A. (2007). From sex to gender and back again: Co-optation of a feminist language reform. *Feminism and Psychology*, vol.17 (4), (481-5).
- DE LEMUS, S., Navarro, L., Velásquez, M., Ryan, E. y Megías, J. (2014). From Sex to Gender: A University Intervention to Reduce Sexism in Argentina, Spain, and El Salvador. *Journal of Social Issues*, vol. 70 (4), 741-762.
- DE MIGUEL, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la Libre Elección*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- DÍAZ-AGUADO, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, vol. 17 (4), (549-558).
- DOWMING, N. y Roush, K. (1985). From passive acceptance to active commitment: a model of feminist identity development women. *The Counseling Psychologist*, vol. 13 (4), (695-709).
- EAGLY, A. H. y Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, vol. 109 (3), (573-598).
- EL DIARIO (2016). *El feminismo como marca: la igualdad convertida en carne para hacer caja*. recuperado en: http://www.eldiario.es/canariasahora/premium_en_abierto/feminismo-igualdad-convertida-carne-hacer_0_582341774.html
- EUROPROFEM (The European Profeminist Network) (2017). *Perspectiva o enfoque de género*. Recuperado en: http://www.europrofem.org/contri/2_05_es/cazes/03_cazes.htm.

- EXPÓSITO, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología social*, vol. 13 (2), (159-169).
- FACIO, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, no.6, (259-294).
- FEIGHERY, E. y Rogers, T. (1989). *Building and Maintaining Coalitions. Published as Guide No. 12 in the How-To Guide on Community Health Promotion*. Stanford Health Promotion Resource Center. Palo Alto. CA.
- FERRER, V. (2017). *Feminismo y Psicología Social*. Madrid: Grupo 5.
- FLORES, A. y Espejel, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, no. 21, (128- 142).
- FUNDACIÓN MUJERES (2003). *Guía para la elaboración de proyectos desde una perspectiva de género*. Oviedo: Fundación Mujeres, 82, (10-28213).
- GARCÍA-DAUDER, S. (2010). Las relaciones entre la Psicología y el Feminismo en “tiempos de igualdad”. *Quaderns de psicologia*, vol. 12 (2), (47-64).
- GARCÍA-RAMÍREZ, F. y Suárez-Balcázar (2003). Investigación-Acción Participativa. Una Herramienta Útil para Entender la Diversidad Humana. *Apuntes de Psicología*, vol. 21 (3), (409-576).
- GARCÍA-VEGA, E. (2011). Acerca del género y la salud. *Papeles del Psicólogo*, vol. 32 (3), (282-8).
- GRIFFIN, J., Fuhrer, R., Stansfeld, S. y Marmot, M. (2002). The importance of low control at work and home on depression and anxiety: Do these effects vary by gender and social class? *Social Science and Medicine*, vol. 54 (5), (783-798).
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN ISONOMIA. (2010). *Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I*. Informe de situación. Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades y Universitat Jaume I.
- HORD, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, vol. 43 (5), (22-6).
- KILMARTIN, C., Smith, T., Green, A., Heinzen, H., Kuchler, M. y Kola, D. (2008). A real time social norms intervention to reduce male sexism. *Sex roles*, vol. 59(3-4), (264-273).
- LAMEIRAS, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, No. 8, (91-102).

- LAMUS, D. (2012). Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. *Reflexión Política*, vol. 14 (27), (68-84).
- LÓPEZ, M. (2015). *Violencia sexista en la universidad. Una revisión de las violencias contra las mujeres y lo considerado "femenino" en los espacios universitarios*. Trabajo presentado en el VI para el estudio de la violencia contra las Mujeres. Situaciones de especial vulnerabilidad. Sevilla, 9-10 de noviembre de 2015. Junta de Andalucía.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Ministerio de Cultura, Ciencia y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>
- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Argentina: Paidós, Tramas Sociales.
- MORALES, J. y Cuadrado, I. (2004). Introducción: Teoría de congruencia de rol del prejuicio hacia líderes femeninos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, Número monográfico: La psicología y el acceso de la mujer a la función directiva, J. Francisco Morales e I. Cuadrado (coords.), no 57, (135-146).
- MOYA, M. y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, vol. 13 (4), (643-649).
- PENNA, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- PIEDRA DE LA CUADRA, J., Rodríguez, M., Ramírez, G. y Carbonell, A. (2011). Análisis y propuestas de actuación sobre la inclusión de la perspectiva de género en los grados de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud de la Universidad de Sevilla. En I. Vázquez (coord.). *Investigación y género. Logros y retos. I + G 2011. III Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género"* (pp. 1568-1578). España: Universidad de Sevilla.
- PUIGVERT, L. (2008). Breaking the Silence: The Struggle Against Gender Violence in Universities. *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 1 (1), (1-6).
- RESNICOW, K., Braithwaite, R., Ahluwalia, J. y Baranowski, T. (1999). Cultural sensitivity in public health: Defined and demystified. *Ethnicity and Disease*, no. 9, (10-21).

- ROBERTS, G., Lawrence J., Williams G. y Raphael, B. (1998). The impact of domestic violence on women's mental health. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, vol. 22, (796-801).
- SALVADOR-PIEDRAFITA, M., Malmusi, D. y Borrell, C. (2017). Time trends in health inequalities due to care in the context of the Spanish Dependency Law. *Gaceta Sanitaria*, vol. 31 (1), (11-7).
- SANTOS, T., Bas-Peña, E. e Iranzo, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 26 (1), (25-39).
- SASTRE, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- SCHEIN, V. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, vol. 57 (4), (675-688).
- SELENER, D. (1997). *Participatory action research and social change. The Cornell Participatory Action Research*. Network, Cornell University.
- SOLA, A., Martínez, I. y Meliá, J.L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): Elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, vol. 34 (1), (101-123).
- TOUGAS, F., Brown, R., Beaton, A. y Joly, S. (1995). Neosexism: Plus Ça Change, Plus C'est Pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 21 (8), (842-849).
- TUBERT, S. (1996). Psicoanálisis, feminismo y postmodernismo. En Burín, M. y Bleichmar, E. D. (comps.), *Género, Psicoanálisis, Subjetividad* (289-313). Paidós: Buenos Aires.
- VALLS-LLOBET, C. (2009). *Mujeres, salud y poder*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- WORLD Health Organization [Who] (s/f). *Gender and women's mental health*. Geneva: World Health Organization. Recuperado en: http://www.who.int/mental_health/prevention/genderwomen/en/
- YAGO, C. y Paterna, C. (2005). Las implicaciones del feminismo para la identidad social de las mujeres. *Anuario de Psicología*, vol. 36 (2), (143-157).
- ZAWADZKI, M., Shields, S., Danube, C. y Swim, J. (2014). Reducing the endorsement of sexism using experiential learning: the workshop activity for gender equity simulation (WAGES). *Psychology of Women Quarterly*, vol. 38 (1), (7-19).

LAS BRECHAS DE GÉNERO DEL PERSONAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

*Edith Mendieta Mendieta, Olivia Araceli Aguilar Hernández
y Dora Rodríguez Soriano¹*

Introducción

Como parte de la dinámica institucional, la introducción de la igualdad y la equidad en la agenda de las universidades constituye un elemento fundamental para colocar el tema de las desigualdades de las que son objeto las mujeres en la educación superior. Pues como lo señala Buequet (2013), de acuerdo con las diferentes investigaciones que se han realizado en distintos países del mundo, un común denominador que sale a la luz es la segregación por sexo. Ésta se entiende como la tendencia a que hombres y mujeres se empleen en diferentes ocupaciones, separados unos de otros en la estructura ocupacional (Guzmán, 2002). Si esta segregación la trasladamos al ámbito universitario, identificaremos la baja participación de las mujeres en ciertas profesiones, disciplinas y áreas del conocimiento consideradas tradicionalmente masculinas, y su menor acceso a puestos de jerarquía y de toma de decisiones.

En este artículo se presentan los resultados preliminares de un diagnóstico institucional realizado recientemente, con la finalidad de construir una aproximación que permita reconocer las condiciones en las que se desarrolla el trabajo de mujeres y hombres en la Universidad Autóno-

¹ Docentes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: aromaedith@hotmail.com, olivia73@hotmail.com, doris19683@hotmail.com

ma de Tlaxcala (UATX). Para ello, se presentan los principales indicadores generados con perspectiva de género, partiendo de las condiciones de empleo de mujeres y hombres que integran el personal docente.

Metodología

La propuesta metodológica que se desarrolló para esta investigación fue mixta, con una etapa de corte cuantitativo y una cualitativa (Hernández, *et al.*, 2010). Cabe señalar que en este artículo sólo presentaremos resultados preliminares cuantitativos. El método de selección de la muestra fue probabilístico estratificado por facultades. En la determinación del marco muestral para definir los estratos, se estableció como criterio fundamental, y con un enfoque de género, considerar el número de docentes mujeres y hombres de las 11 facultades de la universidad, y a partir de la distribución de esta población se definieron los estratos. El procedimiento para el cálculo de la muestra se realizó empleando el programa (software) SPSS. Para tal efecto, se definieron algunos campos como el tamaño del universo: 1 486 docentes, el porcentaje de error en la representatividad de la muestra: +3% y el nivel deseado de confianza: 97%. El total de la muestra se dividió de forma proporcional entre el porcentaje de docentes mujeres y hombres que integran las diferentes facultades, con la intención de respetar el tamaño de las proporciones, tanto de mujeres y hombres en cada facultad o estrato objeto del estudio. El tamaño y distribución de la muestra queda representado de la siguiente manera:

<i>Facultad</i>	<i>Población total</i>			<i>Proporción por estrato</i>		<i>Muestreo estratificado</i>	
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Ciencias de la Salud	58	101	159	0.08	0.14	7	12
Odontología	26	25	51	0.03	0.03	3	3
Agrobiología	73	56	129	0.09	0.08	9	7
Derecho, Ciencias Políticas y Criminología	192	118	310	0.25	0.16	23	14

(Continúa)

<i>Facultad</i>	<i>Población total</i>			<i>Proporción por estrato</i>		<i>Muestreo estratificado</i>	
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
<i>Ciencias Económico-administrativas</i>	83	57	140	0.11	0.08	10	7
<i>Trabajo social, Sociología y Psicología</i>	78	102	180	0.10	0.14	9	12
<i>Ingeniería y tecnología</i>	56	39	95	0.07	0.05	7	5
<i>Ciencias básicas</i>	32	27	59	0.04	0.04	4	3
<i>Diseño, Arte y Arquitectura</i>	44	38	82	0.06	0.05	5	5
<i>Filosofía y Letras</i>	44	66	110	0.06	0.09	5	8
<i>Ciencias de la educación</i>	58	47	105	0.08	0.07	7	6
<i>Ciencias para el desarrollo humano</i>	26	40	66	0.03	0.06	3	5
TOTAL	770	716	1 486	1.00	1.00	93	87

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Unidad de Diseño y Análisis Estadístico de la Secretaría Técnica, para el periodo I, otoño 2016.

Para la recolección de los datos, se determinó utilizar una encuesta con un instrumento estandarizado, a fin de conocer los aspectos perceptuales de las y los docentes respecto a las brechas de género en la UATX. El cuestionario está constituido por 28 preguntas, de las cuales 26 son preguntas cerradas con opciones de respuesta preestablecidas y dos preguntas abiertas. El procedimiento para la selección de las y los docentes se realizó de forma aleatoria, el formato de aplicación de los cuestionarios se consideró un procedimiento de autoaplicación, o cuestionario autoadministrado, con la finalidad de que el personal docente de la universidad contara con la privacidad para contestar las diferentes preguntas del instrumento y respetar la confidencialidad de los encuestados. El trabajo de campo se llevó a cabo del 1 al 17 de marzo de 2017, con un total de 178 cuestionarios aplicados.

Es importante señalar que los criterios metodológicos para la construcción de indicadores y definición de las estrategias de obtención de

información fueron considerados a partir de la propuesta del Sistema de Indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior del PUEG (ahora CIEG) de la UNAM (Buquet, *et al.*, 2010). Las categorías de análisis para esta investigación fueron las siguientes:

- I. Igualdad de oportunidades en el acceso al empleo académico
- II. Correspondencia entre estudiantado y profesorado
- III. Permanencia
- IV. Distribución por nivel educativo y disciplina: indicadores de exclusión
- V. Empoderamiento y autonomía de las mujeres
- VII. Estímulos y reconocimiento al trabajo académico
- VII. Discriminación en el ámbito laboral
- VIII. Tensión entre los ámbitos laboral y familiar
- IX. Hostigamiento sexual en el trabajo
- X. Diversidad étnica
- XI. Diversidad socioeconómica

De estas categorías, sólo destacaron cinco que permiten dar cuenta de las brechas de género y su relación con la corresponsabilidad de la vida familiar, profesional y laboral del personal docente de la UATX.

El problema en su contexto

En México, la igualdad de género es un principio constitucional que estipula que mujeres y hombres son iguales ante la ley, lo que significa que todas las personas, sin distingo alguno, tienen los mismos derechos y deberes frente al Estado y la sociedad en su conjunto. Sin embargo, cabe destacar que los gobiernos del mundo inician el reconocimiento de la igualdad entre mujeres y hombres, como un derecho, a inicios del siglo xx, cuando se reconoce que las mujeres gozaban del mismo estatus jurídico para participar en la vida pública, tanto en cargos de elección popular, como en la economía y el trabajo. Ejemplo de ello fue la aprobación en 1979 de la convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación (CEDAW, por sus siglas en inglés), porque

synetiza el conjunto de derechos que los Estados deben garantizar a las mujeres en materia civil, política, económica y social.

La CEDAW tiene carácter vinculante para los Estados que la han ratificado, 188 a la fecha. Esto quiere decir que los estados integrantes de la CEDAW deben cumplir lo que está establecido en ella. Con este fin, la CEDAW establece la obligación de los Estados para emprender todas las medidas a su alcance hacia el logro de la igualdad de hecho entre mujeres y hombres, y les conmina a instrumentar medidas especiales de carácter temporal con el propósito de lograr el cambio.

Para el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), que es tema de interés de esta investigación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) instauró en 1988 la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, que ha señalado como objetivo prioritario el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres por medio de cinco grandes ejes de acción: la sensibilización, el diseño curricular, la investigación y difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional. Este documento despertó gran interés y fue adoptado por un buen número de instituciones de educación superior en todo el mundo. Si bien las políticas no constituyen en sí mismas un cambio cultural en las instituciones de educación superior, sí representan el posicionamiento oficial.

En este sentido, el Instituto Nacional de las Mujeres (2004) señala que un elemento fundamental que acompaña al debate teórico y metodológico sobre las desigualdades entre hombres y mujeres son las estadísticas. Éstas constituyen una herramienta imprescindible para dar visibilidad a las distintas expresiones de las desigualdades de género que existen en los diferentes ámbitos de la vida social. La construcción de indicadores sobre la situación de las mujeres en el país se constituye como la base para el desarrollo de políticas públicas que atiendan las necesidades diferenciadas de mujeres y hombres. Introducir la perspectiva de género en la producción de datos estadísticos se plantea en la actualidad como un asunto urgente e indispensable para avanzar en los planes y programas públicos orientados a alcanzar mayor equidad en la sociedad.

Las relaciones de desigualdad que se presentan entre hombres y mujeres constituyen un freno para el desarrollo humano; sin embargo, es una tarea pendiente en un contexto en donde las brechas o inequidades por razón de género se entrecruzan con las de raza, etnia, estrato social, nacionalidad, religión, etc., hasta construir un entramado de relaciones de desigualdad que es imperativo subsanar de cara al establecimiento de nuevos pactos sociales.

De acuerdo con Calderón (2010), el término “brecha” se usa para destacar que las desigualdades son mayúsculas y que implican una estratificación con escasos o nulos puntos intermedios. Así, cuando se hace referencia a las brechas de género, señalamos la distancia que existe entre mujeres y hombres con relación al acceso, participación, asignación, uso, control y calidad de recursos, servicios, oportunidades y beneficios del desarrollo en todos los ámbitos de la vida social (Pérez Haro, 2005).

En este sentido, la categoría de género es la indicada para analizar y comprender las brechas que hacen evidentes las desigualdades en el desarrollo profesional y laboral del personal docentes en las instituciones de educación superior. Cabe señalar que en la década de los setenta se impulsó el uso de la categoría de género con la intención de diferenciar las construcciones sociales y culturales de los hechos biológicos. A partir de esa década, la categoría de género se convierte en una herramienta conceptual para las teorizaciones y argumentos feministas. Lamas (1986) considera que el debate de la categoría de género no sólo debe darse en términos teóricos, sino que se ha convertido en el centro de los debates políticos, debido a que “la categoría de género resulta amenazante, porque pone en cuestión la idea de lo ‘natural’”. Ejemplo de ello son las luchas sociales y políticas para que las mujeres sean consideradas como seres humanos integrales y con capacidad de tomar decisiones sobre su propia vida y sobre las decisiones que conciernen a la sociedad.

Una de las definiciones de género más conocidas es la de Scott (1999), pues señala que el núcleo del concepto estriba en la conexión integral de dos proposiciones. La primera, “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que

distinguen los sexos” y, la segunda, “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1999, p. 61). Además, Scott argumenta que el género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, comprende cuatro elementos interrelacionados: primero, los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples; segundo, los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y sin lugar a dudas el significado de varón y mujer, masculino y femenino; tercero, las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política; y el cuarto elemento de género, la identidad subjetiva (Scott, 1999, pp. 61-63).

Por su parte, Palomar menciona que el género es un principio ordenador de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual que produce distintos efectos, tales como jerarquías, distinciones y categorías diferenciales para las personas. De esta manera, el género y el poder están íntimamente relacionados, en la medida en que participan en el mismo proceso organizador de las relaciones sociales, atravesando todos los niveles de la vida social y concretizándose en diversas prácticas sociales; entre éstas se encuentran discursos de género específicos en los que cristalizan las representaciones imaginarias de los hombres y las mujeres en una comunidad determinada y donde se puede observar al poder en su doble dimensión de dar sentido y de crear sentido. Las instituciones sociales forman parte de dichas comunidades y la expresión del vínculo entre género y poder cobra particularidades cuando se analizan en el ámbito académico, derivadas de la naturaleza de este ámbito específico y condensadas en lo que se denomina la cultura institucional de las universidades (Palomar, 2005). De esta forma es como damos paso a la búsqueda de la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior, principalmente, así como también a lo que significa dicha perspectiva integrada en las instituciones, ya que una vez incorporada esta perspectiva podremos

tener resultados que no se habían pensado observando sólo desde una sola visión enfocada en el androcentrismo.

Consideramos importante señalar que, conforme se contemple en la agenda y la política institucional el avance de medidas concretas que favorezcan la paridad en la distribución de espacios de decisión de acceso al empoderamiento de las mujeres en la investigación y la ciencia, se avanzará en la generación de estrategias que posibiliten la equitativa e igualitaria distribución de nombramientos, cargos académicos, salarios y vocaciones científicas, y la conciliación de la vida profesional, familiar y personal de las mujeres.

Resultados del estudio

1. Igualdad de oportunidades en el acceso al empleo académico

Tabla 1. Porcentaje de mujeres y de hombres en el total del personal académico

<i>Sexo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Mujeres	768	48%
Hombres	826	52%
Total	1 594	100%

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Unidad de Diseño y Análisis Estadístico de la Secretaría Técnica para el periodo I, otoño 2016.

De un registro total de 1 594 docentes contratados por la UATX para el ciclo escolar otoño 2016, 48% son mujeres y 52% son hombres; cifra que muestra la distribución en el personal académico de las oportunidades laborales. Esta distribución será la base para realizar comparaciones de la participación por sexo en los distintos nombramientos académicos e identificar brechas de participación (véase tabla 2).

En esta tabla se puede observar que los nombramientos académicos de tiempos completos asociados y titular son asignados a los varones; dato interesante con el cual se evidencia que a las mujeres, por conciliación a la vida familiar y laboral, se les asignan nombramientos de

hora clase y técnico académico. Esto nos permite afirmar que a más alto nombramiento menos mujeres y mayor número de hombres.

Tabla 2. Porcentaje de mujeres y de hombres en los diferentes nombramientos académicos

<i>Nombramientos</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>	<i>% Total</i>
Hora clase	51	49	100
Académico de carrera asociado medio tiempo	40	60	100
Académico de carrera asociado tiempo completo	48	52	100
Académico de carrera titular tiempo completo	30	70	100
Técnico académico asociado tiempo completo	55	45	100
Técnico académico asociado medio tiempo	42	58	100
Técnico académico titular tiempo completo	40	60	100
Técnico académico titular medio tiempo	0	100	100

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Unidad de Personal Académico de la Secretaría Académica de la UATX.

IV. Distribución por nivel educativo y disciplina: indicadores de exclusión

Tabla 3. Porcentaje de mujeres y de hombres en los distintos niveles educativos en los que se ejerce la docencia

<i>Niveles</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>
Licenciatura	43	45
Posgrado	12	7
Subtotal	55	52

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Unidad de Personal Académico de la Secretaría Académica UATX.

Tabla 4. Porcentaje de mujeres y de hombres que laboran en las distintas áreas del conocimiento

	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>	<i>% Total</i>
División de Ciencias Sociales	45	55	100
División de Ciencias y Humanidades	54	46	100
División de Ciencias Biológicas	53	47	100
División de Ciencias Básicas	42	58	100
Diseño, Arte y Arquitectura	41	59	100

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Unidad de Personal Académico de la Secretaría Académica UATX.

El análisis descriptivo de este rubro permite evidenciar que, para ejercer la docencia, existe mayor presencia del personal académico de la UATX en el nivel licenciatura que en posgrados. Los datos de este estudio también demuestran que sobre las áreas del conocimiento las mujeres son mayoría en las áreas de Humanidades y Ciencias Biológicas.

v. Empoderamiento y autonomía de las mujeres

Tabla 5. Porcentaje de mujeres y de hombres en las comisiones evaluadoras

<i>Comisiones del H. C. U.</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>
Honor y justicia	22	78
Legislación	22	78
Títulos honoríficos y grados académicos	22	78
Hacienda y glosa	25	75
Pensiones y jubilaciones	20	80
Patrimonio universitario	11	89
Incorporación y revalidación de estudios	10	90
Exámenes de oposición	22	78
Becas y condonación de pagos	11	89
Presupuesto	18	82

(Continúa)

<i>Comisiones del H. C. U.</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>
Herencia y legado	10	90
Planes y programas	0	100

FUENTE: Lista de integrantes del Honorable Consejo Universitario, actualizada al mes de mayo de 2017.

Tabla 6. Porcentaje de mujeres y de hombres en puestos directivos²

<i>Puestos directivos</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>
Rectoría	21	79
Secretaría Académica	33	67
Secretaría Administrativa	29	71
Secretaría de Extensión	57	43
Secretaría de Investigación Científica	100	0
Secretaría Técnica	67	33
Secretaría de Autorrealización	40	60
Coordinaciones de División	25	75
Facultades	36	64
Unidades Académicas Multidisciplinarias	0	100
Centros de Investigación	40	60

FUENTE: Directorio institucional.

En este rubro se destaca la posición que ocupan las mujeres docentes en la estructura universitaria, en la toma de decisiones y el poder. Como se puede observar en las tablas 5 y 6, la distribución de mujeres

² Es importante señalar que para el porcentaje de mujeres y de hombres en cargos de autoridad, así como para el porcentaje de mujeres y de hombres en cargos directivos, se emplea la misma tabla debido a que estos cargos son propuestos, elegidos y aprobados por la máxima autoridad de gobierno, que es el Honorable Consejo Universitario.

en cargo de decisión está por debajo del posicionamiento de los hombres. El patrón que se observa es que prevalece el acceso prioritario de los hombres en los cargos de mayor escala dentro de la institución. Conforme disminuye la responsabilidad en los cargos, se observa un incremento de participación de las mujeres hasta alcanzar una mayor participación en los puestos administrativos que reclaman una menor capacidad de decisión, pero una mayor responsabilidad de gestión. Esta situación coincide con lo que señala Buquet (2013), pues a pesar de que existe un incremento de la participación de las mujeres en la educación superior y su incursión en carreras científicas con la formación doctoral requerida, sigue siendo una franca minoría en los espacios de toma de decisiones.

vii. Discriminación en el ámbito laboral

Tabla 7. Proporción de mujeres y de hombres que han sido excluidas/os de algún evento académico (concurso de oposición, promoción, premio)

<i>Exclusión</i>	<i>% Mujer</i>	<i>% Hombre</i>
Sí	18	3
No	82	97
Total	100	100

FUENTE: Encuesta para el Personal Académico de la UATX.

La exploración sobre la percepción de exclusión muestra que sólo 18% de las académicas se han sentido excluidas frente a 3% de percepción de exclusión por parte de los académicos. Las entrevistadas señalan que la exclusión o discriminación la ubican en el nombramiento, los estímulos económicos o los reconocimientos, por mencionar algunos. Esta situación limita su desarrollo en el ámbito académico y científico.

VIII. Tensión entre los ámbitos laboral y familiar

Tabla 8. Diferencia entre los promedios de horas dedicados a actividades domésticas, laborales y recreativas de las mujeres y los hombres

<i>Pregunta</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>
¿Cuántas horas a la semana dedica usted a la preparación de alimentos?	8	5
¿Cuántas horas dedica usted a la compra de víveres y abarrotes?	4	3
¿Cuántas horas dedica usted a las labores de limpieza en la casa?	7	5
¿Cuántas horas dedica usted al arreglo y cuidado de la ropa?	4	3
¿Cuántas horas dedica usted al pago de servicios?	2	2
¿Cuántas horas dedica usted al cuidado de niños u otras personas?	16	11
¿Cuántas horas dedica usted para transportarse?	8	7
¿Cuántas horas dedica usted a la recreación?	6	5

FUENTE: Encuesta para el Personal Académico de la UATX.

Tabla 9. Diferencia entre el coeficiente de carga doméstica (tiempos dedicados al espacio familiar frente al laboral de las mujeres y los hombres)

<i>Pregunta</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>	<i>Diferencia promedio</i>
¿Cuántas horas a la semana dedica usted a la preparación de alimentos?	8	5	3
¿Cuántas horas dedica usted a la compra de víveres y abarrotes?	4	3	1
¿Cuántas horas dedica usted a las labores de limpieza en la casa?	7	5	2
¿Cuántas horas dedica usted al arreglo y cuidado de la ropa?	4	3	1
¿Cuántas horas dedica usted al pago de servicios?	2	2	0

(Continúa)

<i>Pregunta</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>	<i>Diferencia promedio</i>
¿Cuántas horas dedica usted al cuidado de niños u otras personas?	16	11	5
¿Cuántas horas dedica usted para transportarse?	8	7	1
¿Cuántas horas dedica usted a la recreación?	6	5	1

FUENTE: Encuesta para el Personal Académico de la UATX.

Al hablar de las tensiones que se producen como resultado de la integración de las mujeres al espacio académico para el ejercicio profesional, en los indicadores creados para detectar brechas en este sentido puede encontrarse que las mujeres asumen una mayor responsabilidad y compromiso con las actividades relacionadas con el hogar y la familia; también, que la relación de horas dedicadas al cuidado es mayor a la de los hombres, por diferencias que van desde una hasta cinco horas por semana, de acuerdo con lo declarado por las y los docentes. En este sentido, es de resaltar que para los varones la responsabilidad y el compromiso con las actividades relacionadas con el hogar y la familia no obstaculizan su desarrollo profesional y laboral, mientras que para las mujeres sí.

Discusión y conclusiones

Los datos que se han presentado en este artículo son parte de los resultados preliminares del diagnóstico sobre las brechas, sesgos e inequidades de género del personal docente de la UATX. De los datos se puede deducir que existen características propias que definen y determinan las condiciones de trabajo de las mujeres y de los hombres universitarios, entre los que destacamos:

1. Al interior de la institución se identificó que existen oportunidades laborales, tanto para hombres como para mujeres, pues para el periodo de otoño de 2016 se tenía contratado 52% de hombres

y 48% de mujeres; sin embargo, en su trayectoria académica se pueden identificar brechas para su desarrollo profesional y laboral. Ejemplo de ello son los nombramientos, pues los más altos están encabezados por varones. Esto muestra la importancia de dar cuenta de que las diferencias de género determinan las condiciones laborales del personal docente. Con todo, es importante destacar que para investigaciones futuras sería fundamental correlacionar estos datos con edad, estado civil, el trabajo de la pareja y el hecho de tener o no descendencia, a fin de explicar las diferencias en cuanto al desarrollo profesional y laboral.

2. El análisis descriptivo en la distribución por nivel educativo y disciplina: indicadores de exclusión permiten evidenciar que existe mayor presencia, para ejercer la docencia, de personal académico de la UATX en el nivel licenciatura que en posgrados. Los datos de este estudio también demuestran que, respecto a las áreas de conocimiento, las mujeres son mayoría en las áreas de Humanidades y Ciencias biológicas, debido a su situación de género; es decir, son carreras de atención y cuidado para otros, como Ciencias de la educación, Enfermería, Nutrición, por mencionar algunas.
3. Por lo que se refiere al empoderamiento y autonomía de las mujeres, en las tablas se identificó que tanto las comisiones evaluadoras como los puestos directivos son encabezados en su gran mayoría por varones, situación que resalta la poca participación de las mujeres en los espacios de toma de decisión. Por lo tanto, sus puntos de vista y sus percepciones no son incorporadas a la organización y el funcionamiento de la institución. En consecuencia, no se puede hablar de condiciones de igualdad en estos espacios, donde se negocian distintos intereses de la comunidad universitaria.
4. De las académicas de la UATX, 18% se siente excluido. Esta exclusión o discriminación se puede representar de distintas formas y no sólo por el sexo, sino también por el grado académico y el área disciplinaria. Para el caso de las académicas de la UATX, la discriminación se ve reflejada en el nombramiento, los estímulos económicos y los reconocimientos, lo que genera desventaja para mujeres en su desarrollo profesional y laboral.

5. En lo referente al ámbito familiar y laboral, podemos identificar tensiones debido a que la mayor carga de trabajo para desempeñar actividades domésticas y de atención familiar es para las mujeres, lo cual representa una carga adicional no remunerada que implica una doble jornada laboral. Esta situación limita a las mujeres a tener menos tiempo para desempeñarse en el ámbito público y, por lo tanto, la pone en desventaja con los hombres para acceder a puestos de mayor responsabilidad que son mejor remunerados y de reconocimiento social. Aunado a ello, para las mujeres desempeñar una doble o triple jornada genera un desgaste físico y mental que repercute en su desempeño laboral. Sin embargo, estas condiciones laborales pueden tener sus matices debido al nivel socioeconómico de las mujeres académicas, porque las cargas de trabajo en el ámbito familiar pueden ser solventadas por la contratación del servicio doméstico.

Los resultados vertidos permiten identificar las brechas de género y su posible incidencia para diseñar acciones afirmativas dentro de la universidad. Algunas de ellas han sido la creación del Programa Universitario para la Autorrealización y la Igualdad de Género (PUAIG), y las capacitaciones sobre equidad de género, tanto para el personal docente y el estudiantado, como para el personal administrativo.

Referencias

- BUQUET, A., Cooper, J. y Rodríguez, H. (2010). *Sistema de Indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior del PUEG de la UNAM/ INMUJERES*. México: UNAM.
- BUQUET, A. (2013). *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: Orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado en https://ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Buquet2013_Tesis.pdf
- CALDERÓN, D. (2010). *Brechas. El estado de la educación en México 2010*. México: Mexicanos Primero Visión 2030.

- GUZMÁN, F. (2002). *Segregación ocupacional por género. Cambios y persistencias*. *Demos*, no. 15/27-28.
- HERNÁNDEZ, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- INMUJERES (2004). El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México. Una guía para usuarios y una referencia para productores de información. México: INMUJERES.
- LAMAS, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de género, *Nueva Antropología*, vol. III, no. 30 (173-198).
- PÉREZ, Y. (2005). *Propiedad, tenencia de la tierra y procesos de empoderamiento de mujeres indígenas cafetaleras en Pie del Cerro, Mpio. San Bartolo Tutotepec, Hgo. Estudio de caso*. Tesis de maestría, CES-PIEM/El Colegio de México, México.
- SCOTT, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro y C. Stimpson (comps.). *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: FCE.

Lenguaje incluyente en las leyes como medio de cambio social

Erika Verónica Maldonado Méndez¹

Introducción

La lengua es la forma, el lenguaje es el modo. El lenguaje estructura a la lengua de acuerdo con las intenciones semánticas en un contexto determinado de interpretación. El lenguaje es un elemento cultural, por medio del cual se expresa la comprensión de lo real: emociones, intereses, ideas, conceptos referentes al mundo. Cuando se verbaliza o escribe sobre un objeto, emergen las concepciones y visiones que se tienen sobre el mismo. En los últimos años, se ha enarbolado el uso del lenguaje incluyente, el cual tiene la misión de visibilizar la diversidad de géneros. Para el particular estudio, interesa el uso del género femenino, expresado a través de construcciones lingüistas sexo-específicas, tales como el desdoblamiento de las palabras, la simetría en el trato lingüístico de los géneros, el uso de sustantivos colectivos, entre otros.

Existen posturas a favor y en contra de su uso, que se extienden a su empleo en documentos de índole jurídica, posiciones que tratan de responder a la pregunta: ¿El cambio en el lenguaje jurídico produce el cambio en la sociedad? Esto conlleva un cuestionamiento más específico: ¿Cómo influye el lenguaje jurídico en la efectividad de la igualdad

¹ Facultad de Derecho, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: ermaldonado@uv.mx.

sustantiva? En el presente trabajo, se abordarán estos temas buscando dar respuesta a dichas interrogantes.

El Derecho, visto como el conjunto de normas jurídicas que rigen en una sociedad en un momento determinado, es un elemento ordenador de la convivencia social a través de su función de promover conductas (dar, hacer, no hacer) que utiliza para ello el lenguaje; esto es, se integra por proposiciones lingüísticas, compuestas por palabras escritas u orales que dan lugar al lenguaje jurídico. Esta función de promover conductas cobra sentido en la ideología que subyace a toda norma jurídica, la cual provoca que el lenguaje jurídico no sea neutral, sino intencionado, puesto que reproduce pautas sociales deseadas por quien produce las normas jurídicas.

El lenguaje jurídico, así, al ser resultado de una ideología, ha expresado la sobrevalorización del varón sobre la mujer en países latinos como México, donde la cultura ha excluido a las féminas por siglos. En las leyes mexicanas, incluidas las que rigen la vida interna de instituciones de educación superior, se puede identificar ese androcentrismo expresado en construcciones sexistas, como sería el abuso del genérico masculino. Así, se fundamenta una propuesta de integrar construcciones lingüísticas sensibles al género en el lenguaje jurídico, como una vía para la promoción de la inclusión y paridad de trato entre los géneros; ello forjaría a la construcción de espacios igualitarios de ejercicio de derechos y de cumplimiento de obligaciones, como premisa para el ejercicio de la igualdad sustantiva.

Metodología

Se realizó un análisis documental de alcance exploratorio para identificar el uso de la categoría sexista del sustantivo genérico masculino en el lenguaje jurídico escrito expresado en textos legislativos. En concreto, se indagó la presencia de esa categoría en los vocablos que refieren a los cargos de mayor jerarquía, en los poderes públicos estatales (funciones ejecutiva, judicial y legislativa), en el medio universitario (función de rectoría) y en textos legales del ámbito local veracruzano y de la Universidad Veracruzana, seleccionados de acuerdo con el cri-

terio de mayor jerarquía normativa; esto es, la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave y la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, respectivamente.

El problema en su contexto

El sexismo lingüístico es una forma de discriminación hacia un sexo, tradicionalmente hacia las mujeres, a quienes se considera inferiores; se manifiesta a través de expresiones orales o escritas, cuyos efectos pueden ir desde denigrar, humillar, violentar e invisibilizar a las mujeres por el sólo hecho de serlo. Se trata de construcciones lingüísticas con intenciones peyorativas hacia las mujeres, teniendo por lo general su correlato meliorativo hacia los varones.

El Derecho, que se manifiesta en palabras, no está exento de padecer sexismo lingüístico, sobre todo si se considera que el orden jurídico tiene ideología. Esta última, desde una visión sociológico-jurídica, subyace en su función de promover conductas mandatadas por quien legisla a través de expresiones escritas, con las cuales logra que las personas destinatarias de las normas actúen para lograr la intención de la misma, por lo que el Derecho no es neutral ideológicamente.

El aspecto de tal ideología en que se centra el presente escrito es la cuestión de la igualdad de género al redactar las leyes; ello implica reflexionar si el lenguaje jurídico utiliza palabras que incluyen a ambos géneros o en las que predomina uno de ellos ocultando al opuesto. Se parte de la premisa de que el sistema jurídico, en países latinos como México, asume una concepción de superioridad del varón, misma que tiene raíces culturales, ya que durante siglos se ha excluido en todos los aspectos sociales a la mujer, relegándola a funciones domésticas. Por lo tanto, la exclusión de la mujer en el ámbito jurídico ha sido uno de sus rasgos de origen, la cual tiene como una de sus manifestaciones la presencia velada del género femenino en los textos legales. Sin embargo, también la mujer, actuando desde una perspectiva de género, ha ganado un terreno importante en la sociedad, visión que el Derecho debe recoger en su lenguaje, dada la relación mutua que se da entre él mismo y la sociedad en la que se rige.

Sexo y género

Es necesario partir de la diferenciación entre las categorías de sexo y género. La dualidad sexual representada en el hombre-varón y la mujer es de tipo biológico, se refiere a los rasgos físicos del cuerpo humano que anatómicamente se atribuyen a las personas. El género, masculino o femenino, en cambio, se refiere a aquellos comportamientos que la sociedad espera de un varón o de una mujer, partiendo de sus rasgos físico-sexuales.

Al respecto, Rodríguez de Lecea (2008) explica que: “El concepto ‘mujer’, tenía determinadas características que se consideraban naturales e inmutables... El concepto género viene a denominar lo que no es sino el resultado de una construcción cultural que legitima un estatus determinado de carácter patriarcal, en cada sociedad” (p. 90). En este sentido, sexo y género representan nociones íntimamente relacionadas, pues se considera a la primera como la razón del segundo, ya que en vista de características físicas se achacan roles de género esperados; esto es, por ser mujer o ser varón se deben cumplir expectativas sociales que tienen su principio en la cultura donde se vive. Por ejemplo, en la cultura mexicana el rol de género para las mujeres consiste en quedarse en casa al cuidado de su descendencia y sin que ello le otorgue una remuneración, tarea que desempeña con actitud condescendiente, dócil y pasiva; por su contraparte, la expectativa para el varón reside en salir de la casa a laborar por un salario, sin que le corresponda el cuidado de los hijos o hijas, con una actitud de dominación hacia los demás, especialmente hacia las mujeres.

Por su misma raíz cultural, se educa en los roles de género a partir del nacimiento y se refuerza durante el crecimiento. Así, desde que se nace se asigna un nombre de varón o de mujer, que una vez registrado ante las instancias oficiales es la carta de presentación en todos sus actos de la vida civil. En la niñez se fomentan estos roles por medio de la vestimenta y los juegos, que en general son diferentes para los niños y para las niñas; posteriormente, mediante la observación del comportamiento de los padres y adultos cercanos. De esta manera, se socializa lo que se espera de cada persona por los estatus sociales desempeñados.

Cuando no se cumplen con los roles sociales determinados a dichas posiciones sociales, la sociedad sancionará a quien los incumple por medio de actos ofensivos y discriminatorios, muchas veces de tipo privado y de índole moral. Empero, el Derecho también puede sancionar conductas que no encajen en el modelo sexo-género esperado. Por ejemplo, si una mujer (sexo) desea contraer segundas nupcias, la ley le prescribe que debe "...abstenerse de contraer nuevo matrimonio hasta pasados trescientos días después de la disolución del anterior, a menos que dentro de ese plazo diere a luz un hijo" (Artículo 94 del Código Civil del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave); mientras que el hombre no tiene tal limitación legal, y se le permite sólo a la mujer la excepción derivada de la maternidad (rol de género), que en nuestro país es un acto casi sacralizado.

Otro ejemplo de que el Derecho considera la vinculación sexo-género es el artículo 233 Bis de la misma codificación, en que prescribe que: "La mujer que demande el pago de alimentos con el argumento de que se dedicó preponderantemente al trabajo del hogar o al cuidado y educación de los hijos, tiene a su favor la presunción de necesitarlos". Con ello es evidente que valida un comportamiento que se espera de las mujeres, derivado de la cultura patriarcal. Así, sexo y género son categorías relevantes para identificar a las personas ante los demás y ante las leyes; esto es, el Derecho, como parte del orden social, regula conductas considerando las características sexuales y sus roles de género, e incluso es un agente institucionalizador de los mismos a través del lenguaje jurídico.

Igualdad de género y discriminación

La igualdad de género, de acuerdo con el artículo 5º fracción IV de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, es la "Situación en la cual mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar". Es la equiparación de ambos sexos en un plano de simetría.

En este punto, se debe distinguir entre la igualdad formal y la sustantiva. La primera es la que está reconocida en la ley, como derecho humano, recogida en instrumentos jurídicos a nivel internacional y nacional, por lo que debe ser promovida, respetada, protegida y garantizada por los Estados mediante sus diversas instancias gubernamentales. La igualdad sustantiva, por otra parte, se refiere a acceder al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Dicha igualdad se conoce como *de facto* porque implica igualdad cuando los derechos se aplican en la realidad; esto es, que pueden observarse resultados (Trejo Sánchez, 2017). La mencionada Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en su artículo 5, fracción v, la define como "...el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales", por lo que la igualdad formal se vuelve sustantiva cuando es una realidad en la vida diaria de las personas.

Si bien se espera que por el reconocimiento del derecho a la igualdad de género se genere la igualdad sustantiva como su efecto necesario, ello no ocurre por los estereotipos de género que se reproducen cotidianamente en la sociedad, los cuales están tan arraigados en el ideario colectivo que las acciones discriminatorias que les resultan se asumen con normalidad. En términos generales, las acciones que violentan la igualdad de género derivan de la discriminación hacia la mujer, que de acuerdo con el artículo 1º de la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer consiste en:

... toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

La discriminación puede ser de dos tipos: directa o indirecta. La primera es la intención evidente de excluir, por ejemplo, cuando a una mujer se le

impide participar en asambleas ejidales, fenómeno común en el ámbito rural. En cambio, en la indirecta el trato desigual se oculta tras una apariencia de neutralidad. Se presenta sobre todo en situaciones que involucran requisitos o condiciones aparentemente imparciales para ambos géneros, partiendo del supuesto de que: si a hombres y mujeres se les dan las mismas oportunidades, las mujeres podrán ser como los hombres, lo cual es una premisa falsa que reproduce la desigualdad de género, porque ante una misma situación las mujeres se ven más afectadas que los hombres (Sandoval y Cosío, 2014). Este segundo tipo se expresa, por ejemplo, cuando se establecen horarios laborales que algunas mujeres no pueden cubrir, puesto que tienen a su cargo el cuidado de familiares. Así, teniendo presente que la mayoría de los varones no tienen ese obstáculo, éstos obtienen una ventaja sobre las mujeres, las cuales se ven discriminadas por los roles de género que asumen culturalmente.

Normatividad y política

Existen documentos normativos vigentes a nivel supranacional que reconocen la igualdad de género. En el sistema universal de derechos humanos está la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967) y la mencionada Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), ambas adoptadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). México ratificó esta Convención el 23 de marzo de 1981.

En el sistema interamericano es vigente la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, llamada Convención de Belem do Pará (1994) y ratificada por México el 19 de junio de 1998. En cuanto a normatividad nacional, el artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su texto actual, establece en sus primeras líneas que la mujer y el varón son iguales ante la ley y reconoce con ello la igualdad de ambos sexos. Asimismo, en el último párrafo de su artículo 1° prohíbe toda discriminación motivada por el género y las preferencias sexuales.

Como norma secundaria federal, es vigente la referida Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, publicada en el *Diario Ofi-*

cial de la Federación el 2 de agosto de 2006. En el ámbito veracruzano, la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave establece, en el primer párrafo de su artículo 4,° que el hombre y la mujer son sujetos de iguales derechos y obligaciones ante la ley; agregando en el noveno párrafo que en Veracruz todas las personas gozarán de los derechos humanos y garantías para su protección, sin distinción de sexo o preferencias sexuales. Asimismo, establece en su artículo 6°, párrafo segundo, que la ley garantizará que la mujer no sea objeto de discriminación y que tenga los mismos derechos y obligaciones que el varón en la vida política, social, económica y cultural del Estado, además de que promoverá que la igualdad entre hombres y mujeres se regule también en las denominaciones correspondientes a los cargos públicos.

Como normatividad secundaria local, existe la Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, publicada en la *Gaceta Oficial del Estado* el 22 de junio de 2009. En el ámbito universitario, la Universidad Veracruzana tiene el Reglamento para la Igualdad de Género, aprobado el 30 de noviembre de 2015, cuyo objeto es el establecimiento de normas para promover y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, así como la prevención, atención y erradicación de todo tipo de discriminación basada en el sexo o género dentro de la institución educativa.

En cuanto a la igualdad de género como principio transversal de las políticas públicas, en el ámbito legislativo federal el Congreso de la Unión se aprobó un dictamen en el que solicita a la Secretaría de Educación Pública utilizar lenguaje incluyente en la elaboración de los libros de texto gratuitos y materiales de aprendizaje. Con ello se busca generar una sociedad más igualitaria por medio de la educación (Cámara de Diputados, 2017a; Senado de la República, 2017). También la Comisión de Gobernación de la Cámara de Diputados Federal aprobó un dictamen para reformar el artículo 242 de la Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, a fin de que la propaganda electoral promueva el empleo de un lenguaje incluyente con el que se garantice igualdad de género (Cámara de Diputados, 2017b).

En Veracruz, existe el Centro de Estudios para la Igualdad de Género y Derechos Humanos del Congreso Local, el cual propugna que

el uso del lenguaje incluyente debe estar reflejado en las leyes, porque son las que rigen a toda la sociedad. Este organismo acepta que la estructura lingüística esconde ideas androcéntricas, sexistas y machistas, y que éstas configuran el pensamiento de quien las usa, por lo que afirma que el cambio de lenguaje va aparejado con un cambio de pensamiento, factor crucial para la construcción social en un marco de igualdad (LXIII Legislatura H. Congreso del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2016). Con ello, se deja esbozado el beneficio del lenguaje jurídico con perspectiva de género en la vida social.

Lengua y lenguajes: sexista, incluyente y jurídico

Lengua y lenguaje no es lo mismo, la lengua es la forma (códigos, símbolos y signos), el lenguaje es el modo. La lengua es un sistema de reglas y signos cuya función es permitir la comunicación entre seres humanos, a partir de la expresión del pensamiento. El lenguaje, o dicho con propiedad, los lenguajes, son aplicaciones prácticas de la lengua, que se definen como "... sistemas de comunicación que se componen de códigos, símbolos y signos que cobran significado en el contexto de las comunidades que los utilizan" (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2015, p. 7). Por tal motivo, el lenguaje estructura a la lengua de acuerdo con las intenciones semánticas de quien lo emplea, en un contexto determinado de interpretación; esto es, el lenguaje es el modo de usar la lengua, la de origen o en la que se desea comunicar, con un propósito. Así, como modos de la lengua española, se tienen los lenguajes: coloquial, científico, informal, poético, jurídico, entre otros.

Es en esa intención o propósito con que se utiliza la lengua. En ella radica la relevancia de los lenguajes, puesto que los vuelve instrumentos para el logro de un fin; el establecido por quien produce y reproduce los lenguajes, los cuales a su vez, al ser usados, refuerzan en la sociedad esos fines. En el mismo argumento, se retoman notas similares en que debe comprenderse el lenguaje: como una herencia cultural, un sistema que evoluciona, un modo de representar a la realidad y el sentir, un medio de comunicación y un posicionamiento ideológico (Ayuntamiento de Valdemoro, s/f). Con ello, se deja asentado que la

cuestión frente al lenguaje no es banal si se comprende que cuando se verbaliza o escribe sobre un objeto emergen las concepciones y visiones que se tienen sobre el mismo, por lo que "...controlar el lenguaje y los idiomas no solo es controlar sistemas de comunicación, sino controlar sistemas de pensamiento" (Quintas y Latre, 2015, p. 8). Una vez planteado el alcance del lenguaje en la sociedad para producir y reproducir ideologías que derivan de los enfoques culturales de las sociedades en que son expresados, interesa analizar tres lenguajes, los dos primeros en franca oposición: sexista versus incluyente, para posteriormente relacionar ambos con el lenguaje jurídico.

En cuanto al lenguaje sexista, se debe empezar explicando que el sexismo es la creencia en la superioridad del sexo masculino, derivada del androcentrismo, entendido como la mirada del mundo desde la óptica masculina, convirtiéndolo en parámetro de lo humano (Rubio y Bodelón, 2012); por lo que se produce cuando las distinciones entre lo femenino y masculino se tornan jerárquicas y excluyentes, valorando a una de las partes sobre la otra por su sexo. "El problema se ubica en las sociedades y culturas cuando a la representación y significación de lo masculino se le asigna un valor superior y universal que invisibiliza y descalifica lo femenino" (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2015, p. 7).

De las ideas anteriores, se deriva que el lenguaje que tiene el calificativo de sexista es aquel que se utiliza con la intención de exclusión o trato diferenciado entre los sexos, sobreponiendo uno sobre el otro, al varón sobre la mujer frecuentemente, por razón de una ideología androcentrista. "Se entiende que existe sexismo lingüístico cuando el lenguaje reproduce una imagen sobrevalorada de lo masculino que invisibiliza las aportaciones o experiencias de las mujeres o representa de forma sesgada y poco objetiva la diversidad humana". (Rubio, 2016, p. 9). Se expresa en "...aquellas frases, mensajes o expresiones que denigran a las mujeres, las discriminan e inclusive las violentan... Si el mensaje es discriminatorio contra las mujeres en su forma, por las palabras elegidas o por su estructura, estamos ante sexismo lingüístico" (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016, p. 8). En todos estos casos, se está ante un lenguaje discriminatorio que genera una

relación asimétrica entre los sexos. Así, el sexismo lingüístico es una forma de discriminación indirecta que parece inofensiva, pero que lacera las identidades de las mujeres, al darles un trato desigual por el sólo hecho de serlo y al considerárseles como seres inferiores.

Por otra parte, como reacción al lenguaje sexista, existe un tipo de lenguaje promotor de la diversidad de género, denominado lenguaje incluyente, inclusivo o sensible al género, mismo que "...busca eliminar todo tipo de expresiones y palabras que denigran o discriminan a las personas; que reproducen estereotipos de género; minimizan y frivolizan la violencia contra las mujeres". (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016, p. 5). Se trata de un uso de la lengua con la intención de visibilizar la diversidad de géneros. Para el particular uso, se reitera, interesa el femenino.

El lenguaje incluyente es de tal relevancia dado que implica el derecho de las mujeres a ser nombradas a través de construcciones lingüistas sexo-específicas, como se verá con detalle más adelante. Existen posturas en contra y a favor del uso del lenguaje incluyente. Entre las que lo rechazan, se encuentra un documento de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) en que se afirma, al respecto de la lengua, que "...es muy discutible que la evolución de su estructura morfológica y sintáctica dependa de la decisión consciente de los hablantes o que se pueda controlar con normas de política lingüística" (Bosque, 2015, p. 15).

En este mismo sentido, Wagner (2016) afirma que, si bien una lengua es propiedad de todos los que la hablan y, por tanto, instrumento de expresión y comunicación que puede y debe reflejar la mentalidad de esa comunidad idiomática, de lo que deriva el derecho de todas las personas a modificar su idioma; a lo que nadie tiene derecho, ni individual ni colectivamente, es a pretender imponer innovaciones a los demás miembros de dicha comunidad. Agrega que no es con presión, imposiciones ni con decretos como ciertos usos son abandonados para ser reemplazados por otros, puesto que la actualización del lenguaje es una actividad libre y creadora.

En un segundo argumento en contra del lenguaje sensible al género, se le acusa de ser forzado, alejado del lenguaje común y corriente, por lo que su uso aplicaría únicamente al lenguaje oficial, como el de los textos

legales o administrativos, entre otros. De ahí que este uso incluyente del lenguaje se contradice: por un lado propugna por acercarse a la realidad de la diversidad e igualdad de géneros, pero por otro se aleja de la realidad del “español común”, logrando que el lenguaje oficial se diferencie aún más del real y creando un nuevo código artificial (Bosque, 2015). De tal forma, los argumentos en contra del uso de lenguaje incluyente se resumen en dos: las reglas de la lengua no pueden modificarse por las voluntades de los hablantes o el establecimiento de políticas lingüísticas, como sería el caso de las que promueven la igualdad de género; y el lenguaje incluyente se trata de un lenguaje artificial alejado de la realidad, que sólo sería viable para usarse en textos oficiales.

El segundo tipo de posturas –las que están a favor de su uso– sirve para contra-argumentar las primeras. En cuanto al primer señalamiento, se induce que se confunde lengua con lenguaje, la forma con el modo. Verdad es que la lengua española es una, con reglas y signos, pero que puede ser usada en y de diversos modos; pueden usarse esos signos con una dimensión social, en este caso, con una intención de visibilizar la diversidad de géneros. También se debe reconocer que las reglas de la lengua no son inmutables, sino que deben adaptarse a los cambios sociales. En este tenor, de acuerdo con la Teoría del control cultural (Bonfil, 1988), la lengua es un elemento cultural, de tipo simbólico, que forma parte de la matriz cultural y que permite la subsistencia de la identidad de un pueblo; sin embargo, su contenido no es inalterable, sino que se transforma históricamente, adaptándose a los diferentes cambios sociales. Por tal motivo, la lengua, como parte de la cultura, puede modificarse y adecuarse a los nuevos tiempos.

En cuando al segundo argumento, relativo a la contradicción de la intención realista del lenguaje incluyente, se puede afirmar que ciertamente éste se pretende usar para lenguajes escritos, como el legal, los cuales pueden formar de manera paulatina los discursos orales en una sociedad que se iría sensibilizando, cada vez más, en la igualdad de género; por lo que se acepta la crítica, ya que en una primera etapa el lenguaje inclusivo funcionaría correctamente sólo para el lenguaje escrito oficial. Éste, por su misma naturaleza, implica mayor tiempo (y por ello reflexión) para producirse, y es donde puede ejercitarse la

conciencia igualitaria plenamente, sin que ello derrumbe al lenguaje incluyente y más bien lo posicione en un lugar donde es más viable de ejercer sus efectos benéficos.

En última instancia, los discursos en contra del lenguaje igualitario conllevan una postura derivada de que “quien ha tenido el privilegio de siempre ser nombrado, mira como absurdo hacer visible a quien ha sido excluido históricamente” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016, p. 7). En definitiva, el lenguaje incluyente impulsa y refleja cambios sociales, es un ámbito de lucha de los derechos de las mujeres, para ponerlas en el escenario de la sociedad, puesto que como se ha dicho, el lenguaje, al tener una intención, tiene un enorme poder en la sociedad.

Un tercer tipo de lenguaje, que no se contrapone a ninguno de los dos anteriores, pero que puede asumir notas de ambos, es el lenguaje jurídico, que consiste en expresiones especializadas para la construcción de los textos y discursos que tienen como objeto al Derecho, visto éste como el conjunto de normas jurídicas que rigen en una sociedad en un momento determinado. Lastra (2003) define al lenguaje jurídico como las expresiones tradicionales (orales o escritas) en las que se articulan las ideas que le dan contenido y estructura al Derecho. Éste, como objeto de la ciencia jurídica, se construye, aplica e interpreta a través de palabras elegidas por quien redacta una ley o una jurisprudencia. Pero va más allá del acto de redacción: “El derecho constituye esquemas que son condición para poder pensar, comprender y predecir ciertos acontecimientos del mundo, así como para participar activamente en el mismo... la fuente de esos esquemas está en el lenguaje...” (Cáceres, 2000, p. 11). Este lenguaje de los textos legales es de tipo prescriptivo, debe cumplir las características de general, abstracto, concreto, claro, exacto, objetivo (COFEMER; CIDE, s/f), pero sobre todo comprensible (Senado de la República, 2016).

Desde la perspectiva de la sociología jurídica, el Derecho tiene la finalidad de ordenar la convivencia social a través de su función de promover conductas (dar, hacer, no hacer) utilizando para ello el lenguaje; esto es, se integra por proposiciones lingüísticas, compuestas formalmente por palabras escritas u orales, a través de las cuales se

crean situaciones deónticas con la finalidad de que se materialicen con la conducta de sus destinatarios. El lenguaje jurídico es resultado de acciones y deseos humanos, de quienes lo producen y reproducen, que se expresan en las leyes y en sus interpretaciones, por lo que no es neutral ideológicamente; en él mismo recaen los propósitos culturales y visiones del mundo de sus autores, por lo que no está exento de fomentar el predominio patriarcal. En este sentido, Balaguer (2004) afirma que el lenguaje jurídico se ha construido históricamente sobre la situación social de desigualdad de la mujer, por lo que la lucha por la igualdad de género es también la lucha por la eliminación de términos sexistas en el lenguaje y por la reformulación del lenguaje en un sentido igualitario.

El Derecho ha sido un espacio históricamente masculino. Agatón Santander (2006) afirma que el discurso jurídico representa una ideología del lugar que ocupan las mujeres en la realidad, que trasciende a las normas jurídicas y se reproduce en las decisiones judiciales. Esto influye en la construcción de la identidad femenina y de las relaciones de subordinación, y pone como ejemplos de ello a la extinción de la acción penal y la pena para los violadores que actuaran en concurso si uno de ellos contraía matrimonio con la víctima o a las que autorizaban al empleador para exigir prueba de embarazo en procesos de selección; fenómenos que no están lejos de nuestra realidad normativa mexicana. Pero la aparente ventaja masculina en la construcción e interpretación de las normas jurídicas no es del todo beneficiosa al varón, puesto que, como señala Calvo (2001), la invisibilización de las mujeres resulta en una sobre-exposición de los varones, como se puede observar en la definición de delitos. Por tal motivo, el lenguaje jurídico, a través de sus palabras, es poderoso agente de permanencia y cambio de las posiciones sociales de los sexos y de sus roles en la sociedad en que es vigente.

Como la lengua y sus lenguajes, los textos de las leyes no son inmutables, se modifican conforme las necesidades sociales y las ideologías que las sustentan, como es el caso de la perspectiva de género que se estudia. En este sentido, López Ruiz (2002) señala que los legisladores deben estar atentos a la evolución del lenguaje, como consecuencia de los fenómenos sociológicos y como el justo reclamo del movimiento feminista que exige que las mujeres sean tomadas en cuenta en mu-

chas de las manifestaciones antes reservadas sólo a los hombres. Añade que aunque tradicionalmente en el idioma español la expresión con sujeto del género masculino abarca al femenino (incluso en el *Corpus Iuris Civilis*, libro XLVI, se decía: “La expresión de una frase en género masculino se extiende de ordinario a ambos sexos”), los reclamos del movimiento feminista obligan a buscar soluciones que concilien esas exigencias, por lo que quienes redacten las normas deberán evitar cualquier contexto que implique alguna forma de discriminación por causa de género, más aun cuando se trate de otorgar y proteger derechos.

Las identidades y situaciones que se establecen a partir del discurso legal deben corresponder a los más altos valores que el Derecho debe proteger, como es la igualdad de género, y utilizar adecuadamente los vocablos en los textos legales, para producir interpretaciones más justas al englobar a los dos sexos en casos de normas que atañen a ambos, para visibilizar a uno u otro en los casos de normas específicas que atañen a cada uno de ellos (Calvo, 2001). De la redacción clara de las leyes derivarán situaciones de justicia real que promuevan la igualdad sustantiva.

Categorías sexistas y categorías incluyentes

De acuerdo con Islas Azaïs (2005), el lenguaje discriminatorio se clasifica en tres casos: a) la discriminación léxica, debida a la elección de ciertos términos; b) la discriminación sintáctica, basada en la forma en que construimos ciertas oraciones; y c) la discriminación retórica, por el empleo de diversas estrategias para persuadir de manera indirecta sobre la inferioridad de ciertos grupos. Estos tres tipos se evidencian en categorías sexistas que se usan en el lenguaje. En el primer caso se expresa en el abuso del llamado sustantivo genérico masculino, que en muchos casos resulta un falso genérico.

En la lengua española se admite el uso del vocablo masculino como genérico, esto es, como incluyente de ambos sexos; sin embargo, el abuso se da cuando se usa en contextos en los que no se justifica –por ejemplo, cuando se refiere a grupos donde también hay mujeres o sólo hay mujeres (Rubio y Bodelón, 2012). En estos casos, se convierte entonces en un falso genérico masculino, ya que nada impide utilizar la palabra

del género al que se desea referir, verbigracia cuando en la ley reiteradamente se lee “el juez”, existiendo el término en femenino “la juez”.

Quienes defienden su uso afirman que siempre se incluye a las mujeres; empero, en la realidad ello es así sólo a través de una interpretación posterior que considera el principio de la igualdad de género. En la realidad, tratándose de falsos genéricos masculinos siempre surgirá la duda sobre cuál fue la verdadera intención de no incluir la palabra referida al femenino y de emplear únicamente la masculina. Por ejemplo, el vocablo “ciudadano” en el Derecho, si lo aplicamos a épocas pasadas, referente a la omisión común del vocablo femenino “ciudadana”, tenía una intención de exclusión, ya que las mujeres no eran consideradas como tales, era impensable su posibilidad de voz y voto en los actos públicos.

En México, por ejemplo, en el artículo 34 de la Constitución Política Federal, en su texto original de 1917, establecía a quiénes se les consideraba en tal categoría: “Son ciudadanos de la República todos los que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos...”. Si se sostiene que “ciudadanos” debe tomarse como un masculino genérico que incluye a las mujeres, como arguyen detractores del lenguaje incluyente, no hubiera sido necesario reformar tal artículo en los términos en que se realizó el 17 de octubre de 1953, para considerar expresamente como “ciudadanos” a las mujeres y, por ende, darles el derecho a votar conforme lo establece el artículo siguiente que enlista los derechos del “ciudadano”. Así, el artículo 34 en dicha reforma de la década de los cincuenta del siglo pasado estableció: “Son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos...”. Es evidente que para los legisladores, de los tiempos de esta reforma, era imperiosa la inserción expresa de la palabra “mujeres” para reconocerles su derecho al voto, de lo cual válidamente se puede inferir que “ciudadanos” constituye un falso genérico masculino, puesto que si no lo fuera no hubiese sido necesaria tal modificación.

También en este tipo de discriminación lingüística se puede incluir el error en el uso del sustantivo de doble forma y concordancia de género que se produce cuando, existiendo forma femenina del sustanti-

vo, se utiliza la masculina aunque se ponga en femenino el artículo o el adjetivo que acompaña a ese sustantivo (Rubio y Bodelón, 2012). Es recurrente ello en ocupaciones que sólo aceptan la forma masculina. En el lenguaje jurídico, encontramos ejemplos de esta categoría cuando se dice “la ministro”, “la magistrado” o “la juez”.

La discriminación sintáctica se evidencia en la categoría sexista del orden de presentación de los géneros. Es el caso cuando se antepone siempre el masculino al femenino, circunstancia que no se sigue de ninguna regla gramatical (Rubio y Bodelón, 2012), de tal forma que esta categoría se basa en una situación lingüística en que sí se han mencionado los dos géneros. Sirva de ejemplo el artículo 34 constitucional transcrito anteriormente, en que se menciona primero a los “varones”, lo cual se replica en la mayoría de los mensajes públicos y privados de las personas, basta poner un poco de atención de ello para corroborarlo.

Finalmente, el tercer caso de discriminación lingüística, esto es, retórica, se suele evidenciar en la asimetría en el trato de varones y mujeres, el cual se expresa en el uso de los duales aparentes, que son términos o palabras que según el sexo al que se refieran adquieren significados diferentes (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016). Ejemplo de ello son las palabras o frases que denotan desprecio u ofensa hacia la mujer cuando se usan en femenino, como el par “zorra” y “zorro” referidos a personas; en el primer caso, el significado es “prostituta”, en el segundo es sinónimo de “astuto”. También esa asimetría en el trato entre los sexos se presenta en el uso de diminutivos para referirse a las mujeres, fórmulas de cortesía en masculino u otras presentaciones de las mujeres en las que aparecen en menor consideración que los varones o como apéndices de ellos (Rubio y Bodelón, 2012). Una muestra de este tipo se presenta cuando se expresa la frase “el señor García y su señora”, la cual denota un sentido de pertenencia de la mujer al cónyuge.

Como solución a las anteriores categorías lingüísticas de tipo sexista, las personas defensoras de la visibilización de la mujer proponen, en primer lugar, evitar las anteriores y utilizar en su lugar categorías incluyentes, tales como el desdoblamiento de las palabras, la simetría en el trato lingüístico al hombre y a la mujer, así como reemplazar los genéricos androcéntricos por formas neutras. En cuanto al desdobra-

miento, este recurso se refiere a nombrar a ambos sexos para hacer patente que están presentes (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016); en estos términos está redactada la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la cual utiliza esta táctica incluyente, como cuando a lo largo de su texto se puede leer “venezolanos y venezolanas”. Aquí también puede incluirse la estrategia lingüística de desdoblar únicamente las palabras que preceden al nombre, tales como artículos o adjetivos demostrativos, por ejemplo: “las y los ciudadanos”. Calvo (2001) señala que, ante su uso, se debe tener cuidado de alternar el orden de presentación de los vocablos (sustantivos, artículos o adjetivos) de ambos sexos para no establecer una relación de jerarquía nombrando siempre primero a uno de los sexos. Si bien este recurso realmente visibiliza a la mujer al nombrarla, se considera que no es operable en ciertos lenguajes, tal es el caso del jurídico, como se explicará más adelante. Asimismo, en términos sociológicos, utilizar dos formas –masculina y femenina– deja fuera nuevas y diversas identidades sexuales y de género, por lo que su uso pudiera resultar discriminatorio hacia éstas.

La simetría en el trato lingüístico a la mujer y al varón, como categoría inclusiva, se refiere a evitar el uso de los mencionados duales aparentes que, según el género, reafirman creencias o estereotipos sexistas. Tiene como objetivo quitarle al varón el papel activo, central y dominante, en el cual se le presenta a la mujer como su subordinada, dependiente o parte de sus pertenencias. En este sentido, retomando el ejemplo anterior en que se escribía “el señor García y su señora”, las fórmulas para evitar tal sentido de posesión o cosificación de la mujer serían o bien incluir el nombre y apellido de las personas, antecedido por la abreviatura “Sra.” o “Sr.”, o bien referirse simplemente al nombre de cada uno de los cónyuges (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2009) quedando el ejemplo de la siguiente forma: “Sra. Mariana Huerta y Sr. Luis García” o “Luis García y Mariana Huerta”, visibilizándose a la mujer y dándole su lugar como una persona independiente y singular. Finalmente, también se propone el recurso lingüístico de reemplazar los genéricos androcéntricos por: a) formas neutras, como “ser humano” en lugar de “hombre” (Wagner, 2016); b)

sustantivos abstractos o colectivos, como preferir el empleo de “ciudadanía”, “presidencia”, “secretaría”, en lugar de “ciudadanos”, “presidente”, “secretario”, respectivamente; c) el vocablo “persona”, por ejemplo, en vez de “discapacitado”, preferir “persona con discapacidad”; d) el pronombre “quien(es)”, así, en lugar de “el juez determinará” escribir “quien juzga determinará” (Calvo, 2001). Todos los anteriores recursos implican ser reflexivos en la elección de las palabras al expresarnos. La conciencia de la igualdad entre los sexos y géneros es premisa para lograr emitir mensajes inclusivos; no se olvide que se dice lo que se piensa.

Resultados del estudio

En cuanto al lenguaje jurídico, específicamente el que se presenta en los textos legales, se pueden localizar tanto categorías sexistas como incluyentes. Para el presente estudio, nos abocaremos al llamado sustantivo genérico masculino. En cuando a esta categoría, referida a textos legales, si bien Bentham (2009) señala que para evitar el mal de la prolijidad una de las reglas al redactar las leyes es que “Salvo excepciones, el masculino singular comprende los dos géneros y números” (p. 118), en líneas anteriores se ha identificado el empleo de tal genérico masculino como una de las categorías sexistas de tipo léxico. Por ello, siguiendo esta línea de análisis, se identificará de forma exploratoria el uso del genérico masculino en las palabras que refieren a los cargos de mayor jerarquía, tanto de los poderes públicos estatales como del ámbito universitario, en los textos legales de mayor jerarquía normativa del ámbito local veracruzano y de la Universidad Veracruzana, respectivamente.

Genéricos masculinos referidos a cargos de mayor jerarquía en los poderes públicos estatales. En la *Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*, se localizaron las palabras que se emplean para referirse a funciones públicas relacionadas con los tres poderes del Estado, a saber, ejecutivo, judicial y legislativo, que pueden ser ejercidas por varones o mujeres; el resultado fue que se observa que el texto constitucional utiliza de forma indiscriminada el genérico masculino para

referirse a tales cargos, como se muestra en los artículos que se transcriben enseguida:

Artículo 4, párrafos sexto y séptimo:

Toda persona es inocente en tanto no se le declare culpable mediante sentencia del juez de la causa que no haya conocido el caso previamente, y ante quien se desarrollará todo el juicio...

Habrán jueces de control que garanticen los derechos de los imputados y de las víctimas y decidan sobre las medidas cautelares en los términos de la ley de la materia...

Artículo 18, primer y segundo párrafos:

Los diputados y los ediles serán elegidos por sufragio universal, libre, secreto y directo...

El Gobernador del Estado será elegido por el principio de mayoría relativa, mediante sufragio universal, libre, secreto y directo.

Artículo 21, primer párrafo:

El Congreso del Estado se compondrá por cincuenta diputados, de los cuales treinta serán electos por el principio de mayoría relativa en los distritos electorales uninominales, y veinte por el principio de representación proporcional, conforme a las listas que presenten los partidos políticos en la circunscripción plurinominal que se constituya en el territorio del Estado.

Artículo 58, último párrafo:

No podrán ser magistrados las personas que hayan ocupado el cargo del Secretario del Despacho o su equivalente, Fiscal General del Estado, Senador, Diputado Local o Federal ni Presidente Municipal, durante el año previo al día de su nombramiento.

Artículo 78, primer párrafo:

El Congreso del Estado, por las dos terceras partes de los votos de la totalidad de sus integrantes, declarará si ha lugar a proceder por la comisión de delitos durante el tiempo de su cargo, en contra de los Diputados, el Gobernador, los Secretarios de Despacho, el Contralor General, el Fiscal General del Estado, los

Magistrados, los Presidentes Municipales o de Concejos Municipales y los Síndicos, el Consejero Presidente, los Consejeros Electorales y el Secretario Ejecutivo del organismo público que ejerza la autoridad electoral administrativa; el Presidente de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos, y los Consejeros del Instituto Veracruzano de Acceso a la Información. En el procedimiento que se siga, se respetarán las garantías de audiencia y legalidad.

Genérico masculino referidos al cargo de mayor jerarquía en el ámbito universitario. En la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, se identificó la palabra para referirse al cargo relacionado con la función máxima de la Rectoría, misma que puede ser ejecutada por una mujer o un varón. Los resultados de la indagación evidencian que la normatividad universitaria analizada hace uso mayormente del falso genérico masculino “rector”, como se muestra en los ejemplos transcritos a continuación, mismos que son representativos de ello, puesto que se trata del capítulo que regula específicamente a tal figura de autoridad, que se replica en el resto del texto legal (véanse artículos 15, 20 fracción III, 21 fracción I, 24, 25 fracción VI, 29 fracción I, entre otros):

DEL RECTOR

Artículo 35. El Rector es la autoridad ejecutiva, representante legal de la Universidad Veracruzana. Su residencia estará en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Artículo 36. El Rector será designado por la Junta de Gobierno y durará en su cargo cuatro años, periodo que podrá prorrogarse por una sola vez.

Artículo 37. Para ser Rector se requiere:

...

Artículo 38. Son atribuciones del Rector:

...

Es preciso además asentar que se identificó que la normatividad universitaria que se explora utiliza la forma neutra “la Rectoría” en tres ocasiones, expuestas en seguida:

Artículo 32 fracción II:

II. Conocer y aprobar, en su caso, las modificaciones al presupuesto realizadas por la rectoría, durante el año en ejercicio;

Artículo 59 fracción VII:

VIII. Vigilar el correcto funcionamiento de las dependencias de su región, informando con oportunidad las anomalías detectadas a la Rectoría;

Artículo 87 fracción VI:

Apoyar a la Rectoría en el análisis, elaboración y ejecución de proyectos de desarrollo institucional;

Discusión y conclusiones

Hasta aquí se ha notado que el lenguaje jurídico, concretamente con el que se redactan los textos legales, no es neutral ideológicamente; de forma específica en nuestro país, el androcentrismo ha imperado en su formación por cuestiones de tipo cultural, pues al Derecho sólo lo estudiaban y aplicaban los varones, las mujeres eran la excepción en el mundo jurídico. Este dominio patriarcal se ha reflejado en la redacción de las normas jurídicas, principalmente por medio del uso de categorías sexistas como el abuso del genérico masculino o el uso del falso genérico.

Se dejó planteado también que el lenguaje jurídico, al tener una ideología, tiene la intención de que la misma se reproduzca por medio de la función promocional de los textos legales. Por ejemplo, como se mostró líneas antes, desde 1917 hasta 1953, la Constitución Federal mexicana sólo reconocía como ciudadanos a los varones. Ello se puede afirmar porque en la reforma de tal año se incluyó de manera expresa el vocablo “mujeres”; ante ello, cabría preguntarse válidamente si están contenidas las mujeres en otros casos similares de sustantivos masculinos llamados genéricos.

En los textos legales expuestos, para identificar el uso de tales sustantivos genéricos masculinos se aprecia que prevalece esa categoría sexista, que si bien en cuestión gramatical se arguye que contiene al femenino, la propuesta es que se prefiera el empleo expreso de cate-

gorías incluyentes que visibilicen la diversidad sexual y de géneros. Si bien es posible contra-argumentar a esta propuesta que no existe la necesidad de explicitar los géneros en los textos legales puesto que cuando se aplique la norma jurídica, con el paradigma actual de procurar la más amplia protección a la persona, su interpretación siempre deberá ser privilegiando la igualdad de género, lo que se pretende es consagrar el principio de la paridad de género desde el texto legal por medio de su lenguaje, para que no se deje a la interpretación del momento, que nada garantiza que será siempre favorable a la inclusión de la diversidad sexual. La cuestión no es mínima ni ociosa si se comprende el poder del lenguaje, que con su ideología produce y reproduce conductas. “El discurso y la lengua pueden utilizarse deliberadamente para obtener una mayor madurez cultural, una mayor justicia social” (Irigaray, 1992, p. 30). Se expresa lo que se piensa, las creencias.

Para enmendar los estereotipos de género que las leyes han recogido, se pueden utilizar las categorías incluyentes revisadas; sin embargo, no todas funcionan para la redacción de estos textos especializados, puesto que el lenguaje jurídico debe tener características de generalidad y abstracción, por lo que se considera que la fórmula del desdoblamiento lingüístico es contraria a ellas, haciéndolo incluso rebuscado o engorroso. Además, como se dijo, sólo considera una dualidad sexual, dejando fuera otras identidades sexuales, por lo que vale hacer un paréntesis para aclarar que si bien el presente estudio se ha centrado en la inclusión del género femenino, no por ello se deja de considerar que si se ha de modificar el lenguaje de las leyes, se haga de tal forma que de una vez integre a la diversidad sexual y de género que existe en la sociedad.

Volviendo a los recursos lingüísticos con perspectiva de género en el lenguaje jurídico, lo que sí puede y debe hacerse al redactar las leyes es evitar reflexivamente el uso de vocablos que generen una idea de subordinación de las mujeres y que no busquen la simetría en el trato de los sexos y géneros. En concreto, esta propuesta implica reemplazar en los textos legales los genéricos androcéntricos por formas neutras, sustantivos abstractos o colectivos, el vocablo “persona” y el pronombre “quien(es)” para ser incluyente de la diversidad sexual. Aplicando esta idea en algunos de los textos de los artículos analizados, cabría señalar

que los mismos pueden recoger la perspectiva de género en su redacción insertando categorías incluyentes y, por supuesto, revisando, en lo que corresponda, la redacción del artículo para cuidar su sintaxis (se han destacado los vocablos, los cuales no aparecen así en el texto original):

Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave:

Artículo 4, párrafos sexto y séptimo:

Texto original:

Toda persona es inocente en tanto no se le declare culpable mediante sentencia del **juez** de la causa que no haya conocido el caso previamente, y ante quien se desarrollará todo el juicio...

Habrán **jueces** de control que garanticen los derechos de los **imputados** y de las víctimas y decidan sobre las medidas cautelares en los términos de la ley de la materia...

Texto con lenguaje incluyente:

Artículo 4, párrafos sexto y séptimo:

Toda persona es inocente en tanto no se le declare culpable mediante sentencia **de quien juzga** la causa que no haya conocido el caso previamente, y ante quien se desarrollará todo el juicio...

Habrán **función judicial** de control que garantice los derechos de **las personas imputadas** y de las víctimas y decida sobre las medidas cautelares en los términos de la ley de la materia...

Artículo 18, primer y segundo párrafos:

Texto original:

Los **diputados** y los **ediles** serán elegidos por sufragio universal, libre, secreto y directo...

El **Gobernador** del Estado será elegido por el principio de mayoría relativa, mediante sufragio universal, libre, secreto y directo.

Texto con lenguaje incluyente:

Las **personas que asuman diputaciones** y **cargos edilicios** serán elegidas por sufragio universal, libre, secreto y directo, de acuerdo a los principios de mayoría relativa y de representación proporcional, con las modalidades que establezca la ley.

Quien gobierne el Estado se elegirá por el principio de mayoría relativa, mediante sufragio universal, libre, secreto y directo.

Artículo 21, primer párrafo:

Texto original:

El Congreso del Estado se compondrá por cincuenta **diputados**, de los cuales treinta serán electos por el principio de mayoría relativa en los distritos electorales uninominales, y veinte por el principio de representación proporcional, conforme a las listas que presenten los partidos políticos en la circunscripción plurinominal que se constituya en el territorio del Estado.

Texto con lenguaje incluyente:

El Congreso del Estado se compondrá por cincuenta **diputaciones**, de las cuales treinta serán electas por el principio de mayoría relativa en los distritos electorales uninominales, y veinte por el principio de representación proporcional, conforme a las listas que presenten los partidos políticos en la circunscripción plurinominal que se constituya en el territorio del Estado.

Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana

Texto original:

DEL RECTOR

Artículo 35. El **Rector** es la autoridad ejecutiva, representante legal de la Universidad Veracruzana. Su residencia estará en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Artículo 36. El **Rector** será designado por la Junta de Gobierno y durará en su cargo cuatro años, periodo que podrá prorrogarse por una sola vez.

Artículo 37. Para ser **Rector** se requiere:

...

Artículo 38. Son atribuciones del **Rector**:

Texto con lenguaje incluyente:

DE LA RECTORÍA

Artículo 35. **La Rectoría** es la autoridad ejecutiva, representante legal de la Universidad Veracruzana. Su residencia estará en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Artículo 36. La persona titular de la **Rectoría** será designada por la Junta de Gobierno y durará en su cargo cuatro años, periodo que podrá prorrogarse por una sola vez.

Artículo 37. Para ser titular de la **Rectoría** se requiere:

...

Artículo 38. Son atribuciones de la **Rectoría**:

...

Se puede inferir que esta labor implica ser y hacer al redactor de la ley consciente de la igualdad de género al expresarse en el lenguaje jurídico escrito, como el usado en los textos legales que se han estado analizando; pero también puede y debe hacerse en los textos que los interpretan, en la llamada jurisprudencia, como fuente formal del Derecho. Se trata de hacer al lenguaje jurídico más claro y preciso, puesto que, como señala Lastra (2003), el principio de seguridad jurídica exige claridad y certeza de las normas, en tanto que la claridad, precisión y apropiada corrección lingüística son las virtudes que deben presidir un buen lenguaje legal.

La propuesta de integrar construcciones lingüísticas sensibles al género en el lenguaje jurídico, al ser una vía para la promoción de la inclusión y paridad de trato entre los géneros, conllevaría la construcción de espacios de ejercicio de derechos y cumplimiento de obligaciones equitativas que abonarían a la igualdad sustantiva, al considerar, como se ha afirmado, el poder promocional de conductas que posee dicho lenguaje. Asimismo, esto es relevante realizarlo en las leyes que rigen la vida interna de las instituciones de educación superior, puesto que en el actuar de ellas también se debe promover la construcción de una sociedad igualitaria y, fundamentalmente, porque son las formadoras de quienes atienden de forma profesional los problemas que aquejan a la sociedad, al tener como guía los más nobles fines humanos.

Los textos legales deben ser claros y precisos en el tema de la paridad de los sexos para evitar la práctica de dejar al momento histórico-social la interpretación del genérico masculino como incluyente o excluyente del femenino. Pues ello implica siempre inquirir si otros sexos o géneros están incluidos, lo cual implica que la respuesta dependería evidentemente del momento y del contexto, los cuales no siempre pueden ser favorables a las mujeres. Así, el lenguaje jurídico, entendido como los vocablos y discursos que expresan el deber ser (principios, reglas, normas) y que obligan a los destinatarios de la sociedad donde son vigentes, sí debe modificar sus palabras de tal forma que sean expresamente incluyentes de la diversidad sexual y de género, porque es un lenguaje oficial que permitiría re-educar a la sociedad en la que rige. Si se revisa y reelabora el lenguaje en las normas jurídicas, como elemento regulador de las conductas sociales y con una visión incluyente, se visibiliza lo que antes era silenciado, lo cual a la postre traería un cambio social favorecedor, al generar esferas jurídicas igualitarias.

Referencias

- AGATÓN, I. (2006). Identidad femenina y discurso jurídico. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 27, no. 94, (81-91).
- AYUNTAMIENTO DE VALDEMORO (s/f). *Manual sobre el uso no sexista del lenguaje administrativo*. Recuperado en <http://www.valdemoro.es>
- BALAGUER, F. (2004). La construcción del lenguaje jurídico en la Unión Europea. *REDCE*, no. 1, (307-320).
- BENTHAM, J. (2009). *Nomografía o el arte de redactar leyes*. México: Senado de la República.
- BONFIL, G. (1988). Teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico/86*, (13-53).
- BOSQUE, I. (2015). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de información lingüística de la Real Academia Española*, no. 1, (1-18).
- CÁCERES, E. (2000). *Lenguaje y derecho. Las normas jurídicas como sistema de enunciados*. México: IJ-UNAM.
- CALVO, Y. (2001). *Sexismo lingüístico y el lenguaje jurídico*. San José, Costa Rica: ILANUD. Programa Mujer, Justicia y Género.

- CÁMARA DE DIPUTADOS (11 de enero de 2017a). *Boletín 2912. Lenguaje incluyente en libros de texto gratuitos y reforzar capacitación de docentes en derechos humanos*. Recuperado en <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2017/enero/11/2912-Lenguaje-incluyente-en-libros-de-texto-gratuitos-y-reforzar-capacitacion-de-docentes-en-derechos-humanos>
- (30 de marzo de 2017b). *Boletín 3778 Aprueba Comisión de Gobernación que propaganda electoral promueva lenguaje incluyente*. Recuperado en <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2017/marzo/30/3378-Aprueba-Comision-de-Gobernacion-que-propaganda-electoral-promueva-lenguaje-incluyente>.
- COFEMER/CIDE (s/f). *Guías para la Mejora Regulatoria Municipal. Técnica normativa para elaborar regulaciones municipales*.
- COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (2016). *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH*. Ciudad de México: CNDH.
- CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (2009). *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje* (2a ed.). México: Progreso.
- (2015). *Recomendaciones para el uso incluyente y no sexista del lenguaje*. México: CONAPRED.
- IRIGARAY, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. P. Linares (trad.) Madrid: Cátedra.
- ISLAS, H. (2005). *Lenguaje y discriminación*. México: CONAPRED.
- LASTRA, J. (2003). Derecho a la lengua y lenguaje jurídico. En J. E. Ordóñez Cifuentes (coord.), *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas. XI Jornadas Lascasianas* (1-16). México: IJ-UNAM.
- LÓPEZ, M. (2002). *Redacción legislativa*. México: Senado de la República.
- LXIII LEGISLATURA H. CONGRESO DEL ESTADO DE VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE (16 de agosto de 2016). *Comunicado de prensa 3334. Reconocen trabajo del Congreso en materia de género y derechos humanos*. Recuperado en <http://www.legisver.gob.mx/>
- QUINTAS, A. y Latre, L. (2015). El uso del lenguaje y la lengua en la educación: análisis filosófico, psicológico y sociolingüístico. Formación del profesorado y propuesta de lenguaje llano universal. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, vol. 2, no. 1, (1-13).
- RODRÍGUEZ, T. (2008). Equidad de género. *Tiempo de Paz*, (89-92).

- RUBIO, A. y Bodelón, E. (2012). Lenguaje jurídico y género: sobre el sexismo en el lenguaje jurídico. Recuperado en <http://www.upv.es/entidades/VRSC/info/U0711345.pdf>
- RUBIO, A. (2016). El lenguaje y la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Revista de Bioética y Derecho*, no. 38, (5-24).
- SANDOVAL, M. y Bernal, R. (2014). La educación superior convencional como promotora de la discriminación indirecta por razón de género. *Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, vol. 1, no. 2, (1-8).
- SENADO DE LA REPÚBLICA (6 de julio de 2016). Número-273. *Viabilidad, lenguaje claro y concreto características para la creación de nuevas leyes, coinciden senadores y expertos*. Recuperado en <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/29608-viabilidad-lenguaje-claro-y-concreto-caracteristicas-para-la-creacion-de-nuevas-leyes-coinciden-senadores-y-expertos.html>.
- (14 de enero de 2017). Número-905. *Permanente solicita a la SEP incorporar en material educativo el lenguaje incluyente*. Recuperado en <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/33656-permanente-solicita-a-la-sep-incorporar-en-material-educativo-el-lenguaje-incluyente.html>.
- TREJO, K. (2017). Conceptualización de los derechos humanos desde la perspectiva de género en relación con la reforma laboral. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, no. 24, (133-172).
- WAGNER, C. (2016). Lenguaje y género. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, no. 26-27, (41-42).

COMITÉS DE EVALUACIÓN PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: UNA APROXIMACIÓN A SU FUNCIONAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

María José García Oramas y Vianey Illescas de Felipe¹

Palabras clave: perspectiva de género, comités de evaluación, Universidad Veracruzana.

Introducción

Las discriminaciones, las desigualdades y las brechas de género en la vida institucional y, particularmente en la academia, suelen ser invisibles. No son evidentes, pero están ahí, y se reproducen mediante el mecanismo que Amelia Valcárcel (2011) ha denominado como “espejismo de la igualdad”. En este sentido, si bien es cierto que hoy en día la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES), en el ámbito mundial y nacional –incluida la Universidad Veracruzana (UV)– ya cuentan con lineamientos jurídicos y principios éticos que establecen la igualdad de género como eje rector para su mejor funcionamiento, aún persisten formas discriminatorias de operación que generan condiciones de desigualdad para las mujeres en el acceso y oportunidades para ejercer la docencia y la investigación.

¹ María José García Oramas es investigadora de la Facultad de Psicología, coordinadora de la Unidad de Género de la Universidad Veracruzana de marzo del 2014 a octubre del 2017, correo jogarcia@uv.mx. Vianey Illescas de Felipe es responsable del Área de Capacitación de la Coordinación de la Unidad de Género, correo villescas@uv.mx

Las razones de que esta situación continúe son múltiples. Entre ellas, diversas autoras (Mendieta-Ramírez, Zubieta, 2015; Valles Salas, 2015) han destacado la falta de paridad en la conformación de los comités de planeación y evaluación, en los cuales la sub-representación de las mujeres ha sido evidente; ello ha mermado sus oportunidades de participación y limitado, a su vez, su contribución a la formulación de políticas públicas y acciones afirmativas que permitan alcanzar la igualdad sustantiva.

En esta línea de análisis, el presente trabajo tiene como objetivo aproximarse al funcionamiento y a los lineamientos académicos que rigen la operación de los comités de evaluación para la docencia y la investigación en nuestra casa de estudios, la UV. Ello se realiza mediante un estudio documental y de caso con perspectiva de género. Busca, asimismo, contribuir a la discusión sobre el tipo de políticas públicas que pueden resultar efectivas para alcanzar la igualdad sustantiva y hacer valer el principio constitucional de Paridad al interior de las universidades.

Como antecedente, tenemos el estudio realizado por Valles Salas (2015) en torno a los comités de evaluación del Sistema Nacional de Investigadores. La autora llevó a cabo un análisis del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En éste, concluye que la falta de paridad en los comités de evaluación del Conacyt ha derivado en que la voz de las mujeres no sea escuchada y que, por lo tanto, sus necesidades no sean tomadas en cuenta. Razones por las que considera necesario implementar una medida especial de carácter temporal respecto de la conformación de las comisiones dictaminadoras del SNI.

El Reglamento del SNI, citado por esta autora, establece que:

Las comisiones dictaminadoras tendrán por objeto evaluar, mediante el análisis hecho por pares, la calidad académica, la trascendencia y el impacto del trabajo de investigación científica y tecnológica, la docencia y la formación de recursos humanos, que con las solicitudes de ingreso o permanencia les presente el Director del SNI. Estas comisiones dictaminadoras están integradas por catorce investigadores nacionales vigentes; en ellas se procurará equilibrio y paridad entre disciplinas, instituciones, género y regiones. (p. 39)

Para ser miembro de una Comisión Dictaminadora, se requiere contar con la distinción de Investigador Nacional Nivel III o Emérito. En caso de no haber investigadores con nivel III para alguna disciplina en específico, los integrantes podrán ser nombrados de entre los investigadores del nivel II (p. 39).

Ahora bien, de acuerdo con las estadísticas y porcentajes retomados por Mendieta-Ramírez (2015), la participación de mujeres en el Nivel III del SNI es apenas de 5% (o sea, casi inexistente); por lo que si las comisiones dictaminadoras tienen que estar compuestas por investigadores nacionales de este nivel, es evidente que las mujeres no están representadas en igualdad de condiciones en estas comisiones. De ahí se justifica la necesidad de establecer las medidas especiales que proponen respecto a su conformación.

Así pues, vemos de qué manera, quizás en su origen, no se pensó siquiera que la condición establecida en el reglamento para ser dictaminador se convertiría en una situación discriminatoria hacia las mujeres; pero la realidad es que es así, ya que las mujeres no están representadas de manera paritaria dentro de las Comisiones y Sub-Comisiones Dictaminadoras, puesto que son muy pocas en el nivel III del SNI.

La misma autora y más recientemente otras, como Nuñez y cols. (2017), han destacado que una de las razones que dificultan el ingreso y permanencia de las mujeres en el SNI se debe a que los criterios establecidos en este sistema no toman en cuenta las historias de vida, trayectorias profesionales y decisiones reproductivas de las mujeres. Así mismo, afirman que la sub-representación de las mujeres en los consejos del Conacyt para el fomento al desarrollo científico y tecnológico del país también ha sido persistente. Esto, junto con la falta de mujeres en puestos de liderazgo, ha derivado en que la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas en torno a la materia se hayan establecido sin tomar en cuenta la perspectiva de género.

Si bien es recién que en el Conacyt, y particularmente en el SNI, se han revisado sus lineamientos de operación, entre los cuales se han establecido nuevos mecanismos, como el levantamiento de encuestas entre sus integrantes, para la elección de las comisiones evaluadoras o el otorgamiento de becas a académicas jefas de familia y premios a mujeres en la ciencia, lo cierto es que hasta ahora estos mecanismos

siguen siendo insuficientes para impulsar la equidad de género en el desarrollo científico y tecnológico del país.

Metodología

El objetivo de este estudio fue analizar los procesos de evaluación para la docencia y la investigación en la UV, desde una mirada de género mediante un estudio de casos, a fin de identificar los mecanismos de paridad existentes, o ausentes, en estos procesos, y su impacto en la construcción de condiciones de igualdad sustantiva para el ejercicio de la docencia y la investigación en nuestra casa de estudios.

Específicamente, para el caso de la docencia, revisamos el proceso de asignación de experiencias educativas en la UV en el periodo agosto 2016-enero 2017; para explorar si en él es posible advertir brechas de desigualdad de género en relación con las oportunidades de acceso en igualdad de condiciones para docentes hombres y mujeres.

Para el caso de la investigación, nos aproximamos a la conformación y operación de los comités de evaluación para la investigación de la misma universidad; aproximación que también fue realizada a través de un caso específico: el del CAES (Comisión Académica de Evaluación y Seguimiento) del Premio a la Investigación Interdisciplinaria en torno a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

El estudio se realizó en diversas etapas. En el caso de los comités para la asignación de plazas docentes, la primera consistió en una revisión documental de las guías y los informes presentados por la Secretaría Académica de la UV, sobre la asignación de experiencias educativas por convocatoria. En éstos se da cuenta del procedimiento, del número de aspirantes y de las experiencias convocadas y asignadas por área académica y por región, desagregadas por sexo. Con esta información, elaboramos algunas tablas que nos permitieron aproximarnos a las simetrías/asimetrías en la participación de hombres y mujeres en la convocatoria.

Dado que es facultad de los consejos técnicos, órganos colegiados de autoridad universitaria, asignar las experiencias educativas declaradas desiertas en las convocatorias; y partiendo del hecho de que no existe información sistematizada sobre la asignación de experiencias por esta vía,

en la segunda llevamos a cabo entrevistas grupales con las y los integrantes de algunos de estos consejos, a fin de identificar los parámetros con que asignan estas experiencias educativas y conocer su percepción acerca de la relevancia de actuar o no con perspectiva de género en estos procesos.

Finalmente, para el caso de la investigación, también llevamos a cabo una primera etapa de revisión de información documental respecto de los lineamientos establecidos en la legislación universitaria para la conformación de comisiones evaluadoras de proyectos de investigación; en la segunda etapa, la participación de una de las autoras de este trabajo, como integrante en una de estas comisiones, nos permitió adentrarnos en su funcionamiento y recabar opiniones de colegas investigadores sobre la relevancia de actuar o no con perspectiva de género en estos grupos colegiados.

Cabe destacar que los procesos de dictaminación y evaluación de los comités para la docencia y la investigación son muy complejos, y que en este estudio únicamente logramos una aproximación inicial a su funcionamiento desde una mirada de género. En este sentido, los resultados que presentamos son preliminares y circunscritos a dos casos específicos, por lo que será necesario un estudio posterior de mayor cobertura y profundidad, para corroborar los elementos de discusión que en este trabajo recién esbozamos.

Experiencias educativas asignadas a docentes

Fase 1. Revisión documental

Los lineamientos para asignación de experiencias educativas en la UV se encuentran establecidos en el documento titulado: *Guía para el examen de oposición*.² Cada periodo escolar, enero-julio y agosto-diciembre, es decir, dos veces al año, la Secretaría Académica de la UV, en la página anteriormente mencionada, publica la convocatoria denominada “plazas como docente de asignatura”, a fin de que se presenten candidatas y candidatos a ocuparlas mediante examen de oposición. La guía para el examen de oposición:

² Accesible en sitio web oficial de la Secretaría Académica: <https://www.uv.mx/convocatorias/files/2017/03/GuiaExOpPTC-Mayo2017A.pdf>.

es un documento estructurado con apego a la normatividad universitaria vigente, atendiendo primordialmente a lo dispuesto por el Estatuto del Personal Académico, para orientar la participación de los aspirantes y funciones de autoridades y cuerpos colegiados en el examen de oposición. Contiene la definición del examen, los procedimientos que se efectúan antes, durante y después del mismo, así como la tabla de indicadores, puntajes y ponderaciones correspondientes, además de la descripción y evidencias requeridas para acreditarlos. (p. 3)

En lo que respecta a las comisiones evaluadoras, en el documento se establece que: “el nombramiento del jurado, el tema y las características de la demostración práctica de conocimientos son responsabilidad del Consejo Técnico u Órgano Equivalente, que deberá sesionar para establecerlo” (p. 4). Este órgano colegiado es también el responsable de establecer el tema a desarrollar por los aspirantes para la demostración práctica de conocimientos.

El jurado del examen de oposición:

... deberá estar compuesto por tres o cinco miembros titulares y suplentes que deberán contar con el nivel de estudios requerido para la plaza que se convoca y un perfil profesional afín o similar. De no existir personal con tales características y para el sólo efecto de integrar el jurado, se solicitará personal académico de otras entidades de la Universidad u otras instituciones educativas. (p. 4)

La evaluación de méritos académicos incluye la evaluación de los siguientes aspectos: formación y actualización académica, antecedentes de desempeño académico y experiencia profesional, así como una demostración práctica de conocimientos que consiste en la exposición escrita de un tema y la disertación oral del mismo (p. 3).

La evaluación se integra de uno o varios indicadores:

1. Formación y actualización académica se integra de los indicadores: 1.1 Grado académico; 1.2 Formación y actualización; y 1.3 Certificación de un idioma adicional al español.
2. Antecedentes de desempeño académico, le corresponden los indicadores: 2.1 Experiencia docente; 2.2 Producción derivada de

investigación o creación artística; 2.3 Participación en trabajo re-
cepcional; 2.4 Gestión académica; y 2.5 Tutorías.

3. Experiencia profesional relacionada con el perfil académico pro-
fesional requerido, le corresponde el indicador 3.1 Experiencia
profesional relacionada con el perfil convocado. Los indicadores
a su vez, pueden tener una o más variables.

A cada variable se le aplica la puntuación correspondiente. El puntaje
máximo por indicador es de 100; el resultado se multiplica por el valor
de la ponderación establecida para ese indicador. La calificación final
resulta de la suma del valor ponderado de todos los indicadores (p. 9).

El documento destaca que: “La decisión del jurado puede ser apela-
da por el convocante quien podrá hacer uso del recurso de inconformi-
dad establecido en el artículo 64 del Estatuto del Personal Académico
cuando así lo considere procedente y le asista el derecho conforme a la
legislación universitaria aplicable” (p. 8).

Como podemos apreciar en este documento, en la legislación uni-
versitaria vigente no existe ningún mecanismo para la adjudicación de
experiencias educativas que tome en cuenta mecanismos de paridad
de género que garanticen una distribución paritaria de hombres y mu-
jeres docentes en las distintas áreas del conocimiento. Tampoco existe
una declaración de principios sobre la no discriminación sexo-genérica
en estos procesos. La asignación se basa únicamente en criterios y li-
neamientos sobre capacidades y méritos académicos.

*Fase 2. Asignación de experiencias educativas en el periodo agosto 2016-enero
2017*

La siguiente tabla muestra la relación entre las experiencias educativas
convocadas y adjudicadas por área académica en todas las regiones de
la UV y la cantidad de mujeres y hombres aspirantes seleccionados.

Tabla 1. Experiencias educativas convocadas en el periodo agosto 2016-enero 2017

Área	EE convocadas										EE gana- das			Aspirantes		% EE ganadas sobre el total de EE convocadas
	No.	Región					Coatzacoal- cos-Mina- titlán	No. EE Gana- das	EE gana- das		Aspirantes					
		Xalapa	Veracruz	Orizaba- Córdoba	Poza Rica- Tlaxpan				M	H	No.	M	H			
Artes	32	30	2	0	0	0	22	13	9	16	8	8	8	8	68.75%	
Biológico- Agropecuaria	84	20	8	22	19	15	47	25	22	51	20	31	20	31	55.95%	
Ciencias de la Salud	486	133	155	31	77	90	172	95	77	243	135	108	108	108	35.39%	
Económico- Administra- tiva	348	177	59	61	20	31	184	81	103	265	109	156	156	156	52.87%	
Humanida- des	255	114	30	31	41	39	146	82	64	229	110	119	119	119	57.25%	
Técnica	257	55	49	37	70	46	126	44	82	141	54	87	87	87	49.02%	
AFBG	134	30	22	18	20	44	52	24	28	99	44	55	55	55	38.80%	
Centro de Idiomas	21	13	5	3	0	0	15	4	11	21	11	10	10	10	71.42%	
	1 617	572	330	203	247	265	764	368	396	1 065	491	574	574	574		

Elaboración propia. FUENTE: www.uv.mx/secretariaacademica.

Tabla 2. Experiencias educativas adjudicadas mediante convocatoria por área académica

Áreas	Total	Mujeres	Hombres
Artes	22	13 59%	9 41%
Biológico- Agropecuaria	47	25 53.1%	22 46.8%
Ciencias de la Salud	172	95 55.2%	77 44.7%
Económico-Administrativa	184	81 44%	103 56%
Humanidades	146	82 56%	64 44%
Técnica	126	44 35%	82 65%
AFBG	52	24 46%	28 54%
Centro de Idiomas	15	4 26%	11 74%

Elaboración propia. FUENTE: www.uv.mx/secretariaacademica.

Se puede apreciar que de un total de 1 065 aspirantes, 491 fueron mujeres (46%) y 574 hombres (54%).³ Distribuidos por áreas, en Artes, 68% del total de las EE convocadas se ganaron por este mecanismo, de entre ellas 13 fueron asignadas a mujeres y 9 a hombres. El restante 32% fueron experiencias que quedaron desiertas y que fueron asignadas posteriormente por los consejos técnicos de cada facultad.

En el área de Biológico-Agropecuaria, 55% de las EE se ganaron, 25 por mujeres y 22 por hombres. En Ciencias de la Salud, sólo 35% de las EE convocadas fueron adjudicadas por este mecanismo, ganando 95 mu-

³ Es importante destacar que este número total de aspirantes hay que tomarlo con reservas, puesto que un/a aspirante puede presentarse a una o a varias convocatorias.

jeros y 77 hombres. En el área Económico-Administrativa, 52% de las EE convocadas se adjudicaron a 81 mujeres y a 103 hombres, respectivamente. En Humanidades, 57% de EE convocadas se otorgaron a 82 mujeres y a 64 hombres. Por último, en el área Técnica, 49% de EE convocadas se ganaron, de las cuales 82 fueron para hombres y 44 para mujeres.

En otros casos, en el Área de Formación Básica General, 38% de las EE fueron adjudicadas, 24 a mujeres y 28 a hombres; y, finalmente, en el Centro de Idiomas, 71% de las EE se adjudicaron, 11 a hombres y cuatro a mujeres.

De acuerdo con esta información, vemos cómo en el área de Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud y Humanidades las ganadoras de la convocatoria fueron mayoritariamente las mujeres; mientras que en el área Económico-Administrativa y Técnica los ganadores fueron en su mayoría hombres. Esta distribución por áreas coincide con las tendencias nacionales e internacionales que apuntan a la sobre-representación de mujeres, tanto de estudiantes como de docentes, en los casos de Humanidades y Ciencias de la Salud; mientras que su presencia en las ciencias “duras”, particularmente el área Técnica, es mucho menor. En este caso, los hombres ganaron las asignaturas casi en el doble de casos que las mujeres (ONU Mujeres, 2011).

Por otro lado, es en el Área Básica en la que encontramos una representación más paritaria de hombres y mujeres ganadores en las convocatorias; mientras que en el caso de Idiomas, los hombres casi triplican el número de mujeres ganadoras.

Revisando los casos por región, se presentan dos tablas: una de aspirantes y otra de experiencias asignadas.

En la distribución de aspirantes por regiones y por sexo, resalta Xalapa, región en que esta distribución es muy cercana a la paridad: 222 mujeres y 234 hombres; le sigue Veracruz, también cercana a la paridad, con 107 mujeres y 117 hombres. Con menos aspirantes, en Córdoba-Orizaba existe una clara predominancia de varones: 82 hombres (62.5%) y 49 mujeres (48%); mientras que Poza Rica también presenta una distribución paritaria: 63 mujeres y 62 hombres. Finalmente, aparece Coatzacoalcos, también con una predominancia masculina: 50 aspirantes mujeres (39%) y 79 hombres (61.24%).

Tabla 3. Aspirantes a Experiencias educativas adjudicadas mediante convocatoria por región

Área	Aspirantes												
	No.	M	H	Región									
				Xalapa		Veracruz		Orizaba		Poza Rica-Tuxpan		Coatzacoalcos-Minatitlán	
				M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Artes	16	8	8	7	8	1	0	0	0	0	0	0	0
Biológico-Agropecuaria	51	20	31	8	10	3	1	3	8	2	3	4	9
Ciencias de la Salud	243	135	108	46	30	50	45	2	2	24	18	13	13
Económico-Administrativa	265	109	156	57	69	26	24	16	29	5	14	5	20
Humanidades	229	110	119	73	61	13	16	8	20	6	13	10	9
Técnica	141	54	87	10	30	8	19	5	11	23	13	8	14
AFBG	99	44	55	13	18	5	10	13	12	3	1	10	14
Centro de Idiomas	21	11	10	8	8	1	2	2	0	0	0	0	0
	1 065	491	574	222	234	107	117	49	82	63	62	50	79

Elaboración propia. FUENTE: www.uv.mx/secretariaacademica.

En el caso de las experiencias asignadas, de un total de 764 ganadores, 368 fueron mujeres (48%) y 396 hombres (52%). Sin embargo, en este caso, en Xalapa resultaron ganadoras un mayor número de mujeres (143, que representa 53%) que de hombres (122, 47%). En Veracruz, se mantuvo la paridad: 91 mujeres por 92 hombres. En Córdoba-Orizaba nuevamente el número de varones ganadores fue mucho mayor al de las mujeres: 72 hombres (68%) y 34 mujeres (32%); mientras que en Poza Rica se mantuvo cierta paridad, aunque en este caso con más mujeres ganadoras: 59 (58%) por 52 (42%). Finalmente, en Coatzacoalcos se observa la misma tendencia que en el caso de aspirantes, es decir, mayor número de hombres (58, 58%) que de mujeres (41, 42%).

Tabla 4. Experiencias educativas adjudicadas mediante convocatoria por región

Área	EE ganadas												
	No.	M	H	Región									
				Xalapa		Veracruz		Orizaba		Poza Rica-Tuxpan		Coatzacoalcos-Minatitlán	
				M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Artes	22	13	9	12	9	1	0	0	0	0	0	0	0
Biológico-Agropecuaria	47	25	22	9	3	4	1	5	11	4	3	3	4
Ciencias de la Salud	172	95	77	22	15	41	30	2	4	19	10	11	18
Económico-Administrativa	184	81	103	35	38	25	16	10	24	5	12	6	13
Humanidades	146	82	64	43	22	12	10	5	16	12	7	10	9
Técnica	126	44	82	10	16	5	23	5	17	17	18	7	8
AFBG	52	24	28	9	12	3	8	6	0	2	2	4	6
Centro de Idiomas	15	4	11	3	7	0	4	1	0	0	0	0	0
	764	368	396	143	122	91	92	34	72	59	52	41	58

Elaboración propia. FUENTE: www.uv.mx/secretariaacademica.

Finalmente, llama la atención que las tendencias entre aspirantes y experiencias asignadas, en términos de sexo, coincidan aun cuando –como ya lo hemos advertido–, no se puede hacer un comparativo entre ambas, dado que un aspirante puede presentarse a más de una convocatoria.

En conclusión y de acuerdo con las cifras mostradas, encontramos diferencias significativas a considerar en las distintas áreas académicas y en las regiones universitarias, relativas al número de aspirantes hombres y mujeres y al número de EE asignadas a unas y otros en estos procesos. De igual manera, tomando en cuenta que, en algunas regiones de la Universidad, como en Orizaba y Coatzacoalcos, las carreras universitarias que se ofertan son en su mayoría en las áreas Técnica y

Económico-administrativa, destacamos que es en estos lugares donde predomina la presencia de varones sobre la de las mujeres.

Los consejos técnicos de la Universidad Veracruzana

Dado que es facultad de los consejos técnicos, órganos de autoridad colegiada de cada entidad académica e instituto de la universidad, generar los mecanismos para asignar las experiencias educativas que quedan desiertas en las convocatorias, el siguiente paso en nuestra investigación fue ahondar en estos procesos.

De acuerdo con la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana (1996), en sus artículos 75, 76, 77 y 78, los consejos técnicos:

... son organismos de planeación, decisión y consulta, para los asuntos académicos y escolares de las Facultades o Institutos. Estarán integrados por: i. El Director de la Facultad o Instituto; ii. El Secretario de la Facultad o quien realice esa función en los Institutos; iii. El Consejero Maestro o Investigador; iv. En las Facultades: Tres catedráticos de Licenciatura o Posgrado designados por la Junta Académica; v. En los Institutos: Tres Investigadores designados por la Junta Académica; vi. El Consejero alumno; vii. Un representante alumno por cada carrera; y viii. Los Jefes de Carrera. Los Consejos Técnicos serán convocados y presididos por el Director de la Facultad o Instituto. (p. 35)

Entre otras, tienen competencia para:

... v. Aprobar los proyectos de investigación que satisfagan las líneas prioritarias de la institución y los requisitos de estructura y presentación definidos por la Dirección General; vi. Aprobar los proyectos de investigación compartida a que se refieren los artículos 96 y 97 del capítulo correspondiente al personal académico de esta misma ley; vii. Nombrar comisiones dictaminadoras o jurados para la selección y promoción del personal académico, en los concursos de oposición; viii. Resolver acerca de las solicitudes de condonación de derechos arancelarios y otorgamiento de becas, en los términos del presupuesto y reglamento respectivos; ix. Opinar sobre revalidación y reconocimiento de estudios; x. Dictaminar sobre la correcta aplicación de las disposiciones reglamentarias de escolaridad,

en los casos particulares de los alumnos de la Facultad o Instituto; xi. Opinar sobre el otorgamiento de la Beca a la Carrera Docente y otros estímulos para los académicos. (p. 36)

Como se puede observar, el principio de paridad y equidad de género no está contemplado en la legislación universitaria referente a la composición de los consejos técnicos. Esto llama la atención, puesto que sus facultades son múltiples y representan un órgano de autoridad sumamente importante en la vida académica. Por esta razón, el siguiente paso de la investigación fue identificar el número de hombres y mujeres que participan en los CT, información que no existe de manera oficial en la Universidad y que obtuvimos mediante un acercamiento al sitio web de cada una de las facultades, centros e institutos.

Tabla 5. Porcentaje de participación de mujeres y hombres en los consejos técnicos de la UV, nivel licenciatura

Á R E A S	Consejo Técnico Licenciaturas										
	Director/a		Secretario/a académico de Facultad		Académicos/ as		Alumnos/as		Total	% de parti- cipación	
	H	M	H	M	H	M	H	M		H	M
Biológico- Agropecuaria	5 83%	1 17%	5 83%	1 17%	25 78%	7 22%	5 42%	7 58%	56	40 71%	16 29%
Artes	2 40%	3 60%	4 80%	1 20%	14 70%	6 30%	5 56%	4 44%	39	25 64%	14 36%
Ciencias de la Salud	9 45%	11 55%	4 21%	15 79%	37 47%	41 53%	12 75%	4 25%	133	62 47%	71 53%
Humanidades	6 50%	6 50%	4 33%	8 67%	27 51%	26 49%	8 73%	3 27%	88	45 51%	43 49%
Económico- Administrativa	4 44%	5 56%	2 22%	7 78%	28 52%	26 48%	6 46%	7 54%	85	40 47%	45 53%

(Continúa)

Á R E A S	Consejo Técnico Licenciaturas										
	Director/a		Secretario/a académico de Facultad		Académicos/ as		Alumnos/as		Total	% de parti- cipación	
	H	M	H	M	H	M	H	M		H	M
Técnica	15 79%	4 21%	11 58%	8 42%	65 83%	13 17%	19 73%	7 27%	142	110 77%	32 23%
Totales	41 59%	29 41%	30 43%	40 57%	196 62%	119 38%	55 63%	32 37%	542	322 59%	220 41%

Elaboración propia. FUENTE: www.uv.mx.

En esta tabla, se puede observar que, de un total de 542 integrantes de los consejos técnicos de las diferentes entidades y áreas académicas de los cinco campus de la UV, 220 son mujeres (41%) y 322 hombres (59%).

Del porcentaje de participación de integrantes por área y por sexo, resalta Humanidades, área en la que la distribución es muy cercana a la paridad: 43 son mujeres (49%) y 45 son hombres (51%); la siguen las áreas de Ciencias de la Salud y Económico-Administrativa (de igual forma cercanas a la paridad), en las cuales 53% son mujeres y 47% son hombres. Asimismo, se observa una clara predominancia de hombres en el área Técnica: 110 hombres (77%) y 32 mujeres (23%), la siguen las áreas Biológico-Agropecuaria, 40 hombres (71%) y 16 mujeres (29%) y Artes, 25 hombres (64%) y 14 mujeres (36%), también con una clara predominancia de hombres. También se visibiliza en el área de Ciencias de la Salud una sobre-representación de mujeres. De igual forma, se observa que la participación y presencia de las mujeres en las ciencias “duras”, particularmente, en el área Técnica, es mucho menor. Vemos cómo en este caso también persisten los patrones nacionales e internacionales de distribución de hombres y mujeres en las distintas áreas de conocimiento (ONU Mujeres, 2011).

Tabla 6. Porcentaje de participación de mujeres y varones en los consejos técnicos de la uv, Institutos

Á R E A S	Consejo Técnico Institutos										
	Director/a		Secretario/a académico de facultad		Maestros		Alumnos/ as		Total	% de participa- ción	
	H	M	H	M	H	M	H	M		H	M
Biológico- Agropecuaria	4	1	2	1	11	7	2	3	31	19	12
Artes	1	0	0	0	4	0	0	0	5	5	0
Ciencias de la Salud	1	4	0	1	9	7	1	1	24	11	13
Humanidades	2	4	0	1	20	7	2	2	38	24	14
Económico- Administrativa	1	2	1	0	10	5	1	0	20	13	7
Técnica	1	0	0	0	3	2	0	0	6	4	2
Totales	10	11	3	3	57	28	6	6	124	76	48
										61%	39%

Elaboración propia. FUENTE: www.uv.mx.

En esta tabla, se puede apreciar el porcentaje de participación de integrantes por área y por sexo; resalta Ciencias de la Salud, área en la que la distribución es muy cercana a la paridad. De igual manera, se observa una clara predominancia de hombres en casi todas las áreas (excepto Ciencias de la Salud).

De acuerdo con esta información, vemos nuevamente que la tendencia 40:60 para mujeres y hombres, respectivamente, se repite; la misma que reporta ONU para mujeres a nivel nacional e internacional. Así mismo, se observa que es en el área de Ciencias de la Salud (seis institutos) donde se identifica mayor paridad de participación entre hombres y mujeres, mientras que la participación y presencia de las mujeres en 17 institutos es mucho menor.

Fase 3. Entrevistas a consejos técnicos

Con la intención de profundizar en la información recabada, nos abocamos a realizar una serie de entrevistas con seis CT de la región Xalapa, uno por área académica: Ciencias de la Salud, Artes, Humanidades, Técnica, Económico-Administrativa y Biológico-Agropecuaria, a fin de conocer su opinión al respecto del proceso de asignación de EE en términos de equidad y paridad sexo-genérica. Por limitaciones de tiempo y recursos, no pudimos hacer entrevistas en otras regiones, lo que sin duda hubiese enriquecido la información obtenida en Xalapa.

Las entrevistas se hicieron mediante solicitud de la Secretaría Académica a los directivos de las facultades, asignando fechas y lugares de acuerdo con cada Consejo técnico y buscando aprovechar el momento de alguna de sus sesiones ordinarias. A la entrevista acudieron dos entrevistadoras, quienes solicitaron permiso para grabar la información bajo el consentimiento informado de las y los participantes y con apego a la estricta confidencialidad. El contenido de las grabaciones fue transcrito en su totalidad para usos de la investigación.

La entrevista comenzaba informándoles sobre su objetivo, es decir, conocer sus opiniones al respecto de los procedimientos de asignación de experiencias educativas con perspectiva de género. Se les informaba sobre el número de experiencias convocadas y asignadas en sus respectivas áreas, desglosadas por sexo.⁴ En función de estos datos, se les preguntaba si en su opinión el factor género influye en estos procesos (sí/no y por qué), y si la composición de su Consejo técnico, en cuanto a número de hombres y mujeres, influía en sus decisiones al seleccionar o adjudicar experiencias educativas a hombres y mujeres (sí/no y por qué).

<i>Relación de integrantes de consejos técnicos a los que se entrevistó</i>	
<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
33	16

⁴ Dicha información es la que se presentó en la fase 1 del estudio, contenida en las tablas antes presentadas.

Como resultado, obtuvimos que 100% de las y los participantes consideró que existe igualdad entre hombres y mujeres en el derecho de acceso a ganar una experiencia educativa en la UV, dado que no existen mecanismos de adjudicación que reflejen discriminación sexo-genérica; y, coinciden hombres y mujeres, en que el acceso no depende del género sino de la capacidad y habilidades de las personas, conforme lo establecen los lineamientos universitarios que se rigen bajo criterios estrictamente académicos. Pensamos que quizás, al percibirse estos espacios como masculinos, se normaliza la poca participación de mujeres. Algunos de los testimonios recabados fueron los siguientes:

CT Ciencias de la Salud. Testimonio (mujer): ...justamente buscando ese lado de que el personal académico que se va incorporando a la escuela en pro de una mejor formación de los estudiantes pues también la opinión yo creo que la compartimos. No nos fijamos en si es hombre o si es mujer, sino más bien en las competencias que tiene, en la preparación que tiene, en su desempeño a veces dentro de la misma entidad en los semestres anteriores ¿no? Yo creo que hay otros factores que los determinan y que aquí estos números no pueden estar relacionados con si el género tiene algo que ver, porque es un proceso que realizamos sí es cierto, aquí internamente, pero implica como bien lo decía el maestro una revisión curricular, o sea, aunque es una asignación que podríamos pensar que es subjetiva, creo que no lo es. Son asignaciones objetivas donde se hace un análisis curricular, como el maestro lo decía, y también se toma en cuenta la opinión de los estudiantes porque aquí en los consejos también vienen los estudiantes y en esos casos es cuando tratamos más de involucrarlos para escuchar la opinión de ellos ¿no?

CT Artes. Testimonio (hombre): ...yo me acuerdo muy bien eh... el antiguo Consejo técnico era aplastante, mayoría de mujeres ¿no? Sólo por el director y no creo que tampoco ellas hayan tenido esa... esas ideas o esa consigna. En este caso, bueno la verdad es que eh... nosotros estamos muy contentos y creo que hemos sabido trabajar bien. Ahora se da el efecto contrario y aparte tenemos a la cabeza de la facultad a una mujer, súper interesante y cuando fue la selección y todo me parece que es lo último en lo que nos habríamos fijado, sino más bien en las propuestas que tenía... que se tenían y que se dieron ¿no?, para que estuviera ella al frente. En el caso del Consejo técnico, pues creo que... vaya no nos lo hubiéramos imaginado pensar si quiera ¿no?

En torno a la paridad en la integración de los comités de evaluación, pudimos observar entre algunos académicos, mujeres y hombres, opiniones en contra del establecimiento de estas acciones afirmativas:

CT Área Técnica. Testimonio (hombre): Yo, a ver, bueno, lo que yo entiendo es que si la decisión que tomamos como consejo influye de “a ver este es mejor que” o que podamos erróneamente decir “es que ya le hemos dado a tres hombres y entonces ahora le tenemos que dar a tres mujeres”, eso es lo más estúpido que haríamos, creo que...

CT Área Técnica. Testimonio (mujer): En el Congreso creo que así es.

CT Área Técnica. Testimonio (hombre): Sí, las cuotas de género. Precisamente los procesos del Congreso. Por eso el país está como está.

Así mismo, algunos emitieron opiniones negativas sobre la realización de este tipo de estudios sobre equidad de género en los procesos de evaluación de la universidad:

CT Área Económico-Administrativa. Testimonio (mujer): Yo no creo que tenga que ver con género, este... personalmente a mí no me gusta que se trate de hacer esa subdivisión. Yo creo que hay otras variables que habría que analizar y sería, ¿por qué hay más mujeres que eligen esta carrera y se forman en esta carrera? Y naturalmente pues van a ser las que van a concursar si hay... si tenemos en las aulas mayor número de mujeres que de hombres, ahora sigue incrementando, cada vez tenemos más hombres que eligen estudiar esta carrera... son irse a muchos aspectos que respaldarían el porqué de estudiar esto.

En conclusión, observamos que los hombres y las mujeres entrevistados manifestaron desconocimiento y franco rechazo al establecimiento de políticas de paridad en la conformación de los consejos técnicos. En su opinión, las decisiones que ahí se toman se establecen en estricto apego a los criterios académicos que rigen la vida institucional. Tampoco les pareció relevante el fomentar una distribución paritaria de hombres y mujeres en sus disciplinas a partir de la asignación de experiencias educativas a docentes.

Comisiones evaluadoras de proyectos de investigación

Fase 1. Revisión documental

En lo que respecta a la equidad de género, entendida no sólo como la garantía de proceder bajo el principio de no discriminación, sino además como política afirmativa, en las comisiones evaluadoras de proyectos de investigación observamos que, en general, en nuestro país y en nuestra universidad no existen criterios uniformes para establecer la igualdad *de facto*. Cada institución cuenta con sus propios criterios y lineamientos a este respecto, y mientras en algunos casos, como ocurre en las últimas convocatorias emitidas por Conacyt, la equidad de género se plantea como una declaración de principios de cara a garantizar la no discriminación en sus procesos de evaluación, sin mención alguna sobre la integración paritaria de las comisiones, en otros casos esto no sucede así.

Por ejemplo, en la más reciente convocatoria del Conacyt denominada: “Fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica, Convocatoria 2018”,⁵ en el apartado de Principios, se establece lo siguiente:

EQUIDAD Y NO DISCRIMINACIÓN.

La selección de instituciones, programas, proyectos y personas destinatarios de los apoyos del Conacyt se realiza mediante procedimientos competitivos, eficientes, equitativos, transparentes y públicos, sustentados en méritos y calidad. Los apoyos que se otorgan están sujetos a procesos de evaluación, selección, formalización y seguimiento, en términos del marco normativo que corresponde a cada programa, por tanto, el Conacyt, en la asignación de recursos a los beneficiarios, se obliga a no discriminar a los proponentes por ningún motivo o condición social o física.

Se deberá observar, en los grupos de investigación, los principios de equidad y no discriminación, particularmente cuidando la equidad de género. (p. 3)

Consideramos que, si bien en esta convocatoria se plantea la observancia del principio de equidad y no discriminación, lo que no queda claro es de

⁵ Recuperada en la página web: <https://www.uv.mx/investigacion/convocatorias/fortalecimiento-de-la-infraestructura-cientifica-y-tecnologica>

qué forma se “cuidará” la equidad de género y por ende el cumplimiento de este principio. La alusión parece referirse a la paridad entre las y los integrantes de los grupos de investigación que presenten propuestas, pero al final no queda del todo claro el mecanismo a emprender.

En lo que respecta a los mecanismos de integración de las comisiones de evaluación, tanto en este caso como en el que analizaremos de la UV, si bien en las bases de sus convocatorias sí se establece cómo se integrarán las comisiones evaluadoras, no hay ninguna apelación a la paridad de género entre sus integrantes.

En los términos de referencia de la Convocatoria de Conacyt anteriormente citada, en el apartado de “criterios de selección” se establece lo siguiente:

6.1 Proceso de Evaluación

El proceso de evaluación de las propuestas será conducido por una Comisión que estará conformada por investigadores de reconocido prestigio en el ámbito científico y tecnológico, mismos que serán nombrados por la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico del Conacyt. La función principal de esta Comisión será la evaluación de las propuestas presentadas, pudiendo para ello, apoyarse en evaluadores inscritos en el Registro Conacyt de Evaluadores Acreditados (RCEA). La Comisión de Evaluación, así como los evaluadores adicionales (en caso de ser requeridos), contarán únicamente con la información contenida en la propuesta y en el documento de “información indispensable para la evaluación de la propuesta”, por lo que la claridad y calidad de estos documentos es un factor fundamental para su correcta evaluación. (p. 4)

En las bases del segundo caso, referido a la convocatoria de la UV de premio a la investigación interdisciplinaria, recuperada en el sitio web,⁶ se establece que:

La Comisión Académica de Evaluación y Seguimiento (CAES) será la instancia que evalúe, seleccione y dictamine los proyectos que recibirán el premio, argumen-

⁶ <https://www.uv.mx/investigacion/convocatorias/convocatoria-premio-a-la-investigacion-interdisciplinaria-en-torno-a-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-de-la-onu/>

tando y justificando sus decisiones. Se integrará por siete académicos de reconocida trayectoria, con antecedentes de trabajo interdisciplinario.

La selección y designación de esta Comisión estará a cargo de la Dirección General de Investigaciones, tomando en cuenta las sugerencias de las Direcciones Generales de las Áreas Académicas. (p. 1)

Observamos que en esta convocatoria no hay ninguna referencia a la integración paritaria de los integrantes de la Comisión ni tampoco alguna alusión a la equidad de género como principio rector en su operación.

En conclusión, al igual que sucede con el caso de las convocatorias emitidas para la docencia, en la investigación tampoco se considera que la paridad de género sea un elemento relevante en estas actividades académicas; se evalúan únicamente en relación con el desempeño y capacidades individuales, sin tomar en cuenta el sexo de quienes evalúan y concursan en estos procesos.

Fase 2. Observación participante

Aprovechando la oportunidad que una de las autoras tuvo de participar como integrante del CAES, se llevó a cabo un proceso de observación participante para profundizar en el funcionamiento de estos órganos colegiados de evaluación.

Desde la primera reunión de evaluación nos llamó la atención que de siete integrantes únicamente dos éramos mujeres. Al preguntar las razones para esta composición, nos comunicaron que cada área académica había enviado tres propuestas y que en la Dirección de Investigaciones ciertamente habían buscado seleccionar de entre ellas a un número equivalente de hombres y mujeres para la comisión, por lo que habían invitado a más mujeres, pero que ellas fueron quienes declinaron la invitación. Preguntamos las razones para ello y nos dijeron que no las sabían, que sólo en uno de los casos la persona invitada declinó por cuestiones de salud. En el caso de los hombres convocados, todos aceptaron participar en la comisión.

Pensando en las razones por las cuales las mujeres no participan en estos comités aun cuando en muchos casos son invitadas a hacerlo,

destacamos el tiempo y la energía que es necesario invertir en estos procesos; aspectos a los que ellas suelen referirse como obstáculos para su desempeño profesional (Mendieta–Ramírez, 2015).

Ciertamente, nuestras reuniones de trabajo implicaban estar dos días completos en la evaluación, en horario discontinuo de mañana y tarde. A este respecto llamaría nuestra atención el hecho de que nuestra colega mujer tuvo que ausentarse dos veces de la reunión porque tenía que estar en otras actividades académicas (exámenes profesionales); y que, al terminar la nuestra, comentara que aquella última noche tendría que salir “corriendo” a una reunión fuera de la ciudad para estar allí al día siguiente temprano. Esto no sucedió en el caso de los varones, quienes no tuvieron dificultad de permanecer en las reuniones el tiempo asignado e incluso de invertir más de su tiempo cuando fue necesario.

Nuestra colega mujer, al igual que quien escribe, teníamos que distribuir nuestro tiempo, saturado desde luego, entre actividades académicas y familiares. En los entretiempos entre una reunión y otra realizamos actividades de cuidado familiar, además, comentamos que mientras nosotras estábamos en estas reuniones nuestros hijos estaban siendo cuidados por otras personas a las que tuvimos que acudir en apoyo. No fue así en el caso de nuestros colegas varones, sólo uno de ellos, quien afirmó ser “padre soltero”, narró los vaivenes que esto le implicaba en términos de los retrasos para llegar a las reuniones por tener que recoger a su hija en la escuela o por el tráfico para trasladarse de un lugar a otro, entre otras causas. El resto de nuestros compañeros no manifestó ningún contratiempo para estar a tiempo y en forma en las reuniones.

Otra de nuestras observaciones tiene que ver con la diversidad de opiniones y maneras de proceder en el proceso de evaluación. A lo largo de las sesiones, y una vez habiendo entrado en confianza con nuestros colegas, les preguntamos si les parecía o no relevante el hecho de que hubiese paridad de género en comisiones como la nuestra. Todos dijeron que sí porque los puntos de vista de hombres y mujeres eran diferentes y eso tenía que ver con los procedimientos de trabajo. Si bien no ahondamos en estas diferencias, llamó nuestra atención el que en cierto momento manifestaran que “decidían” más rápido sobre las evaluaciones cuando estaban solos que cuando estábamos las mujeres, y

que esto era porque nosotras preguntábamos más, queríamos más detalles de cada participante y de cada proyecto; mientras que para ellos lo relevante no eran los detalles sino el hecho de que se cumpliera con los requisitos y bases de la convocatoria tal como estaban establecidos.

Ninguno estuvo de acuerdo en que se considerara la condición de hombre o mujer en los convocantes al premio ni en la composición del equipo interdisciplinario de investigación; lo que valían eran los “méritos académicos” y la calidad “académica” de la propuesta.

Al respecto, y en torno a las “reglas y lineamientos” y a su cabal cumplimiento, nos cuestionamos si las mujeres las comprendemos y asumimos de la misma manera o no que los hombres, tomando en consideración que el mundo de la ley y la legalidad, como bien lo afirma Bourdieu (2000), es masculinizante; razón por la cual las mujeres llevamos tiempo cuestionando marcos legales vigentes que generalmente nos desfavorecen.

Los criterios académicos establecidos con base en capacidades y desempeño individual también tienen fisuras y, en este caso, si bien se suponía que los establecidos en la convocatoria no tendrían que generar discordia o dispersión en nuestro grupo, dado que eran suficientemente claros y precisos, lo cierto es que generaron dudas y discusiones con todo y que nuestras decisiones estaban blindadas por ese mismo marco legal en los términos establecidos en las bases de la convocatoria, donde se asentó que la decisión del jurado era inapelable.

La realidad es que en el grupo, hombres y mujeres, pusimos los criterios de evaluación en cuestión: ¿Cuándo un proyecto era “verdaderamente” transdisciplinario y cuándo no? ¿Qué hacía más relevante a un proyecto frente a otro en términos de su impacto: su rigor científico o su capacidad de contribuir a la transformación social? (Esto porque se trataba de una convocatoria para contribuir al logro de la Agenda ONU) ¿Qué criterios ponderaban como “de alto valor académico”, es decir, cuándo un proyecto era o no lo suficientemente académico y cuando sí lo era de cara a las diferentes disciplinas y a los métodos de investigación empleados? ¿Qué tipo de “méritos académicos” se esperaba de sus participantes en términos de su trayectoria profesional (pertenencia al SNI, recursos para la investigación obtenidos con anterioridad, etc.), cuando se trataba de una convocatoria que lo que buscaba era

contribuir a la agenda del desarrollo de la ONU y no necesariamente a la generación de líneas de conocimiento “científico”? Estas preguntas estuvieron siempre presentes y fueron motivo de una acalorada discusión que, si bien nos “quitaba” tiempo frente al alud de propuestas a evaluar, lo cierto es que resultaban entretenidas y enriquecedoras para alcanzar nuestros fines.

Cabe resaltar que nuestra colega mujer y quien escribe no siempre estuvimos de acuerdo en todas las decisiones tomadas, y que seguramente a ello contribuyó que nuestras áreas disciplinares eran muy diferentes. Esto hacía que a veces las concordancias tuvieran más que ver con afinidades profesionales que con nuestro sexo biológico. En todo caso, en lo que todos estuvimos de acuerdo era en considerar que la diversidad de opiniones y puntos de vista, y los distintos lugares desde donde mirábamos los proyectos a evaluar, era lo más enriquecedor de la experiencia.

Discusión final

Sin duda este trabajo abre más preguntas que respuestas: ¿Es la paridad de género un aspecto relevante a tomar en cuenta en los procesos de evaluación en la academia? ¿Ello contribuiría o no y de qué manera a eliminar brechas de género que persisten en la vida académica y que en general no son reconocidos por sus integrantes, tanto hombres como mujeres?

De acuerdo con la ONU Mujeres (2011), la participación de las mujeres en la ciencia es, en el mejor de los casos, de 40% frente a 60% de los hombres. La distribución por áreas de conocimiento de las mujeres es significativamente mayor en el área de Ciencias de la Salud y menor en las ciencias “duras” y los mayores méritos académicos (reconocimientos, niveles de productividad, etc.) son obtenidos por los hombres. Los puestos de liderazgo para la planeación y evaluación de la vida académica también son en su mayoría para ellos.

Frente a esta realidad, consideramos que es necesario reconocer, como lo han venido destacado gran número de científicas, el hecho de que si las mujeres conforman la mitad de la población mundial y su participación en la vida académica es cada vez mayor, el que no haya suficientes mujeres en todas las áreas disciplinares y puestos de

decisión y liderazgo en la docencia y la investigación implica desaprovechar las capacidades de un gran número de mujeres en el desarrollo científico. Como bien lo apunta Valles Salas (2015), lo primero es lograr que la voz de las mujeres sea escuchada y para ello es importante que estén representadas en igualdad de condiciones que los hombres en puestos de liderazgo y cuerpos colegiados de planeación y seguimiento.

El hecho de que la paridad entre hombres y mujeres no se considere como un factor relevante para alcanzar la igualdad sustantiva en la docencia y la investigación, y que incluso no sea tomada en cuenta y pase totalmente desapercibida, impide reconocer que es justamente en las condiciones para el desarrollo de las capacidades y las trayectorias académicas de las personas donde se pudieran vislumbrar las brechas de desigualdad de género o techos de cristal; por ejemplo, en los procesos de adjudicación de experiencias educativas, como lo manifestaron las y los integrantes de los consejos técnicos entrevistados en este estudio. Si ni siquiera nos permitimos cuestionar la legislación y las prácticas vigentes en la vida académica, será imposible diseñar políticas institucionales en la materia, y seguiremos viviendo en el *espejismo de la igualdad*, reproduciendo un mecanismo ideológico que oculta o impide ver una realidad *de facto* desigual.

Para concluir, coincidimos con Flavia Freidenberg (2016) en afirmar que no es posible la democracia sin mujeres, ya que, si bien ninguna persona es una cuota, el hecho de que sólo una pequeña proporción de ellas tenga hoy en día representación en puestos de liderazgo no es democrático. Por todo ello, es necesario acompañar una serie de leyes con cambios culturales que permitan visibilizar que los techos de cristal y de cemento obstaculizan y dificultan nuestra participación y trabajos como mujeres, y que ésta es la razón por la cual es importante incorporar el principio de Paridad: derribar las barreras que dificultan y obstaculizan la participación de las mujeres en todas las esferas de la vida colectiva, incluyendo la académica.

Nadie está diciendo que se trata de poner mujeres sólo por ser mujeres, las mujeres tienen que estar capacitadas al igual que los hombres. El problema está que a igualdad de conocimientos, a igualdad de capacitación, culturalmente e históri-

camente se ha elegido que la vida colectiva sea un espacio de hombres y alrededor de ello un montón de prácticas que están normalizadas. (Freidenberg, 2016)

En función de estas afirmaciones, consideramos que es muy importante promover entre el personal académico de la universidad capacitaciones estratégicas que posibiliten el cambio de paradigmas, y que cuestionen las maneras en que percibimos el poder y su distribución entre hombres y mujeres. Esto, a fin de fortalecer la participación de mujeres en los puestos de liderazgo y decisión de nuestra casa de estudios.

Asimismo, nos parece sumamente importante disponer de estadísticas y datos segregados por sexo sobre la composición de hombres y mujeres en comisiones evaluadoras y órganos de autoridad colegiados existentes; establecer los principios de no discriminación sexo genérica en todas las convocatorias para la docencia y la investigación; promover acciones afirmativas de paridad de género en estas comisiones, a fin de garantizar la representación y presencia de mujeres en todo tipo de comités de planeación y evaluación; y considerar el ofrecimiento de condiciones de trabajo que favorezcan el despliegue de la creatividad e inteligencia de hombres y mujeres por igual.

Referencias

- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CAMINOTTI, M. y Freidenberg, F. (2016). Federalismo electoral, fortaleza de las cuotas de género y representación política de las mujeres en los ámbitos subnacionales en Argentina y México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 61, no. 228, (121-144).
- CONACYT (2018). Fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica, convocatoria 2018, recuperada de la página web: <https://www.uv.mx/investigacion/convocatorias/fortalecimiento-de-la-infraestructura-cientifica-y-tecnologica>
- FREIDENBERG, F. (2016). Las mujeres en la política [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pvBA-k4dmxE>

- MENDIETA-RAMÍREZ, A. (2015). Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 12, no. 1, enero-marzo, (107-115).
- MENDIETA-RAMÍREZ, A. (COORD.). (2015). *¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del SNI, Retos y Propuestas*. México: BUAP/Conacyt.
- NUÑEZ A. y cols. (2017). Derecho al pleno desarrollo personal y profesional. Historias profesionales, decisiones reproductivas, responsabilidades familiares y trayectorias académicas: Resultados preliminares de un estudio comparativo entre académicos hombres y mujeres miembros del Sistema Nacional de Investigadores de la Universidad Veracruzana, en *Estudio sobre el Estado que guarda la Igualdad de Género en la UV*. México: Coordinación de la Unidad de Género/Universidad Veracruzana.
- ONU Mujeres (2011). Status of women in science and technology, 55ª sesión, febrero 22 a marzo 4, Nueva York.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. Ley Orgánica, recuperada de <https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Ley-Organica.pdf>
- . Secretaría Académica, Convocatoria Premio Innovación Docente, recuperado de <https://www.uv.mx/secretariaacademica/premio-innovacion-docente/>
- . Secretaría Académica, Guía para el examen de oposición, <https://www.uv.mx/convocatorias/files/2017/03/GuiaExOpPTC-Mayo2017A.pdf>
- VALCÁRCEL, A. (2011). La igualdad como preventiva de la violencia contra las mujeres, pautas para mirar el futuro en un mundo globalizado [archivo de video]. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1939>
- VALLES, B. (2015). Necesidad de implementar una medida especial de carácter temporal en la conformación de las comisiones dictaminadoras del Sistema Nacional de Investigadores. En Mendieta-Ramírez, A. (coord.). *¿Legitimidad o Reconocimiento? Las investigadoras del SNI, Retos y Propuestas*. México: BUAP, Conacyt.
- ZUBIETA, J. (2012). Presentación Ciencia y Género. *Ciencia. Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, vol. 3, no. 63, (6-7).

CONSTRUYENDO EQUIDAD DE GÉNERO EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS. APORTACIONES DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE L@S ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA

Julia Tepetla Montes¹ y José Cruz Agüero Rodríguez²

Introducción

A partir de las cumbres internacionales propiciadas por la ONU y otros organismos bilaterales, las políticas de equidad de género se constituyen desde los años noventa en una prioridad universalista. “Para introducir una perspectiva de género en la acción del Estado en México se adopta la estrategia acordada en la IV Conferencia Internacional de la Mujer, realizada en Pekín en 1995, y ampliamente utilizada: la estrategia de transversalización” (Tepechin, 2010, p. 36). Esto implicó una modernización normativa en los países centrales y en un desarrollo encaminado a introducir, mejorar o reformar los diversos aspectos legislativos y de políticas públicas, a fin de generar condiciones económicas, sociales e interpersonales que hicieran que las relaciones de género fueran más equitativas, justas y humanitarias.

En México, se impulsaron cambios legislativos desde los años noventa y políticas de equidad de género que transversalizan diversos aspectos, entre ellos la educación y su relación con la equidad social. Se

¹ Maestra en Psicología y Desarrollo Comunitario, estudios terminales de Doctorado en Historia y Estudios Regionales, profesora de tiempo completo de la licenciatura en Sociología del SEA de la Universidad Veracruzana. email: jtepetla@uv.mx

² Doctor en Estudios Urbanos y Ambientales, profesor de tiempo completo de la licenciatura en Sociología del SEA de la Universidad Veracruzana. aguador58@yahoo.com.mx

trata de modificaciones que buscan incrementar la conciencia de dicha problemática e inculcar un cambio de actitud respecto de las relaciones predominantes de dominación masculina o cultura misógina que prevalecen en las sociedades occidentales como la mexicana.

En los programas educativos, desde el nivel inicial, primario, secundario y hasta el superior, se ha observado un incremento en contenidos y acciones concretas para vigilar, orientar y constreñir las desigualdades sociales derivadas del género. Han aumentado los presupuestos y los discursos a favor de disminuir la brecha de dominación y violencia que esto trae consigo. Sin embargo, podemos partir del supuesto de que los esfuerzos institucionales y los cambios culturales, en este sentido, no han producido el efecto deseado o que, por lo menos, los cambios son muy lentos y apenas perceptibles para un cambio cultural que ponga en entredicho la eficiencia de las políticas sociales y una toma de conciencia social suficiente para la transformación de las relaciones dominantes de género.

En este trabajo, exponemos los resultados extraídos de experiencias académicas y de la vida cotidiana con estudiantes de Sociología del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, con el objetivo de transversalizar el conocimiento y la cultura de equidad de género en el ámbito universitario. Para tal fin, se aplicaron encuestas, entrevistas y talleres.

La carrera de Sociología de la Universidad Veracruzana se imparte en dos modalidades: escolarizada, localizada en la ciudad de Xalapa, y en Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), ubicada en la ciudad de Orizaba. En ambas, el plan de estudios reformado en 1999 (UV) introduce una Experiencia Educativa (EE) optativa denominada Debate Actual de Género y Familia. De igual modo, en el Área de especialización se incorpora la EE Sociología de Familia. Ambas incluyen perspectivas y/o contenidos de género al respecto, los cuales acompañarán los estudios posteriores. De igual manera, en el SEA se adoptan estos contenidos como parte de las políticas internas y la pertinencia de la temática a nivel general y regional, por lo que es necesario reconocer cómo los alumnos y las alumnas han incorporado este conocimiento y cambiado sus actitudes al respecto.

Los resultados de investigación que se presentan forman parte de los trabajos del cuerpo académico denominado Riesgos Socio ambientales y Vulnerabilidad Social,³ que de manera consistente ha incorporado la perspectiva de género en los trabajos de investigación y vinculación. El problema de investigación parte de la consideración de que, a pesar de los esfuerzos realizados en la UV y en particular en la Licenciatura de Sociología del SEA, transversalizar la perspectiva de género ha sido insuficiente debido a que los y las estudiantes se encuentran inmersos e inmersas en una estructura patriarcal, lo que invisibiliza la importancia de la interseccionalidad de las categorías de clase, raza y género.

El objetivo es resignificar las desigualdades entre hombres y mujeres y comprender la complejidad de estas relaciones inmersas en la cultura, las clases sociales e identidades mediante una propuesta que impulse la perspectiva de género en los y las estudiantes, tanto en el ámbito académico como en su vida cotidiana.

Metodología

Se aplicó una encuesta sobre percepción y representaciones sociales de género a 25 estudiantes de la carrera de Sociología, los cuales representan 40% de la población total. La encuesta se denominó: Construyendo equidad de género en espacios universitarios. Su objetivo es definir el contexto sociocultural y económico de los y las estudiantes de Sociología del SEA de la UV para analizar qué tipo de re-significaciones y conocimientos han incorporado los estudiantes que cursan estas temáticas dentro de los talleres de género impartidos en la carrera, así como otras actividades extracurriculares, tales como conferencias o cine-debates, entre otras.

En el primer bloque de la encuesta se realizaron preguntas para ubicarlos en su situación socio-económica; en el segundo, sobre su percepción acerca de la construcción social de género y su perspectiva; y, en el tercero, sobre su posición de género respecto a la universidad. En el último, se abrió una sección de preguntas abiertas acerca de su opinión del acceso a la educación superior: las relaciones estudiante-

³ Cuerpo Académico no. 342 con registro SEP, en consolidación.

docente, estudiante-estudiante, estudiante-administrativos y estudiantes-autoridades.

Desde la investigación cualitativa, se analizan códigos *in vivo*, reflexiones y perspectivas de los estudiantes para sacar conclusiones válidas sobre sus representaciones respecto al género. Las categorías que se emplean son representaciones sociales y construcción social del género, así como los conceptos de raza, etnia, clase y edad.

El problema en su contexto

La carrera de Sociología del SEA se ubica en la región de las Grandes Montañas, en el centro de Veracruz. Al igual que muchas regiones del país, padece relaciones asimétricas entre los diversos niveles de la realidad. En este contexto, se presentan dos zonas metropolitanas, Córdoba y Orizaba, que ejercen un dominio regional sobre el campo a partir de estas ciudades industriales y agroindustriales. En esta misma área, se observan diversas cuestiones: diferenciación cultural; discriminación y subordinación; concentración de la riqueza y pobreza extrema en las regiones indígenas de Tehuipango, Zongolica, faldas del Volcán Citlaltepétl; inseguridad y violencia social desde hace décadas.

La educación superior, y en especial la UV, es un espacio que pretende y promueve igualdad y equidad. Es un generador de conciencia social para equiparar las relaciones de género y busca trascender las relaciones de subordinación masculina, la desigualdad de clase social y la discriminación étnica. Desde hace varios lustros, la UV ha introducido, a su plan de desarrollo (UV 1999) de corto y largo plazo, las políticas de equidad de género y la sustentabilidad ambiental. Ha creado una estructura interna para su promoción, como la Unidad de Género y la incorporación de Experiencias Educativas (EE) con enfoque de género en casi todas las áreas del conocimiento, y ha promovido la capacitación de cuadros internos a nivel local e internacional.

Asimismo, la UV ha impulsado cursos, talleres y eventos académicos diversos para sensibilizar a las distintas áreas, los cuales incluyen al personal académico, investigadores y administrativos. Aun así, se parte del supuesto de que estas acciones no han sido suficientes para

incidir en un cambio significativo de actitud y percepción de la problemática de género. Esto nos lleva a plantear que no es sólo la universidad donde se debe incidir en esta transformación de las relaciones de subordinación genérica, sino que debe ser una cruzada educativa y cultural que abarque desde el seno familiar, la escuela (desde su etapa más temprana), hasta el Estado en todos sus actos de gobierno y democracia.

El SEA tiene sus particularidades, pues no todos los estudiantes que se incorporan tienen una edad común proveniente de preparatorianos recién egresados, entre los 18 y 20 años. Como escuela abierta, estuvo y está orientada a los trabajadores que difícilmente pueden ingresar en tiempos “normales” a la universidad. Un buen número de alumnos llega a los 30, 40 o 50 años, por lo que se dificulta una educación tradicional centrada en jóvenes; por ello la educación debe ser más dinámica, multididáctica y pensada en educación para adultos. Desde luego, implica también dificultades para remover preceptos culturales e ideas más arraigadas y solidificadas en muchos de estos estudiantes ya maduros, que han sido o son padres de familia, trabajadores, maestros o que están por jubilarse.

Asimismo, un número significativo de estudiantes proviene de comunidades campesinas o grupos étnicos; en este caso, nahuas de las sierras de Zongolica o de las faldas del Pico de Orizaba, donde la subordinación de género es más radical. Por ejemplo, en estos contextos aún encontramos fenómenos como la compra-venta de la novia, el derecho de herencia exclusivamente a los hombres, la preferencia de hombres en los cargos públicos, el maltrato y la violencia femenina, entre otras inequidades (Talleres de género y ambiente, 2016 - 2017).

Para los y las estudiantes que provienen de las zonas metropolitanas de Córdoba, Orizaba, así como de la zona Veracruz-Boca del Río, la situación no es menos crítica; aunque se matizan las relaciones de subordinación y las mujeres viven otro tipo de experiencia con mayores libertades, pero no exentas de violencia, ya sea simbólica, sexual o laboral.

Las condiciones socio-culturales y económicas se expresan de alguna u otra manera en sus representaciones sociales y en su construcción

social como hombres y mujeres; en muchas ocasiones tienen que enfrentar intolerancia a la diversidad social y falta de reconocimiento de sus derechos humanos. Se trata de una situación que requiere repensar y resignificar en espacios educativos participativos.

Tabla1. Lugares de procedencia Sociología SEA. Región Orizaba-Córdoba

<i>Zonas</i>				
<i>Orizaba</i>	<i>Huatusco</i> <i>Coscomatepec</i>	<i>Córdoba</i>	<i>Zongolica</i>	<i>Otros</i>
Orizaba	Coscomatepec	Córdoba	Zongolica	Tehuacán, Pue.
Zongolica	Huatusco	Tezonapa	Tequila	México
Ixtaczoquitlán	Ixhuatán	Yanga	Tehuipango	Villa Flores, Chis.
Huiloapan	Totutla	Cuitláhuac		Cuernavaca, Mor.
Rafael Delgado		Fortín		Puebla, Pue.
Camerino Z.		Amatlán		Ajalpan, Pue.
Mendoza				Xalapa, Ver.
Río Blanco				Veracruz, Ver.
Nogales				
Ixhuatlancillo				
La Perla				

Elaboración propia. Estadística 2017 Coordinación Regional SEA. Orizaba-Córdoba.

Otro aspecto a considerar para cumplir con el objetivo de resignificar las relaciones entre hombres y mujeres es la feminización de los espacios universitarios en casi todas las áreas del conocimiento.

La tabla 2 muestra que la matrícula de mujeres es mayor en el periodo 2016-2017. Sólo en el caso de la licenciatura a distancia, la matrícula de hombres es mayor, ascendiendo la diferencia en 34.49%. Hipotéticamente, se considera que es una población que labora y estudia desde su casa o desde el trabajo; hecho que dificulta el caso de las mujeres, dada su condición de trabajo excesivo en el ámbito doméstico.

Tabla 2. Matrícula por sexo en la Universidad Veracruzana

<i>Nivel</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>	<i>% del total de matrícula formal</i>	<i>Diferencia % entre mujer y hombre</i>
Posgrado	925	1 082	2 007	3.16	7.80
Licenciatura escolarizada	25 376	28 007	53 383	84.24	4.90
Licenciatura Sistema de Enseñanza Abierta (SEA)	2 725	4 035	6 760	10.67	19.0
Licenciatura a distancia	78	38	116	0.18	34.49
Licenciatura escolarizada de la Universidad Veracruzana Intercultural	140	226	366	0.60	23.0
Licenciatura virtual	100	99	199	0.31	.47
Técnico Superior Universitario	216	322	538	0.84	19.0
Total de matrícula formal	29 560	33 809	63 369	100	

Matrícula total formal 2016-2017. Universidad Veracruzana, Anuario 2016. https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Resumen_Estadistico.pdf.

En función de estos datos, podemos apreciar que la feminización es generalizada en la UV.

Consideramos que la feminización en los espacios educativos en el ámbito nacional y local se relaciona con la inserción cada vez mayor de las mujeres en el espacio laboral y público. Además, la implementación de políticas sociales compensatorias (PROGRESA, becas a madres solteras, becas a estudiantes indígenas, entre otras) y la migración masculina tienden a cuestionar las relaciones de subordinación entre hombres y mujeres.

En la UV se han implementado estrategias que responden a las nuevas necesidades de educación, en búsqueda de mayor equidad y reconociendo grupos vulnerables por sus condiciones étnicas, socioculturales y económicas. En este contexto se desarrolla el SEA y la Universidad Intercultural. El SEA, cuya población estudiantil es el objeto de nuestra reflexión, registra

un porcentaje significativo en la matrícula femenina respecto a la masculina en 19%. Al visibilizar el perfil de esta población, es necesario responder a las condiciones específicas de las mujeres que trabajan o que tienen responsabilidades familiares, bien flexibilizando tiempos, facilitando trámites administrativos, o mediante una capacitación y sensibilización del personal académico, administrativo y de las autoridades, orientada hacia una cultura de equidad de género, inclusión y justicia social.

Tabla 3. Trayectoria escolar y distribución por sexo en el programa educativo de Sociología

Generación	Nuevo ingreso			Reingreso (2ª semestre)			Total matrícula del programa educativo		
	Hombres	Mujeres	Subtotal	Hombres	Mujeres	Subtotal	Hombres	Mujeres	Suma y diferencia %
2016			28			12			152
2015	20	30	50	49	81	130	69	111	180
%	40	60	100	38	62	100	38	62	24
2014	26	27	48	43	93	136	69	120	189
%	54	56	100	32	68	100	37	63	26
2013	20	37	57	35	92	127	55	129	184
%	35	65	100	28	72	100	30	70	40
2012	21	34	55	37	95	132	58	129	187
%	38	62	100	28	72	100	31	69	38

Elaboración propia. Datos proporcionados por la Secretaría Técnica SEA-UV, 2016.

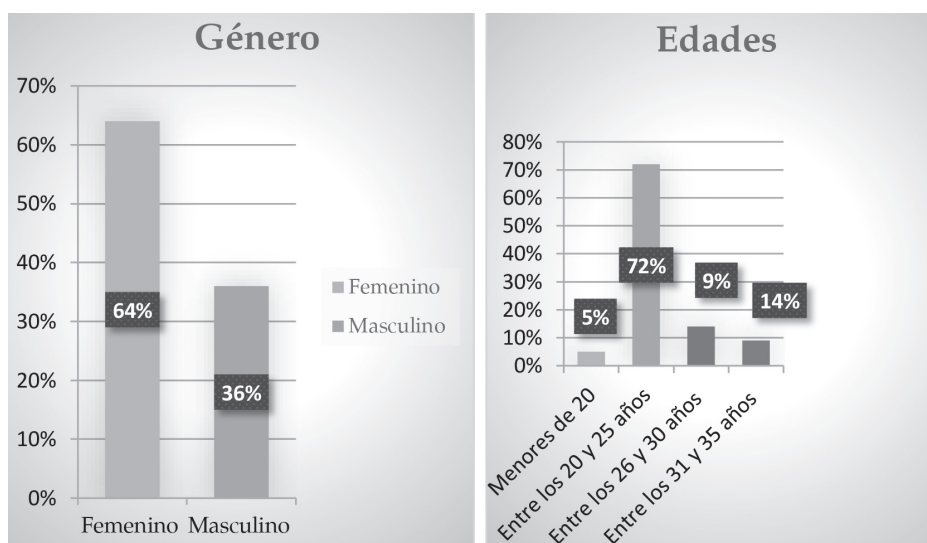
En la tabla 3 se aprecia que la matrícula de Sociología es mayoritariamente femenina; sin embargo, en 2014 y 2015, casi se equipara la matrícula de hombres y mujeres. De igual forma, se observa que el reingreso y, por lo tanto, la permanencia de mujeres es más alto. La diferencia promedio es de 32% sobre la permanencia de hombres.

Es pertinente preguntarse si este predominio y la inclusión de EE que transversalizan el género han repercutido, de manera positiva, en la percepción y el cambio de actitudes entre hombres y mujeres.

Resultados del estudio

Se presentan a continuación los resultados de las 25 encuestas aplicadas.

Considerando una proporción acorde a la matrícula total de la carrera de Sociología del SEA y su sexo, 64% de los 25 alumnos que respondieron la encuesta son del género femenino; 36%, del género masculino.



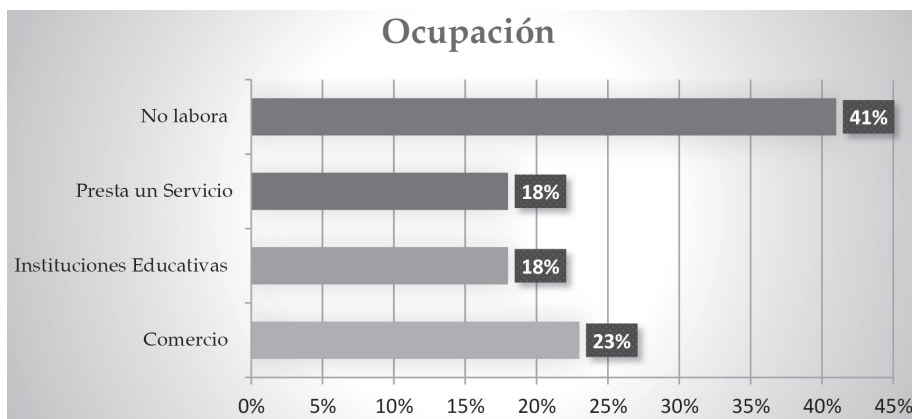
Gráfica 1. Por género y edades

De los estudiantes, 5% tiene menos de 20 años de edad; 72%, entre 20 y 25; 14%, entre 26 y 30; y 9% se encuentra entre los 31 y 35 años. Esta gráfica de edades nos indica que hay una diversidad de los grupos etáreos, en la cual predominan los jóvenes en edad productiva de 20 a 25 años (72%). Esto implica la necesidad de incorporar estrategias diversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que atiendan a las particularidades de hombres y mujeres.



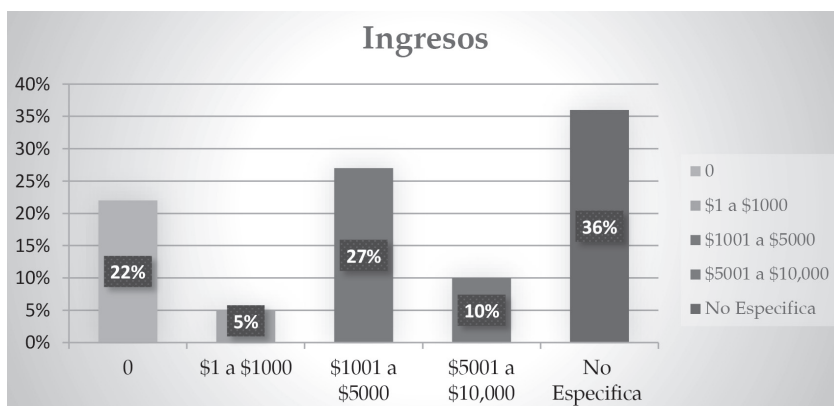
Gráfica 2. Estado civil

De los y las estudiantes, 72% son solteros y solteras, 14% son casados y/o casadas y 14% vive en unión libre. Respecto al número de hijos: de los que son casados y/o casadas, así como de los que viven en unión libre, 32% respondió que tiene entre uno y dos hijos; mientras que 68% no tiene hijos.



Gráfica 3. Ocupación

Referente a sus actividades productivas: 23% de los estudiantes encuestados se dedica al comercio, 18% trabaja en instituciones educativas, 18% es prestador de servicios y 41% no labora.

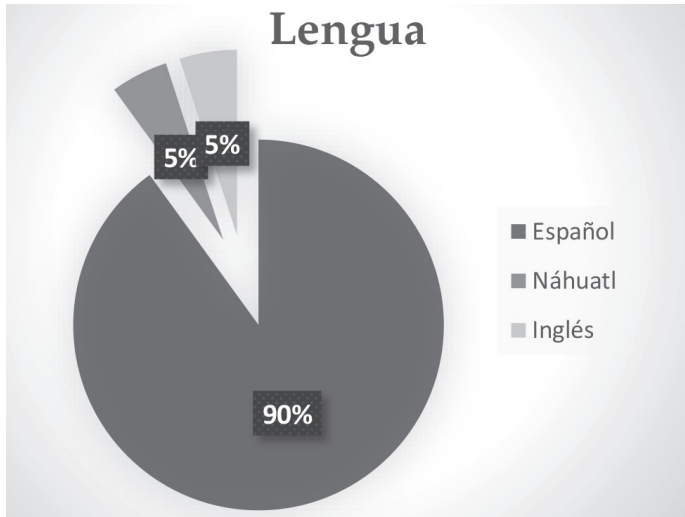


Gráfica 4. Ingresos

En cuanto a sus ingresos mensuales, las percepciones monetarias son modestas, considerando que el salario mínimo mensual es de \$2 200.42. Así, 28% no alcanza ni un salario mínimo, 27% se ubica entre uno y dos salarios mínimos y 10% tiene de dos a cuatro salarios mínimos.

Los datos de las gráficas 3 y 4, que relacionan los sectores donde prestan sus servicios y el salario que perciben, reflejan las situaciones precarias en que estudian quienes ingresan a la licenciatura de Sociología SEA, así como las condiciones de inequidad social en que viven, las cuales son causa de deserción.

Al tratarse de integrantes de comunidades indígenas regionales, la lengua es un indicador que nos sitúa en la diferenciación cultural y en aspectos relativos a discriminación por género y etnia. Así, 90% de estudiantes son hispanoparlantes, mientras que 5% es hablante en lengua indígena náhuatl, la cual predomina en la región. Declara hablar 5% inglés, como segundo idioma. Es necesario aclarar que muchos y muchas estudiantes niegan o esconden su idioma indígena, pues temen ser discriminados o excluidos socialmente, lo que incide en relaciones asimétricas.



Gráfica 5. Lengua

Resultados de la opinión de los y las estudiantes acerca del acceso a la educación superior: la relación estudiante-docente, estudiante-estudiante, estudiante-administrativos y estudiantes-autoridades

Respecto al reconocimiento que tienen los y las estudiantes sobre el concepto de género, se pudo denotar una imprecisión o desconocimiento, pues de 25 estudiantes sólo dos lo relacionaron con una construcción social; es decir, una categoría designada socialmente. Aludieron 18 a la relación del género con las diferenciaciones biológicas y sólo cinco diferenciaban hombre o mujer, para referirse al género, sin mencionar la diversidad sexual y las identidades sexuales.

Equidad de acceso a la educación

A la pregunta: ¿Qué prioridad tienen hombres y mujeres para estudiar? Cuatro estudiantes mujeres comentaron que los hombres tienen mayor prioridad, una contestó que depende del contexto rural o urbano y 20 estudiantes contestaron que debe haber igual prioridad de género. Esto

implica que la mayoría de estudiantes encuestados están conscientes de las inequidades sociales que perjudican a las mujeres para acceder a la educación superior.

Relaciones internas estudiantes-entorno universitario

En cuanto a la relación estudiante-estudiante: los encuestados califican en general como buenas sus relaciones; sin embargo, cinco estudiantes reconocen que se presentan casos de maltrato, humillación y escasas redes de apoyo entre ellos.

Sobre la relación estudiante-docente: todos los encuestados consideran que es buena. Esto indica que al interior de la carrera existe un clima de respeto a los estudiantes, sin distinción de género ni orientaciones sexuales.

En el caso de la relación estudiante-autoridades: 15 estudiantes contestaron que era muy mala y 10 que era regular; mientras que, en la relación entre estudiante y personal administrativo, todos contestaron que era muy mala.

Percepción y opinión que tienen estudiantes en torno a la toma de decisiones

La encuesta revela que las mujeres no participan regularmente en los órganos colegiados de elección, como son los casos del Consejo Técnico (CT), del Consejo Universitario (CU) y de los representantes de generación, éstos últimos en menor medida. Las razones para ello son “no tengo tiempo”, “no me han invitado”, “después de trabajar tengo labores en la casa”, “sólo tengo tiempo de estudiar en la noche, trabajo y atiando a mis hijos.”

Las respuestas denotan que el problema no es que se tenga una percepción negativa de la participación de las mujeres en estos órganos colegiados, sino que se dificulta su inserción, dada las fuertes cargas de trabajo que asume una mujer en la familia tradicional, ya sea casada o soltera. Se puede considerar como una exclusión estructural más que una discriminación valorativa.

A la pregunta: ¿Considera que las dificultades que ha descrito anteriormente se relacionan por ser hombre o mujer, o no? ¿Por qué? Las respuestas fueron las siguientes:

“Porque como soy mujer tengo que realizar las labores de la casa y cuidar a mi bebé”, “sí, ya que las mujeres tienen más labores que los hombres”, “yo siento que es por la mentalidad de las personas, que piensan que una mujer no puede llegar a lograr una carrera”.

Discusión y conclusiones: repensando la universidad

Para el análisis de los resultados aquí presentados sobre los y las estudiantes de Sociología SEA-UV, se retoman algunas ideas teóricas. En primer lugar, la propuesta de re-pensar el papel concienciador de la universidad (Ibarra, 2001); en segundo, la doble perspectiva del concepto de poder en Foucault (1979); y en tercero, la perspectiva de género (Serret, 2008; Lagarde, 2005), para definir las relaciones de poder y la inequidad en la educación superior. Finalmente, se sugiere una propuesta para la re-significación de las relaciones de género en el ámbito universitario.

El papel concienciador de la universidad

Como universidad con aspiraciones universalistas desde lo local, los temas transversales que se impulsan son género, interculturalidad, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, derechos humanos y justicia, y arte-creatividad. Igualmente, se aspira a la armonización entre la academia y la investigación.

Al repensar la universidad, como lo plantea Eduardo Ibarra:

debemos mirarla como parte del mundo, pero siempre desde los bordes de nuestras propias realidades... la universidad, sería re-conocida como una realidad poliforma, que es construida a partir del despliegue de muy diversas miradas que le otorgan múltiples sentidos, ubicándola precisamente en la complejidad de sus procesos de constitución y cambio. (2001, pp. 30-39)

Indudablemente, como lo anotamos líneas arriba, la universidad promueve una serie de valores de equidad de género que permea la cultura general de sus estudiantes, pero aun así es necesario impulsar acciones más radicales para que estos valores promovidos desde la academia, la investigación y la vinculación sean efectivos y se reproduzcan en los espacios cotidianos de sus egresados. No todas las carreras, ni todas las regiones de la UV, impulsan de la misma manera el reconocimiento sobre las desigualdades de género y la promoción de una cultura de la equidad. En este sentido, destacan las humanidades y las zonas donde se ubican, Xalapa, Orizaba y Veracruz, principalmente.

Si en el seno de la universidad se reconoce científicamente el problema social de la inequidad de género, la discriminación femenina y cultural; si desde las aulas se promueven acciones para equiparar éstas y hacerlas extensivas y vinculantes a la sociedad; entonces la universidad estará cumpliendo el papel de develar la realidad a través del conocimiento y transformando la cultura y los valores para un sociedad más justa y equitativa.

La universidad y las relaciones de poder

Para Foucault (1979), el poder atraviesa todas las relaciones sociales de cualquier conglomerado humano. En la universidad, se expresa en su estructura organización piramidal y vertical, la cual se aprehende por cada uno de los sujetos de la comunidad universitaria. Las relaciones se establecen entre autoridades-autoridades, autoridades-docentes, autoridades-trabajadores, autoridades-estudiantes, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes y, finalmente, entre aquellas que contextualizan y norman a las mismas, las cuales provienen de otras instituciones, como la familia o la iglesia, entre otras.

Estas relaciones asimétricas son motivo de discriminación social, cultural e identitaria, como sucede con los y las estudiantes de Sociología SEA, pero pueden ser mediadas y transformadas en relaciones distintas donde el poder sea el arte de la transformación y la toma de conciencia política. Si la vida universitaria, la ciencia y la difusión del conocimiento se fundamentan en principios éticos y permean los valo-

res de equidad, justicia y democracia política en los espacios universitarios, el papel de la universidad será consecuente con los valores que le dieron vida, es decir, la ciencia al servicio de la sociedad. A fin de cuentas, el poder, como lo plantea Foucault, tiene ese doble sentido: es la sociedad quien puede cultivar el poder de transformar, concienciar e igualar las relaciones sociales.

En palabras de Foucault:

En cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden dissociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso (...) estamos sometidos a la verdad en el sentido que la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero que, al menos en parte, decide, transmite y empuja efectos de poder (...) después de todo somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o a morir en función de discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder. (1979, pp. 139-140)

Éste es el doble sentido del poder: poder de sojuzgamiento y poder de transformación y conciencia, este último corresponde a la universidad.

La perspectiva de género en la universidad

Las inequidades de género no son exclusivas de nuestro tiempo, forman parte de una cultura patriarcal universalista que ha naturalizado la subordinación y la dominación masculina. La sociedad reflexiva (Beck, 1998) que podemos construir nos proporciona las herramientas analíticas y la conciencia social suficiente para descubrir que estas relaciones son injustas y degradantes, tanto para hombres como, fundamentalmente, para mujeres (Lagarde, 2005).

Como bien lo plantea Serret:

Lo que conocemos con el nombre de "perspectiva de género" puede entenderse como un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política) que tiene en cuenta las

implicaciones y efectos de las relaciones de poder entre los géneros (masculino y femenino en un nivel, y de hombres y mujeres en otro). (2008, p. 15)

En general, los estudios de género coinciden en la interacción de categorías, como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual, sin las cuales la perspectiva de género no podría entenderse, pues está permeada de estas especificidades sociales que dan sentido a la discriminación y las desigualdades sociales, a las que se suma entonces el género. Este concepto es pues una apuesta emancipatoria para entender el predominio de la subordinación masculina, así como “la acción para hacer equitativo ese mundo social, por lo que uno de los compromisos centrales del feminismo es el cambio para las mujeres en particular, y el cambio social progresivo en general”. (Blázquez, 2012, p. 21)

La situación social, económica, política y cultural que condiciona a los estudiantes de Sociología implica que se encuentren inmersos en sus mundos culturales y en sus valores tradicionales, cargados de misoginia y prejuicios de género. La escuela les permite “hacer un alto”, verse de frente, romper su posición paradigmática para invertir la mirada y reconsiderar lo aprendido. El hecho de que muchos alumnos, en una escuela feminizada, no tengan claridad sobre el concepto de género, y aún después de varios cursos vean como normal las relaciones de subordinación entre los sexos, indica que son necesarias más acciones y métodos para transformar la visión dominante en los estudiantes y fortalecer la visión de género en todo el personal: académico, autoridades y administrativo. La universidad debe constituirse en un entorno propicio para el cambio de actitud y el reconocimiento de las desigualdades.

Referencias

- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BLÁZQUEZ, G. y Flores F. (2012). *Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM.

- IBARRA, C. (2001). *La universidad de México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM.
- LAGARDE, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres, madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- TEPECHIN, A. (2010). *Política pública, mujeres y género*. México: COLMEX. Recuperado de <http://ana-maria-tepichin.colmex.mx/images/publicaciones/politica-publica-mujeres-y-genero-2010-.pdf>
- SERRET, E. (2008). *¿Qué es y para qué es la perspectiva de género?* Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (1999). *Plan de estudios: Licenciatura en Sociología*. Xalapa: UV.
- SOCIOLOGÍA SEA. (2017). *Talleres participativos: ambiente y género*. Cuerpo Académico 342, UV: Plan General de Desarrollo consultado en: <https://www.uv.mx/universidad/doctosofi/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf>.

ÍNDICE

Introducción	7
<i>María José García Oramas</i>	

PRIMERA PARTE

NEOLIBERALISMO Y DESIGUALDADES EN LA UNIVERSIDAD

Universidades, neoliberalismo académico e igualdad de género	27
<i>María José Guerra Palmero</i>	

Sensibilización sobre la equidad de género, conflicto y políticas de equidad e inclusión en la universidad-empresa: el caso de la Universidad de Costa Rica	49
<i>Carmen Caamaño Morúa</i>	

Las desigualdades de género como forma de violencia institucional insidiosa: el caso de las universidades francesas	85
<i>Sébastien Pesce</i>	

Entre la macropolítica y la micropolítica: las desigualdades en análisis	105
<i>Roberta Carvalho Romagnoli</i>	

SEGUNDA PARTE

CORRESPONSABILIDAD ENTRE LA VIDA PERSONAL, FAMILIAR, PROFESIONAL Y LABORAL

Reflexiones en torno de la vida académica femenina: ¿tiranía de los cuidados y reproducción de lógicas culturales patriarcales?	125
<i>Elia Méndez García y Patricia Sánchez Medina</i>	

**Historias profesionales, decisiones reproductivas,
responsabilidades familiares y trayectorias académicas
de las y los miembros del Sistema Nacional de
Investigadores de la Universidad Veracruzana:
un estudio con perspectiva de género.....153**

*Alejandra Núñez-de la Mora, María José García Oramas
y Jemyna Rueda Hernández*

**Oportunidades y obstáculos para el desarrollo profesional,
personal y laboral de la plantilla docente y administrativa
de la Universidad Veracruzana Intercultural187**

*Verónica Moreno Uribe, Dalia Xiomara Ceballos
Romero y Anabel Ojeda Gutiérrez*

TERCERA PARTE

DE LA IGUALDAD FORMAL A LA IGUALDAD SUSTANTIVA:

ACCIONES TRANSFORMADORAS

**Abriendo un camino para dotar de perspectiva de género
a asignaturas del Grado de Psicología de la Universidad
de Cádiz (España) y disminuir el sexismo entre su alumnado.
Una propuesta de investigación-acción participativa221**

*Violeta Luque-Ribelles, María Escalona Castro,
Pablo Terrada-Ruiz y M^a del Mar Jiménez Pérez*

**Las brechas de género del personal docente de la Universidad
Autónoma de Tlaxcala.....255**

*Edith Mendieta Mendieta, Olivia Araceli
Aguilar Hernández y Dora Rodríguez Soriano*

**Lenguaje incluyente en las leyes como medio
de cambio social273**

Erika Verónica Maldonado Méndez

**Comités de evaluación para la docencia y la investigación
en la Universidad Veracruzana: una aproximación
a su funcionamiento desde la perspectiva de género303**
María José García Oramas y Vianey Illescas de Felipe

**Construyendo equidad de género en espacios universitarios.
Aportaciones desde las representaciones sociales
de l@s estudiantes de Sociología.....331**
Julia Tepetla Montes y José Cruz Agüero Rodríguez

Siendo rectora de la Universidad Veracruzana
la doctora Sara Ladrón de Guevara,
Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior
de María José García Oramas (coordinadora),
se terminó de imprimir en marzo de 2018
en Agys Alevin S. C., Retorno de Amores núm. 14, colonia Del Valle,
CP 03100, Ciudad de México.

La edición fue impresa en papel cultural de 90 g.
En su composición se usaron tipos Palatino de 10/11, 10/12, 12/14 y 16 puntos.
Cuidado de la edición: Andrea Leticia Ramírez Campos.
Revisión técnica: Carlos Rojas Ramírez.

¿Es la universidad el espacio neutral en donde se concreta la igualdad sustantiva, en los tiempos neoliberales que corren? ¿Enfrentan académicas y académicos los mismos obstáculos para conciliar la vida personal con el trabajo de cuidados y la producción científica? ¿Qué variables se intersectan en la configuración diferenciada de las desigualdades que experimentan estudiantes, personal académico y administrativo, al interior de la universidad?

Estos son algunos de los cuestionamientos que han tejido las y los autores de esta compilación de textos sobre igualdad sustantiva al interior de las Instituciones de Educación Superior para indagar, tanto las condiciones de posibilidad, como las acciones transformadoras a emprender, a fin de alcanzar la igualdad en diversas universidades de América y Europa. Organizados en tres secciones, las investigaciones aquí reunidas abordan problemas fundamentales frente al devenir de la vida académica de las universidades contemporáneas.

ISBN 978-607-502-657-2



9 786075 026572 >