ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/286450069

"Género y educación superior: una mirada desde América Latina"

Chapter · January 2015

CITATIONS
2

READS
7,294

1 author:



Ana G. Buquet Corleto
Universidad Nacional Autónoma de México
31 PUBLICATIONS **397** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Ana G. Buquet Corleto on 10 December 2015.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Seminario Internacional

Calidad de la educación superior y género



Red de Educación Superior y Género del Ecuador

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO EN AMÉRICA LATINA

PONENCIAS PRESENTADAS EN EL SEMINARIO INTERNACIONAL

Quito, FLACSO-Sede Ecuador,
18-20 de junio de 2014

INSTITUCIONES QUE INTEGRAN LA RESG

CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
SENPLADES	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
MCCTH	Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano.
SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador.
CNIG	Consejo Nacional para la Igualdad de Género.
ONU Mujeres	Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.
REDU	Red Ecuatoriana de Universidades y Escuelas Politécnicas para la Investigación y Posgrados.

Esta publicación cuenta con la colaboración de la Cooperación Española a través de la **Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).** El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de sus autores y no refleja, necesariamente, la postura de AECID.

ISBN: 978-9942-07-874-2
Impresión: El Telégrafo EP

Quito, 2015

ÍNDICE DE AUTORAS/ES Y PONENCIAS

Págs.

7 Erika Sylva, Introducción: *¿Qué tiene que ver el género con la calidad de la educación superior?*

29 Sandra Araya, *Políticas de igualdad de género y educación superior: desafíos conceptuales y prácticos.*

47 Roxana Arroyo Vargas, *Aproximaciones sobre la incorporación de los Derechos Humanos en la propuesta pedagógica del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).*

65 Ana Buquet, Género y educación superior: *una mirada desde América Latina.*

83 Francisco Cadena y Consuelo Sánchez Bautista. *Calidad y equidad en las instituciones ecuatorianas de educación superior: caminos recorridos y retos por enfrentar.*

99 Zaira Carvajal, *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional.*

111 Cecilia Castro y María Cecilia Paredes, *'Habitus' cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia.Caso de estudio: Universidad de Cuenca–Ecuador.*

131 Jennifer Cooper, *¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior? Análisis y propuestas.*

151 Silvana Darré y Luciana Fainstain *Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe-Estudio Comparado.*

175 Betty Espinosa, *Construcciones de calidad e igualdad en las universidades ecuatorianas.*

183 Ana María Goetschel, *Género, historia y educación superior.*

201 Gioconda Herrera, *Los estudios de género en la educación de posgrado: ¿Transversalización o compartimentalización?*

215 Ana María Larrea, *De la inclusión a la justicia económica: el rol de la educación superior.*

231 María Belén Moncayo, *Políticas públicas universitarias y mujeres diversas.*

241 Dora Munévar, *Macro-rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional.*

261 Patricio Noboa y Andrea Guadalupe, *El "claustro" docente: un rasgo de la colonialidad del poder.*

279 Cristina Karen Ovando, *Superando brechas: género, educación superior y mercado laboral.*

293 Cristina Palomar, *Experiencias sobre políticas universitarias de género. Las políticas de equidad en el contexto de las culturas institucionales de género.*

309 Jorge Papadópulos, *Perspectivas para la equidad de género dentro y fuera de la universidad: matrícula y mercado laboral. Uruguay en una perspectiva comparada.*

331 Moni Pizani, *La educación superior de las mujeres en los consensos universales: más allá de las cifras.*

Págs.

343 Yina Quintana, *Género y educación superior un reto en camino. Criterios para la transversalización de género en el sistema de educación superior ecuatoriano.*
367 Cecilia Rivera, *El lugar de las lenguas indígenas en la universidad peruana.*
391 Erika Sylva, *Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria (2008-2012).*
427 María del Pilar Troya, *Políticas de igualdad de género en educación superior: el caso de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador.*
443 María Amelia Viteri, *Tensiones productivas en la transversalización de género en la educación superior.*
455 Susana Wappenstein, *Perspectivas y dilemas de los estudios de género en la educación superior.*
463 Martha Zapata, *La enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior y la educación inclusiva. Reflexiones críticas desde una perspectiva de género interseccional.*
481 Ponentes

PRESENTACIÓN

En el mes de noviembre de 2012, el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces) y el Consejo Nacional para la Igualdad de Género (anteriormente denominada Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres) comenzaron a delinear la organización de un seminario sobre educación superior y género.

Esta idea surgió de la necesidad de analizar la universidad ecuatoriana, dar cuenta del proceso de cambio que atraviesa y reflexionar sobre su cotidianidad. El reto consistía en conocer en qué medida la igualdad de género se incorpora en el proceso de transformación profunda por la que atraviesan las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país y para este objetivo resultaba fundamental contar con las perspectivas, investigaciones y experiencias a nivel latinoamericano.

A la propuesta inicial se sumaron varias organizaciones como la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades). Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (Mccth). Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador (Flacso). ONU Mujeres Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Red Ecuatoriana de Universidades y Escuelas Politécnicas para la Investigación y Posgrados (Redu).

Estos esfuerzos conjuntos permitieron la realización del Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género el 18, 19 y 20 de junio del 2014, evento que contó con la presentación de 27 ponencias. Las temáticas que abordaron las distintas mesas de trabajo realizadas en el evento fueron:

- Perspectiva histórica y política de la feminización de la matrícula de educación superior y masculinización del claustro docente.
- Estructuras de poder al interior de las instituciones de educación superior.
- Transversalización del enfoque de género en la educación superior.
- Cotidianeidad universitaria: análisis de las formas en las que se expresa la desigualdad de género en la educación superior.

- Pertinencia académica y mercado laboral: análisis de las diferencias entre hombres y mujeres.
- Inclusión social y equidad como base de la calidad de la educación superior.
- Experiencias sobre calidad, igualdad y género.

El evento contó con la participación de 789[1] asistentes durante los tres días del evento, lo que evidencia el interés de la comunidad educativa y público en general en las temáticas propuestas. El Seminario permitió demarcar el camino para futuras investigaciones, proyectos y acciones que aporten a que el principio constitucional de igualdad y no discriminación en razón de género se incorpore en todos los niveles del Estado, de esta forma se promueve el cumplimiento de los derechos humanos en el sistema de educación superior ecuatoriano.

El libro que a continuación se presenta contiene las ponencias presentadas en el Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género. Este documento es el resultado de meses de trabajo y esfuerzos interinstitucionales que evidencian como las instituciones del Estado, las organizaciones e instituciones de Educación Superior se articulan con la finalidad de volver real la igualdad y contribuir a erradicar del ámbito educativo la discriminación y exclusión.

A partir de los contenidos de estas ponencias que evidencian las múltiples formas que toma la discriminación en razón de género, edad, discapacidades, pertenencia étnica, orientación sexual e identidad genérica, se abren retos para las Instituciones de Educación Superior (IES) y para el nuevo sistema de Educación Superior del Ecuador.

La transversalización de la perspectiva de género en las IES está obligada a repensar la educación inclusiva, a profundizar en las interseccionalidades, a cuestionar las relaciones de poder inequitativas. Los contenidos de este libro contribuyen significativamente a viabilizar el desafío técnico/político de incorporar la perspectiva de género como elemento de la calidad de la educación superior.

Yina Quintana Zurita - Representante Legal
Consejo Nacional para la Igualdad de Género

[1] *Información tomada el Informe Final del Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género.*

Introducción

***Erika Sylva Charvet*[2]**

[2] *La autora es investigadora de la Dirección de Estudios e Investigación del Ceaaces.*

¿QUÉ TIENE QUE VER EL GÉNERO CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

"¿Qué tiene que ver el género con la calidad de la educación superior?", era la pregunta que reiteradamente escuchaba en los distintos espacios institucionales a lo largo de los 10 meses de organización del Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género, iniciativa impulsada por la Red de Educación Superior y Género[3], y coordinada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces). Esta pregunta, que en sí refleja una cultura institucional de género, es ampliamente respondida a lo largo de este libro por las/os 30 autoras/es[4] cuyas reflexiones en torno a la educación superior desde la perspectiva de género abren un nuevo panorama teórico a desarrollar en el terreno de la calidad y, por lo tanto, constituyen importantes aportes para nutrir el debate académico y, principalmente, la política pública.

Aún cuando en el Seminario se organizaron mesas en torno a siete ejes temáticos, la presentación de las ponencias en esta introducción no ha seguido ese orden, dados los productos finales que arrojaron nuevas afinidades. En ese sentido, las ponencias se han estructurado en torno a los siguientes temas: Educación y género; Feminización del acceso y masculinización del campo laboral; Orden de género y cultura institucional; Calidad; Políticas públicas, y Transversalización e interseccionalidad. A continuación se sistematiza el contenido de las ponencias en el marco de sus respectivos debates.

[3] *Las organizaciones integrantes de la Red de Educación Superior y Género que convocaron al Seminario fueron: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces), Secretaría Nacional de Planificación para el Desarrollo (Senplades) y la Secretaría Técnica para la Erradicación de la Pobreza (Setep); Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT); Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (MCCTH); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Sede Ecuador); Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública que garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres (CDT) actual Consejo Nacional para la Igualdad de Género; ONU Mujeres, y Red Ecuatoriana de Universidades y Escuelas Politécnicas para la Investigación y Posgrados (REDU).*

[4] *Arístides Varas estuvo entre quienes presentaron las ponencias en el evento, sin embargo no se cuenta con su trabajo escrito.*

LAS PONENCIAS Y SUS DEBATES

EDUCACIÓN Y GÉNERO

Las 25 ponencias que contiene esta publicación se insertan en varios debates teóricos y políticos en curso, tanto en la academia como en el movimiento de mujeres y en la política pública de la región y aportan a su desarrollo. Un tema transversal a todas ellas es el de educación superior y género. Aun cuando no en todas las ponencias se precisa el concepto de educación superior, en los casos en los que se lo hace se lo define como derecho y medio de emancipación humana. Este concepto que forma parte de la norma constitucional del Ecuador, colocándolo en la avanzada de la política pública del campo en América Latina, sin embargo, no es el hegemónico ni en la región ni en el mundo, en donde más bien impera el concepto de acceso a los estudios superiores en función del mérito (Pizani, s/f:3). En tal sentido, explícita o implícitamente, las ponencias debaten socialmente con esta visión elitista y excluyente de la educación superior fortalecida durante la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de la contrarreforma educativa neoliberal.

En cuanto al concepto de género, se lo asume como una dimensión analítica de la realidad, pero también como una relación asimétrica y jerárquica de poder que trama el conjunto de relaciones sociales y que crea un orden o régimen de género, definido desde una perspectiva cultural como un campo simbólico, en palabras de Cristina Palomar[5], como "el establecimiento de una lógica simbólica general que refleja las elaboraciones culturales acerca de la diferencia sexual y que determina las relaciones sociales según dicha lógica… en conexión con otros registros de la realidad social" (Palomar, s/f:6). Este orden de género, que implica un dominio simbólico sobre las mujeres, media las relaciones en el espacio universitario, lo que desmitifica a la universidad como 'espacio igualitario' por excelencia, evidenciándola, más bien, como un espacio reproductor de las desigualdades, idea-fuerza presente en todas las ponencias. En ese sentido, prima un concepto dinámico y social de la universidad como entidad que debe (auto) transformarse en interacción con la sociedad y el Estado.

Asimismo, existe un consenso de que estas relaciones de poder no están circunscritas al género sino que están articuladas con otros 'marcadores de la diferencia' (clase, etnicidad, discapacidad, etc.), visibilizando la diversidad de sujetos portadores/as del género y dotando a estas relaciones de poder de una naturaleza multidimensional e interrelacionada (Zapata, s/f:7). Desde esta perspectiva, la mayoría de ponentes se alinearía más bien con la propuesta del denominado feminismo de la diferencia, que afirma la necesidad de construir un sujeto

[5] *Aunque Cristina Palomar no puedo asistir al evento, presentó su ponencia escrita por lo que la misma se incluye en el presente libro.*

diferencial que no sea genérico y que corresponda a la diversidad de las mujeres (Sylva, 2005:29). Como sabemos, el feminismo de la diferencia cuestiona la universalización de un concepto de mujer etnocéntrico (blanca, europea-occidental), enfatizando en la diversidad de las mujeres en términos de clase y étnia, y reconociendo la diversidad de identidades sexuales de los seres humanos, tesis que orienta, por ejemplo, el enfoque teórico-político de la interseccionalidad, asumido por varias ponentes.

Si bien los temas de educación superior y género son ejes transversales a todas las ponencias, se registran abordajes específicos a esta problemática. Es el caso de las ponencias de Patricio Noboa y Andrea Guadalupe, 'El 'claustro' docente: un rasgo de la colonialidad del poder' y la de Ana María Goetschel, 'Género, historia y educación superior'. Sobre la base de un análisis de la evolución de los conceptos de educación, derechos y género en los marcos jurídicos internacional y nacional del Ecuador y en los de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (Espoch) entre 1972-2012, así como de los datos de reclutamiento de docentes hombres y mujeres en el mismo período, Noboa y Guadalupe concluyen que en esta universidad existe un "enclaustramiento masculino", pese a lo cual "…subsiste un 'patrón de pensamiento' que impide considerar que al interno…existe desigualdad y diferencia-ción hacia las mujeres", lo que implica "invisibilizar que la gestión universitaria responde a formas 'institucionalizantes' del carácter colonial", específicamente de colonialidad de género. Como corolario, plantean la necesidad de que la universidad se "abra" a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, y a la inclusión de grupos históricamente excluidos, a través de la aplicación de políticas de acción afirmativa y potenciando los saberes ancestrales subalternizados por la lógica eurocéntrica (s/f:12).

Ana María Goetschel, por su parte, analiza el rol que cumplieron las "maestras ilustradas" en la promoción de la educación femenina y en la introducción de nuevas formas de socialización que crean modernas maneras de ser y de representarse de la mujer ecuatoriana –más autónoma, activa y desenvuelta-, en el marco del desarrollo de la educación laica por parte del Estado en el Ecuador de los años treinta del siglo XX, que le lleva a concluir que los avances en materia de género alcanzados por las mujeres "ha sido resultado de su propio esfuerzo antes que expresión de concesiones del Estado". Concluye que el sentido de la educación debe rebasar los límites de las políticas estatales. Las reformas orientadas a modificar las relaciones de género deben rebasar el acceso de las mujeres a la vida universitaria; tiene que ver "con una toma de posición frente a las relaciones de género y eso se expresa en valores, actitudes corporales, perspectivas de análisis, posicionamientos desde los diferentes ámbitos" (s/f:7).

FEMINIZACIÓN DEL ACCESO Y MASCULINIZACIÓN DEL CAMPO LABORAL

Un grupo de ponencias se centra en la presentación de un balance crítico de tendencias

principalmente sobre el acceso a la educación superior de hombres y mujeres a nivel mundial, regional y nacional, y con base en datos estadísticos de varias décadas. Es el caso de las ponencias de Jorge Papadópulos, Cristina Karen Ovando y Moni Pizani. ¿Qué hallazgos arrojan?

En su ponencia 'Perspectivas para la equidad de género dentro y fuera de la universidad: matrícula y mercado laboral. Uruguay en una perspectiva comparada', Jorge Papadópulos analiza las tendencias en el acceso de hombres y mujeres a la educación superior en América Latina (1970-2005) y en Uruguay (1990-2012), caracterizando como "revolución silenciosa" la mayoritaria matrícula y graduación femenina universitaria alcanzada en las últimas décadas. Pese a este "espectacular" avance, el análisis de datos de posgraduados/as y de acceso al mercado laboral universitario y extrauniversitario según sexo en los mismos espacios lleva a concluir a este autor que el mayor acceso educacional y éxito académico de las mujeres en las universidades "no ha impactado de igual manera en las posiciones que ocupan en el mercado de trabajo y en las remuneraciones que reciben por igual actividad que los hombres" (s/f:14).

Cristina Karen Ovando también proporciona información sobre estos temas en su ponencia 'Superando brechas: género, educación superior y mercado laboral'. En esta, ella sistematiza recientes datos sobre acceso, brechas de género en selección de carreras, acceso al mercado laboral y acceso a la docencia, proporcionados por el World Economic Forum, el Banco Mundial, la Unesco y el PNUD en el ámbito mundial y latinoamericano. También registra información sobre el acceso desigual de hombres y mujeres a la docencia en la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia. El análisis de la data reafirma lo señalado por Papadópulos: la relatividad del acceso femenino a las aulas universitarias ante las desigualdades que registra su acceso al mercado laboral.

Otra ponencia que proporciona importante información sobre estos temas es la de Moni Pizani, titulada 'La educación superior de las mujeres en los consensos universales: más allá de las cifras'. Sobre la base del concepto de educación orientado por un enfoque de derechos, Pizani expone los instrumentos internacionales que vinculan educación superior e igualdad de género; proporciona datos de los avances en la matrícula en la educación superior y en su feminización a escala mundial; expone las variables explicativas del incremento del acceso femenino universitario, pero también señala sus límites: los patrones culturales basados en la división sexual del trabajo y en los roles de género que orientan la elección de áreas de formación feminizadas y masculinizadas; la no correspondencia en el nivel de formación y el acceso al empleo por parte de las mujeres, y la persistencia de brechas en la academia universitaria. Ella plantea que para lograr cambios en la igualdad de género en la educación superior se necesita el desarrollo de políticas de igualdad de género, incluyendo, de modo indispensable, su operativización en la vida cotidiana universitaria.

Otras autoras que proporcionan datos sobre acceso-permanencia de las mujeres

en las universidades, así como de ingreso al mercado laboral, son Ana María Larrea y María Belén Moncayo, para el caso ecuatoriano. Asimismo, en su ponencia ya mencionada, Ana María Goetschel brinda datos de matrícula según sexo en las universidades ecuatorianas entre 1928-1935. Las tres autoras relativizan el acceso de 'las mujeres' a la educación superior en la actualidad, argumentando la persistente exclusión de sus aulas de mujeres indígenas y afrodescendientes. Goetschel, además, cuestiona el considerar el acceso a la titularidad docente y al poder y autoridad por parte de las mujeres como parámetros de transformación de las relaciones de género, tanto porque no benefician a todas las mujeres cuanto porque su ejercicio podría estar mediado por patrones simbólicos orientados a reafirmar la dominación masculina.

ORDEN DE GÉNERO Y CULTURA INSTITUCIONAL

La dimensión cultural y simbólica en las universidades es abordada desde distintas aristas por un nutrido grupo de ponencias. Ana Buquet y Sandra Araya centran su reflexión en torno al denominado orden o régimen de género; Cristina Palomar, Cecilia Castro y María Cecilia Paredes, y Silvana Darré lo hacen desde la perspectiva de la cultura institucional de género, y Jennifer Cooper y Martha Zapata la desarrollan desde un campo nada debatido en el Ecuador, el de la meritocracia, por lo que ambas ponencias abren una discusión sobre un tema nuclear en la construcción de una nueva cultura cívica en las universidades y el país en general, en el marco del proceso constituyente.

En su ponencia 'Género y educación superior: una mirada desde América Latina', Ana Buquet proporciona una visión general del orden de género como fenómeno estructural inherente a la vida universitaria, 'orden' que mantiene a las mujeres en condiciones de desigualdad, de manera que "la historia de las mujeres en las universidades pasa de la exclusión a la participación bajo condiciones de desigualdad" (s/f:2). Buquet revise las múltiples expresiones materiales, simbólicas y de poder de este orden de género, tales como la reproducción de la división sexual del trabajo, la segregación horizontal y vertical, la dominación simbólica, la exclusión de espacios de decisión, la discriminación sistémica, la violencia de género, con ejemplos que ilustran esta situación provenientes de estudios de caso sobre Chile, México, EE.UU. y Europa. Concluye evidenciando los avances institucionales en la lucha contra las desigualdades de género en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) verificados entre 2005-2013.

Una sección de la ponencia de Sandra Araya titulada 'Políticas de igualdad de género y educación superior: desafíos conceptuales y prácticos' aborda el tema del régimen de género en las universidades. Ella define este régimen como el "conjunto de normas, valores, costumbres, leyes y prácticas sociales que naturalizan las relaciones desiguales entre mujeres y hombres" (s/f:4). Plantea algunos problemas teóricos y prácticos en el terreno del género, como la mediación de enfoques

patriarcales y confusiones conceptuales; el techo y la frontera de cristal que obstaculizan la carrera de las académicas; la vigencia del régimen de género expresado en la segregación vertical y horizontal y en las relaciones de poder en las universidades. Sobre las relaciones de poder aborda las tensiones entre las "académicas feministas" y las "mujeres del movimiento feminista" en Centroamérica. A pesar de su subordinación, las mujeres no forman un bloque monolítico. Son diversas –afirma- porque en ellas operan otros ejes de la desigualdad (s/f:1-7).

Cristina Palomar, por su parte, en su ponencia 'Las políticas de equidad en el contexto de las culturas institucionales de género', sintetiza el enfoque, las hipótesis y hallazgos de su investigación sobre la situación de las relaciones de género en la Universidad de Guadalajara realizada entre 2004-2007, en el marco de un convenio firmado en 2003 entre la universidad y el Gobierno a fin de incorporar la perspectiva de género en todos los planos de la institución. Analiza el género en el contexto de la cultura institucional universitaria y lo entiende como parte de dicha cultura. Define incluso una "cultura institucional de género" como el conjunto de significados y comportamientos en torno al género que "como parte del mundo social…crea sus instituciones y…penetra la cultura que en esta se produce", a través de los mecanismos ideológicos de la "naturalización y la universalización" de sus significados y prácticas "asumidos como formas neutrales de la vida social" (s/f:3). Plantea teóricamente al género como un principio simbólico capaz de crear un orden institucional, pero también como un espacio de negociación y disputa del capital simbólico dentro de las universidades. Concluye que no se ha institucionalizado la perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara; que esta es una comunidad universitaria de dominación masculina, pero casi invisible pues los actores no la reconocen y se refieren a ella como algo externo a su experiencia. Plantea la dificultad para identificar la violencia y la discriminación en la vida de dicha universidad y, finalmente, señala que la identidad de género constituye, más bien, una identidad secundaria de los/as actores en dicha comunidad. Afirma la importancia de la institucionalización de la perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara y propone una ruta para ello.

Sobre el Ecuador, Cecilia Castro Ledesma y María Cecilia Paredes examinan varias formas de manifestación de la violencia simbólica y sus efectos en su ponencia 'Habitus cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de estudio: Universidad de Cuenca-Ecuador'. La ponencia sintetiza los resultados de una investigación que revela una cultura universitaria altamente tradicional y violenta hacia las mujeres, traducida en un lenguaje sexista, en una visión tradicional de los roles de género, en un control social a través del predominio de "una visión cultural de 'buenas mujeres' basada en valores tradicionales", que sanciona la ruptura de estos esquemas por parte de ellas. Los conceptos, temas, debates asociados a la liberación de las mujeres de este dominio simbólico, tales como el género o el feminismo, son poco o superficialmente entendidos, o abiertamente desdeñados, como en el caso del feminismo que provoca "rechazo, negación, fastidio, sentimientos de riesgo, de peligros tanto desde la perspectiva de hombres como

de mujeres en los diversos sectores de la universidad: docente, administrativo, estudiantil". Los efectos de esta violencia simbólica en las académicas de la Universidad de Cuenca son devastadores: dependencia de las decisiones y criterios de los hombres, subordinación inconsciente, miedo al rechazo masculino, enemistad, misoginia entre las mujeres y apoliticismo (s/f:5-14).

Desde otra perspectiva abordan Silvana Darré y Luciana Fainstain la cultura institucional en su ponencia 'Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe-Estudio comparado'. Basadas en la propuesta teórica de Chantal Mouffe sobre el sujeto social y político, ellas abordan el tema desde la subjetividad de los actores, sistematizando algunos resultados de una investigación cualitativa sobre percepciones en torno a la inclusión y equidad entre altas autoridades gubernamentales y universitarias. La investigación se realizó entre noviembre de 2013 y abril de 2014 en nueve países de América Latina (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua y Uruguay), en el marco del proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal). Darré y Fainstain concluyen explicitando aquellos elementos que, de acuerdo con la percepción de los/as entrevistados, definirían una IES inclusiva, así como las asimetrías de percepción identificadas entre estos/as, en torno al peso de los marcadores de la diferencia en las oportunidades de acceso a la educación superior.

La cultura institucional también es abordada desde la perspectiva del mérito o de la meritocracia por Jennifer Cooper. En su ponencia '¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior? Análisis y propuestas', Cooper sistematiza importantes hallazgos de investigaciones de académicas feministas fundamentalmente de las universidades del Norte (EE.UU., Australia) sobre los sustentos ideológicos y materiales del sistema de la meritocracia, al que define como "…un sistema de competencias reguladas" basado en "ideas intemporales" de "justicia, cohesión social, progreso, justeza y transparencia", orientado a asegurar "el 'valor' (y el sentido de valor) de un individuo frente a otros", individuo que "atraerá mayores inversiones en su carrera, así como mejores recompensas personales" (s/f:3-4). La autora devela el "mito de la meritocracia" y afirma que "donde existe discriminación no hay mérito", por lo que este sistema expresa, en realidad, una relación de poder de supremacía masculina en las universidades que reproduce las desigualdades de género puestas de manifiesto en las dificultades de acceso de las mujeres a la docencia e investigación universitaria, así como los obstáculos en su promoción cuando ingresan a la carrera académica. Recupera el concepto de "mérito relativo a la oportunidad" desarrollado por varias universidades australianas -una propuesta de calificación del mérito académico adaptada al nuevo perfil del talento humano en dichas instituciones-, que "reconoce que los factores que inhiben una carrera parecen más complejos para las mujeres de este nivel que para los hombres" por sus responsabilidades de

cuidado y de la vida doméstica, proporcionando un "reconocimiento positivo" de lo que un/a académico ha logrado o puede lograr "dadas las oportunidades disponibles…(sin otorgar) …'consideraciones especiales' (ni aplicar)… normas de actuación menos estrictas" (Rafferty et al, 2010, cit por Klocker y Drozdzewskli, 16-20 de agosto, 2011:6, cit. Cooper, s/f:21). La ponencia reseña varias acciones afirmativas que se llevan a cabo actualmente para superar la brecha de mérito en las universidades del Norte.

Martha Zapata Galindo también aborda este tema en el marco de otros, en la ponencia a la que ya nos hemos referido, titulada 'La enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior y la educación inclusiva. Reflexiones críticas desde una perspectiva de género interseccional'. La autora parte de detectar una inconsistencia o contradicción en los modelos de educación inclusiva: estos tratan de conciliar el principio meritocrático basado en el rendimiento con el de la solidaridad (o la meritocracia con la redistribución), lo que tiene implicancias para la definición de la calidad de la enseñanza. Partiendo de la premisa de que la igualdad de oportunidades desconsidera las condiciones estructurales y las diferencias de clase en el acceso -que determinan que el campo educativo reproduzca las desigualdades sociales-, cuestiona el principio meritocrático basado en el rendimiento y sustentado, asimismo, en la ideología de la libertad individual y la igualdad de oportunidades. A tono con ello recupera la propuesta de Becker de que más que proporcionar igualdad de oportunidades hay que trabajar por disminuir la desigualdad de oportunidades en la educación superior. En esa dirección, para mejorar las condiciones de acceso, permanencia y movilidad de grupos vulnerables en las IES de América Latina, propone introducir el concepto de interseccionalidad, que articula múltiples dimensiones de la desigualdad, y los conceptos de "justicia de oportunidades", "justicia socioeconómica", "justicia cultural", "justicia simbólica" y "justicia cognitiva" para designar procesos inclusivos de poblaciones vulnerables y para fomentar un diálogo de saberes en el espacio universitario que incorpore los saberes de los grupos excluidos, entendiendo su función productiva e innovadora en la producción de conocimiento científico, especialmente en las ciencias sociales y humanas.

CALIDAD

El tema de la calidad es abordado por cinco ponencias. La de Martha Zapata enfoca este tema desde el movimiento general de la globalización, planteando ejemplos de países europeos y latinoamericanos; Cecilia Rivera lo hace desde la experiencia universitaria peruana, y Francisco Cadena, Consuelo Sánchez, Betty Espinosa y Erika Sylva la desarrollan reflexionando en torno al sistema universitario ecuatoriano. Cabe puntualizar que otras/os autoras/es tratan tangencialmente el tema de la calidad en el marco de otras problemáticas. Lo que se puede apreciar en torno a este concepto es que desde la perspectiva crítica de las mujeres hay una demanda teórico-práctica de rebasar las visiones pragmáticas, elitistas, empresariales y exclusivamente meritocráticas de este concepto sobre la base del argumento

de la incompatibilidad de la excelencia académica con la persistencia de las desigualdades y la exclusión en el espacio universitario. Se impone, por lo tanto, desarrollar un nuevo enfoque que articule calidad y equidad/igualdad. En palabras de Sandra Araya, "…la igualdad de género debe ser un criterio de calidad de la Educación Superior en tanto las IES deben promover prácticas pedagógicas no sexistas, no clasistas, no homofóbicas y no racistas de manera que desde su interior se promueva la construcción de sociedades justas y democráticas" (s/f:2).¿Qué nos aportan al respecto las reflexiones específicas sobre este tema?

En su ponencia 'La enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior y la educación inclusiva. Reflexiones críticas desde una perspectiva de género interseccional', Martha Zapata Galindo plantea que el discurso sobre la calidad está asociado a nuevas propuestas regulativas de la globalización neoliberal orientadas a la privatización, a la subordinación de la educación al mercado y al diseño de estándares de calidad inspirados en el modelo empresarial, todo lo cual modifica el campo educativo. Desde el punto de vista histórico, esto se expresa en el hecho de que hoy por hoy ni las universidades europeas, ni las latinoamericanas garantizan la movilidad social de sectores vulnerables. Cuestiona el concepto de calidad en el marco del debate de las desigualdades entre el pensamiento liberal y el pensamiento crítico que se expresa en la diferencia entre los conceptos igualdad de oportunidades o la "probabilidad de acceso" de todos los individuos a los bienes sociales "de una manera formal", y la igualdad de condiciones -el origen social de los individuos y las condiciones desiguales de aprendizaje que este genera y que determina su probabilidad de acceso a los bienes sociales-. De hecho, el planteamiento de recuperar la propuesta de Becker sobre la disminución de la desigualdad de oportunidades en la educación superior, hecho por Zapata y ya señalado páginas atrás, implicaría desarrollar un nuevo concepto de calidad universitaria.

Por su parte, la ponencia de Cecilia Rivera, titulada 'El lugar de las lenguas indígenas en la universidad peruana', ubica el tema en el marco del actual proceso de reforma a la ley de educación superior en el Perú, orientada a fortalecer la capacidad rectora y regulatoria del Estado sobre el sistema universitario -institucionalizada en la Ley de 1983 que garantizaba su autorregulación-. Describe la composición del sistema y señala sus actuales problemas, específicamente la eclosión de universidades privadas y el cuestionamiento de su calidad. Presenta datos y analiza los puntos de debate de la propuesta: los conceptos de universidad y de educación y su visión más bien elitista de la calidad orientada por los criterios de ranking, competitividad e innovación de las universidades del Norte. Al señalar la situación de invisibilización de los quechua hablantes, la autora se pregunta: "¿Podemos hablar en ese contexto de excelencia universitaria, de calidad de la docencia y de las condiciones para innovación apropiadas a las condiciones del país?" (s/f:1). Ella evidencia que la propuesta de calidad de la reforma universitaria peruana carece de una visión sobre la exclusión social y la pertinencia cultural, a pesar de que incluye el requisito de una segunda lengua –que puede ser peruana- para la titulación de posgrado. Se plantean las razones que pudieron haber motivado

dicha inclusión, para finalizar planteando que esta no es suficiente para eliminar la exclusión lingüística, que implica, además, desaprender lo aprendido a través de los mecanismos de exclusión, y abrirse a comprender el valor de la lengua relacionada a la producción de conocimientos y tecnología, algo que precisa de investigación.

La reflexión sobre la calidad de la educación superior y el género en el Ecuador es abordada por tres autores/as: Francisco Cadena, Betty Espinosa y Erika Sylva.

Francisco Cadena y Consuelo Sánchez abordan el tema de la calidad desde el proceso de reforma universitaria en el Ecuador, específicamente desde la experiencia evaluativa a cargo del organismo que él actualmente (2014) preside: el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces). En efecto, su ponencia, titulada 'Calidad y equidad en las instituciones ecuatorianas de educación superior: caminos recorridos y retos por enfrentar', establece, a través de la revisión de normativas existentes en el país, una relación de los conceptos de calidad y equidad en el contexto educativo ecuatoriano. Luego, se presenta un esbozo del modelo ecuatoriano de evaluación de instituciones de educación superior, del precedente y el actual, revisando las dimensiones a través de las cuales se ha comenzado a contemplar la equidad como uno de los componentes fundamentales de la calidad, y señalando la necesidad de incluir otros indicadores para su constatación. Se concluye que, pese a los pasos que se han dado en el país, las instituciones de educación superior como el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces) y las demás instituciones que rigen la educación superior tienen que continuar avanzando para lograr una educación superior incluyente, y la transformación de las estructuras de desigualdad e inequidad sociales y culturales que perviven en nuestro país.

Desde la experiencia de una universidad, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Sede Ecuador), Betty Espinosa, en su ponencia titulada 'Construcciones de calidad e igualdad en las universidades ecuatorianas', propone una reflexión sobre las relaciones entre los nuevos dispositivos de calidad en las universidades ecuatorianas y las necesidades de incluir la igualdad como componente de la calidad. Con este propósito, parte de una perspectiva constructivista que pone de relieve el trabajo de los actores para construir la calidad como resultado siempre contingente y provisional de acuerdos y disputas. Esa perspectiva abre la posibilidad de optar por una mirada pluralista y crítica de la calidad. Recurre a una discusión entre tres principios de distribución de bienes que señala Michael Walzer (1983), quien distingue el mercado, el mérito y la necesidad.

De su parte, en su ponencia 'Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria (2008-2012)', Erika Sylva Charvet contextualiza el análisis sobre el género y la calidad en la docencia universitaria en el marco del proceso constituyente y de la reforma educativa

impulsada por la política pública del Estado ecuatoriano entre 2008-2012. Conceptualiza el género como una de las formas en las que se sustentan las relaciones de poder que traman la vida social y que se materializan también en la vida universitaria. Propone que la equidad de género debe entenderse como componente de la calidad de la educación superior, entendida desde una perspectiva integral, como la construcción de un nuevo modo de vida universitario enmarcado en el nuevo paradigma del Buen Vivir. Analiza los avances y límites en el mejoramiento de la calidad y equidad de género en la docencia universitaria de grado impulsada por la "revolución inducida desde arriba" –como caracteriza a la política pública del Estado en el período indicado-, a través de un análisis cuantitativo de información primaria en los ámbitos de la formación, la dedicación, la carrera docente, la promoción docente, la investigación y las relaciones de poder y autoridad. Concluye que hay un mejoramiento en la calidad y equidad de género en las universidades ecuatorianas en el período, pero que este es lento y moderado, y que subsisten los graves problemas de calidad y equidad identificados en 2008, planteando que la mayor brecha de género está en el ámbito de la dirección universitaria en la que no se registra una modificación de las relaciones de poder.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Un terreno de reflexión abordado por altas decisoras políticas del Estado ecuatoriano que participaron como ponentes en el Seminario es el de las políticas públicas de educación superior desarrolladas en el marco del proceso constituyente (2007 hasta el presente), los impactos que están generando en las universidades y en la sociedad en general, y sus limitaciones y tareas pendientes. Es el caso de las ponencias de María del Pilar Troya, María Belén Moncayo y Ana María Larrea que se reseñan a continuación.

En su ponencia 'Políticas de igualdad de género en educación superior: el caso de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador', María del Pilar Troya analiza las políticas públicas relacionadas con el género, especialmente a partir de las constituciones de 1998 y 2008. Relieva, especialmente, los avances en políticas públicas de equidad e igualdad de género que se reflejan en la Constitución de 2008, así como la transversalización la equidad e igualdad de género dentro de la misma Carta Magna y de los planes nacionales de desarrollo establecidos por la Senplades. Asimismo, habla sobre la Ley Orgánica de Educación Superior y la transversalización del enfoque de género que se presenta en esta ley, y los avances sobre este tema que se proponen en el Sistema Nacional de Educación Superior.

Por su parte, en su ponencia 'Políticas públicas universitarias y mujeres diversas', María Belén Moncayo parte de las ventajas del actual marco constitucional ecuatoriano que garantiza el derecho a la educación y el desarrollo de una política pública de educación superior con enfoque de género. Avanza examinando datos sobre el acceso y la graduación de la educación superior de

hombres y mujeres, sobre las brechas de género en el otorgamiento de becas, así como en torno al acceso educativo escolar y secundario de la población indígena que exhibe grandes asimetrías. Aborda también el tema de las desigualdades de género en el acceso a la docencia, planteando la necesidad de desarrollar un enfoque interseccional en la política pública que tome en cuenta la diversidad de las mujeres ecuatorianas y sus múltiples identidades. Plantea, como reto, mejorar los mecanismos de levantamiento y divulgación de la información estadística universitaria como base fundamental para la elaboración y ejecución de la política pública.

También Ana María Larrea examina el tema de género, educación superior y empleo, haciendo un balance de los avances y brechas sobre la base de datos estadísticos, en su ponencia titulada 'De la inclusión social a la justicia económica: el papel de la educación superior'. Sin embargo, lo medular de su ponencia constituye el debate en torno al concepto de inclusión propuesto en la década de los ochenta por la Comisión Europea como alternativa al concepto de pobreza. La crítica que desde el Estado ecuatoriano ella formula a ese concepto se expresa en los siguientes puntos: es poco explicativo dada su ambigua definición; no explicita el tipo de sociedad (la capitalista) a la que se pretende incluir a los/as excluidos; su inclusión sería en el mercado laboral entendido como "mercado" y no como "sistema" y en calidad de trabajadores/as precarios, mal remunerados, sin posibilidades de una vida digna; no permite cuestionar "el orden establecido", ni las causas estructurales de la exclusión, explotación, discriminación propios del sistema capitalista; no considera las relaciones de poder; y, finalmente, tal concepto propone "soluciones asistencialistas" para enfrentar las desigualdades y la pobreza. Frente a esta insuficiencia conceptual, Larrea plantea asumir "nuevos marcos analíticos" que den cuenta de las causas estructurales de las desigualdades que generan exclusión, a fin de abordar su transformación, proponiendo como alternativa el concepto de justicia económica en tanto devela las injusticias provocadas por la pobreza y las desigualdades, al mismo tiempo que plantea nuevas perspectivas de abordaje de la política pública. Dado que las universidades reproducen las estructuras de la desigualdad de la sociedad ecuatoriana, este concepto también es pertinente para orientar su transformación institucional.

TRANSVERSALIZACIÓN E INTERSECCIONALIDAD

El debate en torno a la transversalización o institucionalización del enfoque de género y la interseccionalidad resultó ser otro de los más nutridos del Seminario, pues contó con siete ponencias, y evidenció el terreno de mayor debate teórico y el de una interesante experiencia práctica en distintos países desarrollada por iniciativa del Estado y de las académicas en las universidades. Aquí el debate se verifica tanto fuera como dentro de las posiciones críticas e involucra distintas visiones y énfasis sobre la igualdad, distintas comprensiones y propuestas sobre la transversalización y debates en torno a la interseccionalidad, evidenciándose con mayor crudeza los límites de las acciones en pro de la igualdad y equidad de género dentro de las universidades.

La experiencia ecuatoriana en torno a esta temática es abordada por Roxana Arroyo

Vargas, Yina Quintana, Gioconda Herrera y Susana Wappenstein. La ponencia de Roxana Arroyo, titulada 'Derechos humanos con perspectiva de género en los procesos pedagógicos. Aproximaciones sobre la incorporación de los Derechos Humanos en la propuesta pedagógica del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)', parte de la crítica a la teoría de los derechos humanos y se posiciona en la teoría crítica de los derechos humanos con perspectiva de género, que "problematiza el origen y fundamento de los derechos humanos y devela su carácter androcéntrico y antropocéntrico, que ha abonado al colonialismo, al sistema de mercado neoliberal, estatalismo… reconociendo que los derechos humanos son principalmente constructos culturales, productos de las luchas de poder y los movimientos sociales de emancipación" (s/f:2). Desde esta postura teórica plantea la propuesta pedagógica y la transversalización de la enseñanza de los derechos humanos en el IAEN, una universidad de posgrado orientada a formar servidores/as públicos/as y, como tal, con una potencialidad de cambio de la "cultura del servicio público" en el país, en el marco de un Estado en proceso de reforma, que ha colocado a los derechos humanos como la piedra angular de su acción y una de cuyas innovaciones es, justamente, la incorporación de los ejes de igualdad y del enfoque de género en las políticas públicas. Ello impone la necesidad de formar a dichos servidores/as desde la "teoría crítica de los derechos humanos". Sin embargo, la autora constata las dificultades de transversalizar dicha enseñanza en esa institución debido a obstáculos en el diseño de su modelo pedagógico, su currículo y la ausencia de comprensión institucional de su rol histórico en el cambio cultural del servicio público.

De su parte, en su ponencia 'Género y educación superior, un reto en camino. Criterios para la transversalización de género en el Sistema de Educación Superior Ecuatoriano', Yina Quintana aborda la misma experiencia pero desde otra situación institucional. Primeramente, da cuenta de los cambios registrados en el Estado ecuatoriano en la actualidad con la incorporación del principio de igualdad y no discriminación en todo su marco constitucional y legal, así como con la incorporación del enfoque de género en su normativa e instrumentos, y con el fortalecimiento de la institucionalidad orientada a implementar, en forma obligatoria, los ejes de igualdad en todos sus aparatos, centros de poder e instituciones. En ese marco, expone el procedimiento general de transversalización con perspectiva de género y el caso específico de diseño de la estrategia para implementar el proceso en el IAEN, identificando los pasos ejecutados y señalando finalmente el límite de ese proceso por parte de dicha universidad. Finaliza planteando los actuales desafíos para transversalizar el género en la educación superior.

Gioconda Herrera, por su parte, presenta otro caso de transversalización del enfoque de género en una universidad en su ponencia 'Los estudios de género en la educación de posgrado: ¿Transversalización o compartimentalización?'. Ella analiza la experiencia del Programa de Estudios de Género de la Flacso-Sede Ecuador desde sus antecedentes y su emergencia (1998) hasta su fase de transición en la actualidad (2014) en el marco de la "reestructuración universitaria" en curso. Establece tres fases (surgimiento, consolidación y transición), examinando las características de

cada momento, los enfoques teóricos, los resultados y las tensiones. Plantea algo atípico: que en Flacso-Sede Ecuador se habría verificado una "transversalización desde abajo", es decir, no desde la política institucional, sino desde la demanda de "otros programas y otros departamentos (que es) la que va poco a poco a permear la presencia de temas, cursos, debates, syllabus de género en las otras maestrías… (S)erán los y las estudiantes –dice- las que van a sostener este proceso de transversalización a través de sus investigaciones" (s/f:7-8). Plantea varios desafíos para los estudios de género en el marco de la actual "reestructuración universitaria", uno de los cuales se vuelve "imprescindible" y es, justamente, la transversalización del currículum de género.

Susana Wappenstein también reflexiona en torno a los estudios de género a través del análisis de la experiencia de este programa en la misma Flacso-Sede Ecuador. En su ponencia titulada 'Perspectivas y dilemas de los estudios de género en la educación superior', habla sobre la formación de un campo de estudios múltiple y diverso desarrollado a través de enfoques multidisciplinarios que tocan puntos sensibles a las relaciones de poder y ofrecen un lente crítico frente a profundas desigualdades sociales. Los estudios de género, analiza, no son una sola 'cosa' aunque usualmente son reducidos a estudios sobre la mujer. Sin embargo, esta área es solo una dentro de un campo analítico que se ha ido complejizando y expandiendo para abarcar estudios de mujeres, de masculinidades y de sexualidades. Su cualidad diversa y autocrítica ha producido algunas de las ideas, reflexiones y análisis más innovadores y rigurosos sobre temas que atraviesan el conjunto de la experiencia humana. Esta misma dinámica, empero, es la que ha hecho de este campo un terreno difícil de enmarcar dentro de las lógicas tradicionales de la educación superior y se ha visto enfrentado no solo a un constante proceso de desacreditación sino al peligro del relego y la guetoización.

Otra entrada para el análisis de la transversalización es la que Dora Inés Munévar y Zaira Carvajal hacen a propósito de la experiencia de diseño y ejecución del proyecto Miseal, al que ya nos referimos páginas atrás. La ponencia de Zaira Carvajal, 'Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional', es una propuesta eminentemente práctica. Constituye una sistematización descriptiva de la elaboración de la guía de sensibilización (2014) para promover la inclusión y la equidad impulsada por el proyecto Miseal en dieciséis países - doce de América Latina y cuatro de Europa-, que da cuenta del objetivo, la estrategia, las/os participantes, el enfoque teórico-metodológico de la interseccionalidad, el proceso de elaboración y, finalmente, el contenido del instrumento.

En cambio, la ponencia de Dora Inés Munévar, titulada 'Macro-rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional' y desarrollada en el marco del mismo proyecto, es, fundamentalmente, una ponencia teórica. En ella se debate el concepto de interseccionalidad, definido como una "apuesta teórico-política…desde los feminismos disidentes" que problematiza "epistémica y metodológicamente el uso separado de los marcadores de diferencia con los que el sistema clasifica a la gente". También aborda el concepto de perspectiva interseccional, entendida

como un entrecruce de miradas para "transversalizar la inclusión…haciendo rupturas culturales"[6]. Al enfatizar en las "experiencias situadas" y en las "desigualdades vividas" por la diversidad de sujetos interseccionados, Munévar introduce la categoría de colonialidad –del saber, del poder y del género-, a fin de develar "los modos como fue construida la diferencia colonial que subyace en la configuración de masculinidades y feminidades".

Examina el origen de estos conceptos, nacidos de la diversidad de experiencias de mujeres en distintas latitudes del mundo, crítico de la corriente hegemónica del feminismo que representaba un tipo de mujer. Propone conjugar críticamente la transversalización-interseccionalidad desde un tipo de transversalización "democrático-participativa" o deliberativa, descolonizadora, en debate teórico-político con las tendencias o modos tecnocráticos o instrumentales de transversalización, vaciados de contenido crítico, contestatario, feminista y descolonizador. Establece, además, varias prácticas de transversalización. Enumera someramente algunos elementos en consideración a la experiencia de transversalización-interseccionalidad en la Universidad Nacional de Colombia en el marco del proyecto Miseal (s/:1-13).

Sandra Araya también aborda el tema de la transversalización en su ponencia ya reseñada, titulada 'Políticas de igualdad de género y educación superior: desafíos conceptuales y prácticos'. La autora expone las razones que justifican la transversalización de género en las IES y expone algunas consideraciones para su operativización. Finaliza presentando la experiencia en el desarrollo de las políticas de igualdad de género en la Universidad Nacional de Costa Rica entre 2005-2010, y el límite de esta, consistente en su emergencia sin un plan de acción, lo que "ha incidido en su impacto". Finalmente extrae las lecciones aprendidas de la experiencia.

Finalmente, está la ponencia de María Amelia Viteri, titulada 'Tensiones productivas en la transversalización del género en la educación superior'. La autora aborda el tema de la transversalización en el contexto de la globalización de la política de género y sus implicancias. Enfoca la transversalización desde las diferencias de las mujeres y sistematiza algunos problemas identificados en dicho proceso en los análisis y debates en torno al campo. Cuestiona el énfasis en la feminización del acceso como un indicador que no necesariamente evidencia la superación de la matriz patriarcal, y, finalmente, hace algunas propuestas para superar las desigualdades de género en el campo de la educación superior.

[6] *Refiriéndose a este mismo concepto y en el marco del mismo proyecto, Martha Zapata señala en su ponencia las dificultades para consensuar en torno al concepto interseccionalidad, expresado en las asimetrías en el conocimiento de él; en las resistencias a pensarlo como sustituto de género, proponiéndose repensar este en un sentido interseccional, y en las aproximaciones a la intereseccionalidad como articuladora de varios marcadores de la diferencia, atendiendo a sus contextos y culturas específicos (Zapata, s/F:9-10).*

CONCLUSIONES

La respuesta a la pregunta "¿Qué tiene que ver el género con la calidad de la educación superior?" ha sido respondida por la totalidad de autores/as de los artículos de este libro. Sintetizando el argumento, podemos afirmar que el género como dimensión analítica de la realidad ha permitido desmitificar a la universidad como espacio igualitario en el que se materializan los valores de justicia, equidad, solidaridad y transparencia, que, de acuerdo con el mito, inspirarían la cotidianidad de la vida universitaria y la producción académica. Por el contrario, al analizar la institución desde el género como una relación asimétrica de poder que trama la vida social y universitaria, las distintas ponencias la desnudan en sus desigualdades, exclusiones, discriminaciones, violencias verificadas en todas sus prácticas y focalizadas en ciertos sujetos, como las mujeres, las/os indígenas, las/os afrodescendientes, las personas con discapacidad, etc., que ven frenado el desarrollo de sus capacidades y potencialidades. ¿Cómo podemos hablar de calidad cuando esta convive con la exclusión y la discriminación? La tesis que estas ponencias plantean es que la calidad es incompatible con la desigualdad.

Así, al focalizar el análisis en las relaciones de los actores universitarios, la calidad de la educación superior adquiere una nueva dimensión no considerada por los conceptos de calidad como mercancía, inversión o servicio, formulados desde el mercado, que siguen inspirando las propuestas neoliberales de reforma universitaria. De manera que sí: el género tiene mucho que ver con la calidad de la educación superior porque abre puertas para conceptualizarla de modo renovado y diseñar nuevas políticas y modelos de evaluación con un enfoque integral de calidad, que considere cosas, recursos, pero, fundamentalmente, relaciones. Esto es tanto más prioritario en el caso ecuatoriano, cuanto que la revolución educativa que se impulsa en el marco del proceso constituyente que vive el país desde 2007 ha implicado una ruptura conceptual y política con el paradigma utilitarista neoliberal, habiéndolo sustituido por un nuevo paradigma (Buen Vivir o Sumak Kawsay) que propone, justamente, un cambio en las relaciones de poder para construir comunidades solidarias, igualitarias, democráticas, equitativas y soberanas, paradigma que se plasma en los siete principios universitarios que hoy orientan la educación superior del país.

Los análisis también arrojan un balance de los logros y límites alcanzados en materia de calidad y equidad de género en la educación superior a escala planetaria, regional y nacional en las últimas décadas. El mayor avance parece ser la tendencia a la feminización de la matrícula universitaria a escala mundial, que, sin embargo, palidece ante los límites que registran las graduadas de acceder al mercado laboral tanto universitario como extra universitario en todos lados. 'Camino intolerablemente lento', 'avances lentos y moderados' son frases que podrían sintetizar la tónica general de avance en la materialización de la igualdad de género en la educación superior diagnosticada en las distintas ponencias. Los límites, en cambio, revelan el enorme desafío de construir calidad con un enfoque de género, o, más bien, con un enfoque de derechos y justicia.

El primer límite es el de la carencia de la información, señalada en varias ponencias. Es indispensable contar con sistemas de información estadística centralizados que levanten datos verificados y confiables desagregados con perspectiva interseccional, esto es, cruzados según los distintos marcadores de la diferencia. Esto posibilitará hacer análisis sobre la situación y condición de mujeres y hombres indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, GLBTI, etc., cuya realidad actualmente se desconoce. La información desagregada posibilitará profundizar en los análisis sobre la segregación horizontal, un campo cuya asimetría en la información impide hacer comparaciones entre países.

En segundo lugar, hay aspectos atinentes a las desigualdades que son difíciles de abordar y profundizar, como el orden de género o la cultura institucional de género y cuyo conocimiento es imperativo para erradicar la discriminación y violencia dentro las universidades, evidenciándose como un espacio importante de investigación-acción. Principalmente se necesita desarrollar investigaciones cuantitativas-cualitativas que aborden la segregación vertical, la dominación simbólica, los imaginarios, la discriminación sistémica y la violencia de género.

Es importante el intercambio de experiencias para nutrir la investigación-acción. Conocer lo que se está haciendo en otros países en torno al combate a las desigualdades en el mundo académico es muy importante para dar saltos en la formulación de propuestas y llevar el debate a un nivel más alto. Así, por ejemplo, la propuesta del 'mérito relativo a la oportunidad' como propuesta alternativa al tradicional sistema meritocrático que algunas universidades del Norte han planteado y están operativizando, debe ser analizada por las académicas del Sur para impedir que la instalación de dicho sistema en nuestras universidades acentúe las diversas desigualdades.

Por último, todas las experiencias de transversalización del enfoque de género en las instituciones académicas han evidenciado los límites para consolidar políticas de acción afirmativa, para crear una institucionalidad legitimada y con recursos orientada a erradicar las desigualdades, así como espacios de investigación que retroalimenten las políticas, desarrollo de mallas curriculares con perspectiva de género, etc. Es decir, hay un *techo de tolerancia hacia la agenda de igualdad de género* en los distintos ambientes universitarios, reforzado por el dominio de una cultura institucional patriarcal encarnada en la mentalidad de hombres y mujeres. En este contexto, la lucidez de la política pública en torno a la importancia de este tema ligado a la calidad de la educación superior y materializado en estrategias concretas de acción, se constituye en una palanca indispensable para impulsar y materializar la transformación de las relaciones de poder en la educación superior.

Quito, 29 de agosto de 2014

BIBLIOGRAFÍA

Araya, S. (2015). Políticas de igualdad de género y educación superior: desafíos conceptuales y prácticos. Mimeo.

Arroyo Vargas, R. (2015). La importancia de derechos humanos con perspectiva de género en los procesos pedagógicos y Syllabus. Mimeo.

Buquet, A. (2015). Género y educación superior:una mirada desde América Latina. Mimeo.

Cadena, F. (2015). Calidad y equidad en las instituciones ecuatorianas de educación superior: caminos recorridos y retos por enfrentar. Mimeo.

Carvajal, Z. (2015). Guía para sensibilizar a la población universitaria sobre inclusión social y equidad. Mimeo.

Castro, C. y Paredes, M.C. (2015). Habitus cultural y violencia simbólica en la academia. Caso Universidad de Cuenca. Mimeo.

Cooper, J. (2015). ¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior? Análisis y propuesta. Mimeo.

Darré, S. y Fainstain, L.(2015). Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. Mimeo.

Espinosa, B. (2015). Construcciones de calidad e igualdad en las universidades ecuatorianas. Mimeo.

Goetschel, A.M. (2015). Género, historia y educación superior. Mimeo.

Herrera, G. (2015). La perspectiva de género en la educación de posgrado: entre la transversalización y el cuarto propio. Mimeo.

Larrea, A.M. (2015). De la inclusión a la justicia económica: el rol de la educación superior. Mimeo.

Moncayo, M.B. (2015). Políticas públicas universitarias y mujeres diversas. Mimeo.

Munévar, D. (2015). Rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional. Mimeo.

Noboa, P. y Guadalupe, A. (2015). El 'claustro' docente en la universidad: rasgo de la colonialidad del poder. Mimeo.

Ovando, C.K. (2015). Superando brechas: Género, Educación superior y mercado laboral. Mimeo.

Palomar, C. (2015). La cultura institucional de género y las políticas de *equidad. Mimeo.*

Papadópulos, J. (2015). Perspectivas para la equidad de género dentro y fuera de la universidad: matrícula y mercado laboral. Uruguay en una perspectiva comparada. Mimeo.

Pizani, M. (2015). Consensos universales sobre la educación superior de *las mujeres. Mimeo.*

Quintana, Y. (2015). Género y Educación Superior un reto en camino. Criterios para la transversalización de género en el sistema de *educación superior ecuatoriano. Mimeo.*

Rivera, C. (s/f). Lenguas en el poder del sistema universitario. Mimeo.

Sylva, E. (2014). Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria (2008-2012). Mimeo.

____. (2005). Contexto histórico y conceptos políticos feministas. En Erika Sylva Charvet (Edit). Identidad y ciudadanía de las mujeres. Quito: AbyaYala, FIG-ACDI.

Troya, M.P. (s/f). Políticas de igualdad de género en educación superior: el caso de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador. Mimeo.

Viteri, M.A. (s/f). Tensiones productivas en la transversalización de género en la educación superior. Mimeo.

Wappenstein, S. (s/f). Perspectivas y dilemas de los estudios de género en la educación superior. Mimeo.

Zapata, M. (s/f). La enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior y la educación inclusiva. Reflexiones críticas desde una perspectiva de género interseccional. Mimeo.

Políticas de igualdad de género y educación superior: desafíos conceptuales y prácticos

Sandra Araya Umaña
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

PRESENTACIÓN

En los últimos años, las instituciones de educación superior de América Latina han experimentado transformaciones importantes en el comportamiento de la matrícula, pues el número de mujeres ha equiparado, y en algunos países ha superado, el de hombres. De igual manera, las mujeres tienen mayores años de estudio y han incursionado en carreras tradicionalmente masculinas, como el Derecho y la Medicina y, en menor medida, también en otras relacionadas con las ciencias básicas (Química y Biología, por ejemplo).

¿Por qué, entonces, las instituciones de educación superior (IES) deben institucionalizar la perspectiva de género y comprometerse con la construcción y consolidación de sociedades más justas y democráticas? Existen varias respuestas. Una de ellas es que las anteriores referencias dan cuenta de una igualdad formal, que, aunque necesaria, no es suficiente para superar las discriminaciones que cotidianamente viven las mujeres, y, por ende, para consolidar condiciones de igualdad.

A ello se agrega que las universidades, y en particular las públicas, se legitiman a partir de las respuestas que ofrezcan a las demandas y a las necesidades sociales. En este sentido, las IES tienen la obligación de contribuir con la construcción de condiciones que generen igualdad y equidad, lo cual es asumido como un compromiso desde las Conferencias Mundiales de Educación Superior pues tanto la primera, celebrada en 1998, como la de 2009, reafirmaron este deber de la educación superior (Unesco: 1998, 2009).

Por último, la igualdad de género debe ser un criterio de calidad de la educación superior en tanto las IES deben promover prácticas pedagógicas no sexistas, no clasistas, no homofóbicas y no racistas, de manera que desde su interior se promueva la construcción de sociedades justas y democráticas.

Con estas dos premisas la igualdad formal no es sinónimo de igualdad real y las IES deben asumir un papel transformador ante una sociedad que así se lo exige, en la primera parte de mi disertación expondré los desafíos conceptuales y prácticos que, según mi criterio, deben ser tomados en cuenta para garantizar que los esfuerzos de las universidades en procura de la igualdad tengan un impacto positivo. Posteriormente, a partir de mi experiencia como consultora para la elaboración de la política de igualdad y equidad de género de la Universidad Nacional de Costa Rica, compartiré algunos aprendizajes para la construcción de políticas de esta naturaleza.

ACERCA DE LOS DESAFÍOS

Uno de los principales desafíos tiene que ver con la misma conceptualización de género. Largos trechos y profundos debates ha recorrido el uso de esta categoría desde su emergencia. El primero de ellos es la dificultad para muchos sectores sociales incluyendo a las mismas mujeres de mirar con otros lentes los objetos sociales y las relaciones sociales. Ello hace que, en ocasiones, se hagan análisis y propuestas de acción en nombre del género que distan mucho de ser verdaderas vindicaciones, pues se realizan con un pensamiento que ya de por sí es producto de la dominación.

> *Así pues, la dominación masculina tiene todas las condiciones para su pleno ejercicio […] Dichos esquemas construidos por unas condiciones semejantes, y por tanto objetivamente acordados, funcionan como matrices de las percepciones —de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad— trascendentales históricas que, al ser universalmente compartidas, se imponen a cualquier agente como trascendentes […] Y las mismas mujeres aplican a cualquier realidad, y en especial a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico… (Bourdieu, 1998:49)*

Otras confusiones tienen que ver con la sustitución de la palabra *sexo* por *género*, en particular en las tablas estadísticas, lo que también refleja un debilitamiento conceptual de los términos (De Barbieri, 1996). El género y el sexo no son sinónimos; responden a prácticas sociales diferentes. Si bien la sustitución de sexo por género representó una búsqueda de legitimidad académica por parte de las feministas de la década de los ochenta, intercambiarlos términos es ignorar el esfuerzo metodológico por distinguir construcción social y biología, aspecto que alentó en buena parte el trabajo pionero de género (Scott, 1996).

También se ha dado un intercambio de los términos *género y feminismo* como producto, probablemente, de que la categoría cobró fuerza en la segunda ola del movimiento feminista. Dicho intercambio lleva aparejado un rechazo al primero en tanto el feminismo (o los feminismos) erróneamente suele asociarse con mujeres que odian a los hombres, agresivas y molestas (Lips, 2002).

Por lo anterior, al interrogarlas sobre el género las personas suelen decir: "Yo creo en la igualdad entre mujeres y hombres pero no creo en el feminismo porque soy pro familia" (Araya, 2001), lo cual es revelador no solo de la falta de conocimiento de ambos términos sino también de los mecanismos de control que emergen cuando las personas y los grupos cuestionan el orden social establecido.

Lo anterior no actúa en el vacío, pues otro reto se refiere al mandato de cuidado y maternidad que opera con fuerza significativa en la sociedad. Esto hace que las mujeres graduadas de carreras universitarias sean más susceptibles de renunciar a sus trabajos, a becas de posgrado o bien a mantenerse en puestos de bajo perfil si así logran mantener un equilibrio con su vida familiar. Ello ocurre por un código sociocultural, no cuestionado en la mayoría de las ocasiones, en el que las mujeres aprendieron a colocar a la familia como la prioridad y, por tanto, a vincularla con la realización personal fundamental. Es decir, 'al techo de cristal', deben sumársele las 'fronteras de cristal' que las mismas mujeres se imponen como producto de la existencia de leyes y códigos familiares y sociales que tácitamente les imponen este mandato (Burin, 2008).

Por consiguiente, para las mujeres el éxito laboral o académico es una realización, pero una realización secundaria. Las mujeres que logran romper con este mandato suelen experimentar grandes dosis de culpabilidad, son etiquetadas como malas madres o 'abandónicas', para solo mencionar algunos de los adjetivos más suaves, y deben competir en un mundo en que la norma masculina es la que priva.

Un tercer desafío se refiere a la segregación horizontal, pues, a pesar de los cambios a los que hemos asistido en los últimos años, la concentración de las mujeres en áreas tradicionalmente consideradas femeninas como la educación, enfermería, trabajo social, psicología, y de los hombres en las llamadas 'ciencias duras' como física, topografía, biología, computación y matemáticas, revela que las denominadas carreras feminizadas y masculinizadas continúan con una fuerte presencia en la universidades. Esta segregación, subsecuentemente, se expresa en el mercado laboral, en donde la enseñanza y las ciencias sociales son, por lo general, áreas deficitariamente remuneradas.

A la segregación horizontal le debemos sumar la segregación vertical, por cuanto en la mayoría de las IES los puestos académicos de mayor nivel están ocupados por hombres. Las universidades establecen un régimen académico por medio de un sistema de reconocimiento de méritos a los cuales se les asigna un puntaje; de esta manera se puede ascender en este régimen con el consabido reconocimiento universitario y salarial. Uno de los aspectos puntuados se refiere a la producción de conocimientos y su divulgación (publicaciones), y ello es totalmente pertinente si partimos de la premisa de que es ciencia lo que se publica.

Un académico de una prestigiosa universidad costarricense señaló que no era su culpa si las mujeres no publicaban y tampoco obtenían títulos de posgrado, que es otro aspecto con puntuación. Definitivamente tenía razón, no es culpa de él, es producto de un sistema que delega el cuidado, el trabajo doméstico y el valor de la familia a las mujeres, con lo cual sus tiempos para la producción y estudios académicos se eliminan o reducen considerablemente.

Por lo anterior, si de culpables se trata, el *régimen de género*[7] es el responsable, pues por medio de diversos mecanismos ideológicos y culturales (la familia, la religión, la educación, el arte, las representaciones sociales) perpetúan la división sexual del trabajo y la hace aparecer como inmutable y necesaria para el 'buen' funcionamiento de la sociedad. No obstante, no debemos perder de vista que si bien desde nuestras singularidades, a veces de manera inconsciente, recreamos este régimen, otras tantas no es tan inconsciente debido a las ganancias y réditos personales que depara en la vida cotidiana y profesional (en particular para los hombres, quienes la mayoría de las veces pueden avanzar en la academia sin que ello signifique que deban abandonar a sus familias).

La conjugación de los anteriores elementos me conduce a otro desafío significativo en las dinámicas internas de las IES; me refiero a las relaciones de poder. Las dinámicas societales asocian el ejercicio del poder a los hombres y esto se reproduce en las IES, pues los mecanismos de relevo de los puestos de dirección, intrínsecamente, ocultan una lógica masculina que imposibilita el acceso equitativo de las mujeres a esos espacios. Pero no solo las mujeres son expulsadas de estos puestos, también lo son aquellos hombres que no se ajustan a esta lógica, pues hay una tendencia a seleccionar a las personas con características, visiones de mundo y pensamiento similares. Ello provoca que muchas mujeres logren acceder a los puestos de dirección porque también suscriben la lógica patriarcal.

Sin querer desmerecer lo significativo de que las mujeres accedan a puestos de dirección y reconocer que algunas ejercen el poder de manera democrática, trascendiendo del 'poder sobre', debemos estar alertas ante los juegos de poder presentes en las IES, pues para asumir las vindicaciones de género y para la resignificación de las relaciones asimétricas y desiguales, no solo se requiere ser mujer, es preciso también poseer claridad teórica, política y metodológica.

Pero las relaciones de poder no solo se presentan en el interior de las IES, también la vinculación con el entorno está cargada de complejidades, pues entre las mismas feministas existen diferencias y, en ocasiones, fuertes conflictos acerca de los mecanismos para establecer nuevas relaciones sociales y acerca de las formas en que se visualizan ellas mismas.

Debemos recordar que en la década de los ochenta se crearon institutos de estudios de la mujer en muchas universidades de Centroamérica y en algunos otros países de América Latina. Así, en sus inicios, estos programas establecieron un lazo significativo con el movimiento feminista, al punto que se les denominó "el brazo académico" del movimiento (León, 2007). No obstante, la academia empezó a desarrollar su propia lógica y, en la actualidad, asistimos a desencuentros entre las feministas académicas y las mujeres del movimiento feminista, pues

[7] *El término 'régimen de género' hace alusión al conjunto de normas, valores, costumbres, leyes y prácticas sociales que naturalizan las relaciones desiguales entre mujeres y hombres.*

estas últimas recriminan a las investigadoras académicas por disfrutar de las recompensas que ofrece el privilegio académico, las señalan por secundar una posible cooptación de los estudios feministas por parte de la institucionalidad universitaria, así como de la pérdida del impulso feminista (Sagot, 2007).

Según mi criterio, el movimiento feminista, como otros movimientos sociales, constituye una fuerza social significativa en países donde impera la desigualdad, como es el caso de América Latina. Sin embargo, este reconocimiento no implica desconocer el trabajo tesonero y sostenido de muchas académicas feministas en el ámbito universitario, que ha contribuido con la develación de aspectos tradicionalmente invisibilizados, logrando, además, un impacto en las agendas públicas de los distintos países. Por tanto, las tensiones entre la academia y el movimiento son un desafío de urgente intervención para superar las fracturas o divisiones existentes, las cuales, por sí mismas, solo son funcionales al sistema patriarcal.

En este sentido es importante reconocer a las mujeres como sujetas políticas capaces de diálogos y de construir nuevos saberes. Por ende, las estratificaciones o clasificaciones colocan desafíos importantes, pues dichas clasificaciones estimulan la competencia y dificultan sus alianzas. Si por socialización las mujeres aprendieron a competir por los hombres, por las luchas de poder se colocan divisiones entre ellas que poco abonan a la superación de la desigualdad. En un congreso internacional realizado en Costa Rica, una académica feminista señaló que en la región centroamericana se podían identificar, al menos, cuatro grupos diferentes de personas que se dedican a los estudios de la mujer y del género, lo que, según su criterio, acarrea una serie de problemas para las rupturas epistemológicas requeridas:

> *1)[los 4 grupos son:]las pioneras que han investigado sobre las mujeres antes de que se desarrollara la institucionalización de este tipo de estudios, 2) las ideólogas, que se dedican a los estudios feministas por su relación con el feminismo como movimiento social, 3) las tardías, quienes por diferentes razones se comprometen con el feminismo de una manera reciente, pero todavía no están familiarizadas con la historia y el proceso político y académico del feminismo y 4) las que se suben al carro porque los estudios de la mujer y de género les parecen de moda y les parece útil para sus carreras o les traen beneficios económicos. Es decir, no todas las personas que se dedican a los estudios de las mujeres y género pueden ser consideradas como partícipes de lo que se ha denominado el dominio feminista (Sagot, 2010: 123).*

No quiero profundizar en este último aspecto, pues, en efecto, podrían existir grupos, no solo de mujeres sino también de hombres, cuyo interés central no son las vindicaciones políticas, sino más bien la búsqueda de réditos personales y económicos cuando suscriben un tema (discapacidad,

medio ambiente, género, etnia). Lo que quiero retomar es que esta estratificación, basada a su vez en el análisis que Catharine R. Stimpson hizo para Estados Unidos, es, según mi criterio, altamente cuestionada por su carácter estático, pero, lo más importante, nos advierte de las fracturas que se producen o que se podrían producir al partir de clasificaciones tan excluyentes.

Otro aspecto a considerar es que las mujeres no conforman un bloque monolítico (y los hombres tampoco). Otros ejes de desigualdad como la clase social, la etnia, la discapacidad, la religión, la orientación sexual y la identidad de género producen asimetrías en cuanto al acceso a los recursos y bienes producidos colectivamente, a la posición social; la influencia cultural y política, y a la división de deberes y derechos. Es decir, es necesario el reconocimiento de la diversidad, pues, en caso contrario, se corre el riesgo de asumir que todas las mujeres ocupan posiciones de desventaja igualitarias y que hablan con las mismas presuposiciones acerca de lo que significa 'acuerdo' y 'unidad'.

Quiero hacer la salvedad que, ontológicamente, la condición de subordinación existe para todas la mujeres sin distingo de ningún tipo. En este sentido, mi llamado a un reconocimiento de las diferencias de poder entre ellas, no está negando está condición ontológica, y menos aún, descansa en un postulado posmodernista por el riesgo de fractura y división que ello entraña. Lo que quiero advertir es sobre la necesidad de establecer "coaliciones abiertas" que reconozcan las múltiples convergencias y divergencias, sin que se tenga que obedecer a fines normativos de corte definicional (Butler, 1990).

En virtud de lo anterior, para transversalizar el género en las IES y para concretar políticas que aseguren esta transversalización, es necesario tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- El género no solo vincula a las mujeres, pues como categoría analítica refiere al complejo mundo de lo social, a las relaciones entre mujeres y hombres, pero también a las relaciones entre las mismas mujeres y entre los mismos hombres. Refiere a la creación social de las ideas, ofreciendo una visión de lo que sucede en el interior de los sistemas sociales y culturales y dando cuenta del entramado simbólico en el que las sociedades representan a los cuerpos sexuados. En este sentido, recupera el orden simbólico como productor de las representaciones sociales de la femineidad y masculinidad.

- La perspectiva de género nos da esperanza al señalar que, por ser históricas y socialmente determinadas, sí es posible cambiar las estructuras sociales en las cuales se basa la desigualdad entre las mujeres y los hombres, y la esperanza no es solo para las mujeres sino para la sociedad en general, puesto que sistemas sociales justos y democráticos hacen más felices a las personas.

- La perspectiva de género promueve el reconocimiento de otras discriminaciones provenientes de la clase social y la etnia. Reconoce que estos tres ejes de desigualdad social (género, clase social y etnia) se conjugan con discriminaciones provenientes de las creencias religiosas y políticas, la identidad de género, la orientación sexual, la edad y la discapacidad, entre otras, provocando formas insidiosas de exclusión y marginación.

- Existe un *régimen de género* que perpetúa la división sexual del trabajo y las relaciones de poder desiguales entre mujeres y hombres, lo cual es reproducido en las dinámicas en las IES. Las dinámicas universitarias, por ende, son producto de este régimen, pero también ellas contribuyen con su producción. En otras palabras, son producto y a la vez productoras de diversas inequidades.

- La institucionalización de la perspectiva de género en las agendas estatales conllevó su despolitización. Por consiguiente, en las IES debe ser asumida en su sentido más amplio: como un compromiso teórico y político cuya consecuencia es la superación de las asimetrías entre los sexos.

- Los movimientos sociales, y en particular el feminista, son aliados de la academia y no sus enemigos. Es necesario y estratégico establecer sinergias que permitan nutrir la investigación, la docencia y la extensión universitaria, de manera que la transformación interna de las IES conlleve, a su vez, la transformación de las condiciones sociales que generan desigualdad social.

LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

El reconocimiento y abordaje de las anteriores consideraciones constituyen un campo fértil para la formulación y aprobación de políticas universitarias tendientes a la igualdad de género. En la Universidad Nacional, se aprobó la Política para la igualdad y equidad de Género en 2010, pero su gestación se concretó cinco años antes, cuando el Instituto de Estudios de la Mujer[8] (IEM) presentó una agenda de compromisos a las personas candidatas a la rectoría. Esta agenda, denominada *Agenda universitaria hacia la equidad entre mujeres y hombres,* fue ratificada por el rector electo y de ella se desprendió el desarrollo de un diagnóstico sobre las condiciones de inequidad de género presentes en la Universidad Nacional.

[8] *El Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional se denominó en sus inicios, el Centro Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (CIEM) y fue creado en 1987. A partir de 1991 se convirtió en instituto y es reconocido como un espacio académico abierto, cuya misión es concientizar, impulsar y dar seguimiento al cumplimiento de acciones que permitan rupturas ideológico-culturales para la consecución de la equidad de género, así como la igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres en el ámbito institucional, nacional y regional, con el fin de lograr una sociedad más justa, diversa y sostenible (Universidad Nacional, 2010).*

Dicho diagnóstico fue ejecutado y presentado a la comunidad universitaria en marzo de 2008. Los resultados revelaron que, a pesar su orientación humanista y su visión de desarrollo integral, en la Universidad Nacional persisten desigualdades provenientes del género, que eran de urgente intervención (Universidad Nacional, 2008). Por lo anterior, en el segundo semestre de 2009 se conformó una comisión con distintos sectores de la universidad, que durante seis meses trabajó en la formulación de una política que finalmente fue aprobada por unanimidad en el Consejo Universitario, el 21 de mayo de 2010 con el nombre de Políticas para la igualdad y equidad de género de la Universidad Nacional (PIEG-UNA).

La política aprobada consta de una fundamentación teórico-metodológica que recupera la normativa nacional e internacional en materia de género y educación superior, así como el marco institucional particular de la Universidad Nacional. Se aprobó con dos objetivos generales y con 10 grandes políticas que actúan en las áreas sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión). De igual manera, recupera los distintos actores involucrados (estudiantes, personal académico, paraacadémico y administrativo).

OBJETIVOS GENERALES PIEG UNA

1. Propiciar una cultura universitaria libre de discriminación y marginación de género por medio de la incidencia en la organización y gestión de la Universidad Nacional, así como su proyección externa, con el fin de contribuir con la justicia social y el desarrollo humano sostenible.

2. Innovar la producción y la promoción del conocimiento mediante la incorporación de los aportes realizados desde los estudios de género para contribuir con la transformación de las condiciones que generen inequidad.

POLÍTICAS

1. Identifica, con base en los estudios e investigaciones en materia de género, las desigualdades existentes entre mujeres y hombres en la Universidad Nacional.
2. Promueve la participación paritaria de mujeres y hombres en los órganos de decisión, garantizando el acceso y promoción de la comunidad universitaria en condiciones de igualdad entre mujeres y hombres.
3. Propicia el uso de un lenguaje inclusivo en todas las formas de comunicación interna y en las relaciones externas de la UNA.
4. Fomenta la conciliación de la vida profesional, laboral y familiar del personal académico, administrativo y paraacadémico.

5. Fomenta la conciliación de la vida estudiantil y familiar de los (as) estudiantes de la UNA.
6. Propicia condiciones laborales que favorezcan relaciones equitativas entre las mujeres y los hombres.
7. Estimula y difunde el conocimiento en materia de igualdad y equidad de género.
8. Promueve un currículo de formación profesional con la inclusión operativa del género, con perspectiva humanista y de derechos humanos, como eje transversal.
9. Consolida y proyecta la responsabilidad social de la UNA en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.
10. Genera las condiciones presupuestarias, organizativas y de toma de decisiones para el cumplimiento de las acciones tendientes a promover la igualdad y equidad de género.

El diseño de los objetivos y estas 10 políticas recorrieron un camino de análisis, y discusión que obviamente no es visible en la formulación final. En las líneas que siguen, evidencio entonces su proceso de construcción. En este sentido cabe resaltar que la estrategia metodológica fue la elaboración de cuatro ejes analíticos, a saber:

I. Transversalidad de género en la organización y en la gestión interna.
II. Transversalidad de género en la producción y en la promoción del conocimiento.
III. Transversalidad de género en la proyección externa de la universidad
IV. Mecanismos de institucionalización

A cada uno de estos ejes se le formularon políticas específicas, tal y como se describe en la Tabla 1.

Tabla 1
Propuesta de política para la igualdad y equidad de género de la Universidad Nacional 2010-2015

EJES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. Transversalidad de género en la organización y en la gestión interna de la Universidad Nacional	1.1. Continuar, con base en los estudios e investigaciones de la UNA en materia de género, con la identificación de las desigualdades existentes entre mujeres y hombres en la Universidad Nacional para contribuir a su erradicación.
	1 2. Promover la participación paritaria de mujeres y hombres en los órganos de decisión, garantizando el acceso y promoción del personal académico y administrativo en condiciones de igualdad entre mujeres y hombres.

Tabla 1
Propuesta de política para la igualdad y equidad de género de la Universidad Nacional 2010-2015

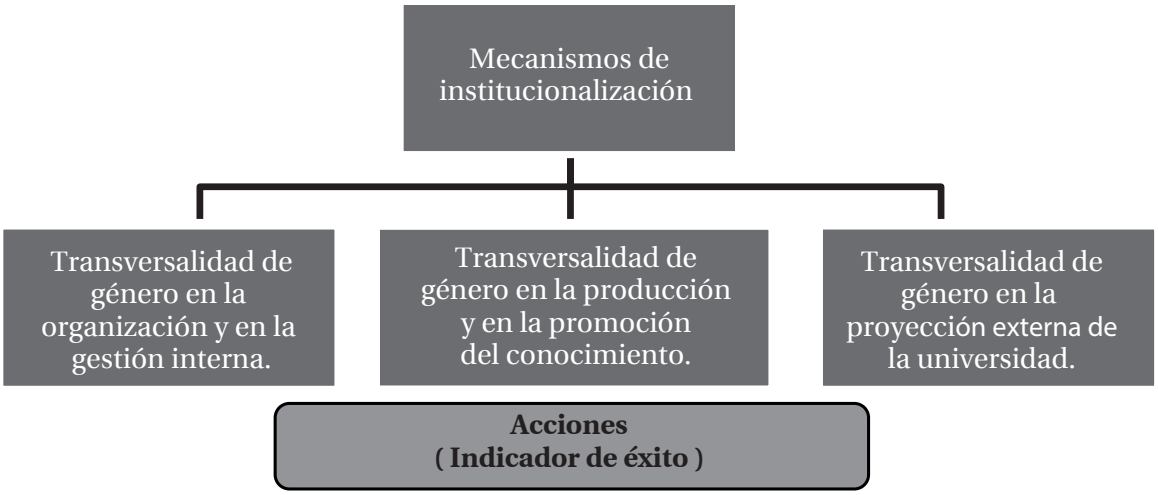
EJES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. Transversalidad de género en la organización y en la gestión interna de la Universidad Nacional	1.3. Propiciar el uso de un lenguaje inclusivo en todas las formas de comunicación interna y en las relaciones externas de la UNA.
	1.4. Fomentar la conciliación de la vida profesional, laboral y familiar del personal académico y administrativo.
	1.5. Propiciar condiciones laborales que favorezcan relaciones equitativas entre las mujeres y los hombres.
II. Transversalidad de género en la producción y en la promoción del conocimiento	2.1. Estimular y difundir el conocimiento en materia de igualdad y equidad de género.
	2.2 Promover un currículo de formación profesional con la inclusión operativa del género, con perspectiva humanista y de derechos humanos, como eje transversal.
III. Transversalidad de género en la proyección externa de la universidad	3.1. Consolidar y proyectar la responsabilidad social de la UNA en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.
IV. De los mecanismos de institucionalización	4.1. Generar las condiciones presupuestarias, organizativas y de toma de decisiones para el cumplimiento de la política.

Fuente: Universidad Nacional (2010).

Obsérvese que el direccionar políticas específicas para cada eje permitía abordar cada una de las áreas sustantivas de la universidad con el fin de asegurar la transversalización en todo el quehacer universitario. Indudablemente esta estrategia posibilitó además el establecimiento de acciones específicas que fueron formuladas como indicadores de éxito (plan de acción).

El eje IV, por su parte, cumplía un propósito muy específico: dotar de recursos humanos, presupuestarios y materiales a la política, de manera que se asegurara su respectivo cumplimiento. En este sentido, los tres primeros ejes atraviesan la dinámica de la UNA y el eje IV los atraviesa a ellos, tal cual se expone en la Figura 1.

Figura 1.



Fuente: Elaboración propia

Cabe resaltar que el cumplimiento de las acciones se estableció de forma concatenada, de manera que la progresividad fuera un elemento central de la política. Ello significó un detenido análisis que permitía asegurar el éxito de la política en plazos muy precisos, así como la definición de las autoridades y actores involucrados en su cumplimiento. No obstante, la PIEG-UNA se aprobó sin el respectivo Plan de Acción, lo que ha incidido en su impacto en la UNA.

Diferentes enseñanzas arrojó este proceso:

- Es necesaria la voluntad política para cristalizar políticas y reglamentos que procuran el abordaje de las desigualdades sociales, en particular las de género, debido a su naturalización. Las diferentes experiencias muestran que aquellas universidades con políticas de igualdad de género particulares contaron con el apoyo de autoridades universitarias sensibilizadas y comprometidas.

- La conveniencia de hacer diagnósticos que expongan claramente las distintas expresiones de la desigualad en las dinámicas universitarias y la importancia de socializarlos. Ello no solo contribuye con su divulgación sino que también permite observar y dimensionar las resistencias que se generan ante estudios de esta naturaleza.

- La necesidad de establecer estrategias y mecanismos de coordinación con sectores universitarios que desde diferentes espacios, y en ocasiones en solitario, abordan teórica y políticamente diferentes expresiones de las desigualdades sociales.

- Comprender que en muchos sectores, incluyendo a las mujeres, se presentan resistencias hacia el género por las grandes movilizaciones personales que produce, en tanto su abordaje significa mirar la vida social pero también la vida personal y familiar, lo cual para muchas personas resulta amenazante.

- Es deseable la constitución homogénea de las comisiones de trabajo para la formulación de una política de igualdad de género. La homogeneidad no implica un grupo con un pensamiento homogéneo -tarea de por sí imposible e infructífera- , de lo que se trata es de garantizar la participación de personas sensibles a las desigualdades sociales para así avanzar en la construcción y consolidación de un colectivo fortalecido a favor de la construcción de sociedades justas, democráticas e igualitarias.

- Por lo anterior, es imperioso reconocer que nuestras acciones son eminentemente políticas y que poseen una intencionalidad y unos fundamentos éticos. Las diferencias en la lectura de estos aspectos obedecen a las percepciones construidas desde nuestros valores, la formación académica y el trabajo profesional, entre otras. Por ende, es vital que debatamos alrededor de estas concepciones.

- Toda política debe contener un marco de referencia que incluya los principios filosóficos orientadores, los fundamentos conceptuales y las directrices propiamente dichas.

- La existencia de institutos (o centros) de la mujer o de género en las IES constituyen una excelente plataforma para el impulso de políticas de transversalización de género, no obstante, una política de esta magnitud debe ser institucional con adscripción a la oficina del rector o a una vicerrectoría que otorgue rango de obligatoriedad a su cumplimiento. De esta manera, los institutos se encargarían de la producción de conocimiento para colocarlo al servicio de la política y a todas aquellas actividades que la nutran, pero no serían los responsables de su ejecución.

A MANERA DE COROLARIO

Una política universitaria para transversalizar el género implica, consecuentemente, una teoría de acción, la cual puede ser definida como el conjunto de mecanismos y actores que deben ser activados, así como la secuencia de eventos necesarios para alcanzar determinados objetivos. Sin una teoría de acción subyacente a las propuestas políticas, estas son meros intentos de cambio sin justificación de su posible eficacia (Stromquist, 2006).

En virtud de lo anterior, una política de transversalización de género debe contener un plan de acción, pues, en caso contrario, su impacto se reduce, o bien se constituye en una

política simbólica cuya utilidad es solo su reporte en los informes institucionales. En este sentido, debe recordarse que la definición y ejecución de una política desde una perspectiva de género refleja no solo el amplio contexto de las políticas en general sino también el equilibrio de poder entre los diferentes actores sociales que participan en las IES.

Por último, es menester enfatizar que, por sí misma, la política no es suficiente para lograr las transformaciones a las que se aspira, si por parte de los distintos sectores involucrados no se reconoce que las relaciones desiguales entre mujeres y hombres, constituyen un obstáculo para la justicia social, pues nadie cambia lo que no considera problema.

BIBLIOGRAFÍA

Araya, S. (2001). Cambian los discursos: ¿Cambios en las prácticas? (diciembre 2001) *Revista de Estudios de Género La Ventana,* 14. México: Universidad de Guadalajara. 159-202.

Burin, M. (2008). Las fronteras de cristal en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*. vol. 39, nº 1, 75-86. Facultad de Psicología: Universidad de Barcelona.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama: Barcelona. Título del original en francés *La domination masculine* (1998).

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, p.p 211-225. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la educación. México.

Butler, J. (1990) *Subjects of Sex/Gender/Desire*. Routledge: New York.

Cohen, B.(Comp.) (1994). *De mujeres y profesiones*. Ediciones Letra Buena: Buenos Aires, Argentina.

Code, L. (1995) ¿How Do We Know? Questions of Method in Feminist Practice. En *Changing Methods: Feminist Transformig Practice,* Sharon Bull y Lorraine Code (Comps.): 23-48.Broadview Press: New York.

De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría género. En Laura Guzmán e Hilda Pacheco (Comps). *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV.* Instituto Interamericano de Derechos Humanos: San José, Costa Rica.

León, M. (2007).Tensiones presentes en los estudios de género. En Luz Gabriela Arango y Yolanda Puyana (Comps): 23-46. *Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional.

Lips, H. (2002). A new psychology of women. Gender, culture and ethnicity. McGraw-Hill: New York.

Sagot, M. (2007). Relaciones en disputa: conflicto y cooperación entre *la academia y el movimiento feminista en Centroamérica. En Luz Gabriela Arango y Yolanda Puyana (Comps.): 83-98. Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado. Universidad Nacional: Bogotá.*

_____ (2010). Construcción del pensamiento feminista en Centro América, Rupturas, Semirupturas y Continuidades. Foro: Crítica epistemológica, polémicas y debates. *I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades.* Instituto de Estudios de la Mujer: Costa Rica.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas Marta (Comp.) 265-302. El género: la construcción *cultural de la diferencia sexual, PUEG/UNAM: México.*

Stromquist, N. (2006). *La construcción del género en las políticas públicas educativas: Perspectivas comparadas desde América Latina.* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Católica de Perú.

Unesco (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.* Visita el 12 de setiembre de 2009, de http://www.cres2008.org/upload/ documentosPublicos/ docs_aportes/Declaracion%20ES%20Paris%201998.pdf.

_____ (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo.* Visita el 12 de septiembre de 2009, de http://www.me.gov.ar/spu/documentos/ Declaracion_conferencia_ Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf

Universidad Nacional (2008). *Diagnóstico Institucional: Relaciones de Equidad entre Mujeres y Hombres en la Universidad Nacional.* Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudios de la Mujer.

_____ (2010). *Fundamentación teórica y metodológica: Política para la igualdad y equidad de género de la Universidad Nacional 2010-2015.* Heredia, Costa Rica. UNA.

Aproximaciones sobre la incorporación de los Derechos Humanos en la propuesta pedagógica del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)

Roxana Arroyo Vargas
Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)
Ecuador

1. PRESENTACIÓN

Para una adecuada comprensión del significado de los aportes de los derechos humanos desde la perspectiva de género en los procesos pedagógicos, es necesario establecer como un factor determinante el desarrollo del marco ético-jurídico de los derechos de las mujeres. Inicialmente el derecho a la educación y el principio de igualdad históricamente surgen como una de las principales vindicaciones de las mujeres, y para aclarar este aspecto solo basta recordar la ilustrada polémica sostenida entre Mary Wollstonecraft, que consta en su libro *Vindicación de los derechos de la mujer* (Wollstonecraft,1975), y Jacques Rousseau quien sostenía la igualdad en el acceso a la educación pero exclusivamente para los niños y hombres "el más radical de todos los filósofos de la igualdad reclamará una única igualdad para todos los sectores sociales cuyo objetivo es formar al futuro hombre en la autonomía y en la libertad" (Cobo,2011:65), estableciendo con esta posición la desigualdad que marcaría las asimetrías de género al definir los ámbitos relacionados con la razón y el conocimiento solo para los varones. Desde entonces es indiscutible la polémica que surge sobre la función que la pedagogía debe cumplir en la sociedad, como un posible medio para cuestionar las asimetrías de género construidas a partir de las asignaciones patriarcales de normatividad para las mujeres o el mantener el sistema patriarcal con sus nefastas consecuencias para ellas.

Es indiscutible que la propuesta que prevaleció y logró consolidarse como hegemónica a través del tiempo fue la androcéntrica, que pasó a formar el cimiento de la educación y los procesos pedagógicos, es así como la educación y la pedagogía se convirtieron en espacios en disputa para las diferentes vertientes del feminismo que coinciden en plantear la necesaria transformación de la educación, estableciendo que la pedagogía debe reconducirse para garantizar su compromiso éticamente con la libertad, la igualdad y la solidaridad concibiendo los procesos de enseñanza como generadores de condiciones de emancipación. Araya "concibe una escuela con capacidad de resignificar los contenidos hegemónicos de género, es decir, las desigualdades sociales que se producen a partir de la construcción cultural y así contribuir con el establecimiento de una sociedad más justa y democrática" (2003: p. 2).

Es evidente que el feminismo como teoría crítica actualmente continúa en oposición frente a las ideologías que pretenden legitimar la naturalización de las desigualdades, "aceptamos el sistema de relaciones sociales establecidas como natural, nos privamos de las herramientas que hacen posible la deslegitimación de los sistemas

de desigualdad y eso nos impide diseñar una utopía de transformación social" (Cobo,2011:71). Los derechos humanos de las mujeres juegan un papel relevante para develar y desactivar estos dispositivos de control, es así que las preguntas ¿cómo se enseñan estos derechos?, ¿qué se enseña de estos? y ¿qué procesos pedagógicos acompañan esta enseñanza? no son de menor envergadura. Al hacer un recuento podríamos aventurarnos en la siguiente hipótesis relacionada con los procesos pedagógicos de enseñanza de los derechos humanos, con cierta prevalencia de currículos y mallas que presentan estos como entes estáticos con evidentes subtextos de género al ocultar las desigualdades de sexo, raza, etnia, clase y no desde la perspectiva de género aplicada a la teoría crítica de los derechos humanos que problematiza el origen y fundamento de los derechos humanos y devela su carácter androcéntrica y antropocéntrica, que ha abonado al colonialismo, al sistema de mercado, neoliberal, estatalismo, por mencionar algunos, reconociendo que los derechos humanos son principalmente constructos culturales, productos de las luchas de poder y los movimientos sociales de emancipación.

> *Las relaciones sociales están permeadas de subtextos de clase, de género, de raza, de sexo o culturales. Pues bien, estos subtextos, estos currículos ocultos, son recibidos por nuestro alumnado sin saber que están recibiendo paquetes de valores que refuerzan en tantas ocasiones la red asimétrica y jerárquica de relaciones sociales en las que estamos inscritos desde el mismo instante en que nacemos y que en buena medida nos configurará para el resto de nuestra vida (Cobo, 2011:68).*

Este abordaje nos acerca a la idea de que los derechos humanos se convierten en un lenguaje ético jurídico, y cuyo objetivo es la transformación que permite una parada frente a los poderes que excluyen y profundizan la discriminación y la violencia, como lo señala Gallardo (2010): "comprender la dinámica de los procesos sociales, pero el motor de esta comprensión es el impulso de intervenir en ellos, de intentar responder a la injusticia y al sufrimiento socialmente producido que persisten y siguen pesando sobre los sujetos".

La teoría crítica de los Derechos Humanos desde la perspectiva de género procura la generación de un pensamiento, una reflexión de nuevas propuestas pedagógicas sobre esta materia.

> *(...) una teoría que parta, explícita o implícitamente, de que el Derecho refleja objetivamente la realidad social y biológica de mujeres y hombres, o que no admita que el Derecho ha desempeñado un rol importante en el mantenimiento y reproducción de todas las desigualdades de género y no solo de las desigualdades jurídicas, no puede considerársele una teoría realmente crítica porque deja por fuera las luchas y deseos del movimiento más importante de esta época: el movimiento feminista (Facio, 2004:20).*

2. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de los derechos humanos, su lectura crítica y la necesidad de una perspectiva de género

Los derechos humanos son un paradigma en construcción en la medida que su existencia responde a las necesidades históricas y cambiantes de la humanidad. Esta premisa, de la cual parte la enseñanza de los derechos humanos, supera la lectura de las propuestas pedagógicas de los derechos humanos centradas en la transmisión de normas internacionales y abordándolos como si fueran verdades acabadas (Arroyo, 2013). Por el contrario, un adecuado abordaje procura y fortalece la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos vinculados al constante surgimiento de nuevas necesidades y demandas sociales, y al desarrollo del principio de igualdad que reconoce formas de discriminación históricamente invisibilizadas, así como las emergentes, entre ellas la discriminación en razón del sexo, etnia y discapacidad, por solo mencionar algunas.

El sexismo, el racismo, las transfobias, las homofobias y, en general, las prescripciones acerca de la normalidad constituyen la razón histórica de la discriminación basada en los prejuicios. En este sentido, el principio de igualdad y el paradigma de los derechos humanos regula y amplía el reconocimiento de distintas formas de discriminación, y aporta en la humanización de las sociedades, pues obliga a los/as actores/as sociales que han naturalizado las ideologías de la exclusión a reconocer la dignidad de las personas con independencia de su sexo, su identidad genérica, condición migratoria o de discapacidad, lo cual es fundamental para erradicar todas las formas de discriminación presentes en la sociedad.

Por tanto, el principio de igualdad y el paradigma de los derechos humanos no solo representa un ejercicio para la ampliación de la obligación de los Estados y de todo su quehacer (políticas públicas, generación de normas, prácticas laborales de servidoras y servidores públicos), sino que impacta en las relaciones sociales en la medida que posibilita la construcción de una sociedad más democrática y justa (Arroyo, 2012).

En este contexto se encuentra la perspectiva de género (Arboleda, 2012), entendida como un planteamiento teórico amplio que incluye categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo (Lagarde, 1990:26); en esta propuesta el concepto género es central y surge a partir de la idea de que la construcción de lo femenino y masculino en las diferentes culturas y sociedades no es producto de hechos naturales incuestionables, sino, al contrario, de complejos procesos de construcción cultural, es decir: “No se nace mujer; se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto...” (Beauvoir, 1981:247).

En este mismo sentido se afirma que "el género no es un hecho unitario ni natural, pero toma forma en relaciones concretas e históricamente cambiantes" (Barrie, Thorne, Kramarae Cheris, Henley Nancy, 1983), donde la cultura juega un rol fundamental en la conformación de las asimetrías de género, "es la definición cultural del comportamiento asignado como apropiado para cada uno de los sexos en una sociedad determinada. El género es un conjunto de roles culturales. Es un disfraz, una máscara con la que hombres y mujeres bailan su desigual danza" (Lener, 1990). La categoría género es, por lo tanto, adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, y lo es también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres.

La aplicación de la perspectiva de género desde la lectura de los derechos humanos nos permite hacer una lectura crítica del derecho y los derechos humanos, al reconocer el papel que juegan al regular las relaciones sociales, reflejando así el modelo social predominante que legitima las relaciones entre los sexos. Es este una institución por excelencia patriarcal (Facio, 1993), que norma y ordena las relaciones de poder de los sectores dominantes en lo económico, lo social, lo político y lo público, así como en las relaciones privadas en áreas como la familia, la salud y la sexualidad, donde explícita o implícitamente se legitima la subordinación de lo femenino,

> *Es decir, el derecho como conjunto de normas e instituciones que regulan una sociedad, plasma un modelo político y social, una forma de organizarse y de convivir entre los seres humanos. Como fenómeno que regula la vida de hombres y mujeres el derecho refleja, por lo tanto, el modelo(s) de mujer y de hombre (s) y el tipo de relación entre los sexos, que se impulsa en una sociedad (Fries, Matus, 1999:143).*

En nuestra cultura, las diferentes instituciones sociales y los distintos saberes, tales como la teoría y la filosofía política, nutren a este en la formulación de su propuesta ideológica y estratégica, legitimando su poder para asignar los roles, funciones y estereotipos genéricos, por medio de la creación y surgimiento de normas de orden social, las cuales sustentan el fenómeno jurídico.

La perspectiva de género permite observar, en relación con el sistema jurídico, las diferentes manifestaciones del sexismo (Facio, 2000) presentes en él y cuestionar, por lo tanto, la 'objetividad', tradicionalmente entendida como una de sus características esenciales[9]. Esta objetividad se fundamenta en el razonamiento jurídico cuyo pilar principal es la lógica racional, ambos están condicionados por la concepción binaria y dicotómica de analizar el mundo, en donde la sexualización y la jerarquización de las diferencias significan una subvaloración del término inferior que coincide con lo femenino.

[9] *El sexismo es la creencia, fundamentada en una serie de mitos y mistificaciones, en la superioridad del sexo masculino, creencia que resulta en una serie de privilegios para ese sexo que se considera superior. Estos privilegios descansan en mantener al sexo femenino al servicio del sexo masculino, situación que se logra haciendo creer al sexo subordinado que esa es su función "natural" y única.*

La negación de esta realidad en el proceso de elaboración, interpretación y aplicación de las normas conlleva serios problemas, puesto que el punto de partida es la abstracción y la universalidad, y no la valoración de las diferencias, en consecuencia estas se abstraen en un sujeto único, universal y asexuado. Presentando la norma como neutral y fundamentada en el parámetro de lo humano, el varón. Un ejemplo de esto es el androcentrismo[10], presente en el derecho en general y en lo particular en los derechos humanos puesto que algunas violaciones que sufren las mujeres por ser mujeres son consideradas 'específicas', razón por la cual se obstaculiza el reconocimiento de su carácter de violación de los Derechos Humanos en general (Facio, 1993).

Por eso la enseñanza de los Derechos Humanos (DDHH) en este nuevo planteamiento conlleva, teórica y metodológicamente, una crítica a las visiones androcéntrica y antropocéntrica contenidas en sus fundamentos, así como la generación de un pensamiento y una reflexión acerca de las prácticas como plataformas integradoras del conocimiento, la acción y la transformación. De ahí que la afluencia de personas de distintas disciplinas del conocimiento sea un elemento medular en las propuestas académicas, por cuanto se espera que la apropiación teórica de los DD.HH. desde esta perspectiva impacte sus prácticas personales y profesionales, en la medida que cada una descubrirá, desarrollará y potenciará su criticidad y creatividad al trascender de una visión instrumental del conocimiento al desarrollo de habilidades y destrezas vinculadas a una visión ética, política y filosófica del mundo, en la que los ejes centrales son la naturaleza como parte integral de una concepción planetaria y los sujetos en su inmensa y enriquecedora diversidad.

El planteamiento de enseñanza de los derechos humanos hace referencia a su paradigma desde una perspectiva de género y debe ser transversal (Arboleda, 2012), término y práctica asumidos expresamente por la Plataforma para la Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre mujeres de las Naciones Unidas que se celebró en Pekín. Recordemos que el llamado enfoque de género ya estuvo presente en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Nairobi en 1985 y en 1992 la Unidad de la Mujer en el Desarrollo de las Naciones Unidas pasó a llamarse Programa de Género en el desarrollo. Sin embargo, la utilización del término género y, concretamente, el *mainstream* de género se convirtió en un principio guía de todo el pensamiento sobre desarrollo en el sistema de la ONU solo a partir de la Conferencia en Pekín.

La transversalización se convierte en un enfoque necesario para cualquier propuesta académica y, por lo tanto, debería ser incorporada a los troncos comunes en la formación de los/as estudiantes para que impacte en las diferentes disciplinas, escuelas, facultades y

[10] *El androcentrismo se da cuando un estudio, análisis o investigación se enfoca desde la perspectiva masculina únicamente, presentando la experiencia masculina como central a la experiencia humana y por ende la única relevante, haciéndose el estudio de la población femenina, cuando se hace, únicamente en relación con las necesidades, experiencias y/o preocupaciones del sexo dominante masculino.*

unidades académicas de investigación, con el fin de que las prácticas personales y profesionales favorezcan los derechos humanos en su quehacer.

Un Modelo Pedagógico transversalizado por los derechos humanos desde una perspectiva de género debe promover una actitud crítica y reflexiva acerca de las políticas y cambios que debe impulsar la educación superior, y garantizar una línea de investigación, extensión y producción que refleje esta política en el ámbito académico orientada a superar las inequidades y brechas de género.

3. Instituto de Altos Estudios de Posgrado. Caso de estudio[11].

La existencia de una universidad de posgrado para la especialización del personal del servicio público, fundamentado en su Constitución Política y sus leyes en el marco del Estado ecuatoriano, adquiere una dimensión fundamental para el logro de la construcción de un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (art.1, num. 1de la Constitución Política) y la consecución del Plan Nacional del Buen Vivir (Senplades, 2008).

El Estado asume la educación como un bien público y la ubica como una de sus prioridades, comprometiéndose a garantizarla como un derecho humano sin discriminación (art.3,num. 1 de la CPE) y se constituye así en un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, considerándola como garantía para la inclusión social, la igualdad y condición para el Buen Vivir.

En esta nueva visión se establece que el contenido de la educación se centre en los seres humanos desde un abordaje holístico y fundamentado en los derechos humanos, para ello el Estado requiere de una transformación del sistema educativo y de un especial énfasis en la formación de aquellos/as que llevarán adelante el quehacer del Estado en todos sus ámbitos, esto es en el servicio público. Así lo establece la Constitución, cuando afirma que el Estado garantizará la formación y capacitación de las y los servidores públicos a través de escuelas, academias, institutos y programas de formación y capacitación, la cual debe realizarse en coordinación con instituciones nacionales e internacionales bajo las directrices señaladas por el Estado (art. 234 de la CPE) y por el Plan Nacional del Buen Vivir.

[11] *Este apartado es el resultado del trabajo de campo realizado como parte de la estrategia de Transversalización del enfoque de Género de la propuesta realizada por el mecanismo de género del estado ecuatoriano la Comisión de Transición hacia el Consejo Nacional de Igualdad de Género, como parte de la institucionalidad pública que garantice la igualdad entre hombre y mujeres –CdT-. Esta propuesta investigativa nace bajo el marco de un Convenio Interinstitucional para incidir en los procesos de formación y capacitación de los y las servidoras/es públicas/os en la inclusión del enfoque de género en contenidos, currículo y normativa del IAEN, buscando la institucionalización. Estos resultados son parte de una investigación mayor que realiza la Dra. Roxana Arroyo al proyecto de intercambio científico de la Senescyt, Prometeo Viejo Sabio, con el objetivo de transversalizar los derechos humanos con perspectiva de género en la propuesta del IAEN, que actualmente se sigue discutiendo en las instancias de la Universidad.*

En el Objetivo Estratégico 12, política 12.4 del Plan Nacional del Buen Vivir se determina la necesidad de "consolidar instancias de educación y las redes de formación y capacitación de servidores públicos, poniendo énfasis en los perfiles para la alta dirección del Estado y el desarrollo de sistemas de gestión del talento humano del servicio público, observando el enfoque de género, intergeneracional y la diversidad cultural". Para lograr ese propósito, el Gobierno nacional expidió el Decreto Nº 1011 del 9 de abril de 2008, que adscribe al IAEN a la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), con la misión de convertirla en Escuela de Gobierno y Administración Pública, entidad rectora de las políticas de formación y capacitación del sector público.

El 15 de mayo del año 2000 (Registro Oficial No. 77), la Ley Orgánica de Educación Superior expedida por el Congreso Nacional, en su disposición general undécima, reconoce al Instituto de Altos Estudios Nacionales como un centro de educación superior que "realiza actividades académicas en el nivel de postgrado". El 6 de octubre de 2010, la Ley Orgánica de Educación Superior -LOES- establece la autonomía del IAEN mediante su Disposición Novena, que establece que el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) es la universidad de posgrado del Estado, con la misión de formar, capacitar y brindar educación continua principalmente a las y los servidores públicos.

De esta forma, y por mandato constitucional, el IAEN se constituye en la institución del Estado que debe cumplir el reto de cambiar la cultura del servicio público incidiendo en sus prácticas y concepciones. En este cambio de paradigma es innegable que la visión del IAEN como consolidado institucional, y académicamente, como universidad de posgrado del Estado, con la misión de formar, capacitar y brindar educación continua, principalmente a las y los servidores públicos; investigar y generar pensamiento estratégico, con visión prospectiva sobre el Estado y la Administración Pública, desarrollar e implementar conocimientos, métodos y técnicas relacionadas con la planificación, coordinación, dirección y ejecución de las políticas y la gestión pública, debe reflejar en su propuesta académica y pedagógica la incuestionable necesidad de reconocer que los derechos humanos desde una perspectiva de género deberían ser un eje transversal.

4. Estado de la cuestión. Principales hallazgos en el IAEN

- Primera constatación: ausencia de tronco común

En la actual oferta académica del IAEN no se cuenta con un tronco común para todas las escuelas que lo conforman, que incluya ejes transversales que se consideren fundamentales para la formación del personal. Por supuesto, uno de estos ejes debería ser la transversalidad de los derechos humanos con perspectiva de género y responder así a una política de institucionalización como bien lo explica Arboleda (2012: pp. 14-21), entendida esta como "el fin perseguido por un proceso de institucionalización consiste, en "operacionalizar un valor

social… acordado por la sociedad o grupos importantes de ella…. Mediante un acuerdo político o cultural" (Pujadas, 2008). Para el caso del género, se trata de favorecer transformaciones en igualdad y equidad para las mujeres, superando las brechas que afectan a sus vidas y a su estatus debido a sistemas desiguales de poder entre los sexos (Arboleda, 2012:12).

Al no existir este tronco común se da por supuesto, en algunas circunstancias en la docencia, que los derechos humanos, incluso en su propuesta más clásica de enseñanza (me refiero a una lectura a veces plana y mecánica que no integra la perspectiva de género y que significa casi exclusivamente reducir los procesos de aprendizaje al conocimiento de convenciones, doctrina y sistemas de protección, o incluso aquellas que sí integran esta perspectiva y lo hacen escogiendo diferentes modalidades como en lo constatado en la Escuela de Derecho y Constitucionalismo, se encuentran integrados, quedando su transversalización a expensas de la discrecionalidad de los y las docentes que diseñan las diferentes mallas curriculares. Esto genera la percepción de que en vista de que las propuestas curriculares responden a la visión y misión del IAEN, los derechos humanos estarían presentes y no se requeriría implementarlos e institucionalizarlos. Por lo tanto, el tratamiento de los derechos humanos no impacta en la oferta académica, porque no responde a una política integral, y no se garantiza una apropiación de estos. Como bien lo expresan las personas entrevistadas en el IAEN en grupos focales: "No hay tronco común, y por lo tanto no se puede asegurar materias que cualquier funcionario debería llevar, no existe, no se puede garantizar partiendo exclusivamente de los sílabos…" (Entrevista a docentes IAEN, 2013).

- Segunda constatación: varias modalidades de incorporación

Dada la ausencia de un tronco común en la estructura del IAEN, la pregunta es ¿cómo se incorpora en las escuelas del IAEN o en el mismo IAEN el enfoque de derechos humanos? Para esto tenemos varias apreciaciones que surgen de las entrevistas realizadas, el trabajo de los grupos focales y la revisión documental que realizó la investigadora.

a. Se utiliza la direccionalidad para garantizar que se incorpore esta perspectiva

Esto actúa de la siguiente manera: las diferentes escuelas plantean sus requerimientos en materia de derechos humanos, las cuales son direccionadas a la Escuela de Constitucionalismo y Derecho, que oferta cursos o charlas para solventar estas necesidades de formación. Esto refuerza la idea de que esta materia compete casi exclusivamente a la Escuela de Constitucionalismo y evidencia que el tema no es considerado como un eje transversal, por lo tanto, fomenta la idea de que no debería integrarse en los diferentes syllabus.

En opinión de las personas entrevistadas de los grupos focales:

"La percepción general es que el tratamiento de los Derechos Humanos le compete a la Escuela de Constitucionalismo, pero realmente esto debería ser transversal en los syllabus. Somos la Universidad de Postgrado del Estado se debería incluir, en todas las maestrías como la de Seguridad y Defensa, Gobierno y Administración Pública, en Gestión de riesgos, etc." (*Entrevista* a docentes IAEN, 2013*)*.

b. La propuesta de cursos especializados

Otra forma para integrar esta perspectiva en la propuesta académica del IAEN responde a la realización de cursos de especialización, tal como lo hace la Escuela de Constitucionalismo y Derecho. Como se observa en su curso de Especialización en Constitucionalismo y Derechos Humanos, la estructura de la malla curricular está formada por diversos módulos que contienen varias sesiones. Ciertamente esta propuesta cuenta con un módulo que integra los derechos humanos desde la perspectiva de género, pero el resto de los módulos en sus diferentes sesiones adolecen de referencias al tema, aunque muchas de ellas son afines.

Evidentemente esta modalidad no responde a una transversalización de los derechos humanos desde una perspectiva de género en toda la malla curricular. En consecuencia, no podríamos garantizar que en el perfil de egreso (salida) de las personas que cursen esta especialización se cumplan los propósitos (afectivo, cognitivo, práctico) y se cumplan los resultados de aprendizaje de la especialización, la que debería responder a la incorporación de la perspectiva de género en los/as funcionarios/as públicos en esta materia.

c. La enunciación formal en los diseños de las maestrías

En algunas escuelas se observa que las propuestas de diseño de las maestrías incorporan dentro de los enunciados contenidos mínimos de derechos humanos y perspectiva de género, pero no se logra plasmarlos en las propuestas de la malla curricular y sus respectivos cursos ni en su abordaje pedagógico, menos aún se los considera como un eje transversal en todos los temas de la malla. Por ejemplo, la Maestría en Alta Gestión Estratégica y Seguridad Ciudadana tiene una excelente propuesta en sus mínimos pero requiere integrar con mayor precisión los derechos humanos desde una perspectiva de género en sus cursos y en su abordaje pedagógico

d. Se incluye parcialmente con modalidad de charlas introductorias

Otro de los hallazgos es que se incluye el tema de derechos humanos a través de una sesión corta con la modalidad de charlas introductorias, pero no se integra como un curso indispensable, y menos aún como un eje transversal que sea parte de la propuesta académica y del abordaje pedagógico de formación del personal. Este es el caso de la Escuela José Peralta respecto a la formación de terceros secretarios. Es necesario considerar que la Escuela José Peralta es la

encargada de la formación del personal del Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, que labora no solamente a nivel nacional, sino que representa al país y a su población en el exterior; de acuerdo con lo manifestado por el mencionado Ministerio existen múltiples casos que requerirían del conocimiento sobre derechos humanos con perspectiva de género para ser abordados de una forma integral.

e. La ausencia de esta perspectiva en maestrías y cursos de especialización

Los objetivos de formación que se plantean explícitamente en algunas escuelas tienen una estrecha vinculación con la enseñanza de los derechos humanos, tal es el caso de la Escuela de Gobierno y Administración Pública -EGAP-. En sus objetivos, la EGAP señala la tarea de formar diseñadores, gestores ejecutores y evaluadores eficientes en políticas públicas que garanticen el estado de derecho y de justicia, desarrollo humano y económico, a través de la práctica de una cultura constitucional, y fomentar la investigación y la docencia en los campos de la gestión de políticas públicas, economía social y solidaria, administración, y gerencia de empresas públicas. La EGAP se sustenta en valores como la práctica de los derechos, ética pública, respeto a la diversidad, plurinacionalidad y transparencia.

A nivel de habilidades y destrezas se busca el manejo de metodologías, instrumentos y modelos para la planificación, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de las políticas públicas; la gestión eficiente de la administración pública en los diferentes sectores y funciones del Estado, y el manejo de instrumentos y metodologías de investigación dirigidas al campo de lo público.

Es claro que para desarrollar coherencia con los objetivos planteados y la oferta académica de maestrías y cursos de especialización, el tema de los derechos humanos es fundamental y más aún el de los derechos humanos desde una perspectiva de género. Si se quiere plantear la formulación de políticas públicas sería difícil sin el marco ético jurídico de los derechos humanos y los estándares de medición para la elaboración, ejecución y evaluación de las políticas públicas.

Al revisar las mallas curriculares se constata que no se ha incorporado el tratamiento de los derechos humanos en los sílabos; sin embargo, a nivel de lecturas se incluyen artículos y textos que abordan la perspectiva de género exclusivamente, pero no de los derechos humanos de las mujeres.

- Tercera constatación: percepciones sobre la enseñanza de los derechos humanos

En relación con los procesos pedagógicos de la enseñanza de los derechos humanos y su aporte epistemológico a las ciencias humanas, según las personas entrevistadas hay dos consideraciones relevantes al respecto:

a. De fundamental importancia en la propuesta académica

Se considera que esta materia debe ser trasversal a la propuesta de formación de las/os servidores públicos, lo que implica necesariamente que dentro de IAEN se lleve adelante un debate interno sobre su misión y visión, para lograr clarificar cómo se llevará adelante la transversalización e institucionalización de los derechos humanos desde la perspectiva de género y que esto responda a un planeamiento epistemológico y pedagógico coherente.

b. Una interpretación reduccionista

El abordaje de los derechos humanos es considerado por algunos/as docentes un tema estrictamente jurídico y no se alcanza a comprender el carácter interdisciplinario de la materia, entendiéndose su abordaje como un enfoque metodológico integrador que tiene como referentes diferentes fuentes del conocimiento desde los ámbitos psicológico, antropológico, filosófico, la historia, el derecho, la sociología y que lo que plantea es una paradigma y una perspectiva sobre la sociedad.

- Cuarta constatación: propuestas de investigación sobre la temática de derechos humanos en el país

En el ámbito de las líneas de investigación que ha trazado el Decanato de Investigación del IAEN, no se evidencia que la temática de los derechos humanos desde la perspectiva de género sea un eje transversal y que sea parte de las líneas de investigación de las cuatro escuelas del IAEN. Según lo expresado por los/as académicos/as al respecto: "No se cuenta con un dispositivo institucional que incentive la incorporación en las líneas de investigaciones de esta perspectiva […]. Ni con una política institucional que incorpore los derechos humanos en las diferentes escuelas y en las líneas de investigación. Se ha puesto énfasis en la interculturalidad y género, pero no en el tema de derechos humanos desde esta perspectiva" (Entrevista a docentes IAEN, 2013).

El Decanato de Investigación orienta su trabajo en áreas de gestión pública; economía y sociedad; gobierno y conflictividad, e historia y antropología del Estado, las cuales no se articulan a las escuelas del IAEN, respondiendo a demandas puntuales de las instituciones del Estado y dejando por fuera procesos formativos de los y las servidores públicos a nivel de tesis de investigación de maestrías y cursos especializados.

- Quinta constatación: falta de directrices en los procesos pedagógicos

El enfoque curricular que propone el IAEN es el desarrollo por competencias, que es entendida como una innovación alterativa que permite planificar procesos de enseñanza y aprendizaje para que una persona en forma autónoma pueda hacer productivo el conocimiento y sea capaz

de ejercitar cualitativamente mejores desempeños en sus actividades personales y de trabajo, a partir de una combinación compleja de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para realizar tareas o conjunción de ellas con idoneidad en diversos contextos, evidenciándose en los resultados y en los niveles de desempeño. Si bien el papel del docente en la elaboración del syllabus por competencia es fundamental, no obstante se observa lo siguiente:

a. Existe la directriz dentro del IAEN de que todos los/as docentes deben ser capacitados/as en la elaboración de syllabus, para lo cual se les entrega un instructivo. Sin embargo, se constata en terreno que no todas las personas reciben esta capacitación, por tanto las correcciones son a posteriori.
b. Hay ausencia de directrices en la capacitación y en los instructivos de cómo orientar la incorporación transversal de los derechos humanos desde una perspectiva de género que se vea reflejado en los sílabos, guías de trabajo y los textos.
c. En el microcurrículo y en el pensum no se observa la integración de los derechos humanos con perspectiva de género, los enfoques de igualdad, las interseccionalidades de discriminación, temáticas que permitirían una mejor comprensión de los derechos desde la diversidad de los sujetos.
d. En la propuesta por competencias del IAEN no existe una política de transversalidad de los enfoques de igualdad, ni de derechos que sean considerados fundamentales en su tratamiento, y que permita generar cambios actitudinales en los/las servidores públicos, en relación con la diversidad de los sujetos que son los destinatarios/as de los servicios.
e. La dirección pedagógica emite recomendaciones a los y las docentes en cuanto al uso de lenguaje incluyente, así como evitar el uso de imágenes y textos discriminatorios por diferentes condiciones tales como sexo, etnia, condición de discapacidad, etaria, otras. Según los comentarios de las personas entrevistadas:

> No hay tronco común, es difícil así garantizar la transversalidad de este tema en todas las escuelas, para solventar este vacío se podría poner como un requisito y dar directrices en la elaboración de sílabos, guías, textos de los participantes, en las lecturas la inclusión de este tema de derechos humanos desde la perspectiva de género para que sea agregado en el microcurrículo y en el pensum… se requiere garantizar cierta coherencia, tener espacios de capacitación, incluirlo en los instructivos (Entrevista a docentes IAEN,2013).

- Sexta constatación: la formación continua de los/as docentes

En coordinación con el grupo para la transversalización del enfoque de género en el IAEN se organizó un curso de formación a docentes en Derechos Humanos desde la perspectiva de género que tenía por objetivos:

a. Introducir una visión crítica sobre la importancia de los derechos humanos en el mundo contemporáneo y el aporte de los derechos humanos desde una perspectiva de género en la construcción de un marco ético-jurídico para las sociedades y sus principales mecanismos de protección.
b. Brindar los elementos teóricos a docentes para la aplicación práctica de los derechos humanos en sus materias y clases. Introducir a las/os docentes a nuevos paradigmas en la temática derecho, género y diversidad.
c. Facilitar una lectura holística de los derechos humanos que permita una vivencia desde lo teórico, desde las subjetividades de las personas participantes y que aporte a su práctica la teoría de los derechos humanos.

En la evaluación del curso, se propició un espacio para que los/las docentes analizaran la temática de derechos humanos con su práctica diaria en el IAEN, al respecto los/las docentes señalaron: "No existen cursos de actualización que permitan debatir sobre la temática de derechos humanos, así como la importancia en la transversalización de la temática en la propuesta académica de las escuelas del IAEN" (Entrevista a docentes IAEN, 2013).

d. Consideraciones finales

El Instituto de Altos Estudios Nacionales es una institución que surge como iniciativa del Estado ecuatoriano, y se coloca así en el escenario latinoamericano como una propuesta de avanzada en esta materia. Es indudable la pertinencia de esta iniciativa, que responde y se fundamenta en el marco neoconstitucional, y las leyes secundarias como la Ley Orgánica de Educación Superior y el Plan Nacional del Buen Vivir, que orientan y demarcan el quehacer del Estado. En esta apuesta es imperativo contar con una universidad, fortalecida e institucionalizada, que brinde una oferta académica y de investigación acorde con los retos que se plantea el Estado ecuatoriano y que requiere la sociedad.

La profunda responsabilidad depositada en el IAEN de formar a los/as servidores públicos, que representan la riqueza de los recursos humanos para hacer realidad las metas propuestas por el Estado en el Plan Nacional del Buen Vivir, deberá garantizar una nueva cultura en lo que se refiere al servicio público, que responda a una formación integral, crítica, actualizada.

Es evidente que en esta nueva restructuración que se plantea y al contar con un equipo de académicos/as que vienen de diferentes disciplinas y con una experiencia vasta, se podrá sostener el necesario debate sobre la visión y misión de la institución.

En esta etapa se requiere formular la propuesta adecuada y práctica que encamine al IAEN a su profesionalización, a fin de adquirir la dimensión y naturaleza de universidad de posgrado, al ofertar una propuesta que de unidad y armonía a las diferentes escuelas

que la conforman, superando los obstáculos que hasta ahora se han tenido. Uno de estos obstáculos se ve reflejado en la dinámica a veces desarticulada que las escuelas llevan y que dan como resultado propuestas que salen al calor de las múltiples demandas del sector público, convirtiendo al IAEN en una institución que oferta cursos pero no logra articular una estrategia a mediano y largo plazo que aporte más enérgicamente a la formación del servicio público que requiere esta etapa de la historia del Ecuador.

En este nuevo reto es indiscutible que dos ejes deben estar presentes: la transversalidad de la perspectiva de género y los derechos humanos.

> *La transversalización de género en el IAEN por tanto, es un proceso inevitable, que responde a una necesidad institucional histórica y a una dinámica social expresada en el pacto social de convivencia que expresa y manda la Constitución de Montecristi (2008) que busca construir una comunidad académica con principios de igualdad y no discriminación, garante de derechos y justicia para todos/as sus integrantes, armonizada en sus normas internas y en sus prácticas con los mandatos constitucionales, de la Ley Orgánica de Educación Superior que valora el cogobierno, la paridad, la igualdad de oportunidades, la equidad y las acciones afirmativas en beneficio de los diversos actores de la comunidad académica, estudiantes y personal administrativo (Arboleda,2012:30).*

La apuesta del Estado ecuatoriano es por el IAEN actualmente en el 2014, se continúa con la formulación de la propuesta académica, colocando y postulando los derechos humanos desde la perspectiva de género como tronco común de la institución.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, R. (2013). Curso de Teoría Crítica del Derecho, elaboración curricular, IAEN Escuela de Constitucionalismo. Ecuador.

---------- (2012) Maestría en Perspectiva de Género en los Derechos Humanos, elaboración curricular. Universidad Nacional, Instituto de la Mujer: Costa Rica.

Araya, S. (2003). Un Matrimonio conveniente: el género y la educación. *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica.* Vol.27. N° 2:11-25

Arboleda, M. (2012). *La institucionalización de género en el IAEN: visión de los docentes sobre las implicaciones de la transversalización de género al interior de la institución y el camino para su institucionalización.* Quito –Ecuador.

Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo.* Aguilar:Madrid.

Cobo Bedia, R. (2011). ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado,* vol. 25, núm. 2, agosto, 2011, pp. 63-72, Universidad de Zaragoza.

Facio Montejo, A. (2004). *Hacia otra teoría crítica del derecho.* Pensamiento Jurídico Feminista.
Reconstruir el derecho, repensar el mundo, San José: 1, noviembre 2004.

----------(1993). El derecho como producto del patriarcado, en *Sobre patriarcas, jerarcas, patrones y otros varones una mirada género sensitiva del derecho,* Programa Mujer, Justicia y Género. San José, Costa Rica.

Fries, L., Matus, V. (1999), Supuestos ideológicos, mecánicos e hitos históricos fundantes del derecho patriarcal, en *Género y Derecho.* Colección Contraseña, Estudios de Género, Serie Casandra: *Chile.*

Gallardo, H. (2010).Teoría crítica de los derechos humanos. Una lectura latinoamericana, *en Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales.* Año II No 4 de Julio-Diciembre 2010.

Lagarde, M. (1990). *Género y feminismo.* Desarrollo humano y democracia, Ediciones horas y horas: Madrid.

Lener, G. (1990). *La creación del Patriarcado.* Editorial Crítica: Barcelona, España.

Pujadas, G. *El gendermainstreaming,* http://alainet.org/active/25760

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Senplades. República del Estado del Ecuador. Plan Nacional de Desarrollo. Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Quito-Ecuador.

Thorne, Kramarae, Henley, Cheris (1983). *Language Gender and Society.* Ed Newbury House.

Género y educación superior: una mirada desde América Latina[12]

Ana Buquet
Universidad Nacional Autónoma de México
México

[12] *Este texto está escrito con base en la tesis doctoral: Buquet Corleto, Ana. (2013). Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo (Doctorado), Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. Consultado en http://132.248.9.195/ptd2013/junio/0696364/Index.html*

INTRODUCCIÓN

Hablar de género y educación superior nos puede llevar por muy diversos caminos y cada uno de ellos, a su vez, ramificarse en múltiples temas y posibilidades. Por ejemplo, la incursión de los Estudios de Género en las universidades nos abre un amplio terreno de análisis. Por un lado, sabemos que el concepto género surgió en el seno de la educación superior desde el feminismo académico, y que ha desplegado un enorme potencial teórico y metodológico para desentrañar los mecanismos culturales, sociales y subjetivos que sostienen y reproducen las desigualdades entre mujeres y hombres. Por el otro, conocemos las dificultades que los Estudios de Género han enfrentado para consolidarse en la academia.

La incursión de este campo de estudio en la educación superior se inició de manera informal, a través del interés personal y colectivo de académicas que fueron incorporando la perspectiva feminista en su práctica docente y en sus procesos de investigación. Así lo plantea Eli Bartra (1999): "La entrada del feminismo en la academia al principio se dio, casi en todos lados, por la vía informal. Se crearon grupos de investigación no reconocidos y se impartieron numerosos cursos sin valor en créditos" (1999, p. 229). Podría decirse que, así como las feministas de los siglos XVIII, XIX y principios del XX lucharon por la conquista de los derechos elementales de las mujeres, las feministas de la academia lucharon por la incorporación de esta visión como un campo legítimo de análisis de las relaciones sociales. Y aun hoy, en la segunda década del siglo XXI, los Estudios de Género en la academia siguen manteniendo características propias de la marginación de la que emergieron.

Las instituciones de educación superior oponen fuertes resistencias para incorporar en su estructura académica este campo de estudio. Aún siguen siendo excepcionales, en universidades de América Latina, las materias obligatorias sobre género en licenciatura, así como la oferta de maestrías y doctorados en Estudios de Género. Los programas, centros o institutos especializados en el tema, cuando los hay, carecen de personal académico, y cuentan con infraestructura y recursos insuficientes. Los trabajos de investigación o las tesis que incorporan esta perspectiva son duramente cuestionados por asesores o cuerpos colegiados. Hasta la fecha, quienes nos dedicamos a este tema no lo encontramos como opción en los catálogos de áreas, temas o campos que se despliegan en los sistemas de información para reportar las actividades académicas de diferentes instituciones y organismos dedicados a la docencia y a la investigación.

Tal vez el poder de explicación de este concepto para desmenuzar el gigantesco cuerpo de la opresión y desnaturalizar los mecanismos de subordinación, su capacidad de crítica epistemológica y que sean los propios sujetos de la opresión, las mujeres, las que cuestionan al sistema opresor esté estrechamente vinculado al rechazo que produce su plena incorporación al ámbito académico.

En otra vertiente, pero no ajena al estado marginal en el que se mantiene a los Estudios de Género como campo de estudio, se despliega su capacidad analítica y política para investigar las relaciones de género dentro de las comunidades universitarias y poner en evidencia que los mecanismos que sostienen la desigualdad se reproducen en el ámbito de la educación superior como en cualquier otro terreno social. Esto quiebra la falsa ilusión de que las universidades, al ser recintos de producción y transmisión de conocimiento, reflexión y crítica, son ambientes de igualdad y justicia social. Al contrario, pone de manifiesto el origen excluyente de las universidades y las dificultades, a lo largo de los siglos, para transformar la estructura masculina sobre la que se cimentaron.

Las mujeres lograron romper las barreras que les impedían entrar a las universidades y acabar con su exclusión de la educación superior[13], pero, en su infinita capacidad de adaptación, el orden de género transforma y adapta sus mecanismos de dominación a las nuevas realidades sociales y encuentra diversas formas de mantener a las mujeres en condiciones de desigualdad en el ámbito académico y en cualquier otro espacio social. De esta manera, la historia de las mujeres en las universidades pasa de la exclusión a la participación bajo condiciones de desigualdad. Sobre este tema nos ocuparemos a lo largo del texto, en el que abordaremos, principalmente, la segregación de las mujeres en ciertos niveles y áreas del conocimiento, los sesgos de género en los procesos de evaluación académica, la discriminación, la violencia y las dificultades que afrontan las académicas ante la división sexual del trabajo.

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Un objeto de estudio persistente del feminismo académico han sido las trayectorias de las mujeres en las universidades y los distintos factores de género que intervienen en su camino. Este interés surge a partir de encontrar que las académicas tienen una serie de desventajas en relación con sus colegas varones en cuanto al avance que logran en los escalafones de los distintos nombramientos, y, por ende, en las condiciones de estabilidad, niveles de remuneración y reconocimiento, además de situarse mayoritariamente en ciertas áreas disciplinarias y no en otras.

[13] *Sobre el ingreso de las primeras mujeres a las universidades se pueden consultar: (Anderson y Zinsser, 2007; A. I. Palermo, 2006)*

Uno de los fenómenos expuestos desde la década de los noventa, que opera en la academia bajo los mismos mecanismos que en cualquier otro espacio social, es el de otorgarle menor valor a los trabajos que desarrollan las mujeres –como producto de la devaluación cultural existente hacia este sexo– y percibir salarios menores en el mercado laboral (Bellas, 1994).

En la segunda década del siglo XXI, se confirma esta distribución diferenciada que ubica a las académicas en mayor medida en las disciplinas que cuentan, en el imaginario académico, con "menor valor científico" y por ende menor reconocimiento y relevancia social, así como en los nombramientos y niveles de menor nivel.

Aunque en las instituciones de educación superior se ha dado un proceso de feminización –y de una manera muy importante en la matrícula estudiantil en prácticamente todos los países de América Latina[14] (Cinda, 2007; Correa Olarte, 2005)–, la participación de las mujeres en las universidades está lejos de darse en condiciones de igualdad con sus pares varones. Aún se verifican fuertes tendencias de segregación vertical y horizontal[15], además de que la participación de las mujeres disminuye a medida que el nombramiento académico es de mayor nivel y jerarquía. Las gráficas producidas con estos datos representan una especie de tobogán, por el que las mujeres se 'deslizan' de los espacios más privilegiados de la academia. Solo algunas pocas logran, como lo menciona Andrews (2007), "escalar el techo de cristal". La distribución desigual también se da en las disciplinas, en las que se preservan terrenos masculinos o femeninos: grandes concentraciones de mujeres en áreas de salud, cuidado y educación; mientras que las áreas de ingenierías y ciencias aplicadas están ocupadas en gran medida por los varones. Esta segregación[16] disciplinaria muestra que aún persisten "… carreras que constituyen 'reductos' o 'espacios' propios de uno u otro sexo que limitan los márgenes de elección y las condiciones de inserción laboral de las mujeres" (Papadópulos y Radakovich, 2006, p. 122).

Para entender las formas en las que se produce este fenómeno se han realizado diversas investigaciones que confirman la reproducción del ordenamiento de género y su actuación desde distintos planos que se imbrican, por lo que son difíciles de desentrañar y modificar. Uno de ellos, estudiado por Londa Schiebinger y otras colaboradoras (Schiebinger,

[14] *La feminización de la matrícula estudiantil en la educación superior ha dado lugar a una gran cantidad de estudios. Se pueden consultar distintos abordajes en los trabajos de: María Eugenia Correa Olarte (2005), el Informe 2007 sobre Educación Superior en Iberoamérica (Cinda, 2007), textos de Claudio Rama (Rama, 2009; Rama Vitale, 2007), de Jorge Papadópulos y Rosario Radakovich (Papadópulos y y Radakovich, 2006, s/a), Rosaura Sierra y Gisela Rodríguez (Sierra y Rodríguez, 2005), entre muchos otros.*

[15] *De acuerdo con el Grupo de Trabajo ETAN, la segregación horizontal se refiere al "índice de concentración en los sectores (o las disciplinas) ocupacionales sin realizar ninguna evaluación de las oportunidades" y la segregación vertical "afecta a la posición de los hombres y las mujeres en las jerarquías de la ciencia" (ETAN, 2001, p. 75).*

[16] *Segregación se entiende como la distribución desigual entre mujeres y hombres en un universo determinado o en una organización, la cual genera una situación de aislamiento o exclusión de grupos minoritarios respecto del conjunto de la sociedad. En los estudios de género y los mercados laborales es un concepto central para destacar la exclusión de las mujeres de determinadas ocupaciones y en esta obra, de ciertos nombramientos, puestos, carreras y facultades […] Segregación no es lo mismo que discriminación, el primer término se refiere a la distribución de hombres y mujeres en una estructura dada, mientras que el segundo alude a una forma injusta de trato. En términos abstractos, puede existir segregación sin discriminación; no obstante la segregación o exclusión a menudo propicia el primer paso y la infraestructura para la discriminación (Buquet Corleto, Cooper, Rodríguez Loredo, y y Botello Longi, 2006, pp. 317-318).*

Davies Henderson, y Gilmartin, 2008), tiene que ver con el lugar que ocupa la profesión o la carrera académica de las mujeres frente a la de sus parejas hombres. En términos generales, la vida profesional de las mujeres adquiere un carácter secundario dentro de un matrimonio. Específicamente, cuando ambos miembros de la pareja se dedican a la academia, las mujeres dan prioridad a la carrera de sus maridos, y, por supuesto, los maridos a la de ellos. Esta práctica de carácter cultural (que las propias mujeres pongan por delante el desarrollo profesional de sus maridos) es determinante para las carreras académicas de las mujeres (citado en: Schiebinger et al., 2008, p. 38).[17]

Vinculadas a esta concepción relativamente común sobre la prioridad de las carreras profesionales de los hombres, se encuentra una serie de percepciones reveladoras por parte de ambos sexos, pero en mayor medida en las académicas, del impacto que los significados tradicionales sobre la feminidad ejercen, no solo en las prácticas sociales, sino en la propia subjetividad de las mujeres. De acuerdo con los resultados de una investigación que presenta un grupo de académicas italianas en *EMBO reports* (S. Palermo, Giuffra, Arzenton, y Bucchi, 2008), las mujeres están mayormente de acuerdo que los hombres en una serie de afirmaciones que denotan lo que Bourdieu define como el *reconocimiento de la sumisión*.

> *[…] cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento de sumisión (Bourdieu, 2007, p. 26).*

Por ejemplo, las mujeres muestran más acuerdo en que están menos dotadas que los hombres para realizar investigación científica; que los hombres tienen mayores habilidades que las mujeres para ocupar posiciones de responsabilidad; que las mujeres están menos dispuestas a luchar por su carrera (S. Palermo et al., 2008, p. 495). Estas respuestas apuntan a la necesidad de fortalecer a las científicas para enfrentar un ambiente que todavía se rige por la prevalencia de lo masculino.

Esta lógica o comportamiento que pueden tener las propias mujeres de 'autocensura', esto es, que realmente consideren ser menos aptas para ocupar niveles altos en la investigación, fue analizado por Louis Morley (1999) hace varios años. Cuando ella aborda los factores que intervienen en la existencia del *techo de cristal*, entre otros encuentra la percepción de formas de organización que resultan hostiles para las mujeres. Y estos ambientes adversos orillan a las mujeres a situarse lejos de las esferas del poder, tal vez como una forma de resistencia, pero al mismo tiempo resulta un mecanismo ideal para reproducir la discriminación. Por otro lado, cuando las mujeres toman conciencia de que su estar cotidiano en las instituciones académicas

[17] *La referencia complete del studio citado por Schiebingeres: K. Miller-Loessi and D. Henderson, "Changes in American Society: The Context for Academic Couples", in Academic Couples, eds. Ferber and Loeb, 25–43, esp. 36.*

las obliga a convivir con agresiones, obstáculos y menosprecio a sus actividades académicas y actúan para modificar estas condiciones, quedan atrapadas en condiciones de mayor opresión (Morley, 1999, p. 357).

Desde las dimensiones simbólica, imaginaria y subjetiva del orden de género, aún permanece instalada la superioridad de lo masculino sobre lo femenino, lo que en las prácticas sociales se traduce en que la carrera profesional de los hombres sigue teniendo mayor importancia que la de las mujeres.

Una de estas prácticas se puede observar en los procesos de evaluación académica, en los que actúa la dimensión subjetiva de evaluadores y evaluadoras. Dos investigadoras suecas lograron hacer visible este tema con una rigurosa investigación, publicada en *Nature*, sobre los sesgos de género en el proceso de evaluación de candidatas y candidatos a posdoctorado para el Consejo de Investigación Médica de Suecia[18] (Wennerås y Wold, 1997).

De acuerdo con los resultados de estas investigadoras, para que una científica tuviera el mismo puntaje que un hombre, tenía que tener 64 puntos de impacto más que un hombre, lo que equivale a tres artículos en *Nature* o *Science* o 20 artículos más en otras revistas especializadas. Una solicitante femenina tenía que ser dos y medio veces más productiva que el solicitante masculino promedio para recibir el mismo porcentaje que él.

La permanencia de un imaginario colectivo que sostiene la 'menor capacidad de las mujeres' para ciertas actividades no deja de intervenir en la concepción de quienes evalúan el trabajo de alguna colega si el ambiente está impregnado de cuestionamientos sobre la aportación de las académicas o si se percibe que el trabajo académico de las mujeres es de menor valor. La decana de la Escuela de Medicina de la Universidad de Duke, Nancy Andrews, plantea este problema con mucha claridad: "Todavía existe una imperante percepción de que las mujeres no tienen los mismos talentos y habilidades que sus colegas masculinos y que las contribuciones de las mujeres a la ciencia no son tan importantes" (Andrews, 2007, p. 1888).

Cuando el ambiente institucional está embebido de creencias que de antemano otorgan un bajo valor al trabajo académico de las mujeres, las aportaciones que realizan las académicas estarán tamizadas por este imaginario.

Hacer visibles los sesgos de género inmersos en la composición y definición de las estructuras que evalúan la calidad y la producción académica ocasiona otros dilemas. Los hombres plantean que controlar los componentes sexistas en la evaluación, si es que los reconocen, es una manera de supeditar la calidad académica a una cuestión de justicia e igualdad.

[18] *Swedish Medical Research Council (MRC)*

Incluso, muchas de las mujeres que han logrado situarse en los niveles más altos de la trayectoria académica, no quieren reconocer la existencia de sesgos de género, porque eso demeritaría los esfuerzos personales de las mujeres que han logrado llegar a la cima. Su lugar lo defienden por méritos personales y no quieren que se las identifique con ningún proceso institucional que haya facilitado su presencia en el lugar que ocupan. Consideran que las dificultades de las mujeres para llegar a los máximos peldaños de la academia son individuales y no sociales (de género). Algunas de estas mujeres exitosas en áreas consideradas tradicionalmente masculinas son percibidas por los demás, y a veces por ellas mismas, como mujeres que se han masculinizado para poder jugar las reglas de un mundo definido por los hombres.

La participación en los procesos colegiados y en los espacios de toma de decisiones es otro de los ítems considerados centrales para el avance de las mujeres en la academia. La única manera de que las mujeres puedan incorporar sus puntos de vista y percepciones al funcionamiento de las instituciones universitarias es siendo parte de los procesos colegiados (Burton, 1997), y ocupando los cargos y nombramientos desde los cuales se toman las decisiones de las distintas entidades académicas.

La baja representación de las mujeres en los espacios claves para la toma de decisiones en el ámbito de la educación superior es una preocupación de carácter internacional. En el informe realizado por el grupo de trabajo ETAN (ETAN, 2001) para promover la excelencia de la política científica de la Unión Europea mediante la integración de la igualdad entre los géneros, se pone en evidencia que, a pesar del incremento de la participación de las mujeres en la educación superior y su incursión en las carreras científicas con la consecuente formación doctoral y posdoctoral, siguen siendo una franca minoría en los espacios en los que se toman la decisiones.

La región latinoamericana plantea retos similares en relación con la cantidad de mujeres que ocupan cargos directivos de alto nivel en las instituciones de educación superior. En Chile las mujeres rectoras de universidades solo eran 6.25% (cuatro) en el año 2000 y pasaron a tener una participación de 8% (cinco) en este cargo en 2005. Aunque menos desproporcionada, la participación de las mujeres en jefaturas de carrera asciende a 33% (Saracostti, 2006, pp. 246-247) y, como sucede en diversas universidades del mundo, a medida que baja el nivel del cargo la participación de las mujeres aumenta.

En México también son los hombres quienes mayoritariamente ocupan los cargos directivos dentro de las universidades. En un estudio realizado en 14 universidades del país, se detectó que "de las universidades seleccionadas, en todas ellas los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 75.4%, lo que pone en evidencia la existencia, aún, del techo de cristal en este ámbito laboral" (de Garay y del Valle-Díaz-Muñoz, 2012, p. 22). Datos similares se presentan en un análisis de la participación de las científicas mexicanas en puestos de dirección, en el que solo 3.4% de la "población [de mujeres] que ha

completado exitosamente el tercer nivel de educación y está empleada en ocupaciones de ciencia y tecnología (C y T)" está en estos puestos directivos y, por otro lado, "(l)a participación masculina promedio en los mandos superiores durante los años analizados es 82.5%" (Zubieta-García y Marrero-Narváez, 2005, p. 24).

En la Universidad Nacional Autónoma de México, las mujeres siguen siendo una tercera parte de los cuerpos colegiados más importantes como el Consejo Universitario y la Junta de Gobierno, así como en los cargos directivos de facultades, escuelas e institutos (Buquet, Cooper, Mingo, y Moreno, 2013, p. 97).

Con este panorama no es de extrañar que la designación de una mujer en un cargo de altísimo nivel siga generando asombro en la opinión pública. Un ejemplo de esto fue el alboroto de los medios de comunicación cuando Nancy Andrews fue nombrada, en 2007, decana de la Escuela de Medicina de la Universidad de Duke. Ella misma reflexiona sobre esta reacción en un artículo que publicó en *The New England Journal of Medicine* (Andrews, 2007), en el que plantea varios temas de central importancia. Ante el desconcierto que significa que no existan más mujeres en puestos de dirección –ella se refiere específicamente al ámbito de la medicina académica– 'sospecha' que los factores que intervienen para mantener a las mujeres ausentes de los espacios más privilegiados de la academia son la preocupación por equilibrar el trabajo y la familia, la percepción de que las mujeres necesitan ser mejores que los hombres en sus profesiones con el fin de ser consideradas iguales y la escasez de modelos femeninos en roles de liderazgo.

Ante esto, las nuevas generaciones de estudiantes mujeres siguen conviviendo con la idea y la práctica cotidiana de que para ellas es mucho más difícil subir en el escalafón científico y lograr ocupar los puestos de mayor responsabilidad.

Por eso, las mujeres que se han abierto camino en disciplinas consideradas masculinas y en cargos y reconocimientos a los que antes no tenían acceso son un ejemplo para las nuevas generaciones de jóvenes que pueden sentirse identificadas con modelos diferentes de mujeres, que rompen con la imagen tradicional de lo femenino. El incremento de mujeres líderesas en el ámbito científico influiría de manera positiva para que las nuevas científicas se proyectaran de una manera más ambiciosa en su carrera profesional.

Otro fenómeno que se interpone en la participación plena de las mujeres en la educación superior es la discriminación sistémica, definida como un complejo de prácticas discriminatorias, directas o indirectas, que operan de manera general para producir desventajas de empleo para un grupo determinado (Hunter, 1992, p. 13, citada en: Burton, 1997, p. 18). Este mismo concepto es utilizado para explicar la discriminación sistémica por sexo en las universidades; el sesgo de género que está incorporado en las prácticas y cultura institucionales refleja el predominio de experiencias y perspectivas masculinas en el día a día de la organización

y gestión de esas instituciones (Holton, 1998, p. 1, citado en Burton, 1997, p. 18). Los problemas culturales se entretejen con los estructurales y se retroalimentan. Este tipo de interrelación entre prácticas, reglamentaciones y actitudes produce ambientes en los que se filtran todo tipo de actos con claro sentido discriminatorio, "aunque esa no sea la intención".

Las investigaciones que se han realizado sobre estas formas no visibles de discriminación hicieron aparecer un fenómeno que parecía o se escondía en hechos insignificantes que no merecían la atención de las autoridades ni de las personas que los vivían. Estas pequeñas cosas (*littlething*') que ocurren en la experiencia cotidiana de las académicas en sus espacios de trabajo han sido investigadas en universidades australianas (Burton, 1997) y estadounidenses (Mingo, 2006), y muestran que si se consideran de manera aislada podrían aparecer como intrascendentes, pero su acumulación en el día a día produce un efecto perturbador que se instala en el ambiente institucional provocando un clima adverso y "adquiere un importante efecto acumulativo que acarrea aspectos como falta de reconocimiento, devaluación y la pérdida de confianza en sí mismas y en sus habilidades" (Mingo, 2006, p. 31). Un episodio 'trivial' puede referirse a una serie de actitudes o comportamientos, entre los que se encuentran: ser hostil o paternalista, dar un trato 'demasiado familiar' que en esencia es poco respetuoso, conductas a través de las cuales las mujeres se sientan invisibles, referencias constantes a su vestimenta o bromas permanentes sobre la relación hombre-mujer (Burton, 1997). Este tipo de 'costumbres' masculinas hacia sus colegas académicas no solo afectan el ambiente institucional, provocando un 'clima frío'[19], también socavan la autoestima de quienes las padecen. Todas estas prácticas pueden ser vividas como una coerción silenciosa.

De la mano de la discriminación vienen el acoso y el hostigamiento sexual. En un informe sobre la violencia de género en las universidades españolas (Valls Carol, 2008), se aprecia la existencia de este fenómeno como una constante que atraviesa el tiempo y los espacios, y se expresa cotidianamente en las relaciones entre las y los universitarios, sin importar la universidad o el país en el que la institución esté alojada, ni la diversidad en las comunidades universitarias como son el origen socioeconómico, étnico, grupo etario, niveles de formación académica, etc.

Estas investigaciones corroboran que la violencia de género traspasa, como ya hemos dicho, edades, clases sociales, ámbitos, culturas y niveles académicos, e identifican la violencia de género en las universidades como un fenómeno social del que solo vemos la punta del iceberg, en cuyas bases están los modelos de socialización patriarcal en los que se ha dado valor y poder al hombre por encima de la mujer (Valls Carol, 2008, p. 12 Informe 1). En la Universidad Nacional Autónoma de México, pudimos corroborar que la violencia hacia las mujeres está presente como en otras universidades del mundo y que la mayor incidencia se da en la población estudiantil y administrativa (Buquet et al., 2013).

[19] *Berenice Sandler y Roberta Hall (Hall y Sandler, 1984; Sandler, 1986) utilizan el término 'thechilly climate' para describir barreras interpersonales e institucionales que enfrentan las académicas. Según Burton (Burton, 1997, p. 19) estas autoras, entre otras, enfatizan las micro inequidades de los comportamientos y prácticas cotidianas.*

A la discriminación y la violencia de género en las universidades, se suma que las instituciones de educación superior son partícipes de la reproducción de la división sexual del trabajo, al recoger en su organización la lógica de que quienes trabajan en la universidad no tienen ninguna otra responsabilidad que distraiga su tiempo o su energía de las labores académicas. Esto nos muestra que la vida académica está diseñada alrededor de la noción de profesores e investigadores varones que disponen de tiempo completo al tener en casa alguien que resuelva todas las necesidades y sea el soporte de su trabajo (Bracken, Allen, y Dean, 2006, p. 3). La permanencia de esta forma de organización institucional a las mujeres les representa una serie de obstáculos y condiciones de desigualdad frente a sus colegas varones.

Para los hombres, la división sexual del trabajo significa la posibilidad de carreras académicas exitosas, ya que les garantiza que sus necesidades personales y las de sus hijos estarán resueltas por alguien más, normalmente su esposa. Esto les permite dedicarse sin distracciones al trabajo científico, y si les sobra tiempo lo podrán destinar al descanso y la recreación. Para las académicas significa todo lo contrario al ser ellas las principales responsables de resolver las necesidades del espacio familiar, las propias, las de los hijos y también las del marido: "el sometimiento de las mujeres y su reclusión en la esfera de lo doméstico son condiciones indispensables de posibilidad para la libertad de los varones y su igualdad de acceso a lo público" (Brito Domínguez, 2008, p. 139).

Diversas investigaciones demuestran que las mujeres académicas invierten, por lo menos, el doble de horas que los hombres académicos en actividades relacionadas al ámbito doméstico. Un estudio realizado con personal académico de la Universidad de Stanford (Schiebinger y Gilmartin, 2010) muestra que las mujeres realizan el 54% de las tareas domésticas, y los hombres el 28%, esto se traduce en más de 10 horas semanales de trabajo para las mujeres y 5 horas semanales de trabajo para los hombres. Este tiempo adicional a las 60 horas de trabajo académico que realizan en promedio ambos sexos interviene en los niveles de productividad académica que tienen unas y otros.

Colbeck (2006) realiza un estudio en el que analiza la forma de administrar los tiempos entre las actividades laborales y las personales del personal académico que tiene familia. Entre sus resultados destaca que las mujeres gastan más tiempo en el cuidado de personas dependientes, pero además integran el cuidado de personas dependientes con su trabajo más del doble que los hombres (Colbeck, 2006, pp. 39-40).

Algunas investigaciones realizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México recogen resultados similares. En un Instituto del Subsistema de la Investigación Científica (PUEG-UNAM, 2010), las académicas dedican a la semana, de acuerdo con la mediana, 17 horas al cuidado de hijos e hijas u otras personas. Por su parte, los hombres dedican tan solo tres horas semanales. Prácticamente las mujeres dedican seis veces más tiempo que los hombres a las

tareas de cuidado y más tiempo que los hombres a tareas tales como preparación de alimentos, cuidado de la ropa y labores de limpieza (PUEG-UNAM, 2010, p. 153).

En la Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010[20] (PUEG-UNAM, 2011), se puede apreciar que las investigadoras de los institutos, centros y otras entidades académicas de Ciudad Universitaria dedican, de acuerdo con la mediana, 20 horas semanales al cuidado de niños y niñas u otras personas y los hombres solo destinan 10. En la preparación de alimentos las investigadoras también ocupan el doble de tiempo: seis horas y los hombres tres, en el cuidado de la ropa y la limpieza de la casa también las mujeres destinan más tiempo. Esto quiere decir que las investigadoras trabajan varias horas semanales adicionales a la cantidad de horas que dedican sus colegas varones. Si multiplicamos las horas a la semana por los años que se requieren para avanzar en una carrera académica, la desventaja acumulada a través del tiempo para las mujeres cobra una magnitud considerable para el avance en su carrera. En el cuidado de niños y niñas u otras personas las investigadoras ocupan 2.2 meses adicionales al año (Buquet et al., 2013, p. 294). Cada 10 años invertidos por hombres y mujeres en la carrera académica, las mujeres pierden cerca de dos años en actividades relacionadas a las responsabilidades familiares. Pero más allá del tiempo concreto, calculado, mesurable, es importante considerar el desgaste y el estrés que causan en cualquier sujeto las sobrecargas sistemáticas de trabajo, por lo que el impacto de las horas calculadas se multiplica sin posibilidades de ponerlo en su justa dimensión.

Los varones tienen más tiempo disponible que les puede ser redituable en dos sentidos distintos. Por un lado, tener claramente diferenciado el tiempo que dedican al trabajo y el tiempo que dedican a 'reponerse del trabajo' da a los académicos condiciones privilegiadas para desarrollar sus labores científicas: su foco de atención está centrado en las inquietudes intelectuales al contar con el apoyo de una persona, 'una esposa', que resolverá estas otras partes de la vida humana, así que tendrán más posibilidades de reponerse del desgaste producido por el trabajo intelectual. Por otro lado, los hombres pueden dedicarle tiempo adicional a su labor académica, lo que les permite avanzar o consolidar sus trayectorias de manera más expedita.

Dentro del tema de la falta de conciliación entre las responsabilidades familiares y laborales, la maternidad es un gran tema, tal vez el más importante como impedimento para la incorporación o el ascenso de las mujeres en el mundo académico. La maternidad en las mujeres académicas puede tornarse en lo que Austin[21] denomina *maternal wall* (Bracken et al., 2006).

En general, casarse y tener hijos disminuye la probabilidad de que una investigadora obtenga la definitividad. En la investigación realizada por Mason y colegas (Mason, Goulden, y Wolfinger, 2006), se muestra que es menos probable que las mujeres con hijos sean designadas

[20] *La Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM es representativa de la población académica que labora en Ciudad Universitaria y, además, es representativa por tipo de nombramiento: Investigador, Profesor de Carrera, Técnico Académico y Profesor de Asignatura.*
[21] *Ann E. Austin escribe el prefacio y las conclusiones del libro editado por Bracken et al (2006).*

en posiciones de definitividad en los primeros años de egreso del doctorado (Bracken et al., 2006, p. xii). Al calcular las probabilidades de ingreso a una definitividad una vez concluido el doctorado, observan que en el primer año después del doctorado, el punto más alto de entrada a la vía de la definitividad, se espera que entren el 16% de los hombres casados y con hijos menores de 6 años y el 16% de las mujeres solteras sin hijos menores de 6 años. En contraste, solo el 13% de las mujeres casadas sin hijos menores de 6 años y apenas 10% de las mujeres casadas con hijos menores de 6 años se prevé que lo hagan (Mason et al., 2006, pp. 11-12). Estos datos nos otorgan información realmente ilustrativa de lo que significa para las mujeres académicas, no solo tener hijos, sino también estar casadas, y, al mismo tiempo, estos datos reflejan que estas dos condiciones –el matrimonio y los hijos–, en el caso de los varones, no intervienen de ninguna manera en sus posibilidades de obtener la definitividad. Por lo tanto, para que una mujer pueda tener las mismas posibilidades que un colega varón en el ámbito académico, debe contar con condiciones diferentes en el ámbito familiar, en resumidas cuentas: no tener una familia.

REFLEXIONES FINALES

Todo este panorama nos tiene que hacer reflexionar sobre dos asuntos en particular: la desigualdad que afrontan las mujeres en el ámbito de la educación superior, y la pérdida de recursos y talentos que esto significa para el avance de la ciencia.

Es necesario reflexionar sobre cómo operan las instituciones de educación superior y cómo se vinculan con otras instituciones tales como la familia, de manera que oponen resistencia a la transformación cultural y estructural del ordenamiento tradicional de género.

Develar los mecanismos que actúan en distintas dimensiones de la vida cotidiana de las mujeres universitarias y, en particular, de las investigadoras abre una gama de posibilidades para la intervención de las instituciones de educación superior a favor de condiciones de igualdad entre las y los integrantes de las comunidades académicas.

Un primer paso debe ser el reconocimiento institucional de la inequidad de género que las propias universidades reproducen, así como el conocimiento preciso de sus múltiples formas de cristalización en la vida comunitaria.

La UNAM ya inició este proceso. Desde la reforma estatutaria de 2005, pasando por la creación de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario –que tiene dentro de sus funciones y atribuciones promover políticas institucionales a favor de la equidad de género en esta casa de estudios a través de las autoridades, entidades y dependencias, órganos colegiados, y de la participación organizada de los miembros de la comunidad universitaria–, hasta llegar a la entrada en vigor, el 8 de marzo de 2013, de los Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM. Los Lineamientos son de observancia

obligatoria y "su finalidad es establecer las normas generales para regular la equidad de género como una condición indispensable y necesaria para lograr la igualdad de género". Las políticas estratégicas desde las que se conmina a trabajar a las autoridades universitarias, los integrantes de la comunidad y las entidades y dependencias, son igualdad de oportunidades, combate a la violencia de género y a la discriminación, estadísticas de género y diagnósticos, y lenguaje y sensibilización.

Además, la UNAM apoya de manera consistente el proyecto Institucionalización y Transversalización de la perspectiva de género en la UNAM, del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG-UNAM), que desde 2006 ha generado abundante información sobre el género en la UNAM, y ha desarrollado acciones educativas y comunicativas al interior de la comunidad, apostando a incidir en cambios de carácter cultural.

A esto se suma el trabajo de una gran cantidad de académicas universitarias que llevan muchos años investigando, publicando e incorporando esta temática a los procesos de formación y cuyo trabajo, sin duda, ha sido muy relevante en el proceso de institucionalizar y transversalizar la perspectiva de género en la UNAM.

Sin embargo, la histórica desigualdad entre mujeres y hombres no se transforma de un día para otro. Se requiere, además, de reformas legislativas y creación de cuerpos colegiados, coadyuvar con investigaciones que apunten a desentrañar los entramados culturales, estructurales y subjetivos que oponen resistencia a los cambios, "es necesario (…) categorizar esos mecanismos sociales: en qué consisten, cómo funcionan, cómo se aplican, cómo se significan, cómo se instituyen, cómo se aprenden, cómo se propagan" (Moreno Esparza, 2003, p. 169) y desarrollar políticas institucionales claras y precisas que ataquen de manera directa los núcleos más duros de la desigualdad.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Bonnie S., y Zinsser, Judith P. (2007). Historia de las mujeres: *una historia propia.* Barcelona: Crítica.

Andrews, Nancy C., M.D., Ph.D. (2007). Climbing Through Medicine's Glass Ceiling. *The New England Journal of Medicine,* 357(19).

Bartra, Eli. (1999). El movimiento feminista en México y su vínculo con la academia. *La Ventana* (10), 214-234.

Bellas, Marcia L. (1994). Comparable Worth in Academia: The Effects on Faculty Salaries of the Sex Composition and Labor-Market Conditions of Academic Disciplines. *American Sociological Review,* 59(6), 807-821.

Bourdieu, Pierre. (2007). *La dominación masculina* (5a. ed.). Barcelona: Anagrama.

Bracken, Susan J., Allen, Jeanie K., y Dean, Diane R. (Eds.). (2006). *The balancing act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives.* Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Brito Domínguez, Myriam. (2008). *Más allá de la dicotomía: la distinción entre lo público, lo privado y lo doméstico.* (Maestría en Humanidades. Línea de Filosofía Política), Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa, México, D.F.

Buquet, Ana, Cooper, Jennifer A., Mingo, Araceli, y Moreno, Hortensia. (2013). *Intrusas en la Universidad. México:* Programa Universitario de Estudios de Género; Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México.

Buquet Corleto, Ana, Cooper, Jennifer A., Rodríguez Loredo, Hilda, y Botello Longi, Luis. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía.* México: PUEG, UNAM, Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la *UNAM.*

Burton, Clare. (1997). *Gender Equity in Australian University Staffing*: Evaluations and Investigations Program, Higher Education Division, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Australian Government Publishing Service Australia.

Cinda. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007.* Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Colbeck, Carol L. . (2006). How female and male faculty with families manage work and personal roles. En Susan J. Bracken, Jeanie *K. Allen y Diane R. Dean (Eds.), The balancing act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.*

Correa Olarte, María Eugenia (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política.* Bogotá: TM Editores, IESALC, Universidad La Gran Colombia.

De Garay, Adrián, y del Valle-Díaz-Muñoz, Gabriela. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Universia,* III(6), 3-30.

ETAN. (2001). *Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre los géneros. Informe del Grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia*: Comisión Europea, Dirección General de Investigación – Incremento del potencial humano de investigación y de la base de conocimientos socioeconómicos. Red Europea de Evaluación de Tecnología sobre las mujeres y la ciencia (ETAN; European Techology Assessment Network)

Hall, Roberta M., y Sandler, Bernice R. (1984). Out of the classroom: a chilly campus climate for women? (pp. 20). Washington: . .

Mason, Mary Ann, Goulden, Marc, y Wolfinger, Nicholas H. . (2006). Babies Matter. Pushing the Gender Equity Revolution Forward. In Susan J. Bracken, Jeanie K. Allen y Diane R. Dean (Eds.), *The balancing act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives.* Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Mingo, Araceli. (2006). ¿Quién mordió la manzana? *Sexo, origen social y desempeño en la Universidad. México*: CESU, PUEG-UNAM; Fondo de Cultura Económica.

Morley, Louise. (1999). El techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido. In Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Eds.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación* (pp. 349-368). México: Paidós, CESU-PUEG-UNAM, Colegio de la Paz Vizcaínas.

Palermo, Alicia Itatí. (2006). El acceso de las mujeres a la Educación Universitaria. *Revista Argentina de Sociología,* 4(7), 11-46.

Palermo, Simona, Giuffra, Elisabetta, Arzenton, Valeria, y Bucchi, Massimiano. (2008). Gender and science. EMBO reports, *European Molecular Biology Organization, 9(6), 494-495.*

Papadópulos, Jorge, y Radakovich, Rosario. (2006). *Educación superior y género en América Latina y el Caribe. In IESALC (Ed.), Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Papadópulos, Jorge, y Radakovich, Rosario. (s/a). *Estudio Comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe. s/i. s/c.* Disponible en http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_es.pdf

PUEG-UNAM. (2010). Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia. Instituto de Matemáticas de la UNAM. México: Programa Universitario de Estudios de Género,

Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132.

PUEG-UNAM. (2011). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población investigadores/as. Análisis estadístico y

elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Alejandra Hernández Arreola. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg. UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132.

Rama, Claudio. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* (50), 173-195.

Rama Vitale, Claudio. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos *diferenciados de educación Educación superior en América Latina y el Caribe:* Sus estudiantes hoy (pp. 13-42). México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Sandler, Bernice R. (1986). The Campus Climate Revisited: Chilly for Women Faculty, Administrators, and Graduate Students. Final Report. Washington, DC: Association of American Colleges, Washington, DC.

Saracostti, Mahia. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación* (25), 243-259.

Schiebinger, Londa, Davies Henderson, Andrea, y Gilmartin, Shannon K. . (2008). *Dual-Career Academic Couples. What Universities Need to Know:* Michelle R. Clayman Institute for Gender Research; Stanford University.

Schiebinger, Londa, y Gilmartin, Shannon K. . (2010). Housework Is an Academic Issue. How to keep talented women scientists in the lab, *where they belong. Academe: Magazine of the American Association of University Professors, Volume 96* (Number 1).

Sierra, Rosaura, y Rodríguez, Gisela. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: UDUAL; UNESCO IESALC.

Valls Carol, Rosa. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008 (Exp. 50/05)*. Barcelona: Ministerio de Igualdad, Secretaría General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer, Universidad de Barcelona.

Wennerås, Christine, y Wold, Agnes. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. In the first-ever analysis of peer-review scores for postdoctoral fellowship applications, the system is revealed as being riddled with prejudice. The policy of secrecy in evaluation must be abandoned. *Nature, 22(387)*.

Zubieta-García, Judith, y Marrero-Narváez, Patricia. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo,* 2(1), 15-28.

Calidad y equidad en las instituciones ecuatorianas de educación superior: caminos recorridos y retos por enfrentar

Francisco Cadena, Presidente del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces)
Consuelo Sánchez Bautista, Directora de Estudios e Investigaciones del Ceaaces.

Ecuador

LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA INCLUSIÓN COMO CRITERIOS DE CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)[22]

Ecuador es uno de los países destacados en la región Latinoamericana y del Caribe en el cierre de las brechas de género, tanto en logros educativos como en los ámbitos de la salud, la participación política y la igualdad económica (World Economic Forum, 2013). Sin embargo, pese a estos significativos avances, logrados tanto a partir de la acción social de movimientos de mujeres y otros colectivos, así como por la implementación de políticas públicas, se debe reconocer que aún quedan espacios en los que se manifiestan de diversas formas las inequidades de género y las exclusiones sociales al interior de la educación superior, de los que ya se ha dado cuenta en estudios anteriores (Papadópulos y Radakovich, 2003; BID, 2012; Ovando Crespo, 2007; Unesco, 2011).

Si bien, tanto en Ecuador como en otros países de la región, se pueden evidenciar resultados relevantes en relación con los indicadores del acceso de mujeres a la educación superior que han conducido a hablar de una tendencia de feminización de la matrícula a nivel regional (UNESCO, 2012), esto no significa necesariamente que existan plenas condiciones de equidad de género dentro de las instituciones universitarias. Por esto, además de los indicadores de acceso, permanencia y egreso de estudiantes, se deben valorar otros ámbitos y dimensiones administrativas, sociales y culturales que forman parte de las instituciones y de la vida universitaria en las cuales se manifiestan inequidades estructurales existentes en nuestro contexto sociocultural. Dichas inequidades estructurales contribuyen al sostenimiento de relaciones jerárquicas desiguales y de desventaja para las mujeres, que se reflejan, entre otros, en aspectos tales como desequilibrios en los cargos administrativos de poder y menor ocupación de plazas de docencia. Así mismo, se debe tener en cuenta que estas brechas de género no son independientes de otras variables étnicas, de clase o de origen (rural, urbano, migrantes internos y extranjeros) a través de las cuales se hacen evidentes también otras formas de discriminación y violencia simbólica en la vida y la cultura universitaria, dentro y fuera de las aulas.

[22] *La equidad y la inclusión son entendidas aquí como el cierre de brechas de género, pero también las relacionadas con otras diferencias: económicas, de origen (urbano/rural/inmigrante), etnia (afrodescendientes, indígenas), discapacidades.*

La equidad de género es un aspecto fundamental que considerar entre los múltiples indicadores de calidad de la educación superior en tanto desde la misma Constitución vigente se establece que la educación es un área de garantía de la igualdad y la inclusión social (Art. 26), que será incluyente, diversa e impulsará la equidad de género (Art. 27). Así mismo, la actual Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) desde su objeto propone garantizar "el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna" (Art. 2), y reafirma el derecho a la educación superior basado en la igualdad de oportunidades. De igual manera, determina que son derechos de los y las estudiantes "acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme a sus méritos académicos; acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades" (Art. 5), y recibir una educación que impulse la equidad de género, incluyente y diversa (Art. 5). La LOES también proclama como derechos de las y los docentes "acceder a la carrera de profesor e investigador y a cargos directivos" (Art. 6) sin discriminación de género u otro tipo, así como la paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad en las elecciones de autoridades académicas (Art. 56).

En su Título V, la LOES hace referencia a la igualdad de oportunidades desde la cual se garantiza "a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades de acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, posición socioeconómica o discapacidad" (Art. 71).

Todos estos principios están en concordancia con el Título VI de la LOES sobre la calidad de la educación superior, cuya evaluación compete al Ceaaces, y con las acciones que deben realizar las IES y el Ceaaces para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La calidad de la educación superior y, particularmente, su aseguramiento son los temas principales que definen el hacer del Ceaaces. Como institución, hemos emprendido procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de universidades, de sus extensiones o sedes, de institutos pedagógicos, de artes, técnicos y tecnológicos y de carreras de grado. Todas estas acciones se han realizado siguiendo las orientaciones definidas por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y en concordancia con los lineamientos del Consejo de Educación Superior (CES) y las políticas educativas de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) organismos que, junto con el Ceaaces, ejercen la rectoría de la educación superior.

El Ceaaces ha diseñado, para cada uno de los casos anteriores, distintos modelos de evaluación para los que ha tenido en cuenta, dentro de sus concepciones e instrumentos, diferentes aspectos de lo que implica la calidad de la educación superior. Por supuesto, los procesos de evaluación y acreditación siempre deben ser perfectibles; no obstante, el punto de partida no ha sido uno distinto de garantizar las condiciones fundamentales de calidad de

la educación superior ecuatoriana, y de las instituciones universitarias y de enseñanza técnica y tecnológica del país. La equidad de género ha sido contemplada en nuestros modelos de evaluación, aunque tenemos que reconocer que de manera aún inicial. Por esto, uno de los grandes retos que tenemos que asumir en el país, tanto las instituciones de educación superior (IES), como las instituciones rectoras del sistema de educación superior, es la relación entre calidad de la educación y equidad, manifestada en condiciones que permitan no solo el acceso, sino la permanencia y el egreso de las y los estudiantes, así como una representación más paritaria del cuerpo docente, investigativo, directivo y administrativo.

Dos son las señales básicas que los organismos rectores de la educación superior han establecido: recuperar la universidad como un bien público y la necesidad de que esta no transmita sino que genere conocimiento. En ese contexto, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), institución que rige la política de la educación superior del país, se propone, entre otras[23], que dentro de las estrategias del fortalecimiento de su carácter público se debe erradicar el sistema patriarcal que ha estado arraigado en la sociedad ecuatoriana y que se ha reproducido en la universidad (Ramírez, 2013, p. 16). De la misma manera, la Senescyt alude a la necesidad de que la universidad se convierta en un espacio de concurrencia de la diversidad económica, étnica, de origen, política y de credo, lo que implica eliminación de barreras en el acceso y la permanencia. Si bien la responsabilidad de reducción y eliminación de la desigualdad social compete a diferentes instancias del Estado y la sociedad, dentro del sistema educativo se pueden enfrentar las estructuras económicas, sociales y culturales de reproducción de desigualdad y propender por la equidad y la inclusión.

Así, tanto la Constitución de Montecristi como el marco normativo del sistema de educación ecuatoriano respaldan la idea de que una educación superior de excelencia no es solo aquella que se preocupa por expandir el acceso al sistema, la titulación de los y las docentes, los indicadores de producción de conocimiento, entre otros aspectos técnicos, sino que es diversa e intercultural; propende por la eliminación de cualquier forma de discriminación y exclusión; garantiza la inclusión y la justicia social; permite la creatividad y la autonomía; promueve el pensamiento crítico, el conocimiento científico y humanista; impulsa la investigación y la pone al servicio de la sociedad; es pertinente y está vinculada con los contextos locales, nacionales, regionales e históricos, cumpliendo con acciones de responsabilidad social; provee las condiciones necesarias para el desempeño laboral sin ser instrumental a las necesidades inmediatas e inmediatistas del mercado.

[23] *Otros aspectos relacionados con la recuperación de lo público son: reconocer el impacto de la educación superior en la sociedad, por tanto su producción y resultados son sociales; democratización en acceso, tránsito y egreso, así como del cogobierno; articulación de intereses diversos y redefinición de los actores que participan en la toma de decisiones del sector; eliminar la idea "Estado vs. universidad"; eliminar el nepotismo en cargos académicos, directivos y administrativos; "la producción de los centros de estudio no debe estar vinculada a la acumulación de capital", sino que se debe orientar a "cubrir necesidades sociales, garantizar derechos, democratizar la sociedad, potenciar capacidades individuales y territoriales y generar riqueza colectiva", así se debe recuperar la autonomía universitaria frente al mercado y los poderes económicos (Ramírez, 2013).*

LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS INDICADORES DE EQUIDAD

En Ecuador, la preocupación inicial por la evaluación de las IES comenzó hacia el año de 1994. En esta época, la evaluación y acreditación se convirtieron en una necesidad a fin de mejorar la calidad de la educación superior, generar un sistema social de rendición de cuentas y conocer los productos que las IES ofrecían al mercado ocupacional del país (Rojas, s.d.). Sin embargo, es a partir del año 2000, con la Ley de Educación Superior, que se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, el cual contempla los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación. A partir del 2002 el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador (Conea) empezó a orientar dichos procesos.

La autoevaluación y la evaluación externa de las IES, orientadas hacia la acreditación, contemplaba "la búsqueda de la mejora de la calidad de las instituciones" (Rojas, s.d.). En el documento del Conea *Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la Educación Superior en el Ecuador* (Rojas, s.d), sin dar una definición concreta de calidad[24], se mencionan diferentes elementos a través de los cuales esta se define: exclusivo, excelencia, estándares altos, estándares mínimos, perfección, procedimientos adecuados, "pertinencia, impacto, eficiencia, eficacia, racionalización, flexibilidad, solidaridad y criticidad", transformación, perfeccionamiento de la gestión, etc.

Así mismo, el documento *El sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior: estructura, políticas, estrategias, procesos y proyecciones* (Conea, 2003) indica que para que los servicios de las IES sean de calidad, estos deben ser acordes con las demandas de la sociedad (pertinencia social), con el tipo de hombres y mujeres que se requieren formar y con las necesidades de desarrollo del país. Además, establece que la calidad se entiende como la capacidad de las IES para realizar y alcanzar los fines manifiestos, de acuerdo con su misión, visión y objetivos. La evaluación de la calidad se realizaba en ese entonces teniendo en cuenta este criterio anterior más los estándares de calidad aprobados por el CONEA.

Más adelante, en el 2008, el Mandato Constituyente N° 14 dispone que el Conesup determine la situación académica y jurídica de las IES y que el Conea realice un informe sobre el nivel de desempeño de las IES, a fin de mejorar la calidad, mediante procesos de depuración y mejoramiento. Hubo no poca polémica en cuanto a los diferentes enfoques y resultados que se obtuvo de estas evaluaciones.

[24] *Son definiciones muy similares a las que proponen Harvey y Green: 1) la calidad como algo excepcional (elitista, exclusiva, excelente, de estándares altos, cumplimiento de estándares mínimos); 2) la calidad como perfección o consistencia (cero defectos y hacer las cosas bien); 3) como aptitud para el cumplimiento de un propósito (según el cliente); 4) calidad como valor agregado (costo, eficacia efectividad; responsabilidad ante los financiadores); 5) la calidad como transformación (cualitativa, no centrada en el producto, generadora de cambios que enriquecen al estudiante) (Citado en Dias, 2008: 90).*

De acuerdo con el informe del Mandato 14, la evaluación realizada por el Conea en 2009 tuvo como dimensiones básicas de análisis del proyecto académico: a) la academia; b) los estudiantes y su entorno; c) la investigación, y d) la gestión interna de las instituciones. A partir de estas dimensiones se establecen criterios e indicadores de calidad de las IES.

En términos generales, y de acuerdo con el modelo establecido por el Conea, los indicadores de la calidad atendían a los siguientes criterios: a) la formación académica de los y las profesores/as, la interacción entre docentes y estudiantes, el tiempo y la calidad de dedicación docente, los deberes y derechos de los y las docentes; b) los deberes y derechos de los y las estudiantes, el soporte académico; c) las políticas de investigación, la praxis investigativa, la pertinencia, y d) la organización/gestión interna y la infraestructura.

Las *dimensiones a y c* tenían que ver con los importantes componentes de la docencia y la investigación, y con la relación existente entre estas dos prácticas como necesarias en el aseguramiento de la calidad de la educación y de las instituciones de educación superior.

En relación con la *dimensión b*, es importante tener en cuenta que esta se establecía en relación con el principio de igualdad de oportunidades en acceso, permanencia, movilidad y egreso, determinado en la actual Constitución del país. Este es un antecedente importante desde el que se empieza a plantear la vinculación entre la calidad y la equidad como procesos complementarios. Sin embargo, se debe notar que los indicadores de la dimensión de deberes y derechos de los y las estudiantes tenían en cuenta, en principio, la equidad en relación con la no interferencia de las diferencias económicas y sociales en el acceso, o de las asimetrías de formación previa que impidieran tanto el acceso como la permanencia, o la existencia de becas, préstamos y otros estímulos para la permanencia de la población con menores capacidades económicas.

La *dimensión d*, por su parte, contemplaba el rol de la institución universitaria en la construcción social, por lo cual uno de los criterios de evaluación estaba relacionado con las políticas institucionales sobre la *acción afirmativa* y los *egresados* (pertinencia y entorno social). En cuanto al indicador de acción afirmativa, se tenían en cuenta "normas y prácticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades de grupos humanos tradicionalmente discriminados por su condición étnica, de género, de clase, así como por su orientación sexual" (Conea, 2009). Con este indicador se pretendía saber si las IES practicaban políticas de acción afirmativa para el acceso de estudiantes y la nominación de profesores, autoridades y funcionarios.

Como se observa, en 2009 se dio un paso hacia la ampliación del concepto de calidad, estableciendo vínculos con el principio de igualdad de oportunidades proclamado en la actual Constitución del país, el cual se retoma en la Ley Orgánica de Educación Superior vigente. Así, se empieza a vislumbrar desde esta época que no es posible lograr una educación de calidad

(en cualquiera de sus niveles) si no se contemplan la equidad y la inclusión al interior de las universidades. Este argumento es respaldado por diversos autores, verbigracia Dias (2008), quien afirma que si la educación es pensada como un bien público al que todos tenemos derecho y como proceso de disminución de desigualdades y medio de justicia social, "no es de calidad un sistema educativo que margina partes, y muchas veces la mayoría, de la población nacional" (Dias, 2008: 92). A pesar de que quedaron muchas asignaturas pendientes por mejorar en la concepción y realización de esta evaluación, el informe emitido por el Conea en 2009 sobre el desempeño de las IES permitió revelar la existencia de un sistema fragmentado y diverso, con falencias académicas, investigativas, democráticas y participativas.

El Ceaaces, institución que reemplazó al Conea a partir del año 2011, en concordancia con la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) y dando cumplimiento al Mandato 14 (2009), en su primera intervención institucional realizó, en 2012, la evaluación de un grupo de universidades que habían sido categorizadas por el Conea como D, en virtud de su bajo desempeño y calidad. Posteriormente, en 2013, también realizó la evaluación de sedes o extensiones universitarias, y emprendió un nuevo proceso de evaluación, acreditación y categorización de universidades y escuelas politécnicas del país y de institutos superiores.[25]

El Ceaaces definió un nuevo modelo para la evaluación institucional, "teniendo en cuenta la complejidad y amplitud del concepto de calidad y las características particulares del sistema educativo ecuatoriano", y siguiendo los lineamientos generales de la vinculación de la docencia y la investigación con la sociedad y la pertinencia. Así, se establecieron cinco criterios generales a tener en cuenta en la evaluación de la calidad de la educación y de las IES: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura. Dadas las características diversas del sistema de educación superior del país, se generaron tres versiones del modelo: uno para las universidades que ofertan solamente grado, otro para las que ofertan tanto grado como posgrado y otro para las que ofrecen solamente posgrados.

La diferencia con lo realizado hasta ese entonces no tiene que ver únicamente con el perfeccionamiento del modelo, de sus instrumentos de evaluación y de la observancia de normas legales, sino con la rigurosidad que fue realizado, con la verificación cuidadosa de las evidencias presentadas y con las oportunidades manifiestas que tuvieron las IES para presentar sus observaciones al proceso; a partir de la documentación enviada por las instituciones evaluadas se elaboró un informe preliminar, sometido a conocimiento de las IES; luego de las observaciones a estas, se elaboró un segundo informe denominado *de rectificación*, y posteriormente se presentaron las etapas de apelaciones y audiencias, dando cuenta de que se respetó el debido proceso.

[25] *Para ampliar la información sobre los distintos procesos de evaluación realizados por el Ceaaces y sus resultados ver: Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14 (Villavicencio, A., Ceaaces, 2013); Suspendida por falta de calidad". El cierre de catorce universidades en Ecuador (VV.AA., Ceaaces, 2013); La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14 (VV.AA., Ceaaces, 2014).*

Cabe destacar que inmediatamente terminado el proceso se inició una etapa de discusión del modelo, dado que quedan aún, por supuesto, muchos aspectos a ser perfeccionados y corregidos. El modelo básicamente es autorreferencial, pero es indispensable que podamos estar a la altura de referentes regionales y mundiales. Este planteamiento no pretende hacer copia, ni calco de ningún modelo foráneo, pero no puede abstraerse de los desarrollos que se alcanzan a escala mundial, siempre desde una mirada crítica e histórica concreta. El rigor no puede ser ajeno a quienes propugnan cambios trascendentales en una sociedad.

La búsqueda de la calidad no responde solamente a un criterio técnico de cumplimiento de la normativa legal. La nueva institucionalidad e, incluso, la misma normativa son el resultado de la necesidad de transformación del país, que encuentra una de sus vías en un ambicioso proyecto educativo, posible solamente a través de la apuesta por la calidad de parte de las instituciones educativas y de la ciudadanía en general. Dicho proyecto no apunta únicamente al cambio de la matriz productiva y de conocimiento, sino también a la transformación de nuestro país en una sociedad más justa, incluyente, democrática y equitativa, proceso en el cual las instituciones de educación superior son un actor fundamental.

Las bases técnicas del actual modelo de evaluación de la calidad de la educación que impulsa el Ceaaces no pueden estar exentas de estas metas. Por tanto, además de un amplio conjunto de aspectos tomados en cuenta para la evaluación, en una primera etapa, el actual modelo ha incluido tres indicadores básicos para la medición de la equidad de género como parte integral de la calidad de la educación superior. En este nuevo modelo, el primer criterio, *academia*[26], tiene en cuenta, por ejemplo, en relación con la carrera docente, los derechos de las mujeres, a través de los indicadores de dirección de mujeres y docencia de mujeres, y en el criterio de *organización*[27], en cuanto a la reglamentación, se tiene en cuenta el indicador de acción afirmativa.

El indicador *dirección de mujeres* se orienta a verificar la presencia de mujeres en cargos directivos en las IES. Los cargos considerados de acuerdo con la LOES son: rector, vicerrector, decano, subdecano, jefe de departamento o similares, de acuerdo con la estructura orgánica de la IES vigente al año 2012 y aprobada por el máximo órgano de gobierno en el que sea posible determinar cómo está organizada la parte académica de la IES. El indicador *docencia mujeres* pretende verificar la presencia y equivalencia de mujeres en cargos de docentes titulares. Por último, el indicador *acción afirmativa*[28] permite evaluar la existencia de políticas de acción afirmativa para el acceso de estudiantes, y la nominación de autoridades, docentes, empleados y trabajadores.

[26] *El criterio academia se enfoca en las condiciones fundamentales para el ejercicio de la docencia universitaria de calidad. Este criterio tiene tres subcriterios: postgrado, dedicación y carrera docente.*
[27] *El criterio organización tiene en cuenta la IES como un sistema que ofrece las condiciones necesarias para desarrollar actividades académicas en un entorno adecuado. Contiene cuatro subcriterios: vinculación con la colectividad, transparencia, gestión interna y reglamentación.*
[28] *Las políticas de acción afirmativa son aquellas normas y prácticas orientadas a eliminar toda forma de discriminación de género, etnia, condición social, orientación sexual y a garantizar la igualdad de oportunidades de los grupos humanos tradicionalmente discriminados.*

La Constitución de Ecuador en su artículo 11, referido al ejercicio de los derechos, establece en el numeral 2, que "Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades"; se determina también que "Nadie podrá ser discriminado", y que para ello "El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad". De acuerdo con lo anterior, las políticas de acción afirmativa tienen como objetivo contribuir a la construcción del Estado constitucional, plurinacional, intercultural y garante del principio de la no discriminación, para todos los habitantes del Ecuador.

Como ya se mencionó, es uno de los retos tanto de las IES como del Ceaaces y de las demás instituciones rectoras de la educación superior asumir una perspectiva transversal de la equidad y la inclusión que acompañe las demás dimensiones, criterios e indicadores de desempeño y calidad de las IES. Además, desde el Ceaaces aún tenemos que continuar trabajando en la perfectibilidad de los modelos de evaluación, con el fin de realizar análisis más integradores y profundos sobre el estado de la calidad de la educación superior. Pese al camino que aún nos queda por recorrer, tener en cuenta estos criterios a la hora de evaluar la calidad de la educación y de las IES es un importante paso, ya que, además, los procesos de evaluación permiten recolectar información desde la que se puede analizar el estado de cumplimiento de derechos para las y los ciudadanos dentro de las instituciones educativas, se pueden brindar lineamientos de política pública y realizar propuestas orientadas a la mejora de la calidad educativa e institucional. A la vez, es necesario refinar los sistemas y criterios de información de las instituciones, ya que, justamente la falta de información desagregada según variables de origen, sexo y etnia, por ejemplo, dificulta realizar análisis más dicientes sobre la equidad/inequidad y la inclusión/exclusión. Como institución encargada de evaluar y asegurar la calidad de la educación superior, somos conscientes de que los indicadores[29] utilizados corresponden a momentos históricos concretos y que deben ser repensados constantemente para que den cuenta de las complejas dimensiones de las exclusiones cotidianas generadas como parte de los procesos de reproducción de las estructuras de desigualdad al interior de las IES.

OTRAS DIMENSIONES DE LA INEQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

Además de la información recolectada a través de los procesos de evaluación institucional, el Ceaaces recaba otro tipo de información sobre el estado de la educación superior en el país, con

[29] *Sabiendo que los indicadores que institucionalmente hemos tenido en cuenta en nuestros modelos de evaluación nos ofrecen solo una arista de la equidad en las instituciones de educación superior, el Ceaaces, a través de la Dirección de Estudios e Investigación, ha emprendido una investigación —actualmente está en curso— que tiene como objetivo principal profundizar en el conocimiento de las condiciones de equidad/inequidad dentro de las IES, principalmente en relación con el género, pero también teniendo en cuenta las distintas formas de desigualdad relacionadas con las variables de etnia y discapacidad, por ejemplo, que se activan en la cotidianidad universitaria en la manifestación de distintas formas de relaciones de poder.*

el fin de retroalimentar sus procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad, y ofrecer lineamientos para políticas públicas. Actualmente se está desarrollando en nuestra institución una investigación sobre educación superior y género, la que preliminarmente ha dado cuenta de las diversas manifestaciones de las desigualdades de género existentes en las instituciones académicas ecuatorianas. Pese a que los indicadores de ingreso de estudiantes muestran que el número de mujeres matriculadas en las IES es levemente mayor que el de hombres (lo que coincide también con la composición demográfica del país), estos no son suficientes para afirmar que contamos con un sistema educativo en el que existe la equidad de género, ni para dar cuenta de la manifestación cotidiana de la exclusión y la discriminación que pueden enfrentar en las instituciones educativas tanto las mujeres (estudiantes, docentes o administrativas) como otros grupos que históricamente han sido excluidos en los múltiples escenarios sociales, económicos, culturales y políticos del país.

Sin embargo, las desigualdades históricas que han enfrentado las mujeres en relación con el acceso a la educación, las cuales se profundizan cuando intervienen variables de origen, etnia y clase, han disminuido, ya que desde los años setenta se han generado transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas a nivel nacional e internacional que han permitido un mayor ingreso de las mujeres al sistema educativo.

Particularmente, en el caso de la educación superior, los datos históricos del Instituto de Investigaciones Económicas y Financieras de la Universidad Central y de la Estadística Universitaria del Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad de Guayaquil, recogidos por Irene Paredes Vásconez (1990) en su libro *Participación de la mujer ecuatoriana en las universidades*, muestran que para el año electivo 1963-1964, el total de estudiantes matriculados en la educación superior a escala nacional era 11564, de los cuales el 80,4% eran hombres y solo el 19,6%, eran mujeres (Paredes, 1990:18).

Cinco décadas más tarde, esa realidad se ha transformado, ya que, por un lado, como consecuencia del crecimiento demográfico y urbano del país, y de la expansión de la cubertura universitaria, el número de estudiantes que hoy acceden a la universidad se ha incrementado ampliamente, y, por otro lado, la matrícula en educación superior muestra una mayor tendencia de ingreso de las mujeres, lo cual está también relacionado con el porcentaje de población masculina y femenina del país. De acuerdo con la Encuesta Urbana de Empleo del INEC (2011), 528552 hombres y mujeres de entre 18 y 24 años (de un total de 1755726) están matriculados en la educación superior. De ese total, 287850 son mujeres y 240702 son hombres (Siise, Encuesta Urbana de Empleo; INEC, 2011). Es decir que entre 1963 y el 2011 el número de estudiantes matriculados en la educación superior se incrementó en prácticamente 46 veces, y el número de mujeres matriculadas en ese nivel educativo se multiplicó en 127 veces, superando incluso al número de hombres matriculados (Ceaaces, 2012).

Las cifras del Ceaaces, según la información reportada por las universidades, indican que para el año 2012, del total de matrícula, el 93,9% corresponde a las IES que ofertan grado y posgrado, y tan solo el 6,1% se distribuye entre las que ofertan posgrado. En cuanto a la relación entre hombres y mujeres, la matrícula de mujeres en todas las instancias es mayor a la de los hombres, como ya se indicó. Así, tenemos que en el caso de las IES que ofertan grado y posgrado la matrícula correspondiente a carreras de grado es de 52,34% para las mujeres y de 41,56% para hombres. En estas universidades, que ofertan tanto carreras de grado como de posgrado, también es más alta la matriculación de mujeres que de hombres en posgrados. En las IES que ofertan solamente posgrado la tendencia es la misma.

De otra parte, en los años más recientes también se han notado los resultados de las políticas de democratización de acceso a la educación superior[30]; entre 2006 y 2011 la tasa neta de matrícula pasó del 22,8% al 30,2%, a la vez que aumentó el ingreso de las personas más pobres y de la población afrodescendiente e indígena (Ramírez, 2013: 28). En el avance en relación con la democratización del acceso en Ecuador, desde el año 2006 a 2011 se logró duplicar la matrícula del 20% más pobre de la población, lo que coincide con población indígena y afrodescendiente; el 15% del total de estudiantes que ingresaron a la nivelación corresponde a miembros de familias que reciben el Bono de Desarrollo Humano; la tasa de matrícula bruta de esta misma población que recibe el bono pasó, en el mismo período temporal, del 12% al 15% (Ramírez, 2013: 28).

Sin embargo, en cuanto a la equidad de género, esta no puede medirse solamente en relación con la igualdad de oportunidades, manifestadas en indicadores relativos a la matriculación o al acceso laboral de docentes y personal administrativo dentro de las instituciones de educación superior. Más allá del acceso, se deben tener en cuenta las posibilidades y políticas para la permanencia, y las condiciones en las que esta se da en la cotidianidad del entorno académico.

Además de los logros alcanzados en relación con el acceso deben considerarse las inequidades aún existentes al interior del sistema de educación superior. Dichas inequidades se pueden manifestar de múltiples formas y a través de las dimensiones administrativas, políticas, sociales y culturales que hacen parte de las IES y de la vida universitaria, pero también que se arrastran desde tiempos anteriores por las desigualdades estructurales existentes que afectan a algunas personas durante todo el ciclo educativo y/o laboral. En este sentido, se requiere investigar y profundizar sobre varios aspectos:

[30] *Como parte de las políticas de democratización de la educación superior, la Senescyt ha implementado a partir del segundo semestre de 2014 un plan piloto de política de cuotas que beneficia a personas afrodescendientes, indígenas, con discapacidades, habitantes de zonas rurales y de fronteras, entre otras.*

- Igualdad de oportunidades en el acceso a cargos administrativos de poder, dentro y fuera de la universidad.
- Número de plazas docentes ocupadas por mujeres en relación con sus pares hombres.
- Imaginarios que se manifiestan en divisiones entre carreras femeninas y carreras masculinas (áreas de cuidado, ciencias humanas, educación básica vs. ingenierías, ciencias naturales, nuevas tecnologías).
- Acceso a educación de posgrado.
- Presencia en áreas de estudio y especialización de acuerdo con las prioridades del país.
- Posibilidades de permanencia en los estudios superiores (trabajo, familia, cuidado de los y las hijos/as, etc.).
- Discriminación en la cotidianidad de las relaciones sociales, tanto dentro del aula como fuera de esta (discriminación, participación reducida).
- Relaciones didácticas y sociales desiguales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Violencia de género/acoso sexual.

Adicionalmente, el ciclo de exclusiones y desigualdades presentes a lo largo de la vida académica no termina allí. Además de las consecuencias del sistema patriarcal, la exclusión en la educación implica exclusiones posteriores en el mercado laboral para las mujeres: desempleo o empleo informal, menores salarios, mayor necesidad de competencia en ciertos sectores laborales y para lograr posiciones altas, ubicación en nichos laborales de menor prestigio social o no prioritarios para el desarrollo económico de los países, menores posibilidades de ubicación laboral en estos campos privilegiados para el desarrollo (tecnologías, ingenierías, extracción petrolera, etc.).

Esta realidad nos obliga a tener en cuenta que el mayor ingreso a la educación superior no se traduce necesariamente en un mayor disfrute de derechos, bienestar y condiciones igualitarias. Es necesario que institucional y socialmente pensemos que la calidad de la educación brindada en las IES no tiene que ver solamente con parámetros relacionados con las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso, capacitación docente, infraestructura, producción científica, etc., sino que también está relacionada con las mismas condiciones de permanencia de profesores, estudiantes, personal directivo, administrativo y de servicios dentro de la universidad, la posibilidad de relaciones igualitarias con sus pares hombres, las mismas opciones de participación, el trato respetuoso y sin discriminación de ninguna clase en un ambiente de bienestar general.

Esta perspectiva implica un cambio radical para que la equidad se vuelva parte de la cultura de calidad de las instituciones educativas, de manera que los procesos sean sostenibles e irreversibles. De esta manera, la educación superior se convierte también en uno de los instrumentos que contribuyen a la erradicación de las desigualdades e inequidades que subsisten en la estructura sociocultural ecuatoriana.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, M. *"La propuesta educativa del Banco Mundial (y II)"*; en: http://www.uninet.com.py/accion/203/la_propuesta.html

Banco Interamericano de Desarrollo. Versión digital: http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2012-10-15/diferencia-salarial-entre-hombres-y-mujeres,10155.html.

Banco Mundial. (1995). La enseñanza superior. *Las lecciones derivadas de la experiencia.* Banco Mundial. Primera edición en español.

----------. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo:* peligros y promesas. Grupo especial sobre educación superior y sociedad. Banco Mundial. Corporación de Promoción Universitaria: Santiago.

BID. (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe Documento de estrategia.* Washington.

Ceaaces (2012). *Mandato Constituyente No.14.* Quito: en prensa.

--------- (2012b). Línea de investigación: Educación superior y género. Documento de trabajo interno.

--------- (2013). Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14. Quito, Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

---------- (2013b). *Suspendida por falta de calidad. El cierre de 14 universidades en Ecuador.* Quito, Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

---------- (2013c). Reglamento para la evaluación externa de las instituciones de educación superior.

---------- (2013d). Reglamento Interno del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

---------- (2013e). Reglamento para la determinación de resultados del proceso de evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas y de su situación académica e institucional

---------- (2014). La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14. Quito, Ecuador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Conea. (2003) *Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Estructura, políticas, estrategias, procesos y proyecciones.* Serie Documentos Técnicos No. 1. Registro *Oficial No.: 218, 25 noviembre de 2003.*

-------- (2003a). *El sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior: estructura, políticas, estrategias, procesos y proyecciones.* Quito: Conea.

Dias, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de La universidad latinoamericana y caribeña. En Gazzola, Ana y Axel Didriksson (Edts.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe.* Bogotá: Iesalc-UNESCO

Paredes, I. (1990). *Participación de la mujer ecuatoriana en las universidades.* Quito: Universidad Central del Ecuador.

Pérez Lindo, A. (2007). La evaluación y la universidad como objeto de estudio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,* Diciembre-Sin mes, 583-596.

Ramírez Gallegos, R. (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir.* Senescyt.

Rojas, J. (s.d.). *Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la Educación Superior en el Ecuador.* Quito: Conea, Unesco-Iesalc.

World Economic Forum (2013). *The Global Gender Gap Report 2013.* Switzerland: World Economic Forum.

Datos estadísticos consultados:

Siise: http://www.siise.gob.ec/siiseweb/

INEC: Encuesta Urbana de Empleo, 2011.

Ceaaces: Base de datos, 2012.

Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional

Zaira Carvajal Orlich
Universidad Nacional
Costa Rica

CONTEXTO EN EL QUE SE ORIGINA LA GUÍA

Esta guía se elaboró en el marco del proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina (Miseal), el cual cuenta con financiamiento del Programa de Cooperación de la Comisión Europea Alfa III. En la ejecución del proyecto participan por América Latina la Universidad de Buenos Aires (Argentina); Universidad Estadual de Campinas (Brasil); Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad Nacional (Costa Rica); Universidad de El Salvador; Universidad Centroamericana (Nicaragua); Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), a través de sus sedes en Chile, Ecuador, Guatemala y Uruguay, y la Universidad Nacional Autónoma de México. Por Europa participan la Universidad Autónoma de Barcelona (España); Universidad de Hull (Reino Unido); Universidad de Lodz (Polonia) y la Freie Universität Berlín (Alemania), que tiene a cargo la Coordinación General.

El proyecto Miseal se propone "desarrollar medidas para cambiar y mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior (IES), poniendo un énfasis especial en la interseccionalidad de seis marcadores de diferencia, a saber: sexo-género, diversidad sexual, etnia/raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad" (Documento proyecto, 2010). Para lograr este objetivo es fundamental realizar procesos de sensibilización y de actualización, principalmente en los sectores académicos y administrativos, los cuales deben apropiarse de los nuevos paradigmas para poder operar normas inclusivas y tener actitudes consecuentes hacia la inclusión social y la igualdad. Es necesario, entonces, hacer incidencia en la cultura institucional para desmontar prejuicios y estereotipos, porque no basta con tener aprobada normativa inclusiva sin la correspondiente sensibilización y conocimiento por parte de las autoridades universitarias, docentes, personal administrativo y estudiantes, para que sean capaces de respetar las diferencias y favorecer procesos de inclusión.

La introducción del tema de la inclusión social por medio de la incorporación de talleres de sensibilización y capacitación en los programas de las IES beneficiará a su población académica y administrativa. Se calcula que por lo menos un 10% de cada una de estas poblaciones recibirá beneficios de tales programas de sensibilización. (Documento proyecto, 2010).

Las IES están convocadas a ser conciencia crítica, construir conocimientos y promover cambios sociales que están impulsando diversos sectores de la sociedad civil, y exigir respeto, trato igualitario e inclusión social en todos los ámbitos de la cultura; con mucha más razón en el educativo formal, pues la sociedad siempre tiene la expectativa de encontrar allí respuesta a sus múltiples problemáticas.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y PUESTA EN COMÚN PARA LA ELABORACIÓN DE LA GUÍA

En relación con este punto, primero hay que resaltar que se trabajó en forma colectiva. Durante el proceso de elaboración de esta guía integrada se desplegó un importante aporte de conocimientos, experiencias y capacidad de diálogo -virtual la mayoría de las veces-.

Desde el inicio del proceso los marcadores se distribuyeron por las IES participantes en esta acción específica, de la manera que sigue:

UNAM, México: Sexo/género
Universidad Estadual de Campinas, Brasil: Condición económica
Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá: Etnia/raza
Universidad Nacional, Costa Rica: Discapacidad (instancia coordinadora del proceso)
Universidad Centroamericana, Nicaragua: Diversidad sexual
Flacso-Uruguay: Diversidad etaria

En primer lugar, cada IES desarrolló una definición del marcador que le correspondió. Las definiciones fueron incorporadas como texto de apoyo conceptual en la unidad temática correspondiente y sirvieron de apoyo en todo el proceso de creación de las unidades temáticas. Asimismo, se acordó que la metodología fuera participativa, para procurar la mayor horizontalidad entre quien facilita y el grupo, y entre participantes. A partir de estos aspectos de común acuerdo, los respectivos equipos avanzaron en el diseño de cada una de las seis unidades que conforman la guía integrada, y establecieron interseccionalidades entre los marcadores.

LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN PROCESOS DE SENSIBILIZACIÓN

El proyecto Miseal propone y desarrolla la perspectiva interseccional como base fundamental para el reconocimiento de las diferencias y comprensión de las formas de producción del poder que generan marginalización de las personas, mediante el entrecruzamiento de diferentes marcadores de diferencia que deben ser develados. A continuación, se presentan extractos del texto de las autoras Dora Munévar y María da Costa, que explican el enfoque interseccional y cómo se puede operacionalizar en los procesos de sensibilización:

> *La interseccionalidad constituye la base del reconocimiento de las diferencias y las diferenciaciones para analizar las posiciones subjetivas de enunciación, comprender las formas de producción del poder, el privilegio y la marginalización de las personas a través de los arreglos identitarios interseccionados a partir de las múltiples categorías sociales subyacentes. Sin duda, es una convocatoria epistémica para traspasar los límites del pensar occidental binario, hegemónico o esencialista, sobre todo porque, al comprender al género en su expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales, relaciona el poder como vía para tomar distancia de la visión impuesta que considera a las mujeres como un grupo homogéneo; y devela las razones por las cuales muchas situaciones vividas por mujeres y hombres de todas las condiciones, quedan invisibles u opacadas.*
>
> *La interseccionalidad puede entrever con anticipación los modos como las interconexiones entre categorías de diferenciación estructuran la estratificación de la vida social y originan distintas desigualdades entrecruzadas. De este modo da cuenta tanto de los ejes estructuradores de las diferencias como de la forma en que éstas han sido naturalizadas/ jerarquizadas en las prácticas sociales e inscritas en las normativas institucionales. Los análisis resultantes con esta perspectiva permiten intensificar la comprensión del orden socio-cultural del poder e, incluso, procuran develar la forma como se reconstruyen las subjetividades a través de la (re)composición masculino/ femenino, blanquedad/ negritud, heterosexualidad/ homosexualidad, capacidad/ discapacidad. (p. 8)*

Ahora bien, la implementación de la perspectiva interseccional aporta ventajas para develar no solo las múltiples formas que adquiere la discriminación, sino también para orientar a las instituciones de educación superior en las políticas y en los planes de acción para su erradicación en los contextos universitarios. Al respecto continúan explicando las autoras citadas:

> *Si en la vida universitaria se conocen detalles de la manera en que cada grupo social vive los marcadores de diferencia, a través de procesos de sensibilización basados en la perspectiva interseccional, las políticas inclusivas o medidas de inclusión social y equidad variarán con las experiencias universitarias registradas y comprendidas con base en la auto-reflexividad; y será posible proyectar sus alcances como experiencias situadas dentro y fuera de las fronteras universitarias. Entre los factores determinantes para construir estos cambios se halla la desagregación de todo tipo de información relacionada con las personas que integran al profesorado, al estudiantado y al personal administrativo.*
>
> *En síntesis, al incorporar esta perspectiva de manera consciente, podemos imaginar otro tipo de análisis mediado por el entrecruzamiento de variables para recuperar la idea de que estamos trabajando con la visión analítica del poder social que reconoce el modo como se interconectan ciertas categorías en la diferenciación social. El concepto*

de interseccionalidad que trabaja con este tipo de análisis nos ayuda a designar los efectos complejos e irreductibles de las variables así como las distintas dimensiones de diferenciación y los modos de cómo opera la interconexión de los procesos económicos, políticos, sociales, culturales, psíquicos, subjetivos y experienciales con los contextos históricos específicos de producción de las desigualdades. (Munévar y Da Costa, 2014, p.11-12)

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA CON ENFOQUE INTERSECCIONAL PARA PROCESOS DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE INCLUSIÓN SOCIAL Y EQUIDAD DE GÉNERO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La siguiente descripción[31] se toma del apartado de la *Guía integrada para facilitar procesos de sensibilización* (Segunda edición, 2014), en el cual se desarrolla la estrategia metodológica utilizada. La metodología participativa para la inclusión social y equidad de género en instituciones de educación superior pretende descifrar su sentido desde el interior de los procesos de aprendizaje. Así, pretende hacer de las actividades espontáneas y cotidianas de las personas procesos conscientes, esfuerzos permanentes y sistemáticos de reflexión sobre la realidad y las desigualdades existentes en la comunidad universitaria, para que actuemos en la construcción de la igualdad, la inclusión social y la equidad de género en las instituciones de educación superior.

Para llevar a cabo procesos de sensibilización sobre marcadores de diferencias (sexo, edad, condición económica, diversidad sexual, etnia/raza y discapacidad) es importante utilizar una metodología participativa, porque permite el análisis desde las experiencias vitales de las personas, los espacios simbólicos y cotidianos, los conocimientos previos, las visiones dominantes sobre las poblaciones discriminadas, e incentiva al análisis y a la reflexión colectiva, para, a partir de todo esto, lograr procesos paulatinos de transformación cultural en los diferentes espacios universitarios.

1. El proceso metodológico participativo con perspectiva interseccional

La aplicación de la metodología participativa en los procesos de sensibilización se hace por medio del interaprendizaje, que está conformado por tres momentos complementarios:

A. Partir de la práctica: lo que las personas conocemos, pensamos, vivimos y sentimos

- Valorando nuestras vivencias, experiencias, sabiduría y conocimientos previos.
- Reconociendo la realidad en que vivimos, desde las inequidades y estereotipos.

[31] *Las autoras autorizan la reproducción de este apartado.*

- Valorando nuestra individualidad y sentimientos.
- Reconociendo nuestras necesidades cotidianas.
- Examinando y valorando las diversidades entre mujeres y hombres.
- Fortaleciendo las relaciones de género justas e igualitarias.
- Afirmando el sentido de pertenencia, las diversidades e interculturalidades.
- Ubicando la integralidad de los fenómenos en cada particularidad.

B. Construyendo conocimientos colectivamente: la teorización

En este momento se desarrollan la reflexión y el análisis a partir de la práctica. Las personas participantes y facilitadoras/es desempeñan un papel muy importante en la orientación, información y formulación de preguntas críticas, que demanden la profundización de los planteamientos sobre el tema o conceptos. Esto permite la construcción colectiva de conocimientos por medio de:

- La promoción del respeto, la escucha y la empatía entre las personas.
- El impulso del trabajo en equidad, colectivo y en equipo.
- La promoción de la comunicación y la participación equitativas.
- El fortalecimiento de la alegría y la creatividad.
- La facilitación del análisis y la reflexión crítica a partir de nuevos conceptos e ideas.

C. De vuelta a la práctica: hacia nuevas formas de convivencia

Relaciona la realidad personal con la realidad social, expresada en interpretaciones, valores, capacidades y actividades, como síntesis de los dos momentos anteriores:

- Elaborando propuestas para la convivencia en equidad y respeto entre las personas.
- Construyendo espacios para discutir, cuestionar, defender y negociar.
- Mejorando las condiciones de vida de las mujeres y los hombres.
- Transformando las relaciones de subordinación y discriminación.
- Construyendo el buen vivir y el mejoramiento integral de las condiciones de vida.

2. Aplicación de la metodología participativa desde la perspectiva interseccional para la inclusión social y equidad de género

En cada unidad de la guía, la metodología propuesta se orienta a la aprehensión de sentidos, capacidades y valores para la convivencia armónica entre las personas. La finalidad es desarrollar la capacidad de pensar y construir criterios, interpretaciones y planteamientos sustentados en la realidad; así como construir procesos integrales de conocimiento para 'desaprender' prácticas que perpetúan desigualdades de personas históricamente discriminadas, además

de generar actitudes y capacidades críticas, activas y permanentes para la construcción de la igualdad y equidad.

Cada unidad de aprendizaje está construida de la siguiente forma:

Primer momento: Lo que sabemos y sentimos

En este primer momento del proceso de sensibilización, partimos de los pensamientos, los sentimientos, las vivencias, creencias, mitos y realidades que las personas tienen, producto de los procesos de socialización y culturización construidos en la vida cotidiana familiar, escolarización, medios de comunicación, creencias religiosas, entre otras.

La intención de este primer momento metodológico es motivar la participación, valorando las experiencias y sentimientos, para la revisión crítica y reflexiva de las desigualdades entre los géneros y también con otros marcadores de diferencia.

Segundo momento: Reflexionemos y profundicemos

Este segundo momento complementa el momento anterior. Aquí se promueve la construcción colectiva de conocimientos desde la igualdad entre los géneros, por medio de actividades que promueven el análisis y la reflexión, así como la discusión crítica y propositiva para facilitar la construcción teórica, con base en la perspectiva interseccional y de género.

En esta fase del proceso de sensibilización, las personas participantes desempeñan un papel muy importante en la orientación, información y formulación de preguntas reflexivas y críticas para profundizar los planteamientos alrededor del tema.

Para la reflexión conceptual en este segundo momento del proceso de interaprendizaje sugerimos el uso de lecturas complementarias, las cuales aparecen más adelante en esta guía como textos de apoyo conceptual, para que se las fotocopie cuando sea necesario.

Tercer momento: Apliquemos conocimientos

En este tercer momento del proceso de sensibilización se promueve, por medio de actividades individuales y colectivas, la elaboración de propuestas, acciones y productos que permitan la aplicación de la igualdad entre los géneros a la vida cotidiana, incluyendo el ámbito familiar, laboral y profesional.

Este momento es la culminación del proceso de interaprendizaje realizado, con la intención de cambiar prácticas y actitudes hacia la igualdad, el respeto y valoración entre las

mujeres y los hombres, y también entre otros marcadores de diferencias, que conduzcan a ambientes de trabajo y estudio inclusivos.

PRIMER MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	TERCER MOMENTO
Nombre de la actividad	**Nombre de la actividad**	**Nombre de la actividad**
¿Cuál es el sentido de esta actividad? Que cada participante haga contacto con sus creencias y actitudes acerca de los marcadores de diferencia. SABER/SABERES	¿Cuál es el sentido de esta actividad? Apropiarse de nuevos conceptos para aprehender la realidad. TEORÍA	¿Cuál es el objetivo de esta actividad? Propuesta de cambio en el plano personal, laboral y social. ACTUAR
Sugerencias para desarrollar la actividad	Materiales	Materiales
Recursos/Materiales	Pasos para desarrollar la actividad	Pasos para desarrollar la actividad
Materiales de trabajo	Materiales de trabajo	Materiales de trabajo
	Texto de apoyo conceptual	

La guía se organizó de la siguiente manera: en la Introducción se exponen las ideas principales sobre el concepto de interseccionalidad y las discriminaciones múltiples. Se continúa con un apartado donde se fundamenta la estrategia metodológica y se realizan recomendaciones generales para organizar el proceso de sensibilización. La guía concluye con un capítulo que corresponde al tercer momento del proceso del interaprendizaje: la aplicación en los ámbitos personal, laboral y social.

Las personas encargadas de facilitar procesos de sensibilización mediante la aplicación de esta guía podrán realizar todas las adecuaciones que consideren necesarias a sus respectivos contextos, puesto que una guía nunca puede ser entendida como una receta, sino como un conjunto de orientaciones y sugerencias. Todas las sugerencias y observaciones que puedan resultar útiles para enriquecer esta guía serán bienvenidas y pueden dirigirse al apartado específico de la página web del proyecto: www.miseal.org.

Se elaboró una primera propuesta de la guía, basada en tres momentos del aprendizaje: práctica (saber)-teoría (pensar)-práctica (actuar), que son utilizados en la educación popular y contrarios a la transmisión vertical de conocimientos.

ORGANIZACIÓN DE LA GUÍA

La guía se organizó de la siguiente forma:

> *Se inicia con una Presentación en la que se contextualiza la guía en el marco del proyecto Miseal; en la Introducción se exponen las ideas principales sobre el concepto de interseccionalidad y la construcción de las discriminaciones múltiples. Se continúa con un apartado para fundamentar la estrategia metodológica y se incluye un subtítulo sobre recomendaciones generales para llevar a cabo el proceso de sensibilización con la utilización de esta guía. Le siguen seis unidades temáticas, cada una corresponde a uno de los marcadores de diferencia, en la que se desarrollan los tres momentos del aprendizaje. Estas unidades contienen objetivos específicos, texto de apoyo conceptual, actividades y referencias bibliográficas. La guía concluye con un apartado en el que se plantea un ejercicio para interrelacionar los seis marcadores de diferencia y elaborar una propuesta de acción para la inclusión social. (p.4)*

Presentación
Introducción
Estrategia metodológica
Recomendaciones generales para la organización e implementación del proceso de sensibilización
Unidad 1. Educación superior y perspectiva de género
Unidad 2. Condición económica y educación superior
Unidad 3. Etnia-raza en la educación superior
Unidad 4. Igualdad y discapacidad en la educación superior
Unidad 5. Diversidad sexual y educación superior
Unidad 6. Diversidad etaria y educación superior
Construyamos inclusión social en las instituciones de educación superior: Capítulo de cierre

PROCESO DE REVISIÓN, VALIDACIÓN Y APROBACIÓN DE LA GUÍA

El proceso de sensibilización implica un apropiamiento de los conocimientos, de reconocer y sensibilizarnos de las formas de discriminación que se manifiestan en nuestra comunidad universitaria. Crear un instrumento para sensibilizar a la población universitaria requiere un primer encuentro de sensibilización por parte de las socias que desarrollaron la Guía integrada. Este encuentro se inicia con la conceptualización de cada una de las poblaciones vulnerables que con las que trabaja el proyecto Miseal. Esta conceptualización fue posteriormente

compartida y analizada para descubrir coincidencias históricas que reflejan un antecedente de desigualdad, y se constituyó como un primer estudio de interseccionalidad.

Una segunda etapa consistió en crear ejercicios de sensibilización dirigidos a las tres poblaciones de la comunidad universitaria (la académica, la administrativa y la estudiantil). Este segundo proceso implica el estudio de metodologías creativas y pedagógicamente consistentes dirigidas a cada población para poder generar un proceso de sensibilización referido a un marcador de diferencia. Dichos ejercicios parten del modelo participativo previamente descrito que se enfocan en el reconocimiento de los conocimientos previos, la teorización y la puesta en práctica de los nuevos conocimientos construidos. Un aspecto determinante en este ejercicio consistió en incorporar la perspectiva interseccional a los momentos de aprendizaje, lo cual significó otra etapa de sensibilización para los diversos países socios que colaboraron en la creación de la Guía integrada, ya que contempló el estudio de herramientas de sensibilización referidas a una determinada población y su adaptación hacia el enfoque interseccional.

Finalmente, el tercer proceso sobre la elaboración de la Guía integrada se refiere a los procesos de validación y aprobación del instrumento final por parte de las socias y equipos designados para esta etapa. A partir de su validación se identifican nuevas necesidades para mejorar los ejercicios de sensibilización que presenta la Guía. Uno de los principales resultados de esta etapa consistió en el reforzamiento de la importancia de la persona facilitadora y su rol de intervención horizontal para la construcción de procesos de sensibilización desde la perspectiva interseccional. Un segundo resultado ha sido la creación de un capítulo final que retome los aprendizajes desarrollados en cada unidad y los oriente hacia la construcción interseccional de un ejercicio aplicado al entorno universitario.

COMENTARIO FINAL

El proceso de elaboración de esta guía desde el principio fue un trabajo colectivo, que se constituyó al mismo tiempo en un aprendizaje de nuevos saberes, diálogo y compromiso para quienes han estado involucradas en este proceso.

La guía integrada posibilita el acercamiento con realidades que se conciben naturalizadas, para desmontar esas creencias y colocar otras perspectivas que permitan ir transformando prejuicios, estereotipos y a la vez construir nuevos saberes que posibiliten actitudes y acciones hacia la igualdad. La guía, tal como está pensada desde la formulación del proyecto Miseal, es un importante recurso para acompañar procesos de sensibilización en el ámbito universitario fundamentales para la incorporación y aplicación de recomendaciones que planteará el proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Carvajal, Z., Chinchilla, H., Penabad, M.A. (2013). *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior, Guía Integrada 2013.* San José, Costa Rica: Autor.

Carvajal, Z., Chinchilla, H., Penabad, M.A. (2013). *Elaboración de la Guía integrada para talleres de sensibilización Informe.* San José, Costa Rica. Manuscrito sin publicar.

'Habitus' cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de estudio: Universidad de Cuenca–Ecuador

Autora: Mg. Cecilia Castro Ledesma[32]
Universidad de Cuenca
Coautora: Mg. Ma. Cecilia Paredes Castro
Ecuador

[32] En el Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género dictó la ponencia únicamente María Cecilia Paredes Castro, sin embargo el presente artículo lo presentan conjuntamente Cecilia Castro y María Cecilia Paredes Castro.

INTRODUCCIÓN

La Universidad constituye el espacio más importante para generar y transmitir conocimientos que permiten aportar al desarrollo de los pueblos. Es el centro de incesantes interacciones que, por una parte, posibilitan cambios y transformaciones y, por otra, mantienen y consolidan inequidades de género, dependiendo de los esquemas socio-culturales que las sustentan.

En Latinoamérica, y especialmente en Ecuador, muchas de estas instituciones aún mantienen modelos académicos y administrativos eminentemente androcéntricos, pues obedecen a patrones culturales arraigados que han establecido formas de convivencia inequitativa en aparente naturalidad, pero que en el fondo conllevan fuertes sesgos de género. Es necesario adentrarse en la vida universitaria para descubrir cómo se establecen las relaciones de género en las más diversas vivencias y acontecimientos que se suscitan cotidianamente, y cómo se manifiestan formas de violencia simbólica dentro del entorno sociocultural en el que se desenvuelven.

Todo ello se traduce en apreciar el 'habitus' cultural conformado por esquemas mentales, que conducen a acciones y formas de ver el mundo, y determinan brechas de género que aún persisten en las más diversas circunstancias de las relaciones sociales académicas. Un estudio sistemático profundo y coherente va a posibilitar el conocimiento real de cómo se desenvuelven las relaciones, roles, responsabilidades y sus repercusiones de género en los diversos entornos universitarios.

'HABITUS' CULTURAL E IMAGINARIO COLECTIVO

Dentro de las actividades habituales de una sociedad, el imaginario colectivo está presente para consolidar ideas y prácticas a través de imágenes simbólicas y representaciones que consolidan la cultura de una sociedad. Como construcciones colectivas no necesariamente son vistas de igual manera por todos los miembros de esa sociedad, pues entran en juego distintas condiciones y situaciones de los grupos, personas, hombres y mujeres. Cada sociedad vive bajo un universo de representaciones simbólicas, de imaginarios colectivos como parte de la cultura, siendo a la vez un factor positivo y negativo, pues, por un lado, mueve el engranaje social y, por otro, puede constituir un freno en la dinámica de cambios sociales. El medio cultural aporta con las bases históricas y las interpretaciones de la realidad, siendo el imaginario colectivo el elemento esencial, pero ambivalente, de la cultura; pues es a la vez motor y freno de la dinámica social" (Vega-Centeno. 1993:143).

Por 'habitus' se entiende una estructura mental caracterizada por un conjunto de esquemas, sensibilidades, disposiciones y normas adquiridas en el tiempo. Se lo concibe como historia encarnada, internalizada, en donde el sujeto no es un ego instantáneo, sino que el ego es el resultado de la historia colectiva. Tiene sentido desde los contextos locales específicos, pero también en su relacionamiento con otros más amplios, por ello, los 'habitus' son profundamente sociales, dinámicos, llevan consigo las huellas de la forma en que se organiza la sociedad respecto a clase, raza, género, sexualidad, todos estos marcados por las vivencias cotidianas (Adkinsy Skeggs. 2004).

De esta manera, historia y cultura se encargan de dar cuenta de la vida de las mujeres en una sociedad caracterizada por una estructura patriarcal. Este hecho que acarrea siglos de vigencia muestra cambios y ciertas rupturas debido a las luchas históricas femeninas, sin embargo, ello no agota aún la necesidad de trasformación de discursos y prácticas machistas.

Simone de Beauvoir tuvo la gran capacidad crítica para analizar desde el feminismo de la diferencia cómo las mujeres se convierten en protagonistas de su historia. Las mujeres van rompiendo mitos y cadenas para avanzar hacia una forma concreta de independencia, sin embargo, el camino es duro y cuesta trabajo vivir plenamente su condición de humanidad (Beauvoir,1999). Destruir o al menos modificar las bases patriarcales no es asunto de voluntad. Detrás está todo un 'habitus', toda la trama estructural para su mantenimiento, y ello explica los siglos de permanencia.

CONSTRUCCIÓN Y ASIMILACIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA COMO UN 'HABITUS'

Pierre Bourdieu (2007) considera que en el orden establecido se mantienen relaciones de dominación en las cuales se atropellan los derechos hasta convertirseen una situación intolerable. El autor llama a esa dominación masculina "violencia simbólica", la cual se ejerce de manera invisible, puramente simbólica, a través de la comunicación. Las relaciones de poder entre los sexos sujetas a una visión de sumisión de las mujeres están ligadas al poder patriarcal de dominación, causa y efecto de la violencia (Flores, 2001).

Esta posición no se debe a que por naturaleza sea inferior; la sociedad ha construido toda una estructura de género basada en procesos de subordinación que hace que el manejo del poder sea eminentemente masculino (Facio, 2002). El poder de la dominación es tan fuerte y tan sutil a la vez que "eso puede llevar a una especie de auto depreciación, es decir de auto denigración sistemáticas (…), la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (…) y hacen que esa relación parezca natural" (Bourdieu, 2007:50).

Entran en juego aquellos esquemas de percepción valorativa que clasifican a las personas en oposiciones masculino/femenino, alto/bajo, blanco/negro, público/privado, producto de las asimilaciones jerárquicas de lo social. Esa visión exige de manera tácita que el hombre ocupe el lugar dominante y la mujer de dominada, arbitrariedad que ha llegado a un punto que no se discute, por ser una estructura de dominación considerada como propia del destino social.

Así pues, el resultado de la violencia simbólica es la sumisión en un sistema de estructuras insertadas en los cuerpos. Bourdieu manifiesta que "el fundamento de la violencia simbólica no reside en las conciencias engañadas que bastaría con iluminarlas, sino en unas inclinaciones modeladas por las estructuras de dominación que las producen" (2007:58). El efecto de la dominación simbólica, ya sea a nivel de etnia, sexo, género, cultura, lengua, religión, no se produce en la lógica pura de las conciencias, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y acción que constituyen los 'habitus'.

VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ACADEMIA

Es necesario conocer cómo se genera la violencia simbólica en la academia y, sobre esta base, intervenir en pro de la erradicación de manifestaciones que afectan a la equidad entre los géneros. Es un compromiso ético-político encontrar nuevas alternativas conducentes a relaciones de género inclusivas, justas, equilibradas, a fin de aprovechar las capacidades de hombres y mujeres para el avance de la universidad, espacio de vital importancia por su proyección social, científica y técnica en la sociedad.

La violencia simbólica contra las mujeres en el ámbito universitario se presenta de manera casi imperceptible, ya que está naturalizada en la vida cotidiana. Al indagar las relaciones de género en los distintos espacios, acontecimientos y actividades, podemos apreciar su permanencia, aunque la mayoría de personas no lo distinguen como violencia real. Estudiar este hecho cobra relevancia en el ámbito de género, al punto de convertirse en un aspecto clave de atención y reflexión para las ciencias sociales.

Celia Amorós reconoce que "el patriarcado, en tanto que es sistema de dominación masculina, se solapa y se entrevera con otros tipos de dominación socialmente relevantes (…)" (1990:40). Los varones en este sistema se reafirman constantemente, a través de diversas prácticas y procesos de socialización. Este paradigma patriarcal de virilidad arquetípica se ubica como hegemónico y da lugar a un ejercicio del poder desde esta perspectiva.

A continuación se realiza un breve alcance interpretativo de una investigación trabajada con ética profesional y objetividad frente a las distintas subjetividades de la diversidad de sujetos sociales que interactúan en el conglomerado de la Universidad de Cuenca. Ellas y

ellos, actores efectivos, han permitido desentrañar realidades de una sociedad machista y androcéntrica que viene por herencia histórica y cultural. Los aspectos que se analizarán, en su orden, son los siguientes:

- Entendidos de género desde la cultura universitaria.
- Imaginario colectivo respecto a feminismos y sus connotaciones de violencia simbólica.
- Relaciones, roles y responsabilidades de género en el ámbito universitario: objetivación desde la práctica cotidiana.
- 'Habitus' cultural, ejercicio de poder y violencia simbólica.
- Liderazgo femenino en una estructura tradicionalmente androcéntrica.
- Subjetivación de experiencias de violencia simbólica: la participación de las mujeres en la comunidad universitaria.
- Autopercepción y relaciones intergénero.
- Lenguaje sexista y su influencia en las relaciones de género.

ENTENDIDOS DE GÉNERO DESDE LA CULTURA UNIVERSITARIA

Dentro de la Universidad de Cuenca se aprecian grandes diferenciaciones respecto a lo que se entiende por género, desde criterios básicos, elementales con alguna noción, otros que no lo tienen, y un pequeño número de quienes han estudiado el tema y muestran distintos niveles de compromiso y posicionamiento. Analizar este aspecto es indispensable para interpretar los distintos comportamientos, actitudes, acciones, relaciones, roles y prácticas que se entrelazan y se interrelacionan de acuerdo con la visión patriarcal que lo sustenta.

En la mayoría de actores/as de la Universidad de Cuenca, el entendido de género es muy superficial, lo que impide el surgimiento de un compromiso político que despierte interés para adentrarse en análisis conducentes a acciones serias. La mayoría muestra desinterés sobre el tema y una visión acrítica, nada cuestionadora de las estructuras académicas androcéntricas. Lo conciben como un tema más, hasta cierto punto de moda; lo que hace que no tenga la relevancia y el efecto requeridos.

Contadas personas que han estudiado la perspectiva de género lo asumen como un tema clave. Ellas se encuentran posicionadas y están de acuerdo conque las ciencias sociales hoy en día deben transversalizar en distintos ejes de estudio, y abordar con detalle esta categoría vinculada al desarrollo y al progreso con equidad.

El desinterés evidente se debe a que el género no se encuentra incluido como dimensión de análisis en las diversas profesiones o áreas de estudio. Por otra parte, el 'habitus' cultural considera a los roles y relaciones de género como propios de la sociedad, pues trae

un imaginario enraizado desde el nivel básico y medio de la educación, y desde la familia y la sociedad en su conjunto.

Las disposiciones del 'habitus' cultural en nuestra sociedad han ubicado al tema de género en segundo plano, pues para el patriarcado y la cultura machista este no es relevante; más aún, es conveniente mantenerlo sesgado por los efectos simbólicos en la división sexual del trabajo. La indiferencia que en general se aprecia en el ámbito universitario tiene entonces su explicación en la estructura de poder machista, que ha perpetuado a través de una larguísima historia los roles y la división sexual del trabajo, considerada además como natural. Romper ese entendido no es fácil, pues las creencias están interiorizadas y reforzadas en el imaginario colectivo, lo que lleva a pensar que no son convenientes modificaciones o transformaciones, porque las mujeres dejan de ser 'buenas mujeres, buenas madres, buenas esposas'.

Propender indirectamente a una postura de desinterés y poca sensibilidad frente a los estudios de género es, entonces, una estrategia de la estructura de dominación masculina y, por tanto, una forma de violencia simbólica al querer mostrar como real la supuesta condición inferior de las mujeres; más aún, posicionar una estructura que a través del simbolismo justifica las jerarquías y las oposiciones y menosprecia las teorías de género.

Los cambios respecto a la condición y posición de las mujeres en las interacciones, paradójicamente, solo serán posibles a partir de un nuevo entendido de género; ello implica remover el piso de la idiosincrasia de la familia, Estado, iglesia, educación, sociedad en su conjunto, a fin de conseguir transformaciones progresivas de dichas instituciones que han sido las encargadas de perpetuar concepciones erróneas de desvalorización de lo femenino en relación a lo masculino.

IMAGINARIO COLECTIVO RESPECTO A FEMINISMOS Y SUS CONNOTACIONES DE VIOLENCIA SIMBÓLICA

Nos preguntamos por qué la historia no ha tomado en cuenta el accionar de las mujeres en los diversos espacios sociales y más bien se ha empeñado en posicionarles en un lugar secundario. ¿Por qué, cuando las mujeres que luchan por la reivindicación de sus derechos, por las demandas en salud, educación, trabajo… se les tilda de feministas desde una visión peyorativa del término? ¿Por qué, desde las propias mujeres, en muchos casos, nos empeñamos en desprestigiar esta teoría de acción y reivindicación justa de los derechos?

Es irónico que en pleno siglo XXI el feminismo provoque aún rechazo, negación, fastidio, sentimiento de riesgo, de peligros tanto desde la perspectiva de hombres como de mujeres en los diversos sectores de la universidad: docente, administrativo, estudiantil. La academia marca al feminismo con connotaciones negativas. Prácticamente en su totalidad, las personas entrevistadas coinciden en lo referido.

La representación simbólica de las mujeres al estar estigmatizadas y afectadas respecto a lo que son y a lo que hacen se convierte en una tensión asociada al ejercicio del poder masculino que pretende menospreciar todo lo que provenga de las mujeres. El modelo tradicional de la división entre lo masculino y femenino está perfectamente definido. Así, pese a los avances, los hombres siguen dominando el espacio público como un campo de poder y las mujeres el espacio doméstico donde se perpetúa la lógica de los bienes simbólicos.

Los feminismos y sus luchas por conquistar los derechos desde aproximadamente la segunda mitad del siglo XVIII, cuestionando enérgicamente las desigualdades, injusticias, abusos y violencia, son fruto de los esfuerzos colectivos por conquistar espacios que han estado destinados a los hombres y una crítica a las sociedades androcéntricas. Desde esta perspectiva, el feminismo no puede ser bien visto por una sociedad dominada por valores patriarcales y "por el dogma de la inferioridad natural de las mujeres (…) que actúa a través del simbolismo, del uso del poder, de transmisión de presupuestos de representación patriarcal jerarquizados, no quiere ceder espacio para una posible reivindicación de las mujeres a sus derechos" (Bourdieu, 2007:107).

Pero ¿qué entendemos por feminismo? Norma Stoltz Ch. indica que "feminismo es una perspectiva teórica que cuestiona la existencia de roles de género naturales biológicamente determinados y un compromiso político de erradicar las desigualdades que se derivan de ellas" (cit. en León,1982:57).

Es una teoría que promueve la transformación hacia una real práctica de equidad entre los géneros. Lagarde indica que "el feminismo es afirmación intelectual, teórica y jurídica de concepciones del mundo, modificaciones de hechos, relaciones e instituciones, es aprendizaje e invención de nuevos vínculos, afectos, lenguajes, normas. Se plasma en una ética y se expresa en formas de comportamiento nuevas, tanto de mujeres como de hombres" (cit. en León,1982:215).

Desde las teorías feministas, las mujeres abrieron camino para construir esa nueva visión del mundo más humana y comprometida con el devenir de la historia. Las teorías feministas critican el etno y el androcentrismo, y decodifican modelos mentales desde lo imaginario y lo simbólico. Los aportes son innegables desde sus diferentes posiciones ideológicas y discursivas con un eje común articulador: el demostrar cómo la subordinación hacia las mujeres está presente en las distintas culturas y en distintas épocas (Ramírez, 1992:354).

Con ello se quiere demostrar que es hora de cuestionar distintas facetas de la vida académica como la construcción de ciencia, investigación, currículo, administración, etcétera, desde esa visión de poder, y en qué medida se está coartando el progreso y el desarrollo humano de las mujeres. La aspiración desde los feminismos es que las mujeres dejen de ser vistas como un agregado y se las considere sujetas activas de conocimiento desde la inclusión y la valoración

en todos los ámbitos de la vida académica; asimismo, frenar la ligereza de malas interpretaciones respecto al feminismo, provenientes de la misma estructura de dominación masculina.

La universidad, al ser el centro donde fluyen los conocimientos en la tarea de formación científica, está llamada de manera impostergable a incorporar estudios de las teorías feministas desde una perspectiva analítica, epistemológica y heurística en todas las áreas del saber.

RELACIONES, ROLES Y RESPONSABILIDADES DE GÉNERO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: OBJETIVACIÓN DESDE LA PRÁCTICA COTIDIANA.

El análisis de las relaciones interpersonales en la estructura universitaria desde una visión de género cobra una especial relevancia, pues en este marco se proyectan las identidades y subjetividades que diferencian a los hombres de las mujeres. Hacer visibles los roles diferenciados por sexo va a evidenciar las diferencias de género que subsisten en el ámbito académico y cómo están caracterizadas. Diversos testimonios de actoras y actores dan cuenta de cómo están distribuidos dichos roles, responsabilidades y posiciones psicosociales.

Aún en la actualidad en la universidad se escucha decir: "Las mujeres deben dedicarse a la casa", siendo esta una forma de acoso y violencia simbólica en el afán de reducirlas al ámbito doméstico e indirectamente dejarlas de lado en las responsabilidades académicas. Se aprecia una estructura social machista en los procesos administrativos y docentes, que proyectan relaciones y roles de género bajo el sentido de asimetrías (masculino/femenino, fuerte/débil, razón/sensibilidad, superior/inferior). Esta concepción de ubicar lo masculino y lo femenino en diferentes categorizaciones está presente en las estructuras mentales interpuestas en las decisiones y acciones de la vida cotidiana: los hombres dirigen y las mujeres apoyan desde un segundo plano.

A las mujeres les corresponde luchar contra ese sistema de inequidad para reivindicar sus derechos y redimensionar los roles de género con base en una auténtica voluntad política; ello exige modificaciones colectivas e individuales de los 'habitus' en las relaciones cotidianas de género bajo condiciones adecuadas hacia los cambios. Cualquier avance sigue siendo un espacio conquistado por las propias mujeres, pero aún no proyecta una trascendencia consciente en las mentes y actitudes de todo un amplio conglomerado social académico.

Bourdieu (2007) expresa que las implicaciones machistas no aparentan como tales, pero las capacidades y aptitudes están investidas de connotaciones sexualmente definidas, están hechas a medida de los hombres, cuya virilidad se construye en oposición a las mujeres y se proyecta en todas las situaciones de la vida.

En la actualidad las mujeres han logrado escalar, en parte, algunos niveles administrativos, debido a su formación profesional y capacitaciones, cuyos conocimientos les permiten un currículo apto para ello. Sin embargo, existe una barrera que pone freno a sus aspiraciones: 'el machismo oculto o visible', que se extiende como tentáculos para oprimir y limitar las posibilidades de actuación en espacios universitarios, como bien se puede comprobar en testimonios presentados por los y las actoras sociales en la presente investigación.

Existe un sentido de dependencia de las mujeres hacia los hombres, respecto a sus decisiones y criterios, lo cual es un tipo de violencia que limita la posibilidad de autonomía y empoderamiento frente al ejercicio de una responsabilidad de cualquier nivel jerárquico. En muchos casos se puede visualizar una subordinación inconsciente, una aceptación desde la propia práctica de efectuar trabajos subvalorados por su condición de mujer. Esta violencia propicia una baja autoestima, con severas repercusiones en su accionar académico.

"El sentido de respeto, tolerancia de las mujeres hacia los hombres es evidente pues si no es así, se corre el riesgo de ser rechazada" -comentaba una alumna-. Esta realidad muestra el poder de un hábito construido desde la perspectiva asimétrica de lo masculino y femenino. Esa sumisión prolongada en el tiempo frente a la norma y a las reglas sociales es una buena estrategia de reproducción de inequidades. Como lo expresa Bourdieu: "(…) estrategias con las que los hombres poseedores del monopolio, de los instrumentos de producción y de reproducción del capital simbólico, tienden a asegurar la conservación o el aumento de dicho capital (…)" (2007:66).

Frente a este tipo de sometimiento aparentemente natural, a las mujeres les toca cultivar las supuestas virtudes de abnegación, resignación, simpatía, obediencia, y los hombres, en cambio, son también "prisioneros y víctimas subrepticias de la representación dominante" (Bourdieu, 2007.67). Las mujeres están por lo general en tareas logísticas, de protocolo, pendientes de los requerimientos de un evento, en tanto que los hombres están más bien preocupados por preparar las conferencias y demostrar las capacidades intelectuales desde su rol sobresaliente de generadores de ciencia.

Sin embargo, no es del todo pesimista la realidad, pues si comparamos la situación de las mujeres de hace cincuenta años atrás a la fecha, ya se visibilizan aires de cambio, pues -aunque en porcentajes bajos- su protagonismo es mayor, y asumen cada vez más responsabilidades jerárquicas y de mando, tanto en lo académico como en lo administrativo.

'HABITUS' CULTURAL, EJERCICIO DE PODER Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

Es necesario analizar el 'habitus' cultural, ese conjunto de esquemas, disposiciones, prácticas y normas adquiridos a través del tiempo, para visibilizar cómo se establecen formas de

violencia simbólica en dichas realidades. Este 'habituarse' ha convertido en comportamientos permanentes, repetidos regularmente, transversalizados bajo una instancia determinada de ejercicio de poder.

La naturalización de las relaciones de género desde la perspectiva androcéntrica hace que se pase por alto toda una serie de situaciones que a la postre constituyen una desventaja para las mujeres, quienes asumen una posición de conformismo y de poco entusiasmo por cambios hacia niveles de empoderamiento y autonomía. Esta situación es compleja, pues la autonomía requiere de una serie de condiciones para que pueda desarrollarse, empezando por modificar nuestra propia cosmovisión del mundo, nuestra forma de mirar la cultura, sus normas, principios e ideologías.

El imaginario colectivo instaurado bajo la condición de inferioridad de la mujer ha sido un mecanismo de poder para evitar que las mujeres reaccionen, haciéndoles sentir que efectivamente son inferiores. Ello genera muchas veces angustia personal y molestia social. Sienten rabia, incapacidad y hasta sentimientos de inferioridad; ello se expresa con actitudes que más bien contribuyen a afirmar su baja autoestima y consolidar la cultura patriarcal.

Los privilegios masculinos y la sumisión femenina en este caso son evidentes, a través de procesos de interacción y comunicación simbólica. A las manifestaciones de dominio casi imperceptible o'violencia simbólica', Bourdieu llama también "violencia amortiguada", en la que las dos partes admiten estar de acuerdo desde su estilo de vida. Estas violencias se generan por el poder, como dice Gramsci (1975), que es el espacio de tensión en el ejercicio y dominio de una situación; el poder patriarcal va de hombres a mujeres y en ciertos casos entre las mismas mujeres según las contingencias.

En la cotidianidad, muchos profesores se consideran con derecho a mandar, ordenar, reprender, imponer, por el mero hecho de ser hombres, lo que muestra un típico comportamiento autoritario, una manera de ejercer su poder de dominación.

La posición de 'abnegación obligada' por parte de las mujeres cae en una especie de conformismo que la misma cultura impone. "Se nos pide manejarnos con los valores de la ética, subordinación y la obediencia (…)" (Lagarde, 1998:27). El reducir la imagen del cuerpo femenino a una mera representación de seducción es otra forma de violencia simbólica. Valorizar su físico, belleza y elegancia contribuye a relievar sus aspectos subjetivos y se aleja de una valorización integral vinculada a sus saberes, capacidades e inteligencia.

Muchas mujeres están más en favor y defensa de las opiniones de los hombres que de las mujeres. Ellas se suman al criterio de desvalorizar al feminismo, siendo cómplices indirectas del reforzamiento de la hegemonía del poder masculino.

Persiste una visión cultural de 'buenas mujeres' basada en valores tradicionales. Todo aquello que pueda salirse de estos esquemas genera comentarios de desvalorización que provienen de ambos sexos, pues la estructura mental, anclada en un 'habitus' cultural patriarcal, domina la sociedad, siendo esta una forma de violencia encubierta. Muchas veces las mujeres no pueden protestar porque tienen las de perder, entonces más bien deciden tener una posición de resignación frente a injusticias o adhesión a las opiniones de los hombres, para supuestamente 'quedar bien con ellos'. La violencia simbólica no es asunto pasajero del momento, está incrustada en las estructuras sociales, culturales, académicas que pasan como prácticas normales y no se la reconoce como violencia.

Así pues, en los espacios académicos predominan pensamientos y actitudes desde una posición masculina, ejercidos como algo habitual en ese prolongado proceso de 'habitus' cultural que rige la vida universitaria, lo que les hace sentir como poseedores de un derecho propio. Las discriminaciones son persistentes y se extienden no solo a género sino a etnia, a diversidades sexuales y generacionales.

De hecho, la categoría género está ligada también a raza, etnia, generación y entonces se da una doble y triple discriminación, lo que repercute en la autoestima de muchas mujeres por su género y raza. De igual manera, en la universidad existe aversión hacia las diversidades sexuales. Una persona homosexual está relegada de participar abiertamente en la vida universitaria y desplazada de actividades académicas. Muchos profesores, profesoras, empleados, empleadas y estudiantes muestran continuamente su repudio a quienes manifiestan una opción sexual diferente.

La reproducción es la base de la delimitación sexual. Desde la concepción dominante, las diferencias biológicas son concebidas como naturales e inviolables. Toda manifestación respecto a una orientación sexual diferente a su sexo pone en entredicho y en alerta como una anormalidad. Así, la sexualidad es un aspecto muy complejo, históricamente determinado por la cultura, que define las relaciones sociales en el espacio académico.

LIDERAZGO FEMENINO EN UNA ESTRUCTURA TRADICIONALMENTE ANDROCÉNTRICA

El liderazgo vinculado a ejercicio de autoridad está ligado al entorno social en el que interactúan las personas. Los espacios de liderazgo permiten que quienes los asumen puedan promover su creatividad, inteligencia, poder de decisión, capacidad de acción y relacionamiento colectivo -entre otras condiciones-, que, a la postre, lleva a niveles de empoderamiento.

El liderazgo femenino aún no está bien posicionado en la academia. A las mujeres les corresponde desarrollar mayores esfuerzos que a los hombres para demostrar capacidades y

potencialidades, pese a que en el imaginario colectivo se les considera a ellas más ordenadas, organizadas, responsables. La idea de que no están preparadas para responsabilizarse en cargos de decisión es un error que viene desde la estructura de dominación machista por la subvaloración asignada tradicionalmente a sus roles. El hecho de que los hombres están más experimentados para esta actividad se debe a que desde la infancia han estado mayormente expuestos a experiencias de dirección y mando. Esta visión de valorar lo masculino y autodescalificarse para actividades de liderazgo por parte de las mujeres aún persiste en la cotidianeidad universitaria y se traduce en un autoconvencimiento respecto a la superioridad de los hombres.

En la academia la desigualdad respecto a cargos directivos persiste y no ha sido superada. Sin embargo, se debe reconocer cierto progreso en relación con épocas pasadas. Una mirada desde la perspectiva cuantitativa muestra el predominio de rectores, decanos, directores, en tanto que los roles de menor rango y de facilitación de los procesos administrativos están en su mayoría en manos de mujeres. Los cargos trascendentales, técnicos, políticos y de decisión, como finanzas, talento humano, entre otros, han estado casi siempre en manos de hombres. Actualmente se ha modificado en cierta manera, con la presencia de una mujer en el Vicerrectorado, lo que significó un hito de enorme trascendencia, pues se abre paso a que cargos de gran responsabilidad puedan ser ejercidos por mujeres y así acabar con el mito de que solo los hombres pueden hacerlo por su condición de mayor experticia.

Desde otra perspectiva de análisis, la cultura organizacional universitaria reproduce frecuentemente jerarquías verticales masculinas. Esta actitud es una forma de violencia simbólica, pues en el fondo están revalorizando las opiniones masculinas en relación con las femeninas. Se aprecia la influencia que ejercen los roles tradicionales de género, pues mientras los hombres dedican más tiempo a la ciencia y a la lectura, las mujeres se ven obligadas a atender las actividades de casa.

Las decisiones y acciones aún están en su mayor parte bajo control masculino y no es fácil romper estas dependencias como en un acto de magia performativa, pues no son acciones que dependen de caprichos del momento; por el contrario, están insertas en ese 'habitus' cultural muy compenetrado en la vida universitaria, que exige implícitamente guardar el orden de las jerarquías entre los sexos.

Lo que sucede aparentemente como propio de las mujeres: miedo, timidez…, etc., tiene una base poderosa vinculada a las estructuras de dominación que les enseñan a ser y actuar de cierta manera. Como dice Lagarde, "todas las personas tienen un sustento profundo de sexismo que está enraizado en nuestras conciencias y también en el inconsciente" (1998:110).

Un asunto muy particular detectado en esta investigación es la falta de apoyo desde el mismo género. Como alguien indicaba: "Casi nunca una mujer vota por otra mujer". Las mismas

estrategias simbólicas empleadas por la cultura machista propician esa falta de solidaridad intergénero, a través de denigrar, chismear, y desvalorizar las acciones femeninas en público y en privado. Lagarde sugiere romper con la misoginia entre las propias mujeres, entendida como la capacidad de enjuiciar a las otras con la medida patriarcal (Lagarde, 1998).

El liderazgo debe ser entonces un medio por el cual se promueva a que las mujeres consigan superar situaciones de dependencia y mejorar su condición y posición de género, así como adquirir empoderamiento para conquistar su autoafirmación y el apoyo colectivo, a fin de modificar las relaciones inequitativas de poder[33] (León. 1997).

SUBJETIVACIÓN DE EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA SIMBÓLICA: LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA.

A pesar de los avances de las mujeres respecto a la incorporación a estudios universitarios, las falencias en la participación son visibles. La institución aún no garantiza la igualdad de responsabilidades y el establecimiento de relaciones equitativas entre los géneros. Concepciones tradicionales arraigadas por el peso de la cultura perviven y se refuerzan de diversas maneras, como en los contenidos docentes, en el lenguaje cotidiano, en roles y relaciones de género. Paradójicamente, las mujeres, por cierto, muestran un mejor rendimiento académico que los varones, como se constata en el otorgamiento del Premio Benigno Malo, máximo galardón adjudicado al final de la carrera.

Pese a mostrar un gran desempeño académico, muchas veces superior al de los hombres en términos de rendimiento, aún no asumen liderazgos a nivel de paridad. Por lo regular, las mujeres rehúyen participar en cargos de dirección, debido a que no tienen una conciencia política de género que les motive a ser parte de estos espacios de poder y decisión. En la actualidad las mujeres han mejorado en parte su nivel de participación y tratan de involucrarse cada vez más en la vida universitaria. A pesar de lo señalado, todavía se puede constatar el peso de la estructura dominante que se impone. De este modo, si una mujer muestra una actuación política comprometida con sus derechos, de inmediato surgen actitudes sutilmente negativas, de rechazo.

Los testimonios de actores y actoras claramente indican cómo el poder dominante mantiene su fuerza y utiliza mecanismos para crear efectos de opresión subliminales. En ciertas ocasiones se busca la forma para que la propia mujer decaiga en sus aspiraciones. Así, se les tilda de exageradas, feministas, mujeres complicadas, lo que hace que en muchos

[33] *Magdalena León (1997) define al empoderamiento como el control sobre los bienes materiales, los recursos intelectuales y la tecnología. Es un proceso que se inicia reconociendo la existencia de dominación masculina y cuestionamientos a la cultura: jerarquías, valores, estereotipos, socializaciones, mitos y otros mecanismos de poder que impiden a que las mujeres tomen sus propias decisiones.*

casos se repriman y no vuelvan supuestamente a protestar adoptando un comportamiento de sumisión. Considerarlas incapaces para ciertas tareas en determinadas áreas profesionales, especialmente técnicas, es otra forma de violencia simbólica que afecta al desarrollo personal y coarta sus posibilidades profesionales. La visión dominante no es sólo una representación mental, es toda una ideología de poder en la que se entretejen diversos factores, concepciones, prácticas, intereses, aspiraciones, fruto de toda una herencia de poder inscrita en ese 'habitus' de la cultura y que aparentan ser normales.

Uno de los aspectos de preocupación en la Universidad de Cuenca es la dificultad de las propias mujeres para su organización y participación colectiva, capaz de generar procesos de mayor compromiso, reflexión, involucramiento. A su vez, no se aprecian relaciones intergénero constructivas desde una perspectiva política, de reivindicación de derechos, apoyo mutuo en acciones conjuntas, para avanzar en sus demandas dentro de la academia.

AUTOPERCEPCIÓN Y RELACIONES INTERGÉNERO

De acuerdo con los criterios de actores/as, se puede colegir que por lo regular las mujeres son miradas con lente de desvalorización en relación con los hombres. Los patrones de conducta se interiorizan desde la niñez y se mantienen y refuerzan en la adultez. Se ha comprobado que la exclusión genera una reducción sustancial en el comportamiento pro-social" (Plazas, Morón, 2010:359).

Reiteradamente ellas están sometidas a un tipo de socialización fortalecida desde la Teoría de la Profecía Autocumplida (Myers, 2008) con su riesgo y peso, pues al crearse una percepción colectiva reiterada de desvalorización en el imaginario social, a la larga se prescribe como real.

Las mujeres, al no haber sido socializadas en la competencia al mismo ritmo que los hombres, han visto limitadas sus oportunidades de participar en eventos competitivos públicos. Resultante de este fenómeno, no logran un sentido de autovaloración e integración frente a sus pares, lo que les lleva a ver a la otra persona de su mismo sexo como competencia. El utilizar el poder y mecanismos de persuasión por parte de algunos hombres a grupos de mujeres estudiantes para que no apoyen a su par en cargos directivos es otra forma de violencia simbólica. Su influencia es de tal magnitud, que repercute a que entre mujeres no exista una conciencia de solidaridad y se fortalezca la desunión.

En la Universidad de Cuenca muchas mujeres viven ese individualismo patriarcal que obstaculiza toda acción colectiva[34]. La mayoría prefiere estar al margen de compromisos políticos

[34] *La individualidad desde el feminismo es diferente a individualismo. Se trata de construir un mundo desde la individualidad, pero no desde el individualismo, señala Lagarde, porque lo último pertenece a la sociedad de competencia y desigualdades sociales y de género (Lagarde. 1998).*

universitarios. Si las mujeres mantienen una posición de egoísmo entre ellas mismas, no se puede hablar de posicionamiento de género y se aleja del compromiso político de asociación, apoyo, pactos. Al respecto, Lagarde señala que "la misoginia es uno de los componentes más radicales de la enemistad entre las mujeres, porque permite proyectar en las otras mujeres comportamientos misóginos"(1998:112).

Trabajar el tema de la enemistad y sororidad significa enfrentar un problema patriarcal. Es importante darse cuenta del daño que se puede provocar si no se enfrenta políticamente la enemistad. Esta tarea debe convertirse en práctica de vida para alcanzar los ideales desde un auténtico compromiso feminista.

LENGUAJE SEXISTA Y SU INFLUENCIA EN LAS RELACIONES DE GÉNERO

A través del lenguaje se trasmiten pensamientos, concepciones del mundo, percepciones respecto a cómo valoramos a hombres y a mujeres en el contexto universitario. De hecho, "no es una creación arbitraria de la mente humana sino un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad" (Unesco.1991). Mediante el lenguaje se intercambian experiencias, valores, tradiciones, ese acumulado de vivencias que la cultura produce y que se transmite de generación en generación, lo bueno y lo malo, lo cierto y lo dudoso, lo correcto y lo incorrecto.

Frecuentemente se escucha un lenguaje ofensivo y de burla hacia las mujeres. Se oye decir "ya vienen con esas cosas", "mujer tenía que ser", "esa es una mujer loca" o "esa no tiene nada en la cabeza". Se trata de un lenguaje sexista naturalizado en el entorno universitario y con frecuencia se lo pronuncia a manera de chiste coloquial.

Por otra parte, la universidad en su estructura normativa, estatutos, prácticas ha mantenido su visión machista a pesar de ciertos esfuerzos por modificarlo. Pese a la irrupción de las mujeres a las aulas y a las exigencias desde la Constitución de la República para la incorporación de un enfoque inclusivo de género, aún se conserva un lenguaje tradicional.

Los usos lingüísticos sexistas y peyorativos reflejan los estereotipos vigentes en la cultura que se trasmiten de unos a otros en la cotidianidad universitaria. Una mirada exhaustiva de revistas y documentos universitarios muestra, no obstante, un cambio halagador al observar una mayor presencia de mujeres en distintos espacios como directivas, moderadoras, expositoras. Sin embargo, en los materiales indicados se utiliza especialmente el artículo 'los' para referirse a un grupo de personas, aunque en mayoría estas sean mujeres.

La resistencia de este tipo de uso androcéntrico del lenguaje tiene su consecuencia. En este caso el problema no está en que se utilice 'las y los', sino en el trasfondo cultural que ubica

a las mujeres en un segundo plano y no se las valora adecuadamente, quedando muchas veces ocultas detrás de los éxitos masculinos. Esta es una violencia simbólica de enorme repercusión en actitudes y decisiones de las mujeres a lo largo de su carrera profesional y de vida. En el caso de los hombres, están omnipresentes, supravalorados y reconocidos en el entorno académico.

La necesidad de ubicar a las mujeres en su justo desempeño y actuación es fundamental para romper esa forma de violencia simbólica, con repercusiones en su valor y en su desempeño profesional. Al utilizar la palabra 'hombre' en sentido genérico, se está excluyendo a las mujeres y se está dando preferencia al sexo masculino.

En la actualidad existe un buen número de hombres que estudian carreras reconocidas tradicionalmente como femeninas y viceversa, lo que obliga a revisar el uso del lenguaje para nominar su ubicación de carrera, por ejemplo, ingeniero/ingeniera. Cuestionar cómo se menciona a las distintas profesiones, la forma en la que se redactan informes, oficios, la manera como se presentan artículos, etc., es una forma de asumir responsabilidad frente a discursos sexistas y uso discriminatorio del lenguaje en el afán de ir modificando y cambiando estas construcciones de prácticas discursivas.

Muchas mujeres asumen comentarios sexistas como algo natural, propio de la cultura, aceptando estas situaciones sociales de desvalorización impuestas por el 'habitus' patriarcal. Es común ver a mujeres realizar actividades menos valoradas, reírse al escuchar chistes machistas y muchas veces evadir el cuestionamiento a este tipo de expresiones.

El lenguaje como invención cultural está cargado de intencionalidades y racionalidades desde la perspectiva estructural que lo conforma. El cambio en el lenguaje a todo nivel va a cambiar también nuestra percepción cognitiva del mundo.

A manera de conclusión:

» Históricamente la cultura universitaria ha mantenido la influencia de la estructura patriarcal. A pesar de su dinámica y la incorporación permanente de nuevos elementos, concepciones y acciones socioculturales que exigen las distintas épocas, aún predominan conceptos ideológicos y culturales de una sociedad basada en patrones machistas. El poder patriarcal ha impuesto desde los inicios de la existencia de la Universidad de Cuenca valores, normas, tradiciones, patrones de conducta desde una perspectiva masculina, calando hondo en el 'habitus' cultural de la vida universitaria. Esta situación hace que se mantengan criterios de naturalización en roles, relaciones y responsabilidades, con una connotación tradicional de género.

» Las percepciones y vivencias bajo el referente ideológico patriarcal se han interiorizado tanto en las mentes, hasta ser consideradas naturales las prácticas sexistas, al extremo de que las mismas mujeres nos convertimos en cómplices de actitudes machistas.

» El patriarcado ha conducido los destinos de la sociedad, que, de hecho, se proyecta hacia la universidad. Su arraigo no ha permitido visibilizar fácilmente las violencias simbólicas. Esta investigación, en suma, ha contribuido a que salgan a la luz pensamientos y acciones a ser erradicadas en la Universidad de Cuenca y en las instituciones de educación superior que aún mantienen un sistema patriarcal, pues a éstas les corresponde posibilitar nuevos valores por una sociedad que se renueva.

BIBLIOGRAFÍA

Adkins, L. y Skeggs, B. (2004). *Feminism after Bourdieu.* Massachusetts, EE.UU: Blackwell Publishing.

Amorós, C. (1990). *Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales.* Maqueira, Virginia y Sánchez, Cristina Compiladoras (págs. 1-15). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo. Vol I "Los hechos y los mitos".* Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

---------- (1999). *El segundo sexo. Vol II "La experiencia vivida".* Madrid: Ediciones Cátedra S.A. Tercera Edición.

Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina.* España: Editorial Anagrama, S.A.

Facio, A. (2002). Cuando el género suena cambios trae. En Manual d*e Derechos Humanos de Mujeres Jóvenes y de Aplicación de la CEDAW* (págs. 112-134). San José, Costa Rica: INALUDREDLAC.

Flores, F. (2001). *Psicología social y género.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión. Sexta Edición.

Lagarde, M. (1998). *Claves Feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres.* Última edición 2005. Managua, Nicaragua: Fundación Puntos de Encuentro. Editorial Horas y HORAS.

León, M.(1982). *Sociedad, subordinación y feminismo. Debate sobre la mujer en América Latina y el Caribe. Tomo III. Ideologías del Feminismo.* Bogotá: Asociación Colombiana para el Estudio de *la Población.*

---------- (1997). (Compiladora). *El Empoderamiento en la Teoría y Práctica del Feminismo.* Bogotá: I.M. Editores.

Myers, D.(2008). *Exploraciones de la psicología social.* India; Editor José Manuel Cejudo. Cuarta Edición.

Plazas, A.y Morón, M.(2010). *Relaciones entre iguales, conducta pro-social y Género desde la Educación Primaria hasta la Universitaria en Colombia.* Redalyc (Red de Revistas Científicas *de América Latina, El Caribe, España y Portugal. (págs. 357-369). Bogotá.*

Ramírez, B.(1992). F*eminismo y democracia. Revista Debate Feminista (5).* Conquistas, Reconquistas, Deconquistas (págs. 345-357). México.

UNESCO (1991). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje.* París: Unidad de Coordinación de Actividades Relativas a la Mujer.

Vega Centeno, I.(1993). *Doña Carolina. Tradición oral, imaginario femenino y política.* Del Libro de Palma Milagros (coordinadora) Simbólica de la Feminidad. Cayambe, Ecuador: Gráficas *Modelo.*

¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior? Análisis y propuestas.

Jennifer Cooper
Universidad Nacional Autónoma de México
México

INTRODUCCIÓN

Las auditorías de género de las universidades muestran, a través de indicadores y estadísticas, que el camino hacia la igualdad de género en estas ha sido intolerablemente lento. Una de las razones es que todavía existe una falta generalizada de planes de acción, objetivos establecidos, vigilancia y evaluaciones de las políticas de equidad, lo cual reduce la eficacia. Es indudable que su instrumentación adecuada sigue siendo un problema (Bagilhole y Goode, 201: 163), pero también lo es el discurso ideológico en torno a la equidad y el mérito que subyace al discurso políticamente correcto sobre la igualdad de los derechos y oportunidades para las académicas.[35] Estos discursos, que inmovilizan y ridiculizan los intentos del feminismo académico por producir una igualdad sustancial en el instituto de educación superior, tienen efectos perversos, ya que despojan de espíritu crítico a los planteamientos del feminismo académico (Palomar Verea, 2011: 12).

Además, el discurso que rodea la meritocracia es un mito útil (Nel, 2014) para continuar con el *statu quo* en las universidades, que la mayoría de los académicos sigue manteniendo como un sistema justo e igualitario de evaluación. El dilema para quienes estamos conscientes del mito se expresa en un blog de Phillip Nel.

> *[...] sabemos que se da mayor valor a la investigación que a la docencia, por lo que tendemos a trabajar horas extras para invertir un poco más en investigar [...] Si no puedo cambiar el sistema, entonces al menos puedo dilucidar cómo obtener logros según sus términos, ¿cierto? Pues no es tan simple. Al permitir que el sistema dirija mis opciones profesionales, de hecho ayudo a mantener las características que critico. Al aprovechar un sistema que desapruebo, mis acciones respaldan las suposiciones de dicho sistema: que el trabajo arduo y la productividad son el camino del éxito para todos (Nel, 2014).*

La pregunta que se plantea es si la ideología de la meritocracia no es en sí misma parte del problema que enfrentan las mujeres cuando desafían a las instituciones que, a pesar de que desde hace muchos años existe legislación sobre igualdad de oportunidades, las siguen excluyendo del desempeño de cargos de autoridad y toma de decisiones. En todo el mundo, aunque las mujeres participan en la fuerza de trabajo en números comparables

[35] *En la UNAM, el Consejo Universitario aprobó en 2013 los Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM.*

a los de los hombres y obtienen grados académicos superiores, es sorprendente que los 'techos de cristal', los ambientes hostiles y una misoginia bastante fea siguen siendo la norma.

En este trabajo intentaremos proporcionar un panorama de la naturaleza de la meritocracia, así como de algunos de los defectos más recientes que las académicas feministas han descubierto en sistemas meritocráticos, lo que nos lleva a concluir que la dicha meritocracia es una poderosa fuerza que impide alcanzar la igualdad de género en institutos de educación superior y es algo que debemos cuestionar. Basaré mis argumentos, aunque no de manera exclusiva, en los hallazgos de un estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2009 (Bouquet, Cooper *et al.*, 2013). Para concluir, exploraré algunas medidas que están siendo instrumentadas y que, esperamos, nos permitirán recalibrar los logros académicos y eliminar los sesgos de género existentes.

¿QUÉ ES LA MERITOCRACIA?

Meritocracia es un sistema de competencia regulada que, entre otras cosas, asegura el 'valor' (y el sentido de valor) de un individuo frente a otros. Este individuo atraerá unas mayores inversiones en su carrera, así como mejores recompensas personales. La brecha del mérito también refleja los niveles jerárquicos de valores, los cuales compiten los individuos entre sí ('entre pares'), aunque permanecen subordinados a la autoridad pertinente de los niveles superiores al de ellos. En una meritocracia, dicha autoridad siempre se relaciona con algún principio, sea una mayor experiencia, antecedentes conocidos, productividad o, más probablemente, una combinación de estos. Los términos pueden ser muy escurridizos, sin embargo, el aspecto competitivo, junto con la operación de una evaluación aparentemente racional con base en criterios también aparentemente claros, proporciona la tan importante sensación de justicia.

La meritocracia como ideal abstracto es también una medida de progreso, por lo que las sociedades e instituciones más avanzadas aparecen como las más meritocráticas: toman menos decisiones basadas en prejuicios y amplían más oportunidad. Las sociedades meritocráticas son abiertas y justas, y las que no lo son siguen siendo oscuras y turbias (Allen, 2011). Justicia, cohesión social, progreso, justeza y transparencia son las ideas intemporales sobre las cuales se supone descansa la meritocracia. La investigación feminista en torno a las prácticas discriminatorias, intencionales o no, en instituciones académicas ha deconstruido tales ideas.

BENEFICIOS HISTÓRICOS DE LA MERITOCRACIA

La idea de un nombramiento meritocrático representa un enfoque moderno para la asignación de cargos públicos en Inglaterra y Francia a finales del siglo XIX, y sustituye el privilegio heredado o el favor arbitrario. No puede negarse que en la academia los sistemas meritocráticos, que

incluyen los exámenes de admisión, los criterios explícitos para la promoción y las becas, han permitido a las mujeres entrar a la universidad en números históricamente altos y, a algunas de ellas, ser exitosas. Sin embargo, la meritocracia es deficiente para la mayoría de las mujeres debido a la falta de igualdad de circunstancias, junto con una discriminación intencional y no intencional. Si el mérito fuera el único elemento para lograr algo, podríamos preguntarnos por qué la mayor parte del talento bruto es atributo de hombres que sin duda ocupan las posiciones de liderazgo en instituciones claves de la sociedad (McNamee and Miller, 2009). Las fallas en el sistema existen sin importar las reglas de competencia establecidas, las cuales en su mayoría son claras y transparentes en lo tocante a procedimientos y criterios para ganar. Necesitamos evidenciar las patologías de la meritocracia y deconstruir su ideología mediante la denuncia de sus fallas y el respaldo a nuestros argumentos con hallazgos de investigación sólidos.

EFECTOS PERNICIOSOS DEL SISTEMA MERITOCRÁTICO

La idea del merecimiento es endémica en la meritocracia y el sistema sigue existiendo sin cuestionamientos. Young (1958), al examinar los graves efectos secundarios de la meritocracia, explica por qué el sistema ha permanecido intacto: para algunos, se trata de la erosión de la autoestima de quienes ocupan la parte baja de la sociedad, como lo define el individuo. Cuando estas personas creen que su actual estatus en la sociedad se debe a su falta de talento o trabajo, se culpan a sí mismas. "Al ser tan hirientemente despreciados por gente que ha tenido éxito, es fácil que se desmoralicen [...] Nadie ha dejado tan moralmente desnuda a una clase marginada" (Young, 2001: 12-13, citado por Alvarado 2010). Quienes se encuentran en la cima piensan que merecen lo que han logrado, y la ironía de los sistemas de méritos es que afirman que se encuentran ahí únicamente gracias a sus méritos, y la mayoría de quienes se encuentran abajo aceptan sus afirmaciones.

A pesar de su mayor sensibilidad frente a los prejuicios generales, las mujeres aprecian a los hombres exitosos y tienden a internalizar los juicios basados en méritos individuales. A menudo se describe a las mujeres como la causa del problema: "les falta confianza", "no están dispuestas a competir" o "no se arriesgan", sin embargo, lo que ocurre es que tal vez aceptan como cierta la idea que con frecuencia deben enfrentar, en el sentido de que ellas, no solo como grupo sino también de forma individual, son menos capaces, menos merecedoras y menos valiosas, o carecen de capacidad de negociación. Pueden incluso temer, con razón, las crueldades de estas jerarquías piramidales que humillan y silencian a quienes se salen de la norma. Ciertamente es probable que cualquier mujer que pretenda alterar los procesos basados en el 'mérito' sea calificada como "quejumbrosa", alguien que simplemente no es capaz de competir. Mientras tanto, los hombres con méritos, cuyo estatus superior ha sido confirmado y reconfirmado, con frecuencia se sienten complacientes con el funcionamiento del sistema.

DISCRIMINACIÓN Y MÉRITO

Planteado de manera simple, la discriminación es la antítesis del mérito. Donde existe discriminación no hay meritocracia, porque la asignación discriminatoria de oportunidad y recompensas descarta o hace caso omiso del mérito y más bien lo sustituye con criterios no meritorios (McNamee y Miller, 2009). La discriminación permite a algunos (que no necesariamente son meritorios) avanzar a expensas de otros. Lo que es más, la discriminación produce una terrible ironía: la propia discriminación que invalida el sistema para muchos crea las condiciones que parecen validarla para otros, permitiéndoles aceptarla con tal fervor. Al impedir que categorías completas de personas accedan en forma igualitaria a la oportunidad, en nuestro caso mujeres que compiten en la academia, la discriminación ha reducido la competencia y ha aumentado las oportunidades de avanzar de otros, quienes concluyen, sin razón, que su éxito se basa exclusivamente en su propio 'mérito' individual. Además, la discriminación triunfa sobre el mérito: entre más formas de discriminación existan (género, etnia, edad), más eficaz será este triunfo.

La investigación feminista en climas fríos[36] o adversos ha demostrado que la discriminación es rampante en instituciones de educación superior (IES), debido a varias prácticas que aumentan el privilegio masculino y las desventajas para las mujeres en la academia: evaluaciones de trabajo y estudiantiles con sesgo de género; exigencia de criterios de definitividad, y estancias de investigación y docencia que favorecen a los hombres; ofertas de definitividad y contraofertas de salario que recompensan la movilidad masculina; cuotas simbólicas de contratación (*tokenism)* y cargas de trabajo no explícitas; oportunidades inadecuadas de asesoría y para la creación de redes; estilos más competitivos que colaborativos, hostilidad frente el embarazo y las familias, y la devaluación de ciertas disciplinas y tipos de investigación. La acumulación de desventajas en la socialización de las carreras de las mujeres puede producir una cultura poco accesible, en la cual puede desalentarse su avance o incluso alentarse el abandono de su ocupación. "La deserción de las mujeres de la academia indica un sistema que hace agua en el mejor de los casos, y en el peor un trabajo enlodado por la discriminación institucional" (Marschke, Laureseni*et al.*, 2007).

Las prácticas discriminatorias operan y florecen en sistemas meritocráticos que siguen siendo defendidos y mantenidos por ser justos y equitativos.

> *en el mundo académico [...] se habla de capacidades, de trayectorias, de méritos acumulados, de niveles adquiridos, de puntos reunidos o de evaluaciones "objetivas", como si solamente estuviera en juego una cuestión de méritos y de*

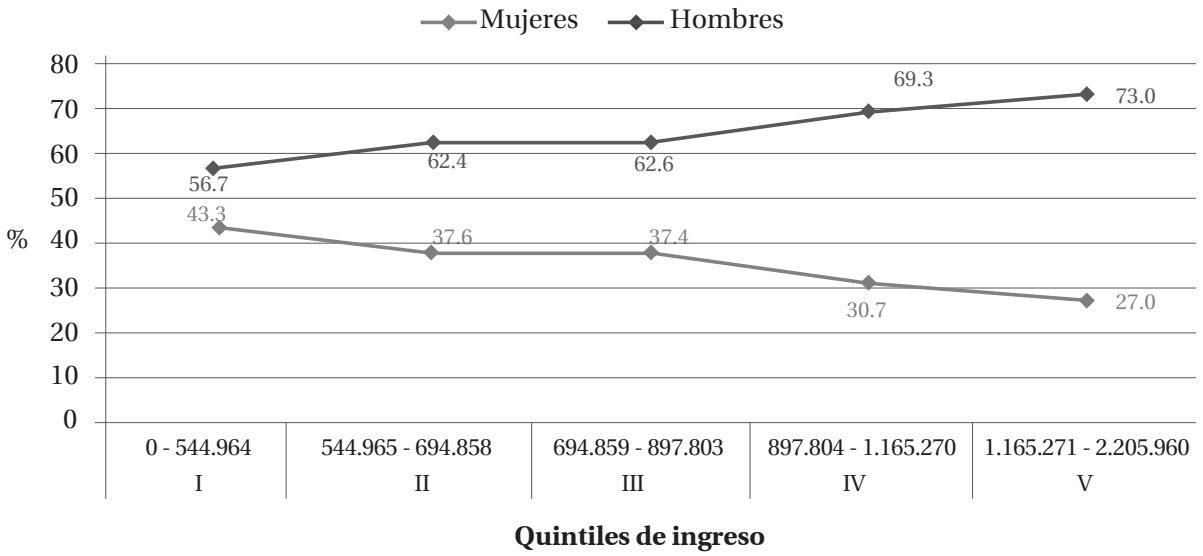
[36] *Para una excelente lista de referencias de Europa y Estados Unidos sobre el tema, consúltese Robyn Marschkeet al., 2001. Una cultura que rechaza a las mujeres en los ámbitos educativos es el llamado "clima frío" [chillyclimate]. La metáfora de la frialdad se refiere al mismo tiempo a la incomodidad física y a la sensación subjetiva de rechazo que se experimenta cuando un ambiente social es inhóspito. La referencia puede encontrarse en Allan y Madden, 2006: 702, citado por Cooper, Bouquet y Moreno, 2013).*

> *responsabilidad personal para llegar a donde se llega, ignorando el dato de que muchas veces los sujetos que componen este universo no están en una situación que les permita competir y reunir méritos como "iguales" (Palomar Verea, 2011, 12).*

Desde la perspectiva de capital humano, un indicador clave de discriminación es la brecha salarial, y uno de sus componentes principales es la segregación vertical o la subrepresentación de mujeres en cargos de alto nivel. En aquellas organizaciones que operan con principios meritocráticos de selección y promoción, la brecha salarial está conformada por lo que puede llamarse "la brecha de méritos". Algunos grupos parecen merecer más salario que otros de manera sistemática, y se nos hace suponer que quienes son mejor recompensados son los más talentosos y trabajadores. Si bien no han notado la brecha salarial en su institución debido a que hombres y mujeres del mismo nivel ganan más o menos lo mismo, es probable que la ilusión óptica de la brecha de meritos esté por ahí escondida. Mientras que el cálculo de la brecha salarial se basa en promedios, la de méritos individualiza la actuación.

En el estudio de la UNAM mencionado antes, la brecha salarial se analizó entre los/las investigadores/as de tiempo completo de esta institución. El resultado, debido a la segregación vertical entre los/as investigadores/as, se ilustra en la Gráfica 1. Como se aprecia en dicha gráfica, la participación de las investigadoras en los quintiles más altos de ingreso anual muestra una diferencia amplia en relación con sus colegas varones, precisamente porque las investigadoras ocupan los niveles más bajos en la pirámide de las categorías de los/as investigadores/as (Buquet, Cooper *et al.*, 2013).

Gráfica 1. Población académica: investigadoras/es por quintiles de ingreso anual y sexo, 2009.



Fuente: Nómina académica, quincena 16 de 2009. Dirección General de Personal, UNAM.

Entre el personal administrativo, esta historia se repite: el posicionamiento diferente de mujeres y hombres en términos de puestos clasificados como masculinos, femeninos y mixtos se traduce en que ellas, en su mayoría, obtienen menores ingresos (Bouquet, Cooper *et al.*, 2013: 226).

Incluso frente a estas cifras, los economistas y otros afirman que aunque podemos observar que las mujeres están mal representadas o no tienen representación alguna en ciertos cargos y categorías académicos, no debemos apresurarnos a suponer la existencia de discriminación. Siempre ha existido una gran controversia entre los economistas en cuanto a qué parte (si es que hay alguna) de la brecha salarial puede atribuirse a la discriminación (Bergmann, 2005). En la ciencia económica ortodoxa es común que se considere que la concentración de mujeres en ocupaciones femeninas de menor paga y jerarquía se debe a sus preferencias y libre elección. Como consecuencia de ello, las mujeres eligen realizar 'trabajos femeninos' y los hombres 'trabajos masculinos'; "…la realidad es que no hay nada por qué enojarse" (Bergmann, 2005: 43). Esta manera tan simple de explicar la brecha salarial aleja convenientemente la discusión de las prácticas discriminatorias e injustas. Sin embargo, Cordelia Fine, en su libro *Delusions of Gender: Howour Minds, Society and Neurosexism Create Difference* (Fine, 2010), señala que la socialización respecto a las normas y mandatos de género sigue influyendo en las preferencias de hombres y mujeres: no escogen "libremente" los trabajos que realizan, sino que sus elecciones están socialmente condicionadas. Dicho de otra manera, hombres y mujeres internalizamos estas normas sociales generizadas.

La amplitud de la segregación vertical en las instituciones de educación superior mexicana se aprecia con claridad en el cuadro 1, elaborado por Adrián de Garay y Gabriela del Valle Días-Muñoz (De Garay y del Valle-Días Muñoz, 2012).

Cuadro 1. Personal directivo en algunas universidades públicas, México (2010)

Universidades públicas	%mujeres	% hombres
Universidad Autónoma Metropolitana	6.7	93.3
Universidad de Guanajuato	7.7	92.3
Universidad Autónoma de Zacatecas	11.5	88.5
Universidad Autónoma de Baja California	22.2	77.8
Universidad Autónoma de Nuevo León	23.1	76.9
Universidad de Guadalajara	23.7	76.3
Universidad Autónoma de Chiapas	23.8	76.2
Universidad Autónoma de Sinaloa	24.4	75.6
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	25.0	75.0
Universidad Nacional Autónoma de México	31.0	69.0
Universidad Autónoma de Yucatán	33.3	66.7
Universidad Autónoma del Estado de México	34.6	65.4
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	36.8	63.2
Universidad Veracruzana	40.6	59.4

Fuente: De Garay y del Valle-Díaz-Muñoz, 2012: 23. Tomado de Buquet, Cooper et al., 2013.

Las diferencias salariales, al igual que la segregación ocupacional entre los sexos, tienen causas que no se pueden reducir exclusivamente a características individuales —por ejemplo, el capital humano—, ya sea que se trate de hombres o mujeres. En otras palabras, detrás de ambos fenómenos se hallan factores de tipo social, cultural y sesgos conscientes e inconscientes dentro de las organizaciones cuya presencia continua permite que se perpetúen brechas discriminatorias de ingresos. Cristina Palomar afirma: "Es más, se podría decir que el poder económico dentro del ámbito académico se deriva más de los efectos de la posición de los actores en la estructura de poder-saber, que del valor económico de las actividades realizadas por ellos" (Palomar Verea 2011: 42).

Reconocer la realidad discriminatoria puede ser algo profundamente perturbador, por cuanto requiere replantear y poner en entredicho el 'mito cultural de la meritocracia', el cual se ha convertido en un impedimento sustancial para reconocer una amplia gama de prácticas discriminatorias:

> *…los individuos (especialmente en la academia) están firmemente arraigados en la idea de que la vida social es justa y equitativa, y que la situación de cada quien en la vida es, en principio, una medida de la ética de trabajo individual, en lugar de ser una medida del privilegio o de la discriminación de raza, clase, género/sexo, etc. (Allan y Madden, 2006: 704, citado por Buquet, Cooper et al., 2013: 22. Las cursivas son mías).*

Aunque añoramos tener una medida intemporal y 'objetiva' que califique nuestra actuación, la meritocracia es un concepto social e históricamente construido. Los criterios usados para definir lo que es y lo que no es meritorio no son estáticos y dependen del contexto y de quiénes los definen. En este sentido, es importante que continuemos señalando cómo operan los sesgos inconscientes en los comités de selección y consejos editoriales, junto con el papel de la creación de redes y los dictaminadores (*gatekeepers*) para mantener el *statu quo*.

LA TUBERÍA TIENE FUGAS

Estos indicadores, junto con muchos otros, nos muestran que la tubería tiene fugas. El sendero educativo que va de estudiantes de licenciatura, a través de la academia hasta la obtención de nombramientos de profesor/a-investigador/a definitivo se conoce como la 'tubería'. Las reducciones en la representación de grupos (p. ej. mujeres, minorías étnicas/raciales) en etapas consecutivas en la jerarquía académica se conocen como 'fugas' (Van Anders, 2004). Se creía que el tiempo se haría cargo automáticamente de los impedimentos estructurales e institucionales del acceso de las mujeres al empleo y a las oportunidades de avance en la academia. Esta suposición ha probado ser falsa. Diversos estudios muestran que existe una discrepancia entre el porcentaje de mujeres que obtienen doctorados y el de las que actualmente son profesoras o investigadoras con definitividad, y dicha divergencia a menudo se señala como un indicador de desigualdad (Hargens y Long, 2002, citada por Marschke, Laursen *et al.*, 2007) y puede considerarse como la brecha del mérito.

Robyn Marsche y otros han llevado a cabo análisis demográficos avanzados acerca de la tubería con fugas y el impacto de la política necesaria para cambiarla. Se basan en explicaciones que destacan la inercia de las características demográficas entre los y las académicos/as. Para dichas poblaciones estos obstáculos demográficos son la estructura de edad (y los patrones de jubilación); la composición entre doctorantes; las tasas de erosión o desgaste, y la disponibilidad (o falta de) nuevas plazas académicas. Cuando estas características cambian con lentitud, se convierten en inercia o conservación del *statu quo*, es decir, hay poco o ningún avance para lograr la representación igualitaria de género entre la academia o un porcentaje que iguale la representación de mujeres disponibles y calificadas (es decir, el *pool* de doctores). Concluyen que mientras que las mujeres son la mayoría de quienes obtienen una

licenciatura en el nivel nacional y casi 46% del total de doctores, estas pocas veces representan más de 30% del personal académico de las principales universidades en Estados Unidos. El proceso de cambio para que la proporción de mujeres académicas equivalga a sus porcentajes de obtención de doctorado llevaría unos 35 años, el equivalente a toda una vida académica (las proyecciones son para el personal académico en Sociología en Estados Unidos) (Hargens y Long Yearm 2002, Narscjem Kayrsen *et al.*, 2007).

Por otra parte, es probable que confiar en el tiempo y el 'efecto de la tubería' en el actual ambiente de cambio estructural y recortes monetarios servirá para retrasar el avance más que acelerarlo, puesto que las mujeres están representadas de manera desproporcionada en posiciones más vulnerables al financiamiento, tales como las de profesora de asignatura y ayudante de investigación.

DICTAMINADORES (*GATEKEEPERS)* Y CREACIÓN DE REDES: EL MITO DEL MÉRITO INDIVIDUAL

La mayoría de los académicos, pero especialmente los hombres, piensan que la meritocracia no solo es la forma en que debería funcionar el sistema, sino cómo funciona actualmente. El santo grial es que aquellos individuos que trabajan arduamente tendrán éxito, pero "el individualismo es el mito, mientras que los sistemas de apoyo masculino son la realidad en el proceso de desfavorecer a las mujeres que no aceptan el mito y por definición están excluidas de dichos sistemas" (Bagilhole y Goode, 2001).

Mediante el uso de una metodología cualitativa, Barbara Bagilhole y Jackie Goode (2001) analizan los mecanismos intrincados de la creación de redes en la academia. Su investigación examina la idea prevaleciente de una carrera académica individualista que exige la autopromoción, y que se sigue usando como medida de éxito por aquellos que ocupan los cargos más importantes; no obstante, ello presenta una contradicción básica. Mientras esta idea del éxito individual se sostenga, los hombres obtienen ventajas por un sistema de apoyo patriarcal intrínseco en el cual opera la homofilia[37] (Van den Brink y Benschop, 2013). Los hombres no tienen que esforzarse de manera consciente para que el sistema de redes les favorezca, con lo cual se perpetúa la hegemonía cultural del individualismo. A las mujeres no se les admite en este sistema de apoyo y aparecen como si necesitaran o desearan crear su propio sistema, lo cual tiene connotaciones de debilidad.

[37] *Definida como 'amor al semejante'. Cuando los comités de evaluación y los dictaminadores son predominantemente hombres, las mujeres difícilmente obtendrán acceso a redes académicas deseables. El mecanismo de la homofilia a menudo se utiliza para explicar este resultado. Un principio de la homofilia es que la comunicación y la formación de relaciones entre personas semejantes ocurre a una tasa más alta y es más fácil que relacionarse con personas distintas. Un fenómeno relacionado es la homosocialidad, es decir, la búsqueda, disfrute y/o favorecimiento de la compañía de nuestro propio género, y el 'efecto de lo similar a mí'. La homofilia puede existir en relación con roles de edad, género, clase y grupo organizacional. Para una discusión más profunda y referencias sobre el tema, consúltese Marieke van den Brink e Yvonne Benschop (2013).*

El mérito individual se premia incluso cuando en muchos proyectos los asistentes de investigación llevan a cabo la mayor parte del trabajo y permanecen en gran medida invisibles. Por ello, el/la académico/a solitario/a o el/la responsable de un grupo de investigación (a menudo hombre) cosecha la mejor reputación y las recompensas profesionales que la acompañan y perpetúa así el mito del individualismo meritocrático y el logro 'independiente'. Las medidas individuales de mérito resultan en un sistema diseñado para permitir la movilidad social a unos pocos, manteniendo con firmeza a la mayoría en su lugar, con lo que se deja casi intacto el *statu quo*. Un sistema que garantiza el sentido del valor del individuo por encima del de otros, que, en su aspecto jerárquico, es lo que hace la meritocracia, por naturaleza tiene límites inflexibles acerca de quién es aceptado en cada nivel de la pirámide.

ACCIÓN AFIRMATIVA Y MERITOCRACIA

La acción afirmativa reconoce que ciertos grupos de la sociedad son desfavorecidos debido a una discriminación sistemática, intencional o no, y que esto se toma en cuenta en los procesos de selección y promoción. Los sistemas meritorios aplicados a los procesos de selección casi siempre implican la categorización de los candidatos. Los planes de la acción afirmativa requieren que esta categorización deje de ser el único elemento de toma de decisiones.[38] Quienes han logrado tener éxito a través de las estructuras meritocráticas a menudo se oponen a los planes de acción afirmativa, sin embargo, la imposición de dichas estrategias, junto con objetivos numéricos y plazos programados es la única forma de hacer que las universidades se responsabilicen y eliminen la discriminación. Sin objetivos numéricos, lo que se obtiene son declaraciones y promesas vagas en el sentido de que la discriminación será abolida. Tales afirmaciones y promesas cuantitativas no tienen valor alguno, porque no es posible reunir o evaluar las pruebas de su cumplimiento.

Barbara Bergmann ha señalado que la aplicación de la acción afirmativa en las promociones es mucho más difícil que en las contrataciones (Bergmann, 2005). Después de una promoción, los candidatos rechazados permanecen en la universidad. Si se les hace creer que el proceso de selección fue de alguna manera injusto y si sienten que la persona que sí fue promovida tiene redes de apoyo débiles debido a su sexo o raza, pueden crear problemas en la organización y para la persona promovida, por lo que la acción afirmativa se ha vuelto un concepto poco apreciado en los círculos académicos. No obstante, la alternativa a este tipo de estrategias es perpetuar el mito del mérito individual y dejar intactas las prácticas discriminatorias.

[38] *Esta es una de las razones por las cuales dichos planes probablemente despertarán un gran resentimiento entre los candidatos rechazados. Una desventaja supuestamente importante de la acción afirmativa, desde el punto de vista de las mujeres seleccionadas o promovidas, es que deben enfrentar la sospecha de incompetencia por parte de sus colegas. Las repercusiones contra la acción afirmativa con frecuencia hacen que quienes la reciben piensen que esta pone en riesgo sus carreras, porque entonces son etiquetados como incompetentes.*

Una crítica a la acción afirmativa es que las exigencias de condiciones igualitarias para todos no pretenden necesariamente cambiar las reglas del juego. Sin embargo, además de recalibrar el concepto de mérito, también necesitamos cambiar el juego mismo, sus reglas y los criterios para ganar. Por ejemplo, necesitamos reconocer que la enseñanza y el servicio comunitario relacionado con la investigación deben ser recompensados de la misma forma que la investigación 'pura' y las publicaciones.

PROCESOS DE PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN

Los procesos de promoción basados en las estrategias de acción afirmativa son vitales para la igualdad de las mujeres en la academia, pero difíciles de alcanzar por las razones discutidas antes. Actualmente, se reconocen los sesgos inconscientes en los procesos de contratación y promoción, y es común en la industria privada encontrar cursos de capacitación para administradores con el objeto de superarlos.[39] Pero la obsesión con el mérito en la academia sigue siendo un obstáculo para pasar del recuento a la rendición de cuentas, a pesar de que tanto académicos como académicas han comprobado que los criterios y procedimientos de evaluación son imperfectos, discrecionales y arbitrarios (Ordorika Sacristán, 2004: 60) e "inducen la simulación, fomentan la corrupción y el credencialismo, desalientan los trabajos de largo alcance, generan altos niveles de estrés y angustia, y desarticulan a las comunidades académicas" (Ibarra, 2001, citado en Ordorika Sacristán, 2004: 60). Cuando los comités de promoción devuelven una u otra vez resultados que favorecen a los hombres, la impresión que queda es que el estatus inferior de las mujeres es bastante merecido. Al parecer, aunque funcionan bien en niveles inferiores, la mayoría de las mujeres son incapaces de demostrar que han acumulado méritos suficientes como para ascender un nivel en la escalera de la competencia, lo que les daría una gran autoridad frente a los grupos que se encuentran por debajo de ellas. Sus contrapartes masculinas, mientras tanto, exhiben cantidades desproporcionadamente amplias de méritos.

Para superar la cultura masculina predominante que rodea las promociones y la percepción de estas, las universidades tienen que garantizar que todos los comités de promoción incluyan tanto a hombres como a mujeres en proporciones adecuadas. Hay que instituir dicha práctica de manera universal, a menos que se esgrima la razón práctica de que debemos tener solo suficientes mujeres pares para cumplir con la cuota y no debemos recargarlas sin razón, pues son menos numerosas y deben cumplir con una cantidad desproporcionada de trabajo administrativo.

Otra 'buena práctica' es la capacitación obligatoria para los miembros del comité de promoción, la cual incluye temas tales como el reconocimiento y la discusión de temas de 'techo de cristal', el papel del sesgo inconsciente en la evaluación y las normas de género en la academia.

[39] *Véase el excelente material de capacitación y las listas de lecturas del UK Equality Challenge Unit, disponibles en su sitio web http://www.ecu.ac.uc/publications/files/unconscionus-bias-and-higher-education.pdf/view.*

Sin negar que las 'buenas prácticas y políticas' [40] han producido avances importantes en términos de un acceso mayor a licencias de maternidad, arreglos cada vez más flexibles de trabajo y la amplitud necesaria para extender/detener el reloj de la definitividad frente a la maternidad,[41] dichas políticas siguen siendo inherentemente problemáticas porque "[...] cuando los y las académicos/as (generalmente las mujeres) hacen uso de ellas, bien podría ser algo contraproducente. Cualquier reducción de los productos cuantificables (publicaciones) afecta las oportunidades de obtener becas, asegurar el empleo continuo/definitivo y lograr promociones" (Klocker y Drozdzewski 16-20, agosto,2013: 3).

ENTENDER EL PRINCIPIO DE CONSIDERACIÓN DE MÉRITO RELATIVO A LA OPORTUNIDAD

Al reconocer que las actuales 'buenas prácticas' no han cambiado aún y que las mujeres están muy subrepresentadas en los altos niveles de las carreras académicas, algunas universidades están esbozando y recomendando 'mejores prácticas'.[42] Parecería que entre las más prometedoras está la del *mérito relativo a la oportunidad* como lo define el Group of Eight Australian Universities. El principio ha sido instrumentado por varias instituciones de educación superior en Australia: Monash, Curtin y las universidades de Queensland y Melbourne, y en Nueva Zelanda, la Universidad de Auckland (Fowler, 2011; Universidad de Melbourne, 2014).

El mérito relativo a la oportunidad reconoce que aunque la evaluación basada en el mérito pareciera ser un sistema objetivo y justo para calificar la producción académica, se vuelve problemática cuando la conceptualización misma del mérito está imbuida de una norma reducida e irreal de actuación (University of Melbourne, 2014). Las nociones académicas tradicionales del mérito se han basado en la idea de un trabajador que de manera consistente está disponible para trabajar de tiempo completo y ha tenido una carrera ininterrumpida y lineal.

En las universidades contemporáneas, la norma tradicional de tiempo completo (y más) y una carrera ininterrumpida y lineal ya no corresponde al perfil de gran parte del personal, en particular de quienes llegan a la academia con responsabilidades de cuidados familiares

[40] Por ejemplo, el Vice-chancellor's Childcare Support Fund (fondo de apoyo para el cuidado infantil) de la University of New South Whales (UNSW), en Australia, se creó para dotar a las investigadoras de cuidados infantiles para lograr, sostener o retomar sus carreras de investigación en el nivel nacional y/o internacional. Está dedicado solo a financiar los costos extraordinarios de los cuidados infantiles. Por ejemplo, pagará el sueldo de una persona para el cuidado del infante o para un viaje, como sería el pago de un boleto de avión para un/a abuelo/a del interior del país para cuidar a los niños/as.

[41] Esta práctica opera principalmente en Estados Unidos.

[42] La Australian National University recomienda que se introduzca un sistema de apoyo para que las mujeres empleadas logren avanzar. El proyecto debe basarse en la Thomson Fellowship de la Universidad de Sydney, la cual ofrece 60 mil dólares australianos por investigadora y hasta 30 mil dólares por semestre (25 mil como ayuda docente y 5 mil como apoyo a la investigación). Se ofrece de manera proporcional para investigadoras de medio tiempo y está abierto solo a académicas o profesoras empleadas por la Universidad de Sydney en los niveles C o D. La disponibilidad de financiamiento extra para ayuda docente le permitirá a la académica centrar sus energías en la investigación y las tareas administrativas, las cuales, a su vez, resultarán en solicitudes mejor sustentadas para la promoción. (Consultar: Thompson Fellowship, University of Sydney (http://sydney.edu.au/research_support/funding/sydney/thompson.shtml)

importantes o discapacidades. Ciertos grupos, incluidas las mujeres, personas con discapacidades e indígenas podrían ser menos capaces de cumplir con estas normas formales e informales, y por consiguiente tendrían menores posibilidades de acumular producción a una tasa esperada.

Las circunstancias relevantes que deben tomarse en consideración al evaluar el mérito relativo a la oportunidad pueden incluir:

- responsabilidades de cuidado de niños, padres ancianos o miembros de la familia enfermos;
- condiciones médicas de enfermedad o discapacidad, sean temporales, episódicas o permanentes;
- acuerdos laborales de medio tiempo o flexibles;
- interrupción de la carrera y retrasos tales como licencias de maternidad/paternidad, interrupción de labores para trabajar en un campo distinto y/o entrada tardía a la academia.

Desde 2010, las solicitudes competitivas para obtener financiamiento del *Australian Research Council* (ARC) incluyen secciones sobre "oportunidad de investigación y pruebas de actuación" (ROPE, por sus siglas en inglés). Las respuestas ROPE de los solicitantes les permiten identificar interrupciones en sus carreras (incluyendo pero no limitadas a la maternidad), la fecha de obtención del doctorado, la naturaleza de sus empleos actuales y previos (de tiempo completo/medio tiempo, investigación-docencia o sólo investigación) y períodos de empleo no académico. Las medidas relativas a la oportunidad como estas, pretenden proporcionar un "reconocimiento positivo de lo que se ha logrado o puede lograrse dadas las oportunidades disponibles", pero no otorgan "consideraciones especiales" ni esperan normas de actuación menos estrictas (Rafferty *et al.*, 2010, citado por Klocker y Drozdzewski, 16-20 de agosto de 2011: 6).

CONSIDERACIONES DE APLICACIÓN DEL 'MÉRITO RELATIVO A LA OPORTUNIDAD' EN DECISIONES EN TORNO AL EMPLEO

Cuando el principio de consideración del mérito relativo a la oportunidad se incluye en las políticas y prácticas de empleo, se pide a los individuos que revelen circunstancias profesionales/personales importantes y arreglos laborales, lo cual tiene sus bemoles. Los encargados de la toma de decisiones relacionadas con el empleo tienen entonces la oportunidad de considerar de manera apropiada estas circunstancias o arreglos, y el efecto que pueden tener y han tenido en el tiempo disponible en general, tasa de productividad, la oportunidad de participar en ciertos tipos de actividades y la coherencia de las actividades o la producción durante el período que se analiza.

Aunque tanto mujeres como hombres pueden tener carreras no lineales, el mérito relativo a la oportunidad reconoce que los factores que inhiben una carrera parecen más

complejos para las mujeres de este nivel que para los hombres. Las responsabilidades del cuidado de los/las hijos/as a menudo se combinan con otros factores derivados de la práctica permanente de hacer que las mujeres sean las principales responsables de la vida doméstica. Las generaciones más jóvenes de hombres muestran señales de querer involucrarse más con sus familias y es claro que los académicos con carreras no lineales perciben la desventaja en las promociones en comparación con aquellos cuyas carreras son más lineales, y esto se asocia, en particular, con el papel de las mujeres (y algunos hombres) en el cuidado de los/las hijos/as.

UN INTENTO POR 'CALCULAR' EL EFECTO DEL CUIDADO INFANTIL CON LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

El mérito relativo a la oportunidad significa que los comités de selección y promoción toman en cuenta las trayectorias individuales con base en el prorrateo, como se ejemplifica en la siguiente muestra.

> *Durante el período de tres años en revisión, la persona A trabajó nueve meses con un nombramiento de investigación [100%]. Posteriormente tuvo una licencia de maternidad por nueve meses, lo cual se considera como 0% de oportunidad de investigación. Al regresar, la* **persona A** *trabajó de medio tiempo con un nombramiento de investigación, lo cual representó 50% de oportunidad de investigación. Por consiguiente, el total de oportunidad de investigación durante el periodo de 3 años fue de 18 meses o 50%. La* **persona A** *produjo tres artículos durante tres años. Estos tres artículos luego fueron ajustados por oportunidad (3/0.50), lo cual significó que si esta persona hubiera tenido una oportunidad de investigación de 100% durante todo el período habría producido 6 artículos (Fowler y Dalton, 2011: 4).*

ESCENARIOS DE MÉRITO RELATIVO A LA OPORTUNIDAD

Los siguientes escenarios son ejemplos de situaciones que podrían tomarse en consideración al realizar evaluaciones con base en méritos relativos a la oportunidad y se tomaron del documento *Academic Promotions Criteria Guidelines* de la Universidad de Melbourne, Australia (University of Melbourne, 2014). Se advierte que cuando los encargados de la toma de decisiones tienen que hacer comparaciones entre individuos (por ejemplo en la contratación), debe evitarse la tendencia a privilegiar al individuo con 'el mayor mérito' cuando las oportunidades de acumular mérito no son iguales entre ellos.

Escenario 1. Un miembro del personal regresa a trabajar después de una licencia de maternidad. Esta 'interrupción de la carrera' ha afectado a la productividad de investigación tanto durante el período de la licencia como inmediatamente después al empezar a restablecer los proyectos y

redes de investigación. Este tiempo debe tomarse en cuenta al evaluar la productividad general del miembro del personal durante este período.

Escenario 2. Un miembro varón del personal con responsabilidades de cuidador único de padres ancianos tiene limitaciones para presentar ponencias en conferencias internacionales, pero ha sido citado muchas veces en un número apropiado de artículos en revistas de prestigio. Con base en una evaluación integral, el panel de promociones académicas determina que el solicitante ha demostrado la calidad adecuada e impacto en el criterio general de 'investigación', por lo que el miembro del personal no recibe penalización alguna por una producción relativamente baja en determinada actividad relacionada con la investigación o por su producción de investigación en general.

Escenario 3. Un miembro del personal profesional compite por una posición de más alto nivel. Sus calificaciones satisfacen con creces los criterios de selección y tiene una experiencia laboral muy importante, a pesar de haber pasado bastante tiempo con responsabilidades de cuidados familiares durante algunos períodos en los que trabajaba de medio tiempo. El panel toma en consideración la historia laboral y las circunstancias personales del solicitante cuando evalúa sus logros y experiencia relevante y determina que es la persona idónea para el cargo, a pesar de que otro solicitante con una carrera ininterrumpida de tiempo completo tuvo mayores oportunidades de acumular méritos.

LIMITACIONES DE LA 'OPORTUNIDAD RELATIVA AL MÉRITO'

Este tipo de estrategia no carece de críticos. Con un tono satírico, el artículo How many papers is a babyworth? (¿Cuántos hijos vale un artículo?) se mofa de la cultura neoliberal de la auditoría en las universidades occidentales contemporáneas, al suponer que la única manera en que podría 'contar' el mérito relativo a la oportunidad para aquellos académicos con hijos era ponerle un número a los hijos. Cuando las autoras realizaron entrevistas a sus colegas, se llegó a la conclusión de que dicha estrategia "[...] en gran medida se percibía como un gesto simbólico que aparece en las formas y jamás es tomado en cuenta por los encargados de tomar las decisiones y evaluar el trabajo. El final, quienes no han tenido licencias o interrupciones laborales tienen ventajas" (Klocker y Drozdezewski, 16-20 de agosto de 2011).

Otra preocupación planteada por sus colegas fue que aun si las consideraciones del mérito relativo a la oportunidad se tomaban en cuenta, se limitaban al período de la interrupción de la carrera (en este caso la licencia de maternidad) y no abarcaban "la manera en que tener hijos pequeños afecta la productividad incluso después de regresar al empleo de tiempo completo". Como resultado de ello, el término mérito relativo a la oportunidad se consideró "[...] frustrantemente incapaz de dar cuenta del efecto de ser padres" (Klocker y Drozdezewski, 16-20 de agosto de 2011: 7).

No obstante, los autores concluyen, de manera positiva, que potencialmente el mérito relativo a la oportunidad subraya los parámetros tan reducidos utilizados para medir el mérito. Además, la estrategia va más allá de criticar simplemente la cultura neoliberal de la auditoría contable antes mencionada, al aprovechar y voltear la lógica de dicha cultura y sus cálculos de forma tal que favorecen una agenda afirmativa frente a los sesgos de género institucionalizados en la academia.

> *Tal vez la cultura de la auditoría de las universidades pueda utilizarse para destacar (y no disminuir) las contribuciones de los académicos con responsabilidades de cuidados familiares. A riesgo de "aceptar" las normas neoliberales, tenemos la esperanza de que los cálculos de mérito relativo a la oportunidad pudieran desafiar a las jerarquías ortodoxas y los patrones inequitativos de reconocimiento y recompensas de la academia (Klocker y Drozdezewski, 16-20 de agosto de 2011: 14).*

CONCLUSIÓN

El sistema de la meritocracia, al igual que otros, puede tener muchos defectos. Precisamente porque se supone que está regulado idealmente por principios intemporales de neutralidad y justicia, tiende a carecer de salvaguardas contra la reproducción de estándares tan aceptados tácitamente como la norma, que han continuado sin cuestionamiento alguno. La investigación feminista sólida en torno a la discriminación en la academia ha realizado una contribución valiosa a la deconstrucción de la ideología de la meritocracia.

Aunque no es una panacea, el concepto de mérito relativo a la oportunidad es una propuesta interesante que intenta alejarse de una idea singular de trayectoria académica 'normal' basada en criterios rígidos y eternos de lo que debe contar como digno de mérito en la academia.

Solo cuando renunciemos a una parte de nuestra fe y adicción a la competencia basada en el mérito individual y nos volvamos más críticos de sus diversas patologías seremos capaces de iniciar una discusión amplia del tipo de acuerdos institucionales no discriminatorios que deseamos.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, L.A. (2010). Dispelling the Meritocracy Myth: Lessons for Higher Education and Student Affairs Educators. *The Vermont Connection* 31.

Allen, A. (2011). Michael Young's the Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique, *British Journal of Educational Studies* 59, no. 4 (2011): 367-82.

Bagilhole, B., y Goode, J. (2011). The Contradiction of the Myth of Individual Merit, and the Reality of a Patriarchal Support System in Academic Careers. *European Journal of Women's Studies 8*, no. 2 (2001): 161.

Bergmann, B. (2005). *The Economic Emergence of Women*. New York, United States of America: Palgrave-macmillan.

Buquet, A., Cooper J.A., Mingo A. y Moreno H. (2013). *Intrusas En La Universidad:* Programa Universitario de Estudios de Género y el instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación, ISUE-UNAM.

De Garay, A., y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una Mirada a La Presencia De Las Mujeres En La Educación Superior En México. *RIES* 6, no. III (2012): 3-30.

Fine, C. (2010). *Delusions of Gender: How Our Minds, Society and Neurosexism Create Difference,*. Nueva York: W. W. Norton.

Fow1er S., y Dalton B. (2011). Guidelines for Decision-Makers: Assessing Achievement Re1ative to Opportunity, Women's Leadership andAdvancement Scheme, Equity and Diversity Centre, Monash University, Australia. University of Monash.

Klocker, N., y Drozdzewski,D. (2011). Career Progress Relative to Opportunity: How Many Papers Is a Baby 'Worth?, *en 61th Intemational Conference of Critical Geography ,. Frankfurt, Gerrnany, 16-20 agosto2011*.

Marschke, R., Laursen, S., McCarl Nielsen, J. y Rankin, P. (2007). Demographic Inertia Revisited: An Immodest Proposal to Achieve Equitable Gender Representation among Faculty in Higher Education. *Journal of Higher Education* 78, no. 1 (2007): 1-26.

McNamee, S.J, y Miller R.K. Jr. (2009). *The Meritocracy Myth, Second Edition*. United States of America.

Nel, P. (2014). Meritocracy in Academia: A Useful Myth, 2014.

Ordorika Sacristán, I. (2004). El Mercado En La Academia. En *La Academia En Jaque : Perspectivas Políticas Sobre La Evaluación De La Educación Superior En México,* editado por Imanol Ordorika Sacristán (comp.). México: México, UNAM/ Miguel Ángel Porrúa.

Palomar Verea, C. (2011). *La Cultura Institucional De Género En La Universidad de Guadalajara*. Editado por anuies. México: Biblioteca de la Educación Superior.

University of Melbourne. 2014. Academic Promotions, Criteria Guidelines.Inhr.unimelb.edu.au/academic-promotions, (consultado1-05, 2014).

Van Anders, S. (2004). Why the Academic Pipeline Leaks: Fewer Men Thanwomen Perceive Barriers to Becoming Professors, *Sex Roles,* Vol. 51, , no. 9/10, Noviembre 2004.

Van den Brink, M. y Benschop, I. (2013). Gender in Academic Networking. *Journal of Management Studies* 51, no. 3,(2013): 460-92.

Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe -Estudio Comparado[43]

Silvana Darré
Luciana Fainstain[44]
Flacso-Uruguay
Uruguay

[43] *Medidas para la inclusión social y la equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal) es un proyecto que se lleva adelante en 16 Instituciones de Educación Superior de América Latina, el Caribe y Europa en el marco del Programa ALFA III de la Unión Europea. El presente estudio se enmarca en dicho proyecto. Créditos: en la selección de la muestra y la realización de las entrevistas participaron nueve equipos nacionales de: UNAL Colombia, UNAM México, Flacso Chile, Flacso Guatemala, Flacso Ecuador, Flacso Uruguay, UES de El Salvador, UCA de Nicaragua, UNA de Costa Rica. El diseño de la investigación corresponde al Programa Género y Cultura de Flacso Uruguay: Silvana Darré, Luciana Fainstain, Carmen Beramendi y Fernanda Sosa. El procesamiento de la información fue realizado por Luciana Fainstain. La coordinación general por Silvana Darré. El proyecto original contó con la revisión de Ana Esteves, Gabriel Guajardo, Rocío Ramírez, Christian Rivera, Diana Santos, Martha Zapata. Realizaron las entrevistas en los países Virginia Villamediana (Ecuador), Cindy Caro Cárdenas (Colombia), Rodrigo Lagos (Chile), Laura Bastos (Costa Rica), Nuria Torres (El Salvador), Ana Lucía Ramazzini (Guatemala), Ligia Arana y Ana Victoria Portocarrero (Nicaragua), Víctor Hugo Ramírez García (México) y Ana Gabriela Fernández (Uruguay).*

[44] *En el Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género dictó su ponencia únicamente Silvana Darré, sin embargo el presente artículo lo presentan conjuntamente Silvana Darré y Luciana Fainstain.*

RESUMEN

En este artículo se presentan las características del estudio comparado realizado en nueve países de América Latina y el Caribe sobre los procesos de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior desde la perspectiva de las autoridades universitarias y gubernamentales. Se trata de un estudio cualitativo realizado entre noviembre de 2013 y abril de 2014. Se propuso como objetivo conocer los puntos de vista de personas con desempeño en la gestión, administración y dirección de la educación superior, en ministerios de educación, ciencia y tecnología y otros organismos vinculados con la educación. Se buscó identificar posibles facilitadores y obstáculos para el logro de las transformaciones que el sistema de educación superior requiere para el logro de una mayor democratización en el acceso, la permanencia y la movilidad de la población universitaria. Se realizaron 84 entrevistas al más alto nivel. El instrumento de recolección de la información consideró diferentes marcadores de diferencia, como nivel socioeconómico, género, diversidad sexual, edad, raza/etnia y discapacidad, en línea con la perspectiva interseccional que inspira el proyecto Miseal en el marco del Programa ALFA III de la Unión Europea. Se presentan algunos resultados del estudio.

¿POR QUÉ ESTE ESTUDIO?

¿Cuál es el propósito de conocer las opiniones de personas que se desempeñan como gestoras, administradoras y autoridades de educación superior, y de personas que ocupan posiciones jerárquicas en ministerios de educación, organismos públicos vinculados con la ciencia y la tecnología, a propósito del tema de la inclusión y la equidad? De esta formulación pueden abrirse otras múltiples, como la distinción entre el ámbito institucional de la educación superior -las particularidades que platean los diferentes escenarios nacionales-, la especificidad que supone ocupar una posición jerárquica en un ministerio de educación, de ciencia y tecnología. La pregunta por el modo en que se toman las decisiones, las formas de construcción de las políticas públicas, las prácticas de incidencia, el concepto de democracia, y los posibles modos de ejercicio de poder son otras líneas que considerar. Cada una de estas direcciones permite anticipar el tipo de desafíos teóricos que supone un estudio orientado a un conjunto selecto de personas que pueden tener un rol activo en la toma de decisiones.

La tradición clásica de los estudios sociales sobre las élites hasta los años cincuenta del siglo pasado (Pareto, 1987; Mosca, 1995; Wright Mills, 1963) asume como central la

importancia estratégica que adquieren las minorías que gobiernan en función de la posición privilegiada que ocupan en los ámbitos cultural, social, económico, político, militar y en virtud de ciertos atributos que le son conferidos. En las últimas décadas se ha visto un desplazamiento de la idea de un bloque uniforme de poder hacia la consideración de la articulación de fracciones hegemónicas a través del Estado. El poder ya no es considerado como atributo que posee un sujeto sino pensado en términos de un ejercicio posible. Un concepto lindante al de élite –que aporta otro ángulo para la caracterización- es el de *intelligentsia* propuesto por Mannheim (1963), que designa una capa social sin clase, que no comparte intereses comunes pero que puede alinearse en un sentido o en otro, sus integrantes carecen de discurso propio, son ideólogos al servicio de otros.

Los aportes posteriores desde la teoría de la democracia (Aron, 1961; Dahl, 1993; Sartori, 1988) continúan el interés por analizar los procedimientos y mecanismos de ejercicio del poder, la toma de decisiones en el marco de las democracias liberales, los costos internos, los riesgos externos, y las condiciones necesarias para el ejercicio de la democracia moderna en el marco de un Estado especializado sujeto a presiones de diversa índole.

A propósito de esta investigación y tomando en consideración los antecedentes, la decisión por un estudio de percepciones sobre la inclusión y la equidad, orientado a un conjunto selecto de individuos que ocupan lugares claves en la gestión, se justifica en términos teóricos en la dirección que plantea Mouffe (1999) sobre el proyecto de una democracia radical que es consistente con la perspectiva interseccional que anima el proyecto Miseal. Como ha sido señalado por algunas tradiciones del pensamiento que han teorizado sobre las dimensiones de lo público y lo privado (Pateman, 1992; Young, 1989), la categoría moderna de individuo se asienta sobre la base de presupuestos universalistas y racionalistas que construyen y proyectan al ámbito público de la ciudadanía, un modelo homogéneo de ser humano. En este esquema de pensamiento lo particular y lo diverso queda ubicado en el ámbito de lo privado. Por consiguiente, esta operación de clivaje y ordenamiento que construyó la ciudadanía moderna entre ambas dimensiones terminó actuando como principio de exclusión. Como se expresa a continuación, no se trata tanto de disolver como de redefinir:

> *Los deseos, decisiones y opciones son privados porque son responsabilidad de cada individuo, pero las realizaciones de tales deseos, decisiones y opciones son públicas, porque tienen que restringirse dentro de condiciones especificadas por una comprensión específica de los principios ético políticos del régimen que provee la "gramática" de la conducta de los ciudadanos (Mouffe; 1999:121).*

La idea de un antagonismo constituyente de las relaciones sociales, el reconocimiento de sujetos múltiples, de una democracia pluralista donde coexisten agentes sociales que ocupan diferentes de posiciones de sujeto, que no están nunca fijadas de antemano ni lo son para siempre es el presupuesto de este enfoque. Agrega la autora:

> *La identidad de tal sujeto múltiple y contradictorio es, por lo tanto, siempre contingente y dependiente de formas específicas de identificación. De este modo, es imposible hablar del agente social como si estuviéramos lidiando con una entidad unificada, homogénea. En lugar de eso tenemos que aproximarnos a él como una pluralidad, dependiente de las diversas posiciones de sujeto a través de las cuales es constituido dentro de diferentes formaciones discursivas (Mouffe; 1999:110 - 111).*

La pluralidad y las diversas posiciones de sujeto son sitio de conflicto y movilización política en las sociedades democráticas. La articulación de las luchas de los diversos sectores y grupos junto con el establecimiento de articulaciones y equivalencias entre estas es lo que vemos como proyecto en la perspectiva interseccional. Por estas razones, el diseño de la investigación y sus principales objetivos e hipótesis parten del reconocimiento de la importancia que adquiere la posición que se ocupa en la construcción del punto de vista sobre las discriminaciones múltiples. Esto no impide reconocer que la traducción empírica del concepto sigue siendo un deber en los estudios de estas características[45], y deberían manejarse con cautela las expectativas sobre la contribución que este estudio pueda aportar a tal empresa.

En los últimos años se observa en los países latinoamericanos una producción creciente de estudios sobre el problema de la equidad en la educación superior y su conexión con los problemas del desarrollo económico y social. Sin espacio para la exhaustividad, se observan enfoques que analizan los procesos de admisión (Pérez y Díaz, 2008; Blanco Pérez et al, 2013; Felicetti, 2009), las políticas, representaciones y valores en los sistemas o instituciones que toman como objeto de estudio (Didou-Aupetit, 2011; Espinoza, 2009; Arancibia, et al, 2013; Buquet, 2011; Herrera, 2013; Tristá et al, 2013). Otro grupo de estudios se orienta a analizar el impacto de las medidas afirmativas en educación superior a propósito de las políticas de becas y cupos como los estudios de Navarrete (2011), Gómez, et al (2011) y Moya (2011). En tercer lugar aparece un sector de producción dedicado al análisis de las reformas acontecidas en los últimos años en perspectiva comparada (Guimarães, 2013; Martínez et al 2011). Estos estudios en general se caracterizan por referir a contextos nacionales y analizar el problema de la inclusión y la equidad desde algún marcador de diferencia específico.

Dentro de los antecedentes sobre la perspectiva interseccional en la educación superior, resulta trascendente la contribución que realiza el propio consorcio Miseal desde su comienzo en el año 2012 a través de diferentes publicaciones (Zapata, et al 2012; Chan y Zapata, 2013). A propósito de estas contribuciones, cabe señalar, por último, que la sistematización recopilada por Esteves y Santos (2013), sobre los procesos de armonización de indicadores

[45] *En un estudio que se basa en un universo muy reducido de entrevistas, la posibilidad de realizar procesamientos estadísticos que permitan cruzar múltiples marcadores y variables dependientes, o entender cómo operan las discriminaciones múltiples es muy limitada.*

en instituciones de educación superior en América Latina, presenta evidencias sobre las situaciones de inequidad existentes y las tendencias a la agudización de algunos problemas en la última década. Si bien la heterogeneidad es la regla, y el aumento de la tasa bruta de educación superior en este período es significativo, la inequidad creciente que afecta a algunos grupos y sectores constituye un signo de alarma que justifica esta indagación.

CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se parte de la premisa de que los estudios sociales constituyen formas de conocimiento que deben generar evidencias empíricas partiendo de teorías y aplicando reglas metodológicas explícitas para el tratamiento de un problema. Esta investigación se propuso como objetivos relevar las percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre los procesos de inclusión y equidad en la educación superior en cada uno de los nueve países participantes. Comparar las perspectivas de las/los actores entrevistados y relevar los asuntos o coyunturas que aparecían como obstáculos para el logro de la inclusión y la equidad en la educación superior. Se plantearon dos hipótesis de trabajo: la primera consistente en que la idea de las discriminaciones múltiples no está aun suficientemente integrada en la perspectiva de las/los actores, y la segunda es que las percepciones sobre la inclusión y la equidad están mediadas por las posiciones de sujeto que se ocupan. Se trató de una investigación cualitativa, basada en la realización de 10 entrevistas calificadas por país, destinadas a autoridades gubernamentales en las áreas de educación, ciencia y tecnología, y autoridades universitarias. La muestra que resulta de los criterios de selección propuestos es intencional, no probabilística. Las percepciones de las personas a ser entrevistadas interesan por el lugar que ocupan y el rol que desempeñan, y sus puntos de vista no pueden ser generalizables. No interesan por ser representativos de otros puntos de vista, sino porque son únicos y relevantes en sí mismos. Se buscó una aproximación al sentido que los/las actoras atribuyen a un conjunto de elementos. El instrumento de producción de la información consistió en un cuestionario con preguntas cerradas, algunas con apertura a explicaciones; la última de carácter abierto. El instrumento contenía seis módulos con: información básica y datos sociodemográficos; información sobre el cargo e institución de pertenencia; diez preguntas generales sobre inclusión social y equidad; 12 preguntas específicas sobre los marcadores de diferencia; un módulo específico para autoridades universitarias, y una pregunta abierta.

Se eligió la encuesta con preguntas mayoritariamente cerradas como instrumento homogeneizador, por la necesidad de estandarizar en cierta medida las respuestas y, en particular, considerando que resultaba la mejor herramienta para reducir los sesgos del/la investigador/a, buscando privilegiar su aplicabilidad transnacional. Cuando se trata de un instrumento que se aplicará en diferentes países y por diferentes personas, cuanto más apertura tenga el instrumento mayor será la posibilidad de distorsión en la aplicación de este.

El instrumento se acompañó de un Consentimiento Informado y un Instructivo con los criterios de selección de las personas entrevistadas.

RESULTADOS PARCIALES

Cuadro 1. Distribución de las entrevistas por país

País	Entrevistas	Porcentaje
Chile	9	10,7
Colombia	10	11,9
Costa Rica	10	11,9
Ecuador	10	11,9
El Salvador	10	11,9
Guatemala	10	11,9
México	7	8,3
Nicaragua	8	9,5
Uruguay	10	11,9
Total	84	100,0

Distribución por tipo de institución

La planificación de las entrevistas respondió al criterio de buscar cubrir las instituciones de más alta jerarquía en lo competente a las decisiones que afectan a los sistemas de educación superior. Por tal razón, se incluyeron en las pautas de determinación de la muestra teórica los/as más altos representantes de ministerios de Educación, agencias de acreditación, organismos supra universitarios encargados de la planificación y evaluación de las políticas de educación en general y de educación superior en particular, las agencias de investigación científica estatales, las autoridades de quienes dependan las políticas pedagógico-didácticas universitarias y/o las decisiones de los organismos encargados de las políticas de capacitación técnico/docente orientadas a la formación continua y el perfeccionamiento docente en la educación superior. Se buscó también representación de las máximas autoridades de las propias instituciones de educación superior (IES). Asimismo, por el peso que en muchos países tienen en la toma de decisiones de este ámbito de política pública, también se hizo el esfuerzo de incluir a los sindicatos o diferentes formas de agrupación de académicos, funcionarios no docentes y estudiantado. Se estableció un doble criterio de entrevista a figuras de máxima jerarquía y de 'segundo' nivel jerárquico y se previó un sistema de suplencias orientado a garantizar en lo posible la representación de la mayor heterogeneidad de instituciones en cada país, manteniendo al mismo tiempo el criterio de la máxima jerarquía.

El apego al conjunto de estos lineamientos fue, por diferentes razones -tanto estructurales como coyunturales-, heterogéneo según los países. El tamaño de las instituciones, la extensión territorial de las naciones, el propio diseño institucional, los momentos políticos y sociales, las zafras educativas, los plazos y otras variables operaron de diversas formas para que los informantes a los que finalmente se tuvo acceso coincidieran en mayor o menor medida con los nombres y cargos que teóricamente se había previsto, si bien es destacable que en términos generales las brechas no fueron muy importantes.

El resultado de la aplicación de las entrevistas arroja la siguiente concentración de tipos de institución:

Cuadro 2. Distribución por tipo de institución

	Frecuencia	Porcentaje
Un ministerio, organismo de coordinación, planificación o evaluación del sistema universitario o de la educación superior	27	32,1
Un organismo de promoción de la investigación	3	3,6
Un gremio u organización sindical que nuclea a funcionarios o estudiantes de diferentes instituciones de educación superior	9	10,7
Un gremio u organización sindical que nuclea a funcionarios o estudiantes de una única institución de educación superior	8	9,5
Otro tipo de agrupación de docentes, investigadores o funcionarios de la educación superior	3	3,6
Una institución de educación superior pública	25	29,8
Una institución de educación superior privada	4	4,8
Una institución de educación superior intergubernamental	4	4,8
Una universidad privada que recibe subsidio estatal	1	1,2
Total	84	100,0

Como se desprende del cuadro y tal como se había planificado, una tercera parte de los/as entrevistados/as representa a las 15 Secretarías de Estado, y organismos de coordinación, planificación y evaluación del sistema de educación superior. Casi otro tanto representa a IES, en su gran mayoría públicas. Vale destacar que en casi todos los países se entrevistó también al menos una universidad privada o intergubernamental. Luego, un total de 24% de los casos se concentra en gremios de diverso tipo (de forma agregada, el 10,7; 9,5 y 3,6 que pueden verse en el cuadro). Finalmente, un 3% de las entrevistadas representa agencias de investigación.

Gráfico 1. Distribución según el nivel jerárquico

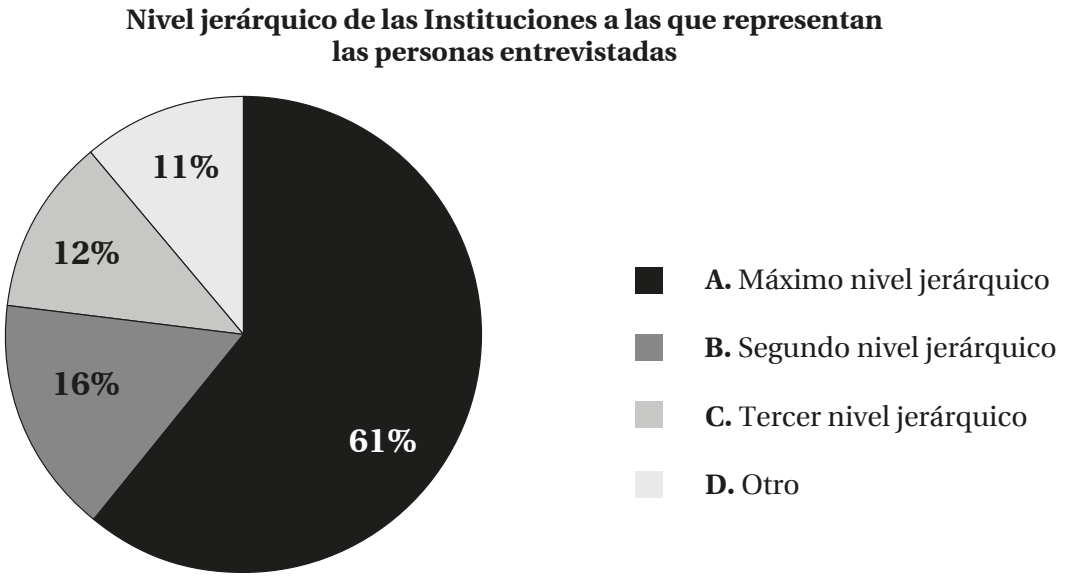
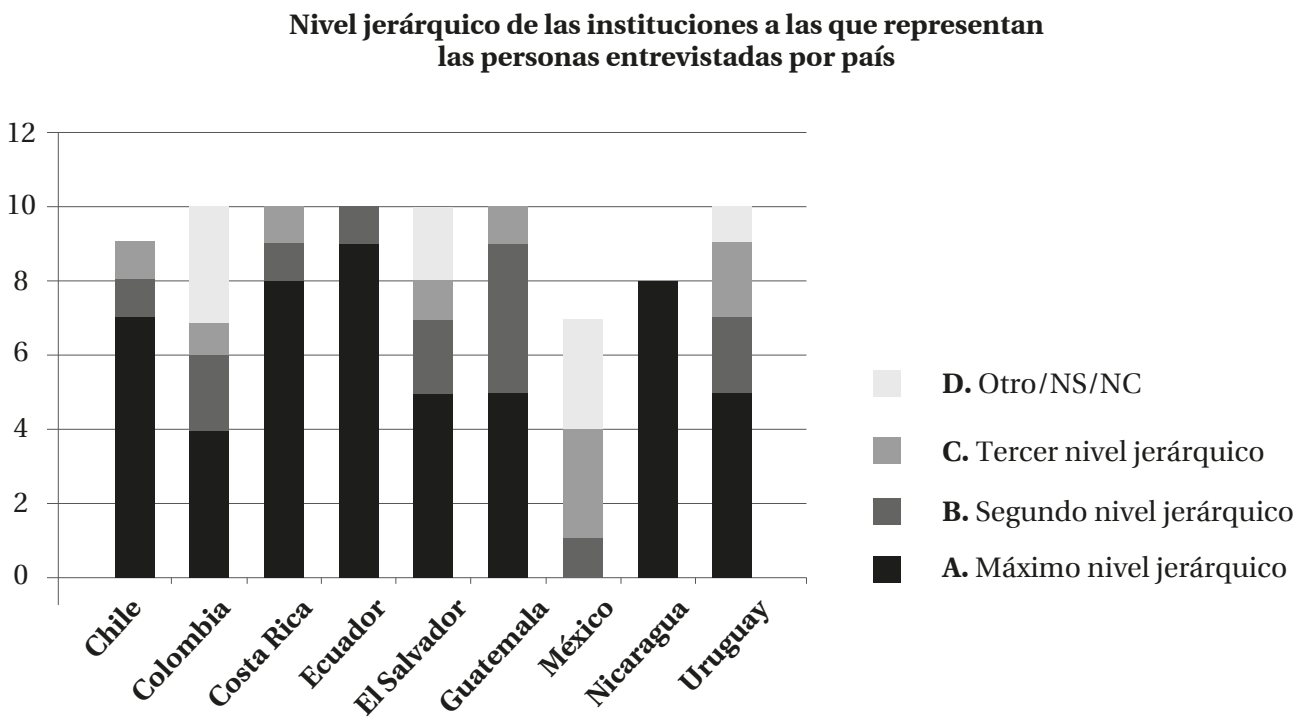


Gráfico 2. Distribución según nivel jerárquico de instituciones



PERFIL DE LAS PERSONAS ENCUESTADAS

Por origen geográfico

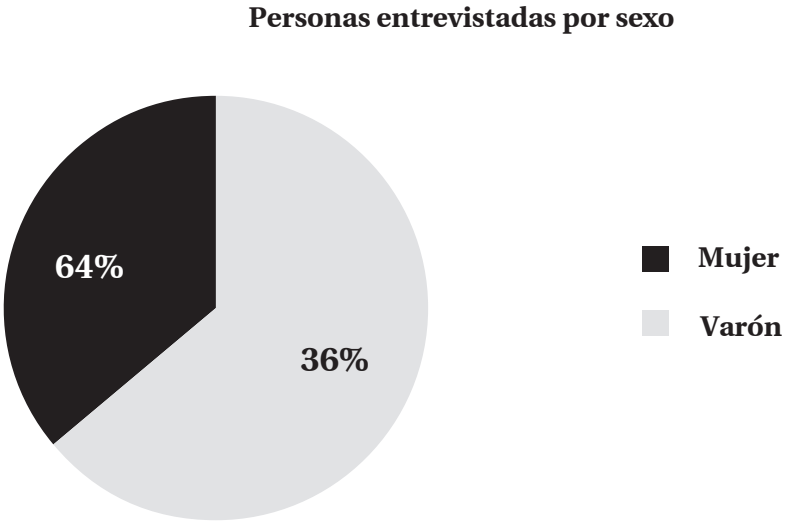
Muy pocas de las personas entrevistadas no son originarias del país donde se desempeñan, y entre esos pocos casos la movilidad se ha dado en América Latina. Uno de los entrevistados

en Costa Rica es hondureño, una de las entrevistadas de Guatemala nació en México (la única mujer que proviene de otro país que en el que trabaja), uno de los de El Salvador es guatemalteco y el único caso de migración intercontinental es de Chile, en que un entrevistado nació en Italia.

Por lugar de estudios del último nivel de formación

Al ahondar en el país en el que obtuvieron el grado más alto de formación declarado, no pocos entrevistados estudiaron fuera de su lugar de origen. De entre quienes refirieron haberse doctorado, 27 personas del total de participantes; 12 en Europa tres lo hicieron en el Reino Unido, otros tres en España, tres en Francia y tres en Estados Unidos.

Gráfico 3. Porcentaje de las personas entrevistadas por sexo



Es importante mencionar que se encomendó a los/as entrevistadores/as que se consultara el sexo que la persona quería consignar y que no se lo imputara directamente. En esa propuesta de 'autoidentificación' se ofrecieron tres opciones: 'mujer', 'varón', y 'otro'. Ninguna persona de la muestra optó por esta última, así como tampoco hubo quien se negara a marcar su sexo (como sí sucedió con la variable edad). Dada la orientación de entrevistar a las 'élites' o a las personas con mayor poder de decisión dentro de las instituciones que se identificaron de interés, y habida cuenta de los consabidos techos de cristal en los diferentes ámbitos de la vida pública en América Latina, no parece sorprendente que se hayan relevado las percepciones de un mayor número de varones que de mujeres.

Como muestra el gráfico 3, poco más de una tercera parte de las entrevistadas son mujeres. Si analizamos esto por país, Uruguay es el que está en la peor situación: una sola mujer entre 10 decisores. Según lo referido por la consultora a cargo de realizar las entrevistas, aun en los casos de órganos colegiados –como sucede con los gremios de los tres órdenes universitarios

en la Universidad de la República, la universidad pública del Uruguay– compuesta por miembros de ambos sexos sin jerarquías, quienes asumieron el rol de entrevistados principales o a quienes los demás refirieron como la persona a la que dirigirse fueron varones. Le siguen Ecuador y Nicaragua, con dos mujeres en el total, México con tres, y Chile, Costa Rica y Colombia con cuatro. En El Salvador y Guatemala las entrevistas se distribuyeron por sexo de forma paritaria. En ningún caso, como puede verse, hubo más mujeres que varones.

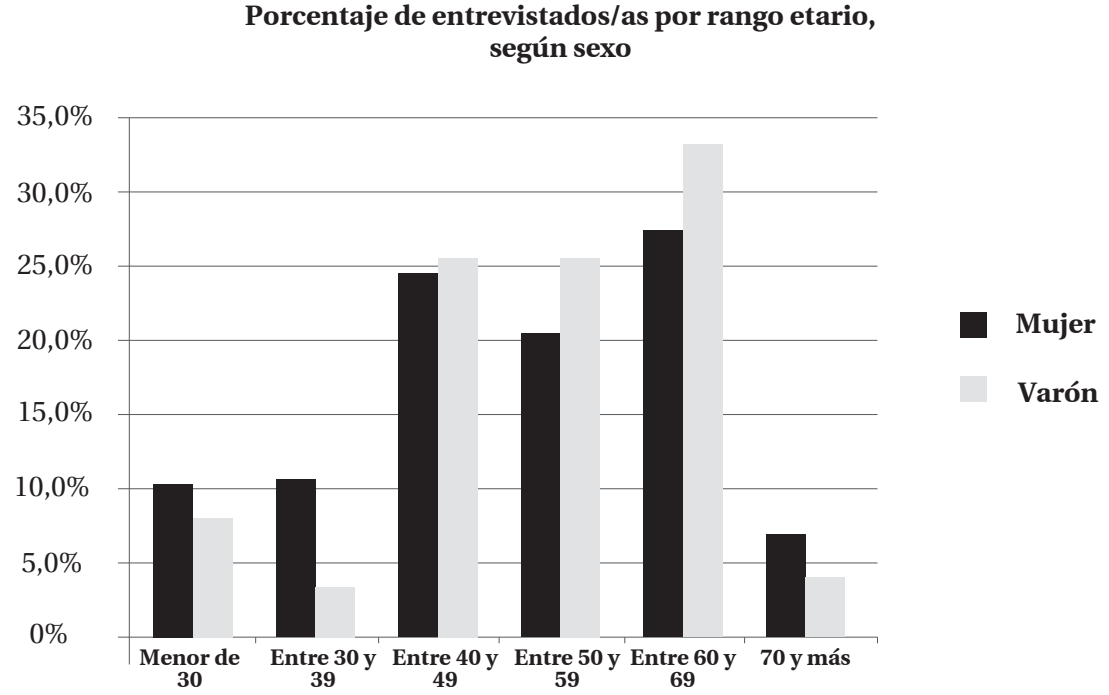
Por edad

Las edades de las personas entrevistadas oscilan entre un mínimo de 21 y un máximo de 74 años. Debe destacarse que en esta variable cuatro casos figuran 'sin dato' (de los cuales tres corresponden a varones, contrariamente de lo que ciertos estereotipos pueden sugerir). El promedio etario es de 52 años.

Por edad y sexo

El gráfico a continuación muestra la distribución por sexo y rangos de edad de las personas que participaron del estudio. El promedio de edad de las mujeres entrevistadas es ligeramente más bajo que el de los varones; 50,1 frente a 53,3.

Gráfico 4. Por edad y sexo

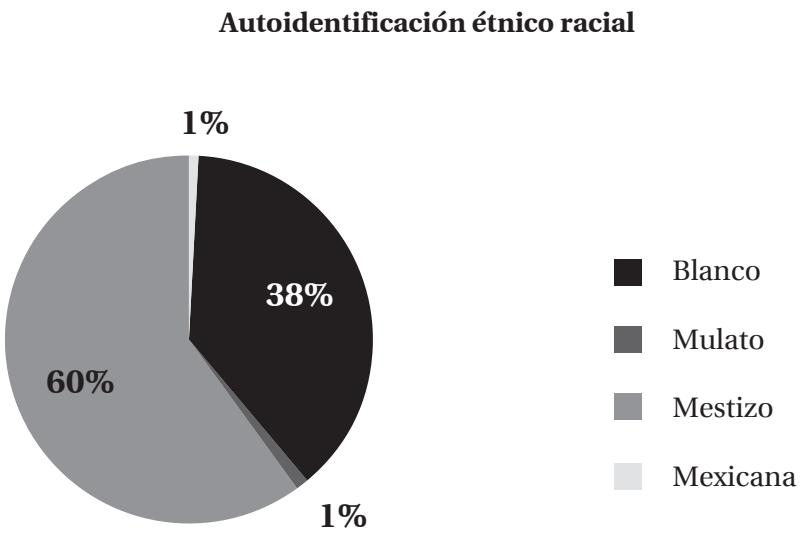


A pesar de los promedios mencionados, la mayor concentración se produce en el rango de 60 a 69 años para ambos sexos. La representación de mujeres es mayor que la de varones en los extremos; en los rangos de menores de 30, entre 30 y 39, y de 70 y más. Es importante reafirmar que esta comparación refiere al peso porcentual de cada rango etario en cada sexo. A eso se debe, por ejemplo, la mayor participación femenina en el grupo de las personas de mayor edad; si bien se entrevistó a dos personas de cada sexo de 70 o más años de edad, la barra de las mujeres aparece más alta porque ese grupo tiene un mayor peso en el total de entrevistadas que el mismo entre el total de los varones. Siguiendo con similar razonamiento, es en el segundo rango que se produce la mayor diferencia a favor del 'sexo femenino'. Por el contrario, en el rango en que los varones sobrepasan más largamente a las mujeres es en el de 60 a 69 (en este caso, por el mayor peso de los varones en el total de los entrevistados, puede decirse que esta sobrerrepresentación es tanto porcentual como absoluta).

POR ASCENDENCIA ÉTNICO-RACIAL

Frente a la pregunta "De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, Ud. es o se reconoce como: 1) Afro/negro, 2) Blanco, 3) Indígena, 4) Mulato, 5) Mestizo, 6) Asiático", no hubo entrevistados/as que se autoidentificaran como afro, indígenas, ni asiáticos. Un único caso que fue marcado como 'otro' en la pregunta aclaratoria respondió "mexicana", lo que sugiere o bien un desconocimiento de la compleja discusión existente en torno a la identidad étnico racial o bien una postura ideológica que sobrepone, o fija, la identidad nacional construida en torno a la mezcla de razas y etnias por sobre una dimensión que puede verse fragmentada o fragmentaria del sujeto como construcción identitaria. Como muestra el gráfico a continuación, la distribución muestra un predominio de la respuesta "mestizo/a" (60%), seguida de "blanco/a" (38%). Cabe destacar en cuanto a la presencia de la ascendencia afro que una persona se identificó como "mulata".

Gráfico 5. Porcentaje de entrevistados/as por autoidentificación étnico racial



PERCEPCIONES SOBRE LOS FACTORES DE INCLUSIÓN EN LAS IES

Al consultar a los y las entrevistados/as sobre una lista de 15 factores posibles, cuáles tres de ellos (en orden de importancia) son en sus opiniones determinantes para que una institución de educación superior sea más inclusiva, tres de los/as participantes no marcaron ninguno. Otros cinco marcaron solo dos factores y no señalaron un tercero. En total, por consiguiente, 76 personas (el 88%) seleccionaron y *rankearon* tres factores. La opción más seleccionada en primer lugar fue "Que tenga una política explícita de inclusión" (31.4%), seguida de "Que sea pública", con 25.6%, y luego por "Que tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la matrícula", con 11.6% de las respuestas.

Estos tres elementos aparecen en el segundo y tercer lugar del *ranking* también con altos valores. Como lo muestra el cuadro que sigue, el hecho de que la IES sea pública es percibido como el factor más importante de inclusión, como se dijo, por el 31.4% de los/as entrevistados/as. Fue mencionado en segundo lugar por el 7% y en el tercer lugar, por el 12,6%.

El hecho de que "tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la matrícula" concentró la mayoría de las respuestas que lo señalaban en segundo lugar de importancia, concentra la mayoría de las respuestas: 22.1%. Mencionado como tercer factor en relevancia concentra un 11.6% de las respuestas. En el segundo lugar del *ranking,* al factor "becas de ingreso" le siguen "Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para población económicamente vulnerable o de bajos ingresos" (15.1%) y "Que tenga un sistema de becas cuotificado para distintos grupos poblacionales" (12.8%). Si bien el factor "Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para población económicamente vulnerable o de bajos ingresos" no tiene gran peso en el primer lugar del *ranking* (3,5%), tanto en el segundo como en el tercero concentran respectivamente 15.1% de las opiniones.

Algo similar sucede con "Que tenga un sistema de becas cuotificado para distintos grupos poblacionales"; se lo menciona con poca frecuencia como el elemento de inclusión más importante (5.8% de las respuestas), pero tiene un peso relativamente importante como segundo y como tercer factor (12.8% ambas veces). Como se deduce de lo presentado hasta aquí, podría decirse que son cuatro los elementos que los/as participantes consideran centrales para que una IES sea inclusiva: que exista una preocupación manifiesta por la inclusión, lo que se manifiesta en un elemento más bien declarativo (que tenga una política de inclusión explícita); que sea pública, y que existan sistemas de becas y cuotas.

Respecto al factor 'becas', es importante decir que si bien en un porcentaje relativamente importante las becas de ingreso son percibidas como un elemento de inclusión relevante (concentran la tercera mayor cantidad de respuestas como factor decisivo en primer

lugar y, al mismo tiempo, la mayor cantidad de respuestas como segundo factor en importancia, y concentran buen número de las respuestas que la plantean como el tercer factor decisivo) no parecen ser un mecanismo de inclusión, ni un sinónimo de tal para la gran mayoría de las personas entrevistadas, precisamente porque no ocupan un lugar importante en el *ranking* del 'primer factor' y solo se mencionan con más insistencia en los segundo y tercer lugar.

Lo mismo sucede con las cuotas de ingreso que garantizarían un porcentaje de estudiantado proveniente de sectores económicamente vulnerables, con las becas para población vulnerable desde otros puntos de vista y, por fin, con las cuotas de ingreso para estas poblaciones.

Cuadro 3. Frecuencia y Porcentaje de posibles factores determinantes para que una institución de educación superior sea más inclusiva

	Primer lugar		Segundo lugar		Tercer lugar	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Que tenga una política explícita de inclusión	27	37,2	16	18,6	10	11,6
Que sea pública	22	25,6	6	7,0	11	12,8
Que tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la matrícula	10	11,6	19	22,1	10	11,6
Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para población económicamente vulnerable o de bajos ingresos	3	3,5	13	15,1	13	15,1
Que tenga un sistema de becas cuotificado para distintos grupos poblacionales	5	5,8	11	12,8	11	12,8
Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para distintos grupos poblacionales	4	4,7	7	8,1	5	5,8
Que tenga un perfil más orientado hacia las humanidades	1	1,2	1	1,2	6	7,0
Que tenga muchas facultades/carreras	4	4,7	1	1,2	4	4,7
Que sea grande	1	1,2	0	0	2	2,3
Que tenga un perfil más orientado hacia las 'ciencias duras'	0	0	0	0	1	1,2
Otros factores no listados aquí	6	7,0	5	5,8	3	3,5

Subtotal	83	96,5	79	91,9	76	88,4
Sin dato	3	3,5	7	8,1	10	11,6
Total	86	100,0	86	100,0	86	100,0

Por último, cabe señalar que entre los factores listados como "Otros" muchos hicieron hincapié en la explicitación de la política de inclusión, así como en el carácter gratuito y público de la educación terciaria. Solo una persona hizo referencia a la necesidad de inclusión en los ciclos educativos anteriores y en elementos concretos de inclusión como instalaciones apropiadas para personas con discapacidad y recursos humanos sensibilizados y formados desde esta óptica.

Gráfico 6. Inclusión en el sistema de educación superior por sexo

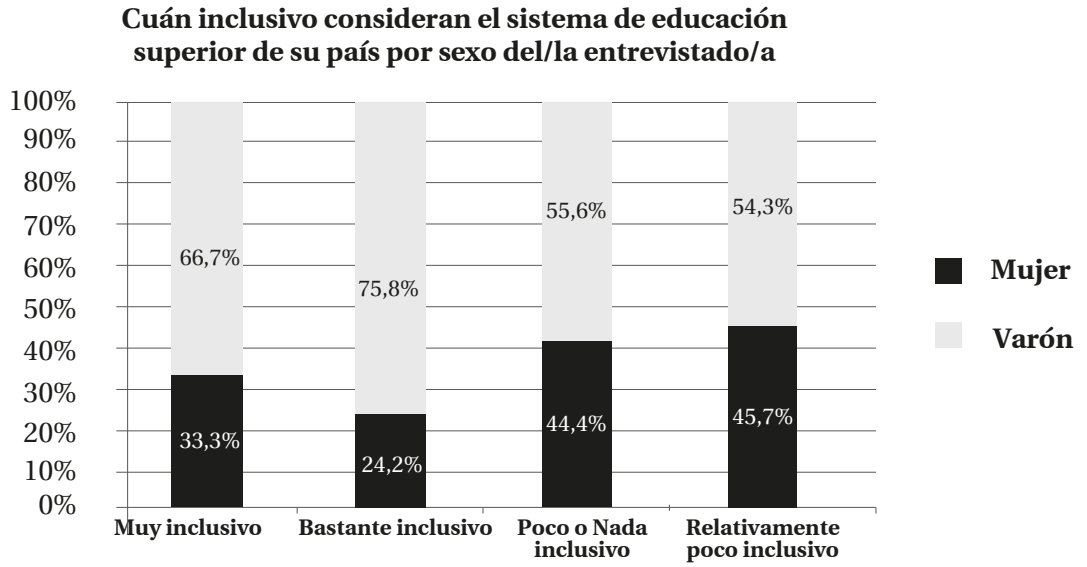
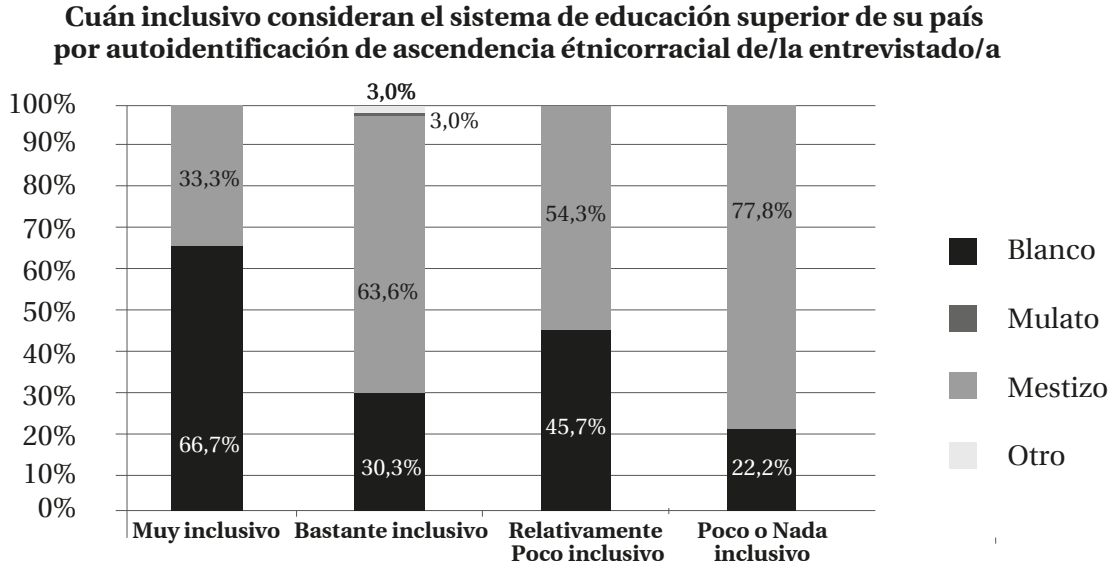


Gráfico 7. Inclusión en el sistema de educación superior por autoidentificación de ascendencia étnica



PERCEPCIONES SOBRE BECAS PARA GRUPOS POBLACIONALES VULNERABLES

Ante la consulta "¿Cuáles son los grupos poblacionales para los que deberían existir cupos priorizados en el sistema de becas?" y la consigna de ordenarlos de acuerdo con su relevancia en términos de inclusión, pudiendo seleccionar desde una sola opción a todas, las respuestas refuerzan lo planteado anteriormente: la percepción de las becas como acción afirmativa en pos de la inclusión no parece ser la predominante. Por el contrario, se propusieron ocho 'marcadores' de diferencia, y solamente 16 entrevistados marcaron al menos uno. Se deduce de esto que los restantes 68 comprenden que no debería haber un sistema de becas con cupos priorizados para estas u otras poblaciones.

Entre quienes señalaron alguna vulnerabilidad, el nivel socioeconómico fue largamente el 'marcador' más destacado: 14 de las 16 personas lo marcaron en primer lugar, y las restantes dos lo identificaron como el segundo y el tercer grupo poblacional más importante al que dirigir acciones de este tipo. Como segundo grupo poblacional más importante a efectos de las priorización de eventuales becas aparece el de "personas indígenas", con seis menciones, y con cinco menciones en tercer lugar. Las "mujeres" obtienen entre una y dos menciones en todos los lugares del ranking; las "personas afrodescendientes" similar cantidad de referencias a partir del segundo lugar. Además de las personas socioeconómicamente vulnerables y las mujeres, el tercer grupo poblacional que aparece mencionado con un nivel uno de prioridad es el de las personas con discapacidad. Estas reaparecen en todos los niveles de importancia con entre dos y cuatro menciones, a partir de lo que puede afirmarse que se trata de un colectivo que, tal vez por su tamaño en relación con otras poblaciones, no se entiende que deba ser el que obtenga más priorización en las becas, pero sí resulta visible su exclusión de las IES.

PERCEPCIONES SOBRE CUPOS DE INGRESO PARA GRUPOS POBLACIONALES VULNERABLES

Cuando la pregunta refiere a la priorización de cupos de ingreso y no al otorgamiento de becas, el nivel de respuesta aumenta: 27 del total de entrevistados/as marcó al menos un grupo poblacional, lo que permite decir que existe mayor inclinación hacia la cuotificación como acción a favor de la inclusión. Nuevamente, en primer lugar aparecen las personas socioeconómicamente vulnerables como primera población a atender (18 respuestas), seguidas por personas indígenas (4), personas con discapacidad (3) y mujeres (2). En el segundo puesto, son las personas con discapacidad y las indígenas quienes concentran más respuestas (7 cada una). Aquí aparecen las/os afrodescendientes (5 menciones) y sostienen similar cantidad de referencias en el tercer y cuarto lugar del *ranking*. En el tercer y cuarto puestos son mencionadas las personas migrantes, y no es hasta el cuarto que aparecen las personas del colectivo LGTB.

Algo similar sucede con el factor etario ("Personas mayores de determinada edad"), que es percibido por pocas personas como un factor de exclusión que podría combatirse con cupos de ingreso y colocado en un lugar poco priorizado.

PERCEPCIONES SOBRE EL PESO DE LOS MARCADORES EN LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se buscó identificar las percepciones acerca del peso de ciertos marcadores sobre las oportunidades de acceso a la educación superior solicitando a los/as entrevistados/as que marcaran su grado de acuerdo con la afirmación "En mi país, todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a la educación superior independientemente de…", completando esta oración con los diferentes marcadores.

Si comparamos la frecuencia con que ante cada marcador las personas afirmaron estar "totalmente de acuerdo" con esa afirmación, las discriminaciones de género resultan aquellas percibidas como menos patentes. Un 44.2% del total de entrevistados/as considera tajantemente que en su país el sexo no determina desigualdad de oportunidades de acceso a la educación superior, así como tampoco lo hace la orientación sexual (36%). Si sumamos quienes afirman que están "totalmente" y "bastante de acuerdo" con esa afirmación, un 82.6% considera que existen iguales oportunidades, independientemente de si se es varón o mujer, y 67.4% que existen iguales oportunidades independientemente de la orientación sexual. En el mismo sentido, quienes están "muy" o "bastante en desacuerdo" con la aseveración de que en su país existe igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior sin relación alguna con el sexo o la orientación sexual de las personas son muy pocos: agregados, 10.4% y 17.5%, respectivamente.

No obstante lo dicho, como puede observarse en los datos recién expuestos, aquí existe una ligera diferencia entre las percepciones respecto al peso del sexo de las personas y de su orientación sexual: si bien la mayoría tiende a pensar que estos marcadores no condicionan las oportunidades de acceso, son algunas más las voces que destacan que la orientación sexual puede ser un factor de desigualdad.

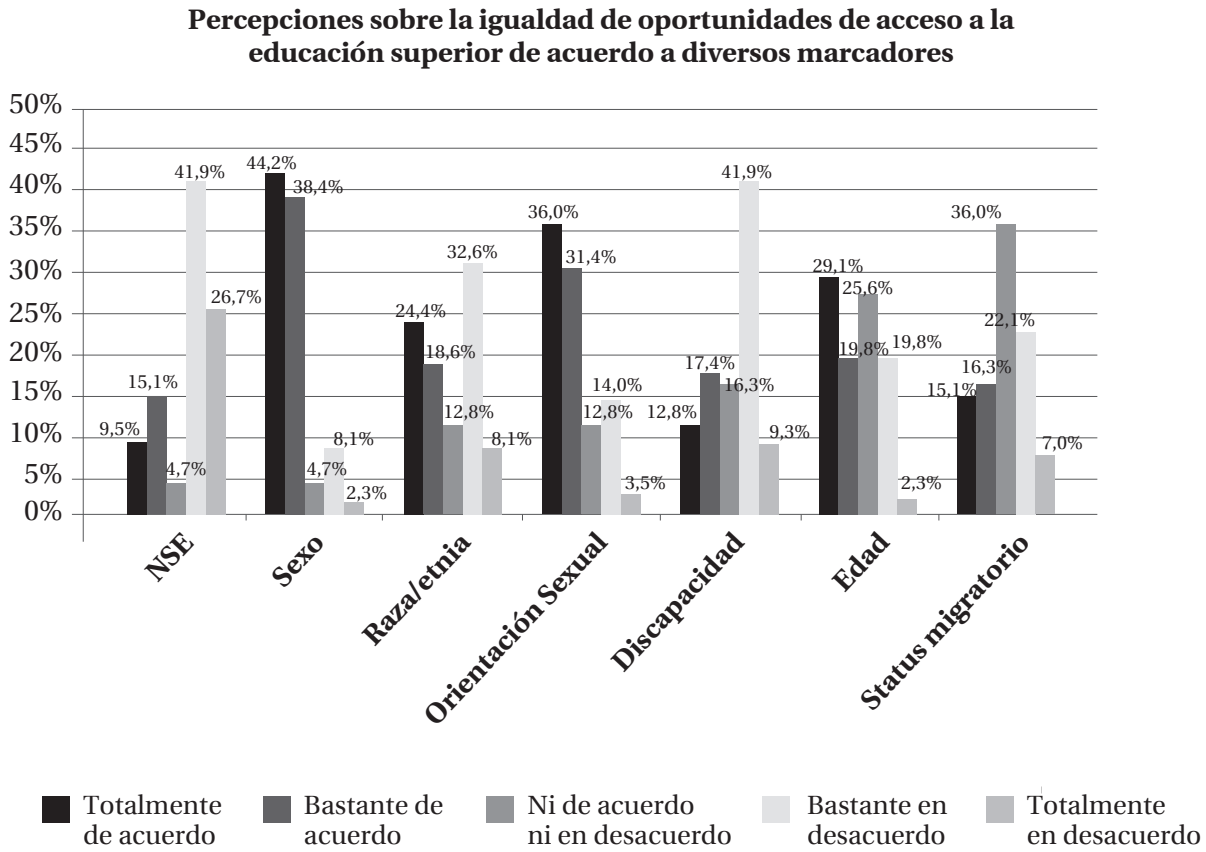
En relación con "edad" y "estatus migratorio", las barras que representan el grado de acuerdo o desacuerdo se distribuyen de forma más homogénea, indicando tal vez un bajo nivel de problematización de estos. Son también aquellos en los que la frecuencia de respuestas "ni de acuerdo ni en desacuerdo" es más alta, en particular frente al segundo. Nuevamente, el marcador que se entiende que más genera desigualdad en términos de acceso a la educación superior es el nivel socioeconómico (NSE): solo 9.3% asegura que en su país el acceso es igualitario más allá de esta variable. En igual sentido, 16.7% sostiene rotundamente que el NSE es un factor de desigualdad (dicen estar "totalmente en desacuerdo" con la afirmación) y

41.9% lo declara con un poco menos de énfasis (manifiestan estar "bastante en desacuerdo"), sumando casi 70% de las respuestas. No obstante, si tenemos en cuenta que un 15.1% declara estar "Bastante de acuerdo" con el postulado de que existe igualdad de oportunidades de acceso independientemente del nivel socioeconómico de la persona y lo sumamos al referido 9.3%, obtenemos un total de 24.4%, es decir que, si bien se trata del marcador que en relación al resto más visiblemente genera desigualdad a los ojos de los/as participantes, casi una cuarta parte de ellos/as percibe que el NSE no es un serio factor de exclusión en términos de acceso a la educación superior en sus respectivos países.

Con la discapacidad sucede algo similar, aunque parece suscitar posturas algo menos vehementes: mientras 30.2% dice estar totalmente o bastante de acuerdo con que la discapacidad (no intelectual) no afecta diferencialmente las oportunidades de acceso a la educación superior, un 51.2% está bastante o totalmente en desacuerdo con tal aseveración.

El origen étnico racial genera una mayor polarización: entre quienes piensan que no afecta las posibilidades de llegar a formarse en una IES suman el 43% de las respuestas, en tanto un total de 40,7% entiende que, efectivamente, sí constriñe la probabilidad de acceso en algún sentido.

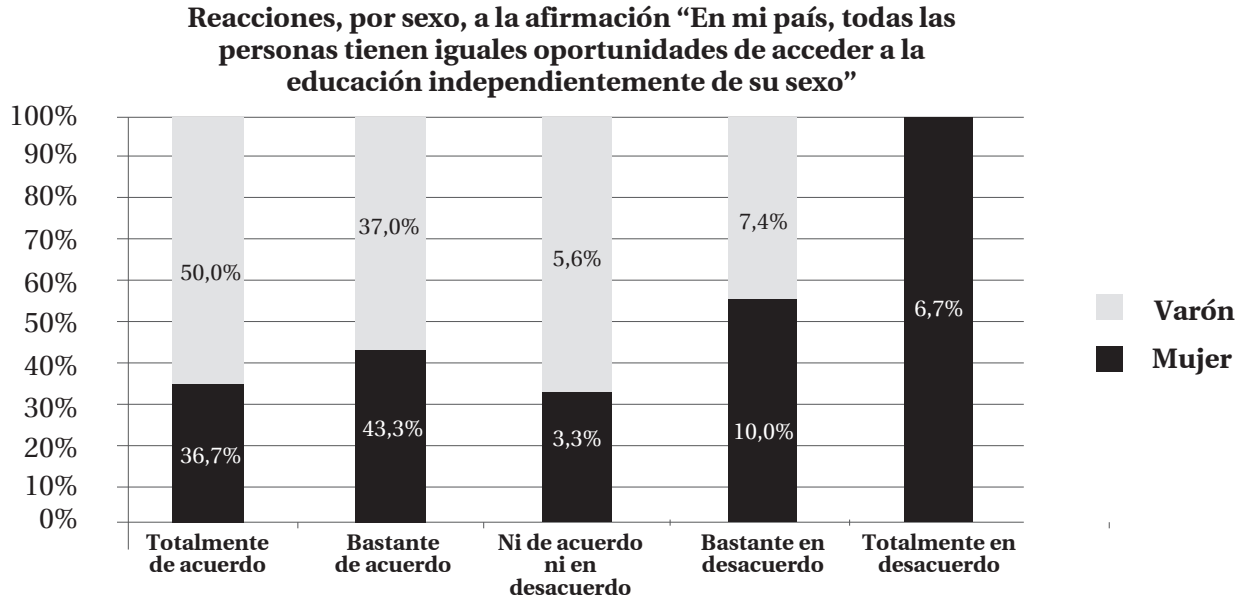
Gráfico 8. Percepciones sobre la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior



Resulta interesante analizar algunas de estas percepciones a la luz de las condiciones de los/as entrevistados que más directamente se relacionan con la pregunta y cuya información fue relevada. Por ejemplo, la distribución de las opiniones con respecto a si el sexo de las personas puede colaborar a generar un acceso diferencial a la educación superior según el sexo de la persona entrevistada arroja ciertas nociones respecto al peso de la propia experiencia o la sensibilidad particular hacia determinadas experiencias sobre la percepción de los hechos.

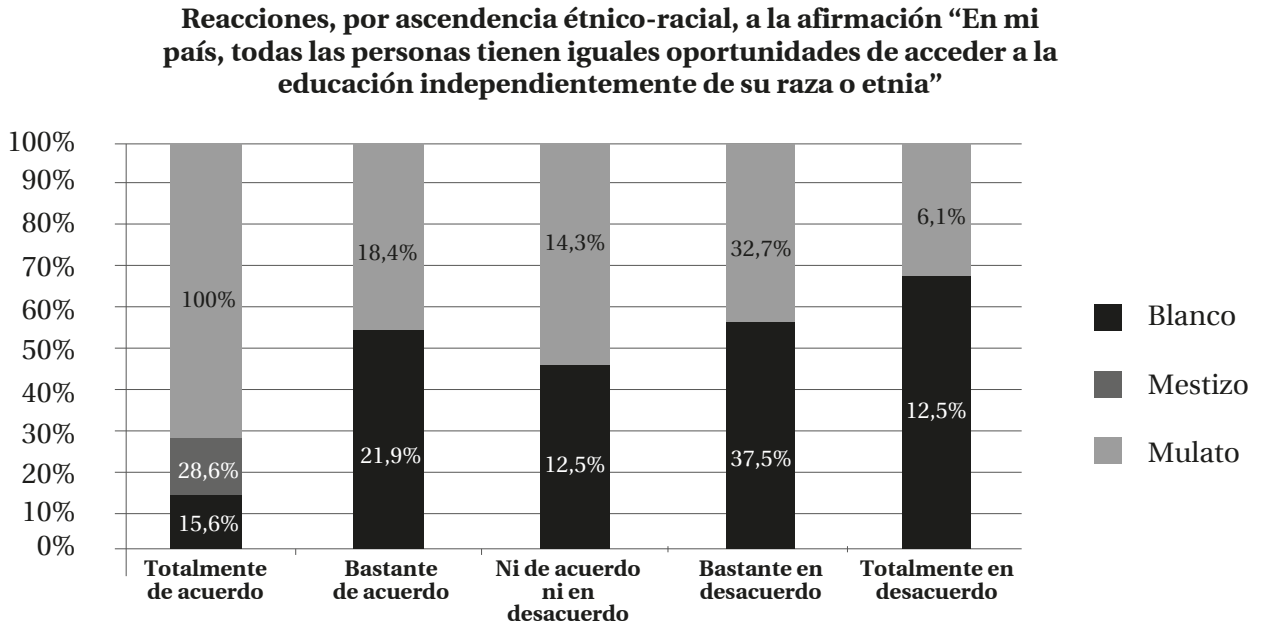
Lo primero que llama la atención es que ningún varón dijo estar totalmente en desacuerdo con la afirmación presentada, mientras que un 6.7% de las mujeres (lo que equivale a dos personas entre 30 entrevistadas) lo hizo. Asimismo, la mitad de los varones se atrevió a afirmar con contundencia que el sexo no afecta a la igualdad de oportunidades de acceder a una educación superior, mientras que entre las mujeres esa cifra bajó a un poco más que un tercio.

Gráfico 9. Reacciones por sexo



Contrariamente a lo que sucede con las mujeres, si observamos la diferenciación de las percepciones de acuerdo con la raza/etnia declarada por el/la entrevistado/a, aparentemente el pertenecer al grupo 'minorizado' refuerza la percepción de igualdad de oportunidades. Si bien la inclusión en el gráfico a continuación del único caso de persona autoidentificada como mulata, quien respondió "totalmente de acuerdo", distorsiona visualmente la comparabilidad de las barras, puede notarse claramente que las personas 'mestizas' que declararon estar totalmente de acuerdo con la afirmación de igualdad de oportunidades independiente de la ascendencia étnico racial duplican a las 'blancas'. La distribución no presenta grandes variaciones en las demás barras, hasta la que indica "totalmente en desacuerdo" en que sucede lo mismo: quienes entienden que la raza/etnia condiciona el acceso son el doble de personas auto declaradas blancas que de mestizas.

Gráfico 10. Reacciones por ascendencia étnico-racial



CONCLUSIONES PARCIALES

Habida cuenta del conocido rezago de las mujeres en puestos de decisión en América Latina, no es sorprendente que del total de las 84 personas entrevistadas, solo el 36% sean mujeres. Aun cuando las áreas ocupacionales vinculadas a la educación tienden a estar feminizadas, los cargos de decisión evidencian, como en los demás ámbitos de la "esfera productiva", masculinización. Solo en El Salvador y Guatemala las entrevistas se distribuyeron por sexo de forma paritaria. Por el contrario, en materia étnico-racial la deficiencia de representación de los grupos minorizados no es tan fuerte, ya que el 60 % se autoidentificó como mestizo/a y el 38% como blanco/a. Seguramente una indagación más profunda en la composición demográfica en materia étnico-racial en cada país participante indique otros sesgos en materia de participación de minorías en cargos de decisión en el ámbito de la educación superior que la pregunta armonizada no permite ver.

Son cuatro los elementos que los/as participantes consideran centrales para que una IES sea inclusiva: que exista una preocupación manifiesta por la inclusión, que tenga una política de inclusión explícita, que sea pública, y que existan sistemas de becas y cuotas.

Sobre el peso de los marcadores de diferencia en las oportunidades de acceso, las discriminaciones de género resultan aquellas percibidas como menos patentes, seguidas por la orientación sexual que tampoco es percibida como determinante de desigualdad de oportunidades. La edad y el estatus migratorio parecen factores poco problematizados. El NSE es el marcador que se percibe como generador de mayor desigualdad en el 75% de los/

las entrevistadas, mientras que el 25% restante considera que el NSE no es un serio factor de exclusión. La discapacidad es visualizada por el 51,2% como factor que afecta a la igualdad de oportunidades, mientras que el origen étnico racial es el que genera más polarización entre aquellos/as que piensan que es un factor de exclusión 40,7%, y aquellos/as que piensan que no lo es 43%.

Sobre la incidencia del género y el origen étnico racial en la percepción de inequidad, las entrevistas parecen mostrar que la experiencia juega de modo diverso. Mientras el pertenecer al grupo 'minorizado' desde el punto de vista étnico racial refuerza la percepción de igualdad de oportunidades, el género parece impactar en la posición de sujeto en forma más contundente.

BIBLIOGRAFÍA

Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., Poblete, H.(2013) Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. En: *Psicoperspectivas;*12(1): 116-138, ND.

Aron, R.(1961) *La Lucha de clases*. Barcelona: Seix Barral.

Blanco Pérez, F., Flórez Paredes, E., Giménez Mercado, C.(2013). La equidad y la calidad en los procesos de admisión a la Educación Superior. En: *Rev. Ped;* 31 (89): 251-276, ILUS, GRA. Caracas, Universidad Simón Bolívar y Universidad Central de Venezuela.

Buquet Corleto, A.G.(2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. En: *Perfiles educativos;* 33 (spe): 211-225, ND.

Chan de Ávila, J.; García Peter, S., Zapata Galindo, M. (eds.) (2013) *Incluyendo sin excluir. Género y Movilidad en instituciones de educación superior.* Berlín: Editorial Tranvía.

Chávez Achong, J. (2013). Perú: inclusión social y discriminación social. En: Rev. *Lusófona de Educação.* Universidad Nacional Agraria La Molina, Lisboa, n. 24. Visita el 2 de mayo 2014 en: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000200009&lng=pt&nrm=iso.

Dahl, R.(1993) La democracia y sus Críticos. Barcelona: Paidós.

Diez de Urdanivia, C. (2010). Cobertura, calidad y equidad en el posgrado, ¿existe algún cambio? En: *Polít. cult.;* (35): 183-208, GRA, TAB.

Didou-Aupetit, S.(2011) Cobertura y promoción de la educación superior en México. ¿Cambio de política o retórica? Perfiles educativos; 33 (spe): 59 – 65, ND.

_____ (2013) Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. En: *Rev. iberoam. educ. super;* 4 (11): 83-99, ND.

Espinoza Díaz, Ó., González, L.E.(2009) Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. En: *Soc. Econ.*; (22): 68-94, GRA, TAB.

Esteves, A. y Santos, D. (2013) (Comp.) *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina.* Quito, Flacso Ecuador-Miseal.

Felicetti, V.L., Morosini, M.C.(2009) Equidad e iniquidad en la Educación Superior: una reflexión. En: *aval. pol. públ. Educ.*; 17 (62): 9-24, GRA.

Guimarães, R. Rangel de Meireles (2013) El futuro de la educación superior en los países BRIC: una perspectiva demográfica. En: *Rev. bras. estud. popul.*; 30 (2): 549-566, GRA, TAB.

Gómez Campo, V.M., Celis Giraldo, J.E.(2011) Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. En: *Rev. estud. soc.*; (33): 106-117, ND.

Herrera Llamas, J. A.(2013) Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. En: *rev. latinoam. bioet.*;13 (1): 8-17, ILUS, TAB.

Mannheim, K.(1963) *Ensayos de Sociología y Psicología Social*. México. Fondo de Cultura Económica.

Martínez Larrechea, E., Chiancone, A. (2011) La Educación Superior en Uruguay: matriz inercial y escenarios de cambio. Innovación Educativa, Octubre-Diciembre, 123-132. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350014

Mejía, Ó., Castro, C.(2008) La categoría de élite en los estudios políticos. Una exploración epistemológica. En: *Estudios Políticos y Sociales,* Tomo 6, Bogotá, Ed. Universidad Nacional de Colombia. Visita 2 de mayo de 2014 en: http://www.espaciocritico.com/?q=node/45

Mellado, M.V. (2008) Notas historiográficas sobre los estudios de elites en la Argentina. Política, sociedad y economía en el siglo XX. En: *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas* DOSSIER Ideas V.10 N° 2 Mendoza jul./dic. Visita 10 de mayo de 2014 en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851--49020080002000004&script=sci_arttext

Mosca, G. (1995) *La Clase Política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moya, C. (2011) Equidad en el acceso a la educación superior: los "cupos de equidad" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En: *Calidad en la educación;* (35): 255-275, GRA, TAB.

Mouffe, Ch. (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. España: Paidós.

Navarrete, D. (2011) Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. En: *Perfiles educativos* vol.33 no.spe México

Pareto, W.(1987) *Escritos Sociológicos*. Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, A. y Díaz, M. (2008). *El acceso a la educación superior en Venezuela: ¿equidad o inequidad?*. Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello. Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Sartori, G. (1988) *Teoría de la Democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Tristá Pérez, B., Gort Almeida, A., Iñigo Bajos, E.(2013) Equidad en la Educación Superior Cubana: Logros y Desafíos. En: *Rev. Lusófona de Educação;* (24): 125-139, TAB.

Wright Mills, Ch.(1963) *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica.

Young, I. (1989) *Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. Ethics,* Vol. 99, No. 2. (Jan., 1989), pp. 250-274. Visita el 29 de abril de 2014 en: http://links.jstor.org/sici?sici=0014-*1704%28198901%2999%3A2%3C250%3APAGDAC%3E2.0.CO%3B2-L*

Zapata Galindo M., García Peter, S., Chan de Ávila, J. (2012) (ed) La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior. Visita el 12 de mayo de *2014 en: http://miseal.org/images/pdf/resultados/09-01-2014-interseccionalidadendebate_misealweb.pdf*

Construcciones de calidad e igualdad en las universidades ecuatorianas

Betty Espinosa
Flacso-Ecuador
Ecuador

PRESENTACIÓN

En este artículo se propone una reflexión sobre las relaciones entre los nuevos dispositivos de construcción de la calidad en las universidades ecuatorianas (i.e. publicaciones en revistas indexadas) y las necesidades de incluir la igualdad como componente de la calidad. Utilizaremos algunos datos, políticas y controversias sobre el sistema de educación superior de Ecuador, así como algunos ejemplos situados en Flacso Ecuador. La fuente de los datos es el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Ecuador (Sniese), mientras que los comentarios de actores provienen de una sistematización de la prensa nacional.

Partimos de una perspectiva constructivista, que concibe la calidad como el resultado siempre contingente y provisional de acuerdos entre actores concretos y no como una sustancia, esencia o verdad fundamental. Esta perspectiva abre la posibilidad de optar por una mirada pluralista y crítica de cualquier construcción de calidad. En esta misma línea, optamos por una mirada pluralista de la igualdad a partir de las tesis de Michael Walzer (1983), que distingue al menos tres principios de distribución que se han impuesto como mecanismos que pueden regular el reparto de bienes que predominan en esferas diferenciadas: el mercado, el mérito y la necesidad. Nuestra hipótesis es que las universidades se rigen fundamentalmente, aunque no de manera única ni homogénea, por el principio del mérito, el cual, observado sin consideraciones más profundas, puede generar exclusiones.

1. EL CONCEPTO DE CALIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS INSTITUCIONES DE REGULACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR

Las universidades ecuatorianas se encuentran sometidas a cambios importantes en el presente régimen gubernamental. En 2010 se dictó una nueva ley de universidades (LOES); en 2012 fueron cerradas 14 de las 70 universidades que existían, y actualmente hay una serie de controversias entre las universidades y el Gobierno, a propósito de los mecanismos de evaluación y las exigencias de calidad. Si bien no se pueden negar los impactos positivos de las reformas, las transformaciones de fondo requieren de períodos largos para probar sus resultados y su persistencia. Como toda acción y toda política, existen logros y también hay un precio por pagar, como se analiza a continuación.

¿Cómo se concibe la calidad educativa en esta normativa? De acuerdo con la normativa vigente, "el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, la producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente" (LOES, 2010: Art. 93).

En la aplicación de la normativa de evaluación, observamos un conjunto de indicadores relacionados con las características que presenta el personal docente de las universidades. Este componente tiene el mayor peso relativo (40%) y analiza los niveles alcanzados en formación, dedicación, remuneraciones, concursos, docencia y dirección de mujeres, aplicación de normas objetivas de fijación de salarios y de evaluación. Los indicadores relacionados con la investigación le siguen con un peso de 20%, e incluyen básicamente el conteo de artículos científicos publicados en revistas de alto impacto y de impacto regional, y los libros revisados por pares. Los datos sobre estudiantes en los que se reflejan los resultados de la docencia representan únicamente el 10% de peso y contienen datos de eficiencia terminal y procesos de admisión. Los datos de infraestructura tienen un 15% y aquellos de organización completan la evaluación con otro 15%.

La nueva normativa ecuatoriana ha establecido condiciones aceptables de funcionamiento de las universidades, que se refieren básicamente a la existencia de porcentajes mínimos de docentes a tiempo completo (60%); así como un porcentaje mínimo de docentes con título doctoral equivalente a PhD, 40% para las universidades de docencia y 70% para las universidades de investigación. También se han establecido límites máximos a los gastos administrativos con respecto al total de gastos (35%). El plazo para alcanzar estos indicadores es octubre de 2017. Si bien estos indicadores pueden parecer no tan difíciles de alcanzar en algunas universidades de América Latina y del resto del mundo, en Ecuador constituyen un gran reto para las universidades si comparamos su situación entre 2010 y 2012. En efecto, en 2010 solo 779 profesores de instituciones de educación superior, de un total de 35 185 contaban con un título de PhD o equivalente, de acuerdo con datos del Sniese. Para 2012, ese número subió a 806 profesores, sin embargo, continúa representando solo el 2% de un total de 32 361.

Con respecto al indicador referido al porcentaje de profesores contratados a tiempo completo sobre el total, los logros entre 2010 y 2012 son importantes. En 2010, las universidades ecuatorianas contaban en promedio con solo un 26% de profesores que dedicaban entre 30 y 40 horas al trabajo en sus sedes, mientras que para 2012 este porcentaje se incrementa a 35%. A pesar del considerable avance de este indicador en dos años, el porcentaje requerido por las normativas nacionales para cada universidad es de un mínimo de 60%, que debe alcanzarse igualmente hasta 2017. Sin embargo, hay que resaltar el impacto positivo de la normativa para la comunidad académica de Ecuador, que implica cierto reconocimiento del estatuto del profesor universitario, es decir que ser profesor o profesora en una universidad está constituyéndose en una posibilidad de trabajo digno al que se puede consagrar la vida.

Por otra parte, un aspecto relevante de las políticas recientes de educación superior en Ecuador es la aplicación de un examen nacional de ingreso a las universidades que permite asignar los cupos en las universidades, a través del mérito como principio legítimo de distribución, lo que encaja plenamente con el criterio de mérito sostenido por M. Walzer (2001). Este mecanismo constituye un avance con respecto a la asignación de cupos por otros mecanismos: el mercado que permite el acceso de acuerdo con la capacidad de pago de las familias de los estudiantes o la asignación sobre la base del orden de llegada al momento de inscripción, que obligaba a los postulantes a realizar extensas colas en las universidades. Sin embargo, el mérito, como señalan otras autoras de capítulos en este libro, aplicado de manera unívoca, puede también generar nuevas exclusiones debido a que puede transparentar las desigualdades estructurales debidas a las diferencias en la formación primaria y secundaria de los estudiantes según procedencia del nivel urbano o rural, de la educación privada o la pública, de las pequeñas o grandes ciudades, sus condiciones socioeconómicas, etc. Para atenuar estos efectos de exclusión, algunas universidades introducen medidas que van hacia el principio de "mérito relativo a la oportunidad", según el concepto de J. Cooper. Esta política de selección se complementa con un sistema amplio de becas gubernamentales para estudios en el exterior.

Los actores ligados a las instituciones de educación superior, en el contexto de la aplicación de las nuevas normativas nacionales, no han sido indiferentes y han evidenciado diversas controversias que agruparé en tres fuentes de tensiones entre las autoridades nacionales de la educación superior, y las universidades y sus profesores. Debo aclarar que las controversias, siguiendo a Bruno Latour o a Luc Boltanski, que conciben los desacuerdos como parte de una misma línea de acción que los acuerdos, no apuntan necesariamente a menoscabar los grandes esfuerzos en los que todos los actores estamos involucrados, sino, al contrario, deben ser valoradas por su carácter de transformación al constituir fuentes de pensamiento y acciones de largo plazo, y por dar cabida a la expresión de actores diversos que pueden generar importantes innovaciones.

Una primera fuente de tensiones tiene que ver con el indicador sobre formación de posgrado que se encuentra todavía extremadamente lejos de las metas propuestas a través de la ley, 2% frente a un mínimo de 40% que debe tener una universidad de docencia o del 70% que debe mostrar una universidad de investigación. A tres años de que concluya el plazo para alcanzar las metas, se constata la persistencia de este indicador y se demuestra su carácter estructural que se traduce en dificultades institucionales y subjetivas para cambiar en el corto plazo. Dos directores académicos de dos universidades de Quito (Universidad Andina y Católica) explicaron estas dificultades por el alto costo que implica esta formación, la escasa oferta nacional y el negativo impacto familiar que pueden generar. Otro actor señala: "Todos queremos el mejoramiento de la educación superior ecuatoriana, pero se cuestiona que se quiera ir muy rápido en su transformación".

Una segunda fuente de tensiones se sitúa en la evaluación centrada en la medición de la investigación solamente a través de sus resultados en publicaciones con características científicas internacionales, dado que tienden a desconocer algunos tipos de publicaciones que eran más comunes en el país como la publicación en revistas locales muy leídas en el país pero que no constan en ningún *ranking* internacional. Las críticas a estos *rankings* tienen que ver con varios aspectos que se discuten también en otros países no anglófonos: la preeminencia de revistas en inglés, el direccionamiento centralizado de las agendas de investigación, la falta de adecuación de este tipo de transmisión a todas las disciplinas, por ejemplo a la ciencias sociales, que han privilegiado el libro, la exacerbación de la competencia, entre otras. Ecuador mantiene una escasa producción de este tipo de resultados científicos (4 568 documentos), con respecto a otros países como Colombia (35 890), Chile (68 974), México (166 604), de acuerdo con los registros de Scopus/Scimago para 2012.

Una tercera fuente de tensiones tiene que ver con el tipo de evaluación que se ha implementado. Antes de 2010, las evaluaciones se realizaban fundamentalmente a través del mecanismo de pares conocidos. Una primera evaluación de la calidad que se realizó a mediados de los 2000 y que incluyó a no más de cinco universidades fue realizada por un grupo de docentes que se podría decir que realizaban una evaluación colegiada, en la que los juicios resultaban, como menciona Dodier, de una "confrontación intensa de las opiniones entre los individuos que se refieren espontáneamente a los regímenes de objetividad en vigor..." y que privilegiaban el debate, y eran realizados por pares que también eran profesores y que por lo tanto conocían el trabajo académico desde el interior, es decir que conocían muy bien este oficio. Esos procesos de evaluación llevaron al menos dos años en cada institución y tenían también limitaciones relacionadas, entre otros aspectos, con aquello que señala Jennifer Cooper como las "redes de apoyo" que reproducen relaciones tradicionales y con la "homofilia" o efecto espejo que tiende a dar mayor crédito a los semejantes, a través de los cuales pueden llegar a prevalecer relaciones de poder y de fuerza entre los actores implicados.

La institución nacional de evaluación de las universidades, Ceaaces, ha sustituido ese mecanismo de pares por un mecanismo de control de calidad realizada por expertos anónimos, es decir, por técnicos especializados en métodos y procedimientos que se aplican a cualquier disciplina o entorno universitario, que recogen datos y evidencias para procesarlos, cuantificarlos y compararlos. Este tipo de evaluación tiene algunas fortalezas como la transversalidad, dado que se puede aplicar indistintamente, así como la imparcialidad que contrarrestaría la opacidad que podría darse en un mecanismo de pares conocidos. Las críticas que se han planteado por parte de los actores tienen que ver, por ejemplo, con una tendencia a la simplificación de trabajos que en sí mismos son complejos, con la angustia que genera la incertidumbre de desconocer completamente al evaluador/a, o con la sospecha de que quien evalúa no tiene el mismo nivel de conocimientos que el evaluado, o que podría no ser imparcial. A escala nacional podemos constatar que esta manera de concebir la calidad como concordancia

con las normas mínimas de funcionamiento configura un concepto restringido de calidad al reducirla fundamentalmente a la inspección. La necesidad, ciertamente justificada, de alcanzar las metas que permitan colocar a las universidades a nivel de los mínimos de aceptación ha aproximado el concepto de calidad al de la cantidad, al utilizar la cuantificación de una serie de variables a las que actualmente se hace un seguimiento centralizado.

Constatamos que en este momento el grueso de los esfuerzos individuales e institucionales apuntan al logro de esos indicadores y, en este contexto, otras preocupaciones importantes de un sistema de educación superior, como la igualdad entre grupos diferentes, son poco priorizadas aunque se encuentren planteadas por primera vez en la normativa nacional. Si observamos la distribución de la planta docente ecuatoriana entre hombres y mujeres, vemos claramente que la relación es de dos a una. En 2010 había un 31% de mujeres y sube levemente en 2012 a 34% (Sniese). Es de anotar, como un aspecto importante de las políticas de género implementadas desde el Ceaaces, que uno de los indicadores que mide la calidad de las universidades es la inclusión de las mujeres dentro del campo docente, pero estos indicadores tienen poco peso frente a otros. La dirección de mujeres en la evaluación institucional tiene un peso de 0.8%, la docencia de mujeres también un 0,8%, las políticas de acción afirmativa 1,5%.

2. EXPERIENCIAS DE CALIDAD E IGUALDAD EN LAS UNIVERSIDADES

En el contexto descrito hasta aquí, considero que se presenta una gran oportunidad a nivel micro, es decir, a nivel de las universidades y sus actores, para desarrollar iniciativas que apunten a conceptos más completos y complejos de calidad que integren a su vez esfuerzos por la igualdad. Los procesos de evaluación recientes podrían contribuir a que cada institución realice procesos reflexivos que, al responder plenamente a la naturaleza de las universidades como centros de enseñanza y aprendizaje, apunten a lograr aprendizajes institucionales. Otros autores de este libro señalan que las fuentes de desigualdad se sitúan en ámbitos absolutamente cotidianos, en el reparto de tareas como el cuidado, en el trato cotidiano entre colegas. Consecuentemente, es a este nivel que los cambios son posibles y necesarios.

Para centrarnos en la acción cotidiana de las instituciones quisiera presentarles alguna información de Flacso, que es una de las universidades del sistema ecuatoriano de educación superior que ofrece programas de posgrado en maestría y doctorado. En términos de estudiantes, Flacso desde hace varios años tiene políticas sostenidas de becas que actualmente cubren al 50% de alrededor de 1000 estudiantes. Se ofrecen becas específicas por excelencia, para postulantes de provincia, para extranjeros y para grupos históricamente excluidos. De nuestros estudiantes, actualmente el 53% son mujeres. Asimismo mantenemos un programa amplio de becas parciales o descuentos del que se beneficia alrededor del 90% de estudiantes no becarios. Desde hace algunos años mantenemos programas de becas especiales como la de

la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (Codae), y hemos tenido a excelentes estudiantes que estudian y realizan sus tesis con esos fondos. Para disminuir las diferencias en la formación de pregrado con la que llegan los estudiantes, Flacso ofrece cursos de apoyo en lectura y escritura académica. Asimismo, se ofrecen becas de ayuda para investigación de campo para las tesis de estudiantes. A pesar de todo lo logrado hasta el momento por Flacso, hay otros mecanismos todavía no explorados que pueden utilizarse para mejorar la calidad al mismo tiempo que se responde a preocupaciones de igualdad.

Un principio que es importante resaltar como generador de cambios es que estas acciones deben inscribirse en el aquí y ahora, y no necesariamente hay que esperar que las normas nacionales se transformen. Los cambios posibles se sitúan, por una parte, en las decisiones institucionales que se toman diariamente en organismos colegiados sobre contrataciones, evaluaciones y promociones de docentes, sobre el lugar que se da a la atención de quejas, sobre la asignación interna de becas, de premios, de fondos. Por otra parte, los cambios posibles se inscriben en las prácticas cotidianas que perennizan las asimetrías, en el sentido de Nathalie Zaccai-Reyners: "Los términos que se encuentran allí implicados no pueden ser intercambiados sin que su naturaleza misma se modifique. *Alter* no puede tomar el lugar de *ego* por motivos diversos relacionados con el reparto desigual de competencias, de recursos o de atributos". Como ya se ha señalado en este seminario, el solo hecho de ser hombre o mujer genera resultados diferentes en diversos aspectos en detrimento de las mujeres a quienes toca generalmente dedicar al menos el doble de esfuerzos para obtener los mismos resultados, quienes tienen menos horas disponibles de trabajo académico por razones de distribución de tareas en las familias, quienes son solicitadas con mayor frecuencia para extender el rol de protección en las esferas públicas.

El entorno institucional y los principios de mérito en los que se fundamentan las universidades torna muy compleja la aplicación de políticas afirmativas como los cupos e incluso el mismo acceso a derechos especiales de las profesoras, y esta constatación requiere construir nuevos mecanismos que puedan mejorar la igualdad sin poner a las mujeres en situaciones de pérdida en sus carreras. Nuestro trabajo no se mide por el tiempo sino por las interrelaciones en redes y por resultados en investigación y docencia y, por lo tanto, el tiempo que deja de dedicarse a estas tareas puede ser negativo para las carreras de las profesoras.

En síntesis, recurriendo a los principios de la economía solidaria señalados por Bruno Frére, quisiera hacer un llamado a actuar "aquí y ahora" contra la exclusión, así como a insistir en un principio de común humanidad que se declina como un principio de competencia común.

Esperamos que como fruto de los debates y controversias se pueda contribuir poco a poco a construir un sistema de educación superior con mayor calidad y equidad.

Género, historia y educación superior

Ana María Goetschel
Flacso – Ecuador
Ecuador

Una de las críticas fundamentales que se ha hecho a la educación superior ecuatoriana en las últimas décadas es, además de su escasa calidad, su carácter sexista y discriminatorio. Es cierto que esta situación ha ido cambiando, pero ¿en qué sentido?

Si bien en la actualidad tanto en Ecuador como en la mayoría de países del mundo existe un mayor número de mujeres que acceden a la educación superior, manifestándose un proceso creciente de feminización de la matrícula estudiantil, todavía persisten dificultades para superar barreras culturales. Al observar las cifras del sistema de educación superior en su conjunto por área de conocimiento, clasificadas de acuerdo con los parámetros de la Unesco, las tendencias son totalmente tradicionales y no revelan grandes cambios: los hombres optan mayoritariamente por las ingenierías y las llamadas ciencias duras mientras que en las áreas de educación, ciencias sociales y salud/servicios sociales prevalecen las mujeres.

Sin embargo, cuando a la variable de género unimos otros elementos relacionados con la etnia, uno de los indicadores del concepto de género con perspectiva interseccional[46], la proporción de estos sectores excluidos de las universidades y del ejercicio de una carrera universitaria es significativamente mayor. Los indicadores en las tasas de educación superior de 2010, que dan cuenta del acceso a la educación superior de personas autoidentificadas como tales de acuerdo a con su condición étnica y racial son significativamente menores y revelan los nudos aún latentes en el acceso y la equidad (Goetschel, Espinosa, 2013). En cuanto al profesorado, las cifras de las mujeres docentes titulares de la educación superior son minoritarias y el número de docentes que ocupa puestos de mando sigue siendo menor al de los hombres. A mayor jerarquía y ocupación de puestos directivos, la participación de las docentes respecto a los pares varones es menor (Ferrín, 2008: 112). Es de anotar como un aspecto interesante de las políticas de género implementadas desde el Ceaaces, que uno de los indicadores que mide la calidad de las universidades es la inclusión de las mujeres dentro del campo docente y en puestos directivos, pero aun en este caso los porcentajes tomados en cuenta son mínimos y nada se dice aún sobre modificaciones en los contenidos de la enseñanza desde una perspectiva más inclusiva o sobre aspectos cualitativos como la prevalencia de la violencia de género al interior de las universidades (Logroño, 2009).

Es de anotar que si bien es importante que se encuentren docentes titulares mujeres y en puestos de mando, esto por sí mismo no asegura un cambio en la visión de

[46] *Este concepto ha sido desarrollado entre otras autoras por McCall (2005) y toma en cuenta, además del género, otros marcadores de discriminación como la etnia, la clase social, la discapacidad, la edad y la diversidad sexual.*

género en el sistema universitario, ya que se puede producir (y en muchas casos se produce) una división de funciones: mientras las mujeres se ocupan de las tareas más rudas y rutinarias dentro de la administración académica, los hombres, por lo general, se ocupan de aspectos relacionados con la dirección e investigación. Pero lo más preocupante es que no todas las docentes incorporan esta visión y además se siguen los patrones simbólicos que reafirman la dominación masculina en la enseñanza y en el gobierno de las universidades. Cómo dice Silvia Vega respecto a la investigación científica, "no basta agregar más mujeres dejando intocadas las estructuras, prácticas y culturas institucionales en las cuales se desenvuelve" (2001:46).

Pero cuando hablamos de discriminación, ¿esta situación ha sido siempre la misma? ¿O se ha ido modificando? Y si ha cambiado, ¿en qué sentido se han producido esas modificaciones? Creo que esas preguntas, aparentemente obvias, nos pueden ayudar a reflexionar sobre las raíces de esa problemática y hacia dónde se debe apuntar para superarla. En ese sentido, podemos encontrar en el pasado puntos de comparación que nos ayuden a entender el presente. Al examinar los dispositivos de exclusión de las mujeres en el largo plazo, pero sobre todo las disputas desarrolladas por ellas para lograr el acceso a la educación y cambiar el sentido de esta, podemos comprender la dinámica de cambios y la posibilidad misma del cambio.

En esta ponencia me interesa mostrar el papel jugado por un grupo de maestras ecuatorianas en la reforma educativa de la primera mitad del siglo XX[47]. Un primer punto que destaco es la relación entre historia de la educación y género, mostrando el carácter de la educación tradicional y el papel que les correspondió jugar a un grupo de maestras participantes en el movimiento del magisterio para romper con algunos de los estereotipos naturalizados de género y avanzar en una dinámica de incorporación de las mujeres. Luego analizo la incursión lenta y difícil de las mujeres en la educación superior y, por último, me refiero a la educación y al mundo público.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y GÉNERO

Si hablar de la historia es problemático porque requiere no solo de un gran esfuerzo conceptual sino una toma de posición sobre el pasado, hablar de la historia de género y de las mujeres lo es aún más, ya que estamos atravesados por una serie de preconceptos que apuntan en su contra. De acuerdo con la feminista chilena de la década de los ochenta, Julieta Kirkwood, esta situación nos ha dejado en silencio e invisibles frente a la historia. La mayoría de las veces, nos dice, los orígenes de los logros actuales nos son desconocidos, no identificables. Así, tendemos a creer que son concesiones graciosas e ignoramos que otras antes que nosotras lucharon para que ahora tengamos derecho a educarnos, a trabajar, a ser ciudadanas: "La historia global sistemáticamente ha olvidado, cuando no ha desvirtuado, el origen de las concepciones que cambiaron la vida de las mujeres, haciéndonos olvidar que cada uno de estos logros ha supuesto

[47] *Estos planteamientos son desarrollados en forma más amplia en mi libro Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas (2007) Quito: Flacso Ecuador-AbyaYala.*

luchas, resistencias, titánica voluntad…" (Kirkwood, 1987:80). En el contexto de las reflexiones sobre la educación de calidad y género, creo que es importante visibilizar esta presencia, tomar en cuenta experiencias históricas de distinto tipo que muestran el esfuerzo individual y social de las mujeres por acceder a la educación, rompiendo con la ausencia de las mujeres en la universidad durante siglos.

En el Ecuador, hasta la Revolución Liberal (1895) las mujeres de sectores altos y medios fueron concebidas, fundamentalmente, como parte del espacio de la familia y en ese sentido como formadoras de hábitos y costumbres dentro de lo que se llamó civilización cristiana[48]. De ahí la preocupación puesta en su educación religiosa y moral, en el adorno de su espíritu y su formación como administradoras del hogar. No obstante la preocupación del presidente García Moreno (1860-1875) por incentivar la educación en general y también la femenina, por establecer como gratuita y obligatoria la enseñanza primaria, la educación estaba centrada, fundamentalmente, en una perspectiva doméstica. En el discurso oficial las tareas domésticas aparecían como naturales, como propias de la naturaleza femenina. Sin embargo, hubo mujeres de sectores medios y altos que participaron en la vida pública dentro de la Acción Social Católica, empezó a darse, a través de institutos religiosos, un incipiente entrenamiento laboral y se inició el adiestramiento de institutoras y obstetras. Un ejemplo fue Juana Miranda quien en 1874 se gradúa en la Escuela de Obstetricia de la Universidad Central y en 1891 es nombrada Profesora de Obstetricia Práctica de la misma, siendo la primera profesora de la Universidad nombrada oficialmente para este cargo (Landázuri, 2004). Igualmente, durante el garcianismo y la época posterior, se desarrolló una preocupación por la formación de las mujeres populares, particularmente urbanas, en ocupaciones "acordes a su condición", así como en el sentido de obediencia y disciplina.

En el contexto del liberalismo, la educación y la concepción sobre las mujeres comienza a ampliarse como resultado de su incorporación creciente a actividades públicas, relacionadas con el comercio o con las instituciones del estado, concibiéndose sus roles de manera distinta. Sus funciones como madres siguieron siendo fundamentales, sobre todo como protección a la infancia, pero sus posibilidades de acción en la vida pública fueron más amplias, aunque no debilitó por ello el sistema patriarcal sentado, por el contrario, las bases de constitución de un patriarcado moderno o, en nuestro caso, seudomoderno. Como dice Pateman (1992:12), "… no existe ya paternalismo, la sociedad civil moderna no está estructurada según el parentesco y el poder de los padres: en el mundo moderno las mujeres está subordinadas a los hombres en tanto varones, y a los varones en tanto fraternidad…". Sin embargo, y siguiendo a Scott (1993: 39), no tomamos en cuenta únicamente las variaciones continuas al tema inmutable de la desigualdad, ya que esto supondría ver a las mujeres como víctimas solamente. Lo que precisamente se desprende de la investigación realizada es que las mujeres no fueron sujetos

[48] *Desde una perspectiva orientada a reflexionar sobre la relación de la educación con el estado liberal ver Gabriela Ossenbach (1999); Carlos Paladines (1998); Emmanuelle Sinardet (1999). Desde una visión de modernidad católica ver Juan Maiguashca (2005).*

pasivos sino que, al contrario, aprovecharon los cambios sociales y políticos para poner en juego sus propios intereses.

Frente a la naturalización del rol tradicional de las mujeres como cuidadoras dedicadas a las actividades relacionadas con el espacio doméstico, un grupo de mujeres ilustradas de sectores medios y altos plantearon sus propias demandas. Una de las primeras reivindicaciones feministas de comienzos del siglo XX fue, precisamente, el acceso de las mujeres a la educación. Muchos de estos reclamos se hicieron apelando a la igualdad: "Las mujeres como los hombres poseemos un alma consciente, un cerebro pensador, fantasía creadora más o menos brillante" (Ugarte, 1905:1), decía la escritora y educadora Zoila Ugarte de Landívar. Algunas utilizaron los mismos argumentos que formaban parte de su horizonte de vida, en una clara negociación con la mentalidad de la época, para reclamar el derecho a la educación. Al respecto afirma Josefina Veintemilla: "Y si la fisiología, la historia y la naturaleza nos demuestran que en el seno y en la mano de la mujer en el hogar y bajo su dirección están los destinos de la humanidad, puesto que lo están los del niño, se deduce como consecuencia necesaria que su educación y sus virtudes son las únicas bases del progreso" (Veintemilla, 1905:8). Pero también fueron más allá. Plantearon la necesidad de formación de un nuevo tipo de mujer moderna y culta que a través del acceso al conocimiento pueda acceder a los derechos ciudadanos. En ese sentido, la educación fue vista como un derecho pero también como un deber ciudadano; las mujeres debían tener la oportunidad de educarse y de servir a la sociedad.

La educación laica desempeñó un papel importante en ese sentido. A finales del siglo XIX se crearon los institutos nacionales como una avanzada en la educación laica y aun cuando la mayoría de estudiantes eran hombres, en ellos se graduaron las primeras mujeres que fueron a estudiar a la universidad. También la creación de los normales hizo posible que las mujeres de sectores medios se graduaran de profesoras y se incorporaran al Magisterio Nacional. El discurso liberal puso énfasis en que la instrucción pública "debe preparar a la mujer para los contratiempos y dificultades de un porvenir de heroicas luchas, investirla del bachillerado para que pueda ir a la Universidad y abrirle, por fin, las puertas de las cortes, los anfiteatros y las urnas electorales" (AL Mensajes e Informes al Congreso de 1910. Informe del Ministro de Instrucción Pública). Y aun cuando en el clima de la época seguía habiendo prejuicios con respecto a las mujeres que accedían a la universidad y tenían una vida autónoma, el liberalismo creó, por primera vez en el Ecuador, fuentes de trabajo en el sector público fundamentalmente para mujeres de clase media, quienes empezaron a trabajar en las oficinas del Correo, Telégrafos y Teléfonos, en algunas colecturías especiales y en la Aduana de Guayaquil. Uno de los primeros decretos de Alfaro permitía que una mujer, Aurelia Palmieri (1869-1937), pudiera estudiar Medicina en la Universidad de Guayaquil; ella llegó a obtener su licenciatura en 1900 (Estrada, 2001).

Pero si bien se produjeron cambios objetivos en el sistema educativo como parte de los procesos de modernización política, social y cultural de esos años, lo que quiero rescatar

es el papel que cumplieron los agentes y concretamente, las maestras que participaron en ese proceso. En efecto, un grupo de maestras de avanzada utilizó los recursos generados por el laicismo y la educación activa para provocar cambios en la educación de las mujeres, particularmente de sectores medios, muchas de las cuales tenían un origen popular. Como muestro a partir de esa investigación, esas acciones abrieron nuevas posibilidades para que las mujeres incursionaran en la universidad y participaran en el ámbito público.

Aunque el sistema educativo adolecía de deficiencias, a través de prácticas pedagógicas que en ese momento eran consideradas las más actuales y novedosas del sistema educativo y que propendían a propiciar una educación de calidad, los maestros y las maestras "se preocuparon por depurar la propuesta pedagógica, crear mejores condiciones de enseñanza en los establecimientos y elaborar materiales educativos que mejoren los aprendizajes" (Luna, Astorga, 2011: 292). En este contexto también crearon valores y disposiciones mentales y corporales distintas a las anteriores formas de ser y representarse de las mujeres. Al mismo tiempo, propiciaron diversas estrategias para que las educandas se insertaran en mejores condiciones en el mundo del trabajo, y en la vida social y política.

La constitución del sistema escolar laico fue resultado de una encarnizada disputa entre el Estado liberal y la Iglesia católica. El aparato escolar desarrollado por el Estado, con la participación activa de los maestros, buscó socavar la hegemonía del clero y los sectores conservadores en el campo educativo, inculcando en las nuevas generaciones otros conocimientos y principios de percepción mental. Estos aspectos constituyeron condiciones favorables para la formación de ciudadanos modernos en la medida en que dieron paso a dispositivos prácticos modificadores de habitus que debilitaron el poder de la Iglesia. Estos dispositivos afectaron, sobre todo, a los mecanismos rutinarios de reproducción del sentido común y generaron mecanismos de control moral y disciplinamiento del cuerpo por parte del clero y el *patersfamilia*. En ese sentido, un paso importante fue la eliminación de los rituales y ceremoniales católicos y la enseñanza religiosa al interior del sistema educativo. Los rituales, en particular, cumplían un papel reproductor del sentido estamental y jerárquico de la sociedad y de la sujeción de las mujeres dentro de ese orden.

En una sociedad fuertemente regida por los ceremoniales católicos, la creación de nuevas representaciones laicas con capacidad performativa fue fundamental, y es ahí donde la educación y los/as agentes que participaron en ese proceso jugaron un rol importante. Incluso elementos percibidos por estudiosos de la educación desde una perspectiva exclusivamente disciplinaria como la gimnasia adquieren otra significación al mirarlas como parte de las acciones afirmativas de las propias mujeres al interior de un campo específico de fuerzas.

El sistema educativo, mediado por la acción de las maestras, permitió el desarrollo de nuevas actitudes corporales, así como nuevas formas de organización y uso del tiempo,

que a la vez que eran necesarias para la modernización del país, potenciaban a las estudiantes y a las propias maestras implicadas en ello. Las innovaciones pedagógicas producidas por las educadoras generaron nuevas formas de comportamiento entre las estudiantes, más acordes con la dinámica económica y social. Pero también a través de la educación activa y de mecanismos concretos relacionados con la educación física como la gimnasia, la higiene escolar, las presentaciones en público, las maestras ayudaron a formar disposiciones corporales y mentales distintas a las que habían dominado hasta ese entonces, contribuyendo a crear otras maneras de ser y representarse como mujeres. El habitus constituye, de acuerdo con Bourdieu (1991), una condición naturalizada pero no por eso ajena a cambios. Las maestras desarrollaron una acción consciente dirigida a modificar los comportamientos incorporando nuevas actitudes, tomas de posición y percepciones mentales. Su objetivo era constituir un tipo de mujer activa y afirmativa tanto en términos sociales como de género. Innovaciones pedagógicas propias de la escuela herbartiana (primero) y luego de la educación activa, como la ampliación de la capacidad de observación y razonamiento, el uso de los textos escolares como herramientas de trabajo, la relación de las estudiantes con el medio y los problemas sociales del país, los debates estudiantiles que propiciaban que las estudiantes se presenten y hablen en público venciendo su timidez y desarrollando una capacidad expresiva pública, generaban una personalidad de mujer distinta, más autónoma y apta para desenvolverse en el mundo moderno y constituían una forma de visibilizar a las mujeres y representarlas como elementos activos de la sociedad y la nación. Pero también estos aspectos propiciaron una mayor relación de las estudiantes con sus cuerpos. En este contexto histórico, el deporte y la gimnasia constituyeron nuevas formas de socialización, distintas a las que habían condicionado la vida de las mujeres en la sociedad tradicional. Se trataba de una nueva economía del cuerpo y una forma diferente de presentación en público relacionada con esa economía, que contribuía a la formación de otra imagen de mujeres –sobre todo de sectores medios- más urbanas y autónomas, con mayor dominio de sí, a la vez que desenvueltas. Vale la pena recalcar que todos estos elementos significaron un esfuerzo por modificar formas tradicionales de subordinación que se expresaba en la gestualidad y en la actitud corporal y que tuvo como objetivo construir la imagen pública de la mujer moderna.

Cabe señalar que aunque la educación laica buscó la incorporación de las mujeres al trabajo fuera de casa, no cuestionó su rol como esposas y madres. Sin embargo, algunas maestras pusieron en discusión la posición de la mujer dentro del hogar, propiciando su formación moderna a través de la puericultura, la sicología y la economía doméstica, conocimientos que fueron incorporados tanto en su vida cotidiana como en las organizaciones de servicio social en las que participaban. Igualmente, estas maestras mostraron preocupación por preparar a sus estudiantes para que se incorporaran a otras esferas del mundo del trabajo en condiciones más ventajosas. Esto no eliminaba el sistema patriarcal, ni las condiciones de inequidad, pero permitía ampliar las posibilidades de disputa y negociación de las mujeres, así como abrir espacios de mayor participación en la esfera pública.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO

Algunas de estas maestras accedieron a la educación superior, fundamentalmente a la Facultad de Filosofía y Letras. Sin embargo, si miramos a las mujeres en su conjunto, el acceso fue lento y sobre todo en carreras asociadas 'naturalmente' a las mujeres. En 1918 en el informe del Rector de la Universidad de Guayaquil al Ministro de Instrucción Pública, únicamente constan nueve estudiantes de Obstetricia, el resto son varones. No así en el Conservatorio de Música, donde en 1922 hay 140 estudiantes mujeres y 127 hombres. También ese año, en la Escuela de Bellas Artes, de 93 estudiantes, 23 son mujeres. Esto podría explicarse porque la sensibilidad artística estaba, de acuerdo a la mentalidad de la época, asociada con el mundo de las mujeres. También las Bellas Artes eran consideradas una prolongación del 'adorno femenino'.

En el contexto de la Revolución Juliana (1925), que en términos históricos fue una continuación de la Revolución Liberal y del proceso de modernización del Estado, se desarrolló una preocupación estatal por la educación técnica. En esta época el acceso de las mujeres a la educación, a la vida pública y al mundo del trabajo fue mayor. Sin embargo, aún la educación secundaria técnica era limitada. Con el fin de contextualizar el lento desarrollo de la educación femenina me refiero a un informe del Ministerio de Educación que dice:

> *(…) debo llamar de una manera especial la atención acerca de la inscripción femenina en los planteles secundarios. Van desapareciendo los prejuicios que hace pocos años hubo a este respecto y ya las mujeres matriculadas en los institutos secundarios (273 en el curso anterior y 311 en el actual) representan el 10.94% y el 11.45% de la cifra total, lo cual revela el interés que hay en el sexo femenino por ilustrarse y prepararse mejor para la vida (AL MIM 1930-2).*

Si esto pasaba en este tipo de educación, el acceso a la educación superior era aún más restringido. Muy lentamente varias mujeres empiezan a incursionar en la enseñanza superior, fundamentalmente en áreas como la educación y la salud y dentro de esta última en sectores considerados de menor calificación como la enfermería y la obstetricia, profesiones que estaban asociadas a actividades del cuidado y como extensión de la actividad maternal. Sin embargo, hay que señalar que de esta manera se estaban rompiendo las barreras para la entrada de las mujeres en niveles más altos de la educación. En el Anexo No. 1 se puede observar al alumnado matriculado en las universidades del país. En esos años la proporción de alumnas en relación con el total es mínima, alrededor del 8%.

En 1930 del total de graduados en las universidades del país (95) únicamente figuran seis mujeres: cuatro enfermeras en la Universidad Central de Quito, una obstetriz y una odontóloga en la Universidad de Guayaquil (AL MIM 1930-2). En ese contexto de poca participación, en los años

treinta y cuarenta del siglo XX se generó al interior del sistema educativo una nueva expectativa con relación con la educación de las mujeres, centrada fundamentalmente alrededor del acceso al bachillerato, situación que permitía a las mujeres cumplir un requisito básico para acceder a la Universidad. La maestra María Luisa Salazar, quien fue docente universitaria, relata que cuando se abrieron los colegios para bachillerato (1934) "hubo una avalancha de jóvenes para ir a los colegios femeninos, porque fueron las mismas maestras las encargadas de hacer una campaña para indicar a las madres la importancia de la educación de sus hijas". Al parecer, lo mismo pasó con la educación superior. Cuando se abrió la Facultad de Filosofía y Letras y algunas de estas maestras fueron profesoras, incentivaron a sus alumnas para que ingresaran. Con respecto a la labor de estas maestras, el educador Gonzalo Abad Grijalva, quien también fue partícipe de ese proceso, señala: "Todas estas mujeres como Angélica Carrillo de Mata Martínez, Elisa Ortiz de Aulestia, Blanca Margarita Abad, Clemencia Soria de Bonilla, Carola Castro, María Luisa Salazar de Félix, ya tienen un criterio feminista de la educación" y atraían a las muchachas para que se educaran. De acuerdo con lo que señala, estas maestras y otras contribuyeron a cambiar la mentalidad de la época haciendo de la educación femenina un programa de toda su vida.

En la década de los cuarenta, María Angélica Carrillo, fundadora del colegio 24 de Mayo de Quito y quien obtuvo su doctorado en Alemania, inscribe la necesidad de la educación de las mujeres dentro del desarrollo social y productivo del país. Afirma que la mujer ecuatoriana ya no puede ser considerada como simple flor ornamental del hogar, como simple custodia de tradiciones espirituales, sino que requiere una formación integral para que asuma un rol activo en la nación. Aunque no cuestionó el rol de las mujeres como madres y esposas, la educación debía propiciar que las mujeres asumieran una posición cívica "en el devenir social y cultural del país"… "y sean conscientes de sus deberes y derechos como ciudadanas" (cit. en Rodas 2000:66). Se trataba, al mismo tiempo, de una lucha por la autonomía. Al señalar esta problemática se estaba incidiendo en una discusión más vasta sobre la incidencia de la educación de las mujeres no solo en el campo educativo sino en la participación de las mujeres en la nación.

En el Anexo No. 2 puede verse en cifras la participación femenina en la educación superior respecto a la población de 12 y más años de edad en el transcurso de este tiempo. Si en l950 las mujeres con instrucción superior representaban el 0, 2%, en 1962 son el 0.5%, en l974 el 2%, en 1982 representan el 5%, en 1990 el 9.9%, en el 2001 el 12.7%, llegan en el 2010 al 18%. Se trata de un lento pero cada vez más creciente acceso de las mujeres a la educación superior.

LA EDUCACIÓN Y EL MUNDO PÚBLICO

La acción pedagógica de las maestras ilustradas no solo contribuyó al proceso de formación de las mujeres como sujetos modernos, sino que dio lugar a su participación como actoras

en el espacio público. Como maestras ensayaron con sus discípulas nuevos 'actos de género' orientados a poner en cuestión las directivas ya existentes (Butler, 1990). Se trataba de acciones afirmativas generadoras de nuevos hábitos y disposiciones corporales como 'hablar alto', defender criterios en público, ejercitar el cuerpo a través de la gimnasia, aspectos que se han detallado ampliamente. Esta disposición performativa les permitió producir cambios en las relaciones cotidianas de sus discípulas, pero además les llevó a asumir posiciones combativas en el escenario público. Sus acciones pedagógicas activas y renovadoras se inscribieron dentro de un proyecto de construcción incluyente en el que participaron las capas medias y populares. Inspiradas en el pensamiento liberal ilustrado y más tarde en el socialista, algunas maestras fueron parte de las movilizaciones sociales y políticas de esos años, fundaron asociaciones de educación popular y en sus aulas desarrollaron principios democratizadores.

Pero también hubo otros espacios no recordados por la historia y apenas esbozados en sus biografías que señalan la creación de sociedades o agrupaciones femeninas que seguramente fueron espacios de discusión y debate sobre aspectos ciudadanos y que demuestra su vinculación con la sociedad. En 1922 María Angélica Idrobo fundó y fue presidenta de la Sociedad Feminista Luz del Pichincha. Entre las actividades que desplegó esta sociedad se halla la fundación de la Escuela Nocturna de Señoritas dirigida a mujeres obreras (Idrobo, 1962: 33). También participaron en esta escuela las maestras Zoila Ugarte de Landívar, Victoria Vásconez Cuvi, Eudofilia Arboleda y Lelia Carrera. Más tarde fue presidenta de esta asociación Elisa Ortiz de Aulestia, quien también tuvo una destacada participación en la Universidad Popular Llamarada (1932) y en la Escuela Industrial de Señoritas (Ortiz, 1939). Cabe señalar que la Universidad Popular constituía una extensión universitaria y en ella trabajaban sin ninguna remuneración profesoras y profesores. En 1930 publica un Boletín Semanal que da cuenta de las diversas actividades y en el que los alumnos presentan pequeños trabajos relacionados con las materias que cursan. En ese año se estableció una Biblioteca Nocturna, que funcionaba, como todas las dependencias de la Universidad Popular, en la Casa del Obrero (AL MIM XX-1930-141).

Aun cuando la acción innovadora de las maestras ilustradas no fue generalizada y estuvo sujeta a límites que fueron históricos y estructurales –estuvieron circunscritas por la 'convención histórica', como apunta Butler-, desarrollaron puntos de vista y acciones de avanzada con respecto a la época en las que les tocó vivir. En oposición a la visión economicista de los cambios educativos, se debe señalar que el énfasis en la profesionalización del magisterio, en la necesidad de que las mujeres se graduaran de bachilleres y accedieran a la universidad, en la adquisición de profesiones intermedias que permitieran ganarse la vida a las jóvenes de sectores medios y populares, si bien coadyuvaba al desarrollo y la modernización económica y social, también potenciaba a las mujeres implicadas en este proceso, brindándoles mayores posibilidades de autonomía y realización personal. Uno de los aspectos interesantes es que esto no fue un efecto mecánico de la acción estatal, sino de un proceso en el que fue significativo el accionar de las propias maestras que supieron aprovechar las circunstancias para introducir cambios favorables

a su condición. Tanto en los congresos pedagógicos legitimados por los maestros como en la producción del conjunto del magisterio, su participación no fue tan publicitada como las de sus contemporáneos varones, pero no por eso fue menos importante. Igualmente, un grupo de maestras participó dentro del ámbito intelectual y político, defendiendo derechos como el de la participación política y el sufragio femenino. En este punto es importante destacar la figura de Matilde Hidalgo de Procel (1889-1974), cuya vida revela las dificultades que tuvieron las mujeres para acceder a la educación superior pero también su persistencia y lucha. En 1914, ante su deseo de estudiar Medicina es rechazada por la Universidad Central, pues se consideraba improcedente que una mujer accediera a la educación superior. Después de llamar a varias puertas es aceptada en la Universidad de Cuenca, donde obtiene su licenciatura en 1919 y, finalmente, en l921obtiene su doctorado en la Universidad Central, constituyéndose en la primera médica del país (Estrada, 2004). Al dar su voto en 1924 no solo se convirtió en la primera mujer votante del Ecuador, sino que contribuyó a través de su acción a introducir modificaciones en la propia organización política del Estado. Seguramente su acción no fue aislada; había un clima político en el que las mujeres debatían sobre el derecho al voto. Es cierto que sus acciones no fueron avaladas dentro de la esfera pública hegemónica, pero fueron básicas para constituir una esfera pública femenina.

La noción de esferas públicas paralelas o contra-públicos subalternos me ha permitido entender cómo en medio de sus prácticas las maestras buscaron construir espacios de discusión y debate que dieron lugar a nuevas formas de subjetividad e identidad, así como la posibilidad de inscribirse en el mundo público y en el ejercicio ciudadano (Fraser, 1997). La acción de las maestras fue fundamental en el proceso de constitución de una tendencia feminista, basada en el desarrollo de prácticas, discursos y sentimientos en común (Goetschel, 2006). Como he manifestado, algunas de estas maestras actuaron de manera creativa en los colegios de mujeres, en los cuales fueron directoras y maestras; muchas de ellas accedieron a la educación superior y también crearon como contrapartida sus propios medios de publicidad, sus revistas, que no fueron solo pedagógicas, sino de literatura y variedades, pero que les permitieron mostrar demandas, intereses y puntos de vista, debatir sobre la educación y la situación de las mujeres en el mundo social, así como crear espacios de creación y construcción de una subjetividad femenina. En medio de este proceso ellas se resignificaron a sí mismas como educadoras y ciudadanas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En esta ponencia he intentado mostrar, a partir de mi propio campo de investigación, en qué medida los avances en materia de género alcanzados por las mujeres a lo largo de la historia en un contexto de políticas estatales favorables ha sido resultado de su propio esfuerzo antes que expresión de concesiones del Estado. La indagación histórica nos permite mostrar no solo que los estereotipos de género no son 'naturales', sino que son, más bien, construcciones sociales y culturales incorporadas a lo largo de varias generaciones y que precisamente por esa razón pueden ser cambiadas y modificadas.

La indagación en la historia de vida de mujeres que se educaron en la primera mitad del siglo XX permite ver no solo las constricciones a las que estuvieron sujetas, sino cómo lucharon para provocar cambios discursivos y prácticos en la educación. Los combates de estas maestras no solo se libraron en el campo educativo, sino en los espacios públicos, en la calle como lugar privilegiado de las luchas sociales. Muchas de ellas participaron en el campo intelectual fundando revistas donde se plantearon las primeras demandas de género como el derecho a la educación y al trabajo. También participaron de las discusiones educativas y fueron activistas políticas. Ellas actuaron no solo como maestras sino como ciudadanas en el debate orientado a la ampliación de su participación pública.

Históricamente la educación ha sido un factor importante para la movilidad social en un contexto de exclusión (Post, 2011:307). La educación ha permitido generar tendencias transformadoras tanto del escenario social como de la vida de los sujetos involucrados. Para una época más reciente, Andrea Pequeño ha mostrado que el liderazgo actual de las mujeres indígenas está significativamente asociado con el acceso a procesos de educación formal (2009: 10). Esta hipótesis también ha sido compartida por la investigadora Sara Radcliffe: "La educación formal es percibida por las líderes indígenas como un medio para ganar conocimiento y respeto… Las mujeres que han recibido educación formal sostienen que tienen más confianza cuando deben hablar en público y están mejor capacitadas…." (2010:332). De acuerdo con esta autora, la educación ha representado para las mujeres indígenas una estrategia parcial, a través de la cual les ha sido posible reposicionarse en una nación que está marcadamente estructurada alrededor de las desventajas de género, raza, ingresos, discapacidades y etarismo.

La investigación histórica y contemporánea nos permite ampliar el sentido de lo que significa la educación más allá de los límites en los que la colocan las políticas estatales. Las reformas orientadas a modificar las relaciones de género en la educación universitaria, al igual que la preuniversitaria, deben ir más allá de la incorporación creciente de las mujeres a esos espacios. Lo que se buscaría y lo que de hecho buscaron las maestras ecuatorianas en la primera mitad del siglo XX fue generar una perspectiva inclusiva en todos los ámbitos de la educación. Sin duda constituiría una meta lograr la incorporación de las mujeres al aprendizaje científico y técnico en condiciones de igualdad con los hombres, pero la disputa no se reduce a eso. La lucha de las mujeres por la educación tiene que ver con una toma de posición frente a las relaciones de género y eso se expresa en valores, actitudes corporales, perspectivas de análisis, posicionamientos desde los diferentes ámbitos.

Si se quiere avanzar en la comprensión de las condiciones actuales es importante develar históricamente las construcciones sociales y culturales en las que se sustentan las desigualdades de género. Y hacerlo desde una perspectiva política, pues los avances en el acceso a la educación si bien son importantes, no han significado necesariamente transformaciones cualitativas que ayuden a romper con los estereotipos de género y con el lugar asignado a las mujeres en

la sociedad. Creo que desentrañar el contenido histórico y contemporáneo de la discriminación ayuda a promover modificaciones en las pautas culturales y sociales que las sustentan. Hay que volver a pensar en la potencialidad de la categoría de género (y más aún si tiene un enfoque interseccional que no adiciona la etnia, la clase social, la diversidad sexual o discapacidad sino que la atraviesa) como develadora de las relaciones de poder y desigualdad. En este sentido puede cobrar especial interés el desarrollo de prácticas pedagógicas que combatiendo actitudes autoritarias, impositivas y unilaterales coadyuven a una educación más democrática.

Y esto porque a pesar del mayor acceso, los estereotipos de género han permanecido. Las mujeres que llegan a mandos altos generalmente ocupan un segundo lugar después de los hombres, convirtiéndose en guardianas de sus designios. El mayor acceso está bien, pero estaría mejor si a partir de este reconocimiento se pudiera intervenir en el debate público en condiciones de igualdad, asumiendo que las mujeres somos sujetos autónomos. Pero lo que se ve es que muchas veces se fijan las diferencias (ser bellas y funcionales) para tener un rol dependiente y para subordinarse en cuestiones cruciales como los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, como el aborto. En ese sentido, es importante fomentar no una educación conformista sino una educación de calidad basada en la capacidad académica, en la actualización permanente y en la producción del conocimiento, pero sobre todo sustentada en una transformación ética de la educación, relacionada con el cambio social.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1991).*El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

Estrada, J. (2004). *Matilde Hidalgo de Procel, una mujer total.* Quito: Grupo Santillana.

---------- (2001) *La Precursora olvidada- Aurelia Palmieri.* Guayaquil: Biblioteca Municipal-M.I. Municipalidad de Guayaquil.

Ferrín, R. (2008). Mujeres en cifras en la PUCE, pp.105-121. En Elizabeth García, *Entre Cristales y Sombras. Derechos humanos y equidad de género en la PUCE.* Quito: PUCE-Unifem-Decide, Corporación de Estudios.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.

Goetschel, A.M.y Espinosa, B. (2013). La educación superior ecuatoriana en el marco de las reformas implementadas en los años 2000). Publicaciones Miseal, Berlín.

Goetschel, A.M. (2006). *Orígenes del feminismo en el Ecuador.* Quito: Conamu-Flacso- Secretaría de Desarrollo y Equidad Social.

---------- (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas, Quito en la primera mitad del siglo XX.* Quito: FLACSO-Sede Ecuador, Abya Yala.

Idrobo, T. (1962). *María Angélica Idrobo, Maestra inolvidable,* Ed. Minerva, Quito.

Landázuri, Mariana (2004). *Juana Miranda. Fundadora de la Universidad de Quito.* Quito: Banco Central del Ecuador.

Luna, M. y Astorga A.(2011). Educación 1950-2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos, pp. 291-306. *En Estado del país. Informe Cero. Ecuador 1950-2010.* Quito: Unicef.

Mc Call, L. (2005). The Complexity of Interseccionality. En Signs30 (3):1771-1800.

Maiguashca, J. (2005). El proyecto garciano de modernidad católica republicana en Ecuador (1839-1875), pp. 233-259. En *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú). Siglo XIX.* Irurozqui, Martha (ed.) Madrid: CSIC.

Pateman, C. (1999). *El contrato sexual.* Madrid: Antrophos.

Pequeño, A. (2009). Introducción a Participación y políticas de Mujeres indígenas en AméricaLatina. A. Pequeño (comp.) pp.9-25. Quito: Flacso – Sede Ecuador.

Post, D.(2011) Tendencias en las oportunidades y acceso de los estudiantes a la educación superior, pp. 307-321. *En Estado del país. Informe Cero. Ecuador* 1950-2010. Quito: Unicef.

Radcliffe S. A. (2010). Epílogo. Historias de vida de mujeres indígenas a través de la educación y el liderazgo. Intersecciones de raza, género y locación. *En Celebraciones Centenarias y*

negociaciones por la nación ecuatoriana, Mercedes Prieto y Valeria Coronel (eds.). Quito: Flacso, Sede Ecuador, Ministerio de Cultura.

Rodas, R. (2000). *Maestras que dejaron huella. Aproximaciones biográficas.* Quito: Gema-Conamu.

Sinardet, E. (1999). La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador (1895-1925), pp. 25-41. *En Procesos, Revista Ecuatoriana de* Historia No. 13.

Ugarte de Landívar, Z. Nuestro Ideal. p. 1-4. En *La Mujer, Revista mensual de Literatura y Variedades* No. 1, Quito.

Kirkwood, J. (1987). Feminarios. *Compilación y notas de Sonia* Montecino. Chile: Ediciones Documentas.

Vega, S. (2001). La preeminencia masculina en la organización de la investigación científica en el Ecuador. En Silvia Vega, María Cuvi y Alexandra Martínez, G*énero y ciencia. Los claroscuros de la investigación científica en el Ecuador.* Quito: AbyaYala.

Veintemilla, J. (1905) La Mujer, p.7-9. En *La Mujer, Revista mensual de Literatura y Variedades* No. 1, Quito.

Anexo No. 1
Alumnos matriculados en las Universidades de la República

Años	Facultad de Jurisprudencia		Facultad de Medicina								Facultad de Filosofía y Letras		Facultad de Ciencias		Escuela de Arquitectura		Escuela de Pintura		Totales		Total por años
			Medicina		Farmacia		Odontología		Obstetricia	Enfermeras											
	V	M	V	M	V	M	V	M	M	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
1928	115	....	132	5	12	2	24	4	4	16	146	22	72	....					501	51	552
1931	260	4	248	7	35	6	52	7	15	7	77	5	81	....	18	1	18	15	789	64	853
1932	282	4	280	6	39	6	54	8	1	24	79	5	115	....	13	1	20	21	882	76	958
1935	356	7	466	26	49	3	16	8	5	6	....	....	236	....	....	....	20	32	1.143	87	1230

MATRICULADOS EN 1928- 1931-1932-1935

Fuente: AL MIM XX- 1928-1930- 1932 –1935.

Anexo 2.
Educación de las mujeres tomando como referencia

la población de 12 y más años de edad.

	1950		1962		1974		1982		1990		2001		2010	
Número de alfabetas (10 y más años)	572.614	51	999.561	66	1.645.673	69	2.383.255	82,9%	3.178.995	87,9%	4.323.598	90,5%	5.430.001	93,3%
Población total mujeres 10 y más años	1.122.773		1.514.486		2.385.033		2.875.576		3.615.810		4.778.778		5.822.527	
Tasa y mujeres analfabetas de 10 y más años	550.159	**49**	514.925	**34**	739.360	**31**	429.321	**17,1%**	436.816	**12,1%**	455.180	**9,5%**	392.526	**6,7%**
Mujeres con instrucción superior	2.099	**0,2**	6.145	**0,5**	35.022	**2**	124.358	**5,0%**	334.134	**9,9%**	574.604	**12,7%**	990.854	**18,0%**
Población mujeres referencia	1.049.500		1.365.556		1.967.528		2.511.740		3.367.932		4.513.466		5.497.035	

Elaboración: Fernando Carrasco.

Los estudios de género en la educación de posgrado: ¿Transversalización o compartimentalización?

Gioconda Herrera Mosquera
Flacso-Ecuador
Ecuador

Este texto presenta una reflexión general sobre el devenir de la docencia e investigación de género en la educación de posgrado a partir de la experiencia del programa de Estudios de Género de Flacso-Ecuador, espacio que surgió hace 15 años y ha experimentado un proceso de crecimiento y consolidación importante. Me interesa examinar, a través de este recorrido, las estrategias y acciones emprendidas por el programa para posicionar los estudios de género en la educación de posgrado y las tensiones en torno a dos formas de hacer docencia y producir conocimiento feminista: la transversalización de esta perspectiva al interior de la institución de posgrado o/y la construcción y concentración de la investigación feminista en un espacio visible y concreto, lo que denomino el *cuarto propio*. Como veremos, estas dos formas de producción y transmisión de conocimientos pueden existir de manera simultánea y se complementan entre sí. Pero también pueden significar tensiones, sobre todo de cara a dos tareas que son centrales en la agenda feminista en la educación superior, como es la transformación de estructuras institucionales jerárquicas y excluyentes para las mujeres en la propia universidad, y la incidencia social y política tanto en el Estado como en la sociedad civil.[49]

El texto analiza tres momentos de los estudios de género en Flacso: 1) El surgimiento de este espacio en 1998, en los albores de una de las peores crisis económicas de la historia del país; 2) su período de consolidación como espacio docente y de investigación, entre 2005 y 2010,y 3) el actual proceso de transición emprendido a partir de la reestructuración de la universidad ecuatoriana. Para ello, retomo dos reflexiones anteriores: la primera realizada a propósito del inicio de los estudios de género en Flacso en 2000, que fue la realización de un estudio introductorio que hiciera un balance de los estudios de género en el país. En este documento hice un primer esbozo de lo que constituían los campos de conocimientos en torno al género en el Ecuador y presenté algunas de las tensiones respecto a los otros campos de saberes dentro de las ciencias sociales.[50] Una segunda reflexión fue aquella realizada en 2005, en un nuevo balance sobre el recorrido de los estudios de género en Flacso-Ecuador, momento en el cual se marcaba la necesidad de dirimir entre una orientación que fortaleciera la investigación y otra de corte más bien profesionalizante, reconociendo la existencia de una 'tensión saludable' entre la investigación de largo aliento y el conocimiento aplicado, siempre presente y

[49] En ese sentido, una premisa de este texto es el reconocimiento de que el género, además de una categoría analítica como lo acuñara y reivindicara Joan Scott (1991), es también "la demostración de la existencia de un principio singular de ordenamiento jerárquico de la práctica social" (Viveros, 2004). Y nosotros aumentaríamos también del conocimiento.
[50] El estudio fue publicado en 1999 con el nombre de Los estudios de género en el Ecuador: entre el conocimiento y el reconocimiento y es parte de la Antología de Estudios de Género. Flacso-Ildis, Quito.

necesario, cuando está ligado a la acción política o al diseño de políticas públicas.[51] Finalmente, la tercera sección presenta una reflexión sobre el camino recorrido desde ese entonces, resaltando las contradicciones de este falso dilema entre profesionalización e investigación, y los desafíos frente a las actuales transformaciones del sistema universitario ecuatoriano.

1. LOS ESTUDIOS DE GÉNERO ANTES DE 2000: ENTRE EL CONOCIMIENTO Y EL RECONOCIMIENTO

Antes del surgimiento del programa de Estudios de Género en Flacso se podía hablar básicamente de tres fuentes de conocimientos sobre el género en el Ecuador. Cada una de estas fuentes conformaba un campo de saberes relativamente aislado, que privilegiaba determinados temas, actores y perspectivas de análisis en función de sus intereses y objetivos. Estas eran: las investigaciones elaboradas en universidades europeas y norteamericanas sobre las mujeres y las relaciones de género en Ecuador y la Región Andina, los estudios provenientes de la investigación aplicada, los más numerosos en el país, elaborados generalmente en ONG y fundaciones, e investigaciones producidas en instituciones académicas nacionales, muy escasas debido principalmente a la casi inexistente institucionalización de los estudios de género en las universidades ecuatorianas en ese entonces. Estos campos de saberes originados en distintos ámbitos académicos y extraacadémicos han sido ubicados en el surgimiento de otros programas de género en América Latina (León 2007, Arango et al. 2007). Lo que se argumentó al momento de iniciar la producción y trasmisión de conocimiento sobre las relaciones de género en la educación superior era que no podíamos partir de cero, sino que existía ya un cúmulo de saberes y que el análisis de género adquiría significados y matices distintos según el campo donde se producían conocimientos. De allí que la primera idea de la presencia de un espacio para la producción de conocimiento feminista en la universidad ecuatoriana fue la del encuentro y la convergencia de saberes. No se trataba de fundar un espacio de la nada sino de construir un lugar de confluencia de los distintos campos en donde se producía conocimiento sobre las mujeres y las relaciones de género en el país. En ese sentido, el surgimiento del programa de género no fue un acontecimiento fundacional; el objetivo era la creación de un espacio de encuentro que potenciara unos saberes hasta entonces dispersos y que dialogaban poco entre sí. Se buscaba, además, enriquecer la presencia de los estudios de género en el país y fortalecer su legitimidad dentro de las ciencias sociales ecuatorianas (Herrera, 1999).

Por otra parte, se partía igualmente de una crítica a los procesos de formación hasta ese entonces predominantes, de corte más bien puntual y orientado a la sensibilización, a favor de una formación más centrada en el desarrollo del feminismo como fuente para el análisis desde las ciencias sociales. Así, se pensó en un espacio que permitiera el encuentro entre las

[51] *Este texto se titula: ¿Cuarto propio o diseminación? Los programas de estudios de género desde la experiencia ecuatoriana y fue publicado en Arango Luz Gabriela y Yolanda Puyana (coordinadoras) 2007, Género, Mujeres y saberes en América Latina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.*

discusiones sobre género, desarrollo y las políticas públicas con las perspectivas feministas que ofrecían distintas disciplinas sociales como la antropología, la sociología y la historia. El *cuarto propio*, en ese momento, significaba la posibilidad de contar con un espacio concreto al interior de la institucionalidad de posgrado que garantizara recursos físicos, económicos, humanos. Así, podemos decir que antes que el modelo de la universidad como la torre de marfil o el espacio de la ciencia, se buscó construir un espacio de convergencia entre saberes sagrados y profanos, aquellos legitimados en otras órbitas de las ciencias sociales y aquellos no tan legitimados al interior de las universidades pero sí entre las organizaciones sociales. Se partía de una visión de la universidad ante todo como productora de esfera pública, lugar de producción de conocimiento pero también de deliberación. La creación de un *cuarto propio* al interior de los estudios de posgrado partió de la recuperación y reflexión de una práctica política y social que se quería que perdurara y se transmitiera a otras generaciones.

El contexto de surgimiento de este espacio fue el de creciente visibilización y también emergencia de una institucionalidad de género en el país. La subordinación de las mujeres había sido motivo de acciones sostenidas durante toda la década de 1990, con importantes logros en términos legislativos, normativos y de la creación de cierta institucionalidad importante dentro del Estado, pero las acciones y demandas planteadas por las distintas agrupaciones de mujeres organizadas no siempre habían estado acompañadas de reflexiones sostenidas por parte de las ciencias sociales. De alguna manera, como lo afirmé en el texto de 1999, la acción había rebasado la reflexión. El conocimiento y la investigación sobre este proceso de irrupción de las demandas de las mujeres eran muy débiles y estaban enmarcados en la tensión entre la necesidad de visibilización y legitimación hacia fuera, y la producción de investigaciones críticas y autocríticas sobre el mismo proceso. Se planteaba, entonces, como segundo desafío, el que un programa de estudios de género pudiera convertirse en el espacio de reflexión y autocrítica del proceso caminado por las organizaciones de mujeres en esta etapa de mayor interlocución con el Estado, ya que las ONG o las agencias internacionales, por su propia lógica de funcionamiento, no necesariamente lo podían hacer. Además, se constataba la escasa capacidad de negociación por parte de las ONG y las consultoras nacionales para establecer desde sus propias necesidades una agenda de investigación. Así, un espacio de reflexión sobre las relaciones de género estaba abocado a contribuir tanto al Estado como al movimiento social, con miradas de más largo plazo sobre su accionar. Nuevamente, la vocación de nacimiento no cabía en una visión de la universidad como espacio separado sino más bien en constante interacción con la sociedad y el Estado. El desafío en este campo era alcanzar niveles de institucionalización que permitieran el desarrollo de este tipo de investigaciones, no necesariamente apegadas a las demandas del desarrollo, del estado o la acción inmediata.

Se concluía sobre la necesidad de legitimar a los estudios de género en las ciencias sociales, pues se reconocía su carácter marginal. La recepción del feminismo en el Ecuador se había caracterizado por ser un proceso extra académico, que presentaba mayor interés para la

acción que para la investigación. Mientras la discriminación de género se empezaba a debatir en el ámbito de la opinión pública y se alcanzaban cambios importantes en el terreno de los derechos formales, la reflexión académica luchaba por su legitimidad y por no compartimentalizarse frente al resto de campos de estudio. El género como categoría de análisis había recorrido un camino más lento que su contraparte militante. Se presumía que la institucionalización de los estudios de género en la educación superior iba a contrarrestar gran parte de estos dilemas.

En definitiva, muchos de los desafíos planteados se correspondían con los procesos más generales de institucionalización de programas de género a nivel del Estado y de otras organizaciones sociales: brindar mayor legitimidad a los temas de discriminación de género en nuestras sociedades, mejor coordinación entre campos de saberes, e incrementar la capacidad de negociación de agendas propias que permitan acciones más coherentes.

En esta primera etapa (1998-2005), una especialización en Género y Políticas Públicas y una maestría en Estudios de Género y de la Cultura serán los programas a través de los cuales se instalan los estudios de género en Flacso. Este es también un período en que se comparten y se difunden estas experiencias en otros rincones del país: el programa impulsa una primera especialización y luego la maestría en Género y Políticas Públicas, y Género y Desarrollo Local en la Universidad de Cuenca; también se realiza un diplomado superior junto con la Universidad Casa Grande y el Cepam-Guayaquil, que reunirá a participantes de todas las provincias del litoral del país. A través de estas experiencias el programa alcanza prácticamente una presencia nacional.

El tipo de programa que emerge está concentrado en temas relacionados con el desarrollo y las políticas públicas. Lo mismo sucede con las experiencias que surgen en la Universidad de Cuenca y la Universidad Central del Ecuador. Los programas se dirigen a integrantes de ONG vinculadas al diseño de políticas públicas, funcionarios/as estatales, cada vez más de nivel local y no solo nacional. Esta necesidad de profesionalización aparece como derivada del agotamiento de otras formas de capacitación y de constatar que los procesos de sensibilización no solo son insuficientes sino que en muchas ocasiones también contraproducentes y no lo suficientemente legitimados. En ese sentido, los programas de género surgen para brindar principalmente mayor rigurosidad a una formación que antes nacía de la práctica o de la acumulación de experiencias de capacitación. A esta orientación profesionalizante se une otra característica fundamental, que es el aspecto financiero. Todos los programas de género en el Ecuador empezaron con financiamiento externo. [52]El único programa que se mantiene desde su tercera promoción sin apoyo externo es el de Flacso-Ecuador.

[52] *El programa de Género de Flacso empezó con el apoyo de un programa de capacitación del, en ese entonces, Consejo Nacional de las Mujeres -Conamu-, auspiciado por el BID; el programa de la Universidad de Cuenca se financió con el apoyo de la Embajada de Holanda y del Servicio Alemán de cooperación, del Cosude y con apoyos puntuales de Unifem; el programa de la Universidad Central del Ecuador fue ejecutado por una ONG auspiciada por la Embajada Real de los Países Bajos.*

Por otra parte, esta peculiaridad del contexto también se presenta al mirar el tipo de estudiante que ingresa a los programas. Una constante es que las primeras promociones de estudiantes están compuestas por mujeres con experiencia de trabajo en género, ya sea desde el desarrollo o de la militancia. Para este grupo, los estudios de posgrado son vistos como espacios propicios para sistematizar su experiencia más que de formación. Este impulso muchas veces también se constituye en una especie de giro vital de la acción y el trabajo directo con mujeres para volver a la reflexión y la renovación de las herramientas críticas de trabajo.

En una segunda etapa aparecen grupos más ligados a la investigación y también más diversos en su composición. De alguna manera se corresponde al proceso de diversificación del propio movimiento de mujeres. Esta generación tiende a ser más joven y no necesariamente milita en el movimiento de mujeres. Por un lado, tiene aspiraciones profesionales relacionadas con el mundo del desarrollo; por otro, son jóvenes que identifican los estudios de género como una fuente de renovación dentro de la investigación social. En ese sentido, la nueva ola de estudiantes está demandando modificaciones y retos muy interesantes a los programas. Uno de ellos es precisamente la transversalización hacia las ciencias sociales.

2. LA CONSOLIDACIÓN DEL CUARTO PROPIO Y TRANSVERSALIZACIÓN DESDE ABAJO. 2005-2010

Lo que podemos identificar como una segunda etapa de los estudios de género se empieza a dibujar a partir de varias tensiones. A aquella entre conocimiento y reconocimiento se sumó la tensión entre una vocación interdisciplinaria de los estudios de género versus su compartimentalización en un espacio aislado; también empieza a estar presente cada vez más la necesidad de abordar las diferencias y la diversidad[53].

En efecto, la adopción y uso en la enseñanza y la investigación de marcos conceptuales y metodológicos provenientes de varias disciplinas sociales ha situado a los estudios de género en la frontera entre disciplinas sociales: hemos escrito e investigado desde la sociología, la antropología, la historia, la economía. Puesto que se reconoce que las asimetrías de género atraviesan todos los espacios sociales -incluidos aquellos donde se produce conocimiento-, este ejercicio consciente o inconsciente de traspasar fronteras y buscar la interdisciplinariedad ha sido una constante. Sin embargo, estos intentos enfrentan la mayoría de las veces una tradición docente e investigativa en el país que más bien refuerza la compartimentalización entre disciplinas; de allí que muchos de estos esfuerzos no logren realmente tender los puentes interdisciplinarios y permanezcan en el interior de sus respectivas disciplinas de origen. Esto a su vez se traduce en una producción investigativa dispersa y que se comunica poco entre sí.

[53] *Para un análisis en torno a los nudos y tensiones presentes en los estudios de género en Colombia, ver Magdalena León, 2007.*

En segundo lugar, en la década pasada se empieza a plantear como pregunta central en los análisis del género el reto de cómo abordar la irreductible diversidad de configuraciones de género en nuestra sociedad. Diferencias y jerarquías culturales, sociales y económicas, además de distintas concepciones del tiempo y del espacio, atentan contra cualquier homogeneización de las situaciones de vida de las mujeres y más aún de las relaciones de género. Esto condujo a replantear el uso mismo de la categoría 'género' y a promover una visión más integral que articulara varias dimensiones de análisis de la desigualdad social: la clase social, la etnicidad, la raza, la edad. Las reflexiones sobre la diferencia y las diferencias (Viveros, 2004), sobre la interseccionalidad (Roth, 2013), y las críticas al propio concepto de género desde las teorías poscoloniales y postestructuralistas (Tarrés, 2013). Pero dicha articulación encuentra dificultades al hacer investigaciones, en parte debido a la falta de precisión conceptual sobre lo que significa mirar a las relaciones de género dentro de un conjunto de dimensiones sociales diversas, y porque la práctica investigativa tiende a diluirlas al invisibilizar su especificidad. Con estas tensiones a cuestas, podemos decir que arranca una nueva etapa de los estudios de género en Flacso, que buscará consolidar la investigación de género y orientar la docencia hacia la potenciación de la capacidad analítica de la perspectiva de género y también la conciencia de sus limitaciones interpretativas: interdisciplinariedad y sentido de la diferencia caracterizan esta nueva etapa.

Entre 2005 y 2013 solo el programa de Estudios de Género y de la Cultura produjo 96 tesis de maestría en temas de género, de las cuáles varias han sido publicadas por su nivel de excelencia, dos de ellas han alcanzado el premio a la mejor tesis de Flacso y otra recibió el premio del Municipio de Quito. Es decir, la vocación investigativa que se planteó desde el inicio pronto rindió frutos importantes.

Una mirada a los temas abordados en estas investigaciones deja entrever que además de la gran variedad de temáticas que se abordan bajo el paraguas de la relación entre género y desarrollo, existe un predominio de problemáticas orientadas a crear conocimiento para la acción. Es decir, el espacio de la maestría es un lugar para la producción de conocimiento cercano a las problemáticas en disputa en el terreno de las políticas públicas de género, del movimiento de mujeres y los feminismos, y de las transformaciones culturales que demanda la perspectiva feminista. Así, un 9% de trabajos abordan temas relativos a la violencia de género; otro 11% problemáticas relacionadas con salud sexual y reproductiva, y un 17% derechos sociales y económicos de las mujeres. Pero, así mismo, las diferencias en su diversidad han sido motivo de numerosas reflexiones: un 15% de trabajos se han centrado en la relación entre etnicidad y género, raza y género, discapacidad y género: un 11% en el tema de masculinidades, y un 6% en movimientos por la diversidad sexual. La política también ocupa un lugar importante de la reflexión (9%). Finalmente, los temas culturales y de comunicación alcanzan el 12%.

Cuadro 1. Temas de tesis sobre género y desarrollo

Maestría de Género y Desarrollo - Flacso-Ecuador 2000-2013		
Mujeres y política	9	9%
Sexualidad, salud sexual y reproductiva	10	11%
Etnicidad y género; raza y género	14	15%
Derechos sociales y económicos	16	17%
Cultura y comunicación	12	12%
Violencia	9	9%
Diversidad sexual	6	6%
Masculinidades	10	11%
Migración	6	6%
Historia	4	4%
TOTAL	**96**	**100%**

Fuente: Base de datos coordinación docente - Flacso-Ecuador
Elaboración propia.

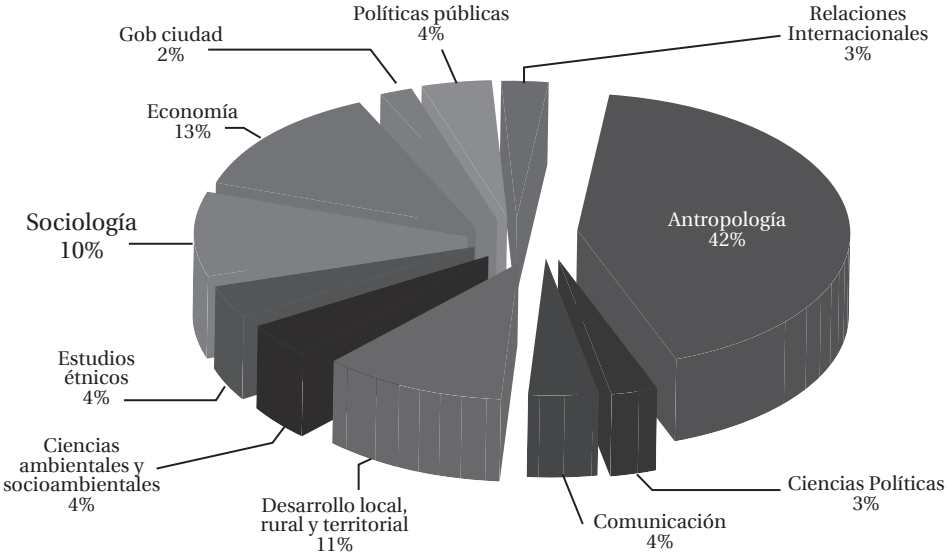
Respecto a la docencia, el dilema entre una formación profesionalizante y una formación para la investigación se resuelve en este período en la diversificación de la oferta, la jerarquización de diversos títulos y el convencimiento de que la teoría es una herramienta útil para la práctica, la incidencia y la intervención. Se parte del convencimiento de que el diseño de una política, el diagnóstico de una situación, los lineamientos de una acción necesitan de la capacidad analítica que brindan la teoría y la investigación. Por otra parte, el mercado de trabajo de las personas formadas en género es un mercado de la acción y de la intervención, y solo en menor medida de la investigación y la docencia. En ese sentido, la misión de un programa de posgrado en género, el único que mantiene una oferta permanente en el país, no puede únicamente volcarse a la formación de docentes e investigadores en ciencias sociales, pero tampoco puede dejar de responder con una formación cuyas fortalezas y ventajas radican en evitar la instrumentalización de los conocimientos de género en la formación de activistas, funcionarios o especialistas. En ese sentido, antes que un dilema entre profesionalización e investigación, el programa se propone sacar ventaja de las dos vetas para la producción y transmisión de conocimientos. Por ello, además de su maestría en Género y Desarrollo, el programa empieza a ofrecer, a partir de 2008, diplomados superiores en varias subespecializaciones: género,

historia y cultura; género, violencia y derechos humanos; género y economía. A través de esta oferta no solamente que se amplía el radio de acción del programa para responder a demandas específicas del Estado y de la sociedad en su conjunto, sino que estos niveles de especialización permitieron también una profundización en esos temas en el terreno de la investigación.

Hasta aquí, el análisis del *cuarto propio* demuestra un proceso de consolidación hacia el interno del programa y una mayor presencia en la sociedad. Pero ¿cuál fue su radio de incidencia en los otros programas y espacios de Flacso-Ecuador? ¿De qué manera se produjo la transversalización al interior de la universidad? ¿Qué políticas en concreto se tomaron al respecto? En este aspecto, sostengo que lo que ocurrió fue una transversalización desde abajo. Es decir, en lugar de una estrategia o política de transversalización impulsada desde las personas que conducían Flacso o el mismo programa, fue la demanda desde otros programas y otros departamentos la que va a poco a poco a permear la presencia de temas, cursos, debates y syllabus de género en las otras maestrías. La disciplina más receptiva será la antropología, cuya maestría incorporará un curso permanente sobre antropología de género y la presencia de al menos dos profesoras que trabajan la temática tanto en sus cursos como en la asesoría de tesis. Pero más allá de los profesores serán los y las estudiantes quienes van a sostener este proceso de transversalización a través de sus investigaciones.

Así, como lo vimos anteriormente, en el período 2000-2013, las tesis realizadas en el programa de género alcanzan 96 y representan el 8% de las tesis realizadas en Flacso-Ecuador en ese mismo período, que alcanzan un total de 1121. Si a esta cifra le sumamos las tesis que sobre temáticas de *mujer, género y sexualidad* se realizaron en otras maestrías, estas alcanzan 71, es decir el 7% del total.

Gráfico 1. Tesis sobre mujer, género y sexualidades elaboradas en maestrías de Flacso-Ecuador, entre 2000 y 2013, exceptuando la maestría de Género y Desarrollo



Fuente: Base de datos Coordinación docente, Flacso-Ecuador
Elaboración propia

Como lo muestra el gráfico, la maestría de Antropología es la que más producción en temas de género mantiene, con un 42% de tesis sobre estas temáticas. Luego está Economía, con 13%, y Sociología, con 10%. No obstante, lo sorprendente son los bajos números encontrados en otros departamentos como Estudios Ambientales, Estudios Urbanos o Relaciones Internacionales, que, por su carácter interdisciplinario, pensaríamos que pueden ser más afines a la perspectiva de género. La cifra más baja la obtiene el programa de Estudios Políticos, con 3%, a pesar de que el sentido común nos diría que, por su vecindad con la temática al ser el debate sobre las relaciones de género eminentemente un debate político, debería ser un terreno fructífero para investigaciones feministas. Claramente, más allá de Antropología, donde se registra la presencia de dos profesoras que incluyeron cursos o al menos la problemática de género en sus cursos, en el resto de maestrías el tema es inexistente.

En cuanto a los doctorados, la primera promoción del doctorado en Economía del Desarrollo contó con una tesis que se sirvió de un marco de economía feminista; luego en las cuatro promociones del doctorado de Estudios Políticos hasta ahora realizados encontramos cinco tesis que trabajan con marcos feministas de análisis. A diferencia de las maestrías en Estudios Políticos, el doctorado sí incluye en su malla curricular un curso de teorías feministas.

En definitiva, en este período podemos hablar de una consolidación de los estudios de género en Flacso Ecuador, que alcanzan un balance, no sin tensiones, entre una orientación profesionalizante y otra investigativa; logran una presencia en el territorio nacional en alianza con otras universidades, y alcanzan un cierto grado de transversalización al interior de la institución sin realmente proponérselo, sino más bien por una demanda desde los y las estudiantes. Pero también se presentan varios desafíos importantes: ¿Cómo conducir una transversalización más efectiva? ¿Cómo evitar la compartimentalización o *gettoización* del programa? ¿Cómo enfrentar su progresiva internacionalización desde una oferta de cursos adecuada? Estas van a ser algunas de las reflexiones que se plantean al bordear los 10 años de su existencia, en 2009.

3. CONCLUSIONES: LOS DESAFÍOS DE LA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO PARA LA FORMACIÓN DE POSGRADO Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO.

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y de los varios reglamentos que se derivan de ello, la universidad ecuatoriana ha empezado un largo proceso de reestructuración que le tomará todavía varios años. Aún no es posible establecer un balance, ni avizorar todas las consecuencias que esta reestructuración puede tener. Lo que se presenta en esta sección son reflexiones muy puntuales sobre algunos de los cambios y sus consecuencias para la formación de género a nivel de posgrado a partir de los ajustes realizados.

Un aspecto positivo que trajo la LOES es demandar de las universidades políticas de paridad de género en nivel del nombramiento y elección de autoridades. Esto, sin lugar a dudas, ha impulsado la presencia de mujeres en puestos de dirección, aunque, como lo muestran otras ponencias en este seminario, todavía falta mucho por avanzar en este campo. En esta sección conclusiva, lo que me gustaría presentar es más bien desafíos frente a la reestructuración de la docencia y la investigación.

a) *El nuevo reglamento de posgrados coloca nuevamente la dicotomía entre programas profesionalizantes y programas de investigación. La maestría de Género y Desarrollo puede servir como una experiencia docente donde precisamente se ha superado esta dicotomía a favor de una armonización entre estas dos orientaciones tanto a nivel de los contenidos como a nivel de las titulaciones. Me parece que de cara a la formación de posgrado en estudios de género, se trata de una falsa dicotomía que no conduce a una formación crítica e integral sino más bien podría reproducir la instrumentalización de los feminismos y su despolitización.*

b) *La desaparición de los diplomados superiores y la escasa relevancia otorgada a las especializaciones en tanto titulo de posgrado en los escalafones de la burocracia estatal ha significado que progresivamente estos programas vayan desapareciendo de la oferta académica. Esto ha producido un vacío importante en la formación en género en el país, que no está siendo llenado por ninguna institución de posgrado mientras se multiplican los planes de transversalización de políticas de género en muchos ámbitos de las políticas gubernamentales. Pero además estructuralmente la tendencia está marcada a la restricción de este tipo de programas y a su menor interacción con los campos de investigación, pues las escuelas de posgrado están llamadas al fortalecimiento y priorización de doctorados y maestrías de investigación que puedan responder a las necesidades docentes de las universidades. La transversalización de currículum de género se vuelve imprescindible en este proceso.*

Además, en lugar de una concentración en doctorados y maestrías se podría pensar en cadenas de formación de posgrados, más apegados a la realidad ecuatoriana, que ayuden a transitar hacia una formación exclusivamente centrada en la investigación de largo alcance. Se podría buscar modelos que articulen varios niveles de formación, desde cursos de formación continua con especializaciones, maestrías y doctorados, así, al mismo tiempo que se preparan investigadores y docentes, no se deja de lado la formación de corto y mediano plazo que alimente la renovación permanente de enfoques y perspectivas. Responder con flexibilidad a estas múltiples demandas es esencial para los estudios de género, y sospecho que en

general para muchos de los procesos formativos de posgrado en ciencias sociales. El telón de fondo de esta discusión tiene que ver con cual es el rol que otorgamos al espacio universitario y más en concreto a los estudios de posgrado. ¿Se trata de espacios que deben centrarse únicamente en la producción de investigación de largo plazo? O, ¿en las condiciones actuales del país son espacios llamados a cumplir otras funciones sociales también? ¿Deliberativas? ¿De construcción de esfera pública? ¿De formación especializada? La mirada hacia los doctorados nos elitiza, y puede ocultar y dificultar los avances en materia de género.

c) *Debemos explorar de qué manera impulsar políticas de transversalización de género en los posgrados de ciencias sociales. La compartimentalización bajo este nuevo modelo de concentración en los doctorados puede significar la desaparición paulatina de la relevancia del cuarto propio como espacio desde donde se irradia conocimiento especializado, fuentes de investigación, deliberación y debate hacia otros espacios sociales. Los doctorados son, sin lugar a dudas, fuente imprescindible de producción de investigaciones de largo plazo y merecen todo nuestro respaldo en un país donde estos esfuerzos son todavía muy débiles, sobre todo en las ciencias sociales. No obstante, esta premisa general no puede desconocer que ciertos campos del conocimiento mantienen una demanda más amplia y diversa que no puede ser respondida con investigaciones de largo aliento solamente. La transversalización de los estudios de género es una demanda desde abajo a la que Flacso-Ecuador ha respondido débilmente hasta ahora. El nuevo contexto parece dificultar aún más este proceso. En ese sentido, el principal desafío es pensar creativamente cómo seguir consolidando un cuarto propio que sirva al mismo tiempo para irradiar y articular de manera armónica la investigación para la acción, la profesión y la deliberación, la reflexión con la intervención. La búsqueda de articulaciones e interacciones más complejas entre docencia e investigación a nivel de posgrado se vuelve entonces imprescindible para fortalecer la producción de conocimiento feminista en el Ecuador.*

BIBLIOGRAFÍA

Arango, L. G. y Puyana, Y. (coordinadoras) (2007) *Género, Mujeres y saberes en América Latina.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Herrera, G. (1999) Los estudios de género en el Ecuador: entre el conocimiento y el reconocimiento, en Herrera, A*ntología de Estudios de Género.* Quito: Flacso-Ildis.

---------- (2007). ¿Cuarto propio o diseminación? Los programas de estudios de género desde la experiencia ecuatoriana, en Arango Luz Gabriela y Yolanda Puyana (coordinadoras). *Género, Mujeres y saberes en América Latina.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

León, M. (2007). Tensiones presentes en los estudios de género, en Arango Luz Gabriela y Yolanda Puyana (coordinadoras). *Género, Mujeres y saberes en América Latina.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Roth, J. (2013). Entangled Inequalities as Intersectionalities. Toward an epistemic sensibilization. *Working Paper* No. 43. DesiguALdades. Net.Universidad Libre de Berlín.

Tarrés, M.L. (2013). A propósito de la categoría de género: leer a Joan Scott. En *Revista Estudios Sociológicos*. México, DF: El Colegio de México. N.31, Vo. 91 (Enero-abril,) pg. 3-21.

Viveros, M. (2004). El concepto de género y sus avatares: Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias ,en Carmen Millán de Benavides y Ángela María Estrada, *Pensar (en) género: teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo.* Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales.

De la inclusión social a la justicia económica: El papel de la educación superior

Ana María Larrea Maldonado
Secretaría Técnica para la Erradicación de la Pobreza
Ecuador

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo plantea la necesidad de repensar el concepto de inclusión social en el marco de procesos de transformación social hacia la eliminación de todas las formas de desigualdades. Para ello, realiza una exploración crítica sobre este término y plantea una nueva perspectiva de análisis basada en la justicia económica. Con este marco conceptual se aborda la problemática de la educación superior con una reflexión sobre el rol del sistema en los procesos de transformación de las sociedades.

Ecuador es uno de los países de América Latina que en los últimos años ha impulsado un profundo proceso de transformación del sistema de educación superior; de ahí la importancia de analizar esta experiencia, que ha tenido resultados muy significativos y que constituye uno de los pilares para los procesos de transformación de la matriz productiva y superación de la pobreza que se han planteado como ejes de la política pública con un horizonte de largo plazo. Se explican los principales pilares de la política pública ecuatoriana para la transformación del sistema de educación superior en el país, a partir de la refundación del país mediante un proceso constituyente que tuvo como resultado la aprobación de un nuevo pacto social.

Finalmente, se concluye con un análisis sobre las inequidades de género aún presentes en el sistema de educación superior y en la sociedad ecuatoriana, que nos permite reflexionar sobre el carácter patriarcal y elitista del sistema, y la imperante necesidad de su transformación.

II. EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN SOCIAL

Los términos inclusión/exclusión social empiezan a ser ampliamente utilizados a mediados de la década de los ochenta en los documentos de la Comisión Europea, como una alternativa al uso del concepto de pobreza. Desde entonces, los términos adquieren múltiples significados según la perspectiva teórica en la que se insertan. Por un lado, se encuentran las visiones más conservadoras, que usan los términos como elementos centrales en la construcción del discurso hegemónico de la Unión Europea, con el fin de desviar la atención sobre los temas estructurales que generan desigualdad en las sociedades capitalistas. Por otra parte, encontramos visiones alternativas que introducen un enfoque multidimensional al clásico concepto de pobreza monetaria; diversificando

el campo de análisis con las múltiples formas de discriminación que pueden sufrir los distintos grupos en una sociedad. En estas concepciones, la exclusión es vista como la acumulación de barreras y límites que dejan fuera de la vida social a las personas y colectivos humanos. Esta acumulación de barreras parte de una situación de pobreza pero no se reduce a ella. De esta forma, se introduce un carácter dinámico y multidimensional al concepto de exclusión social (García y Zayas, 2000: 5-11).

La Unión Europea define la inclusión social como un "proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven" (Milcher e Ivanov, 2008: 1).

Es importante destacar que el concepto de inclusión social, en sus versiones dinámicas y multidimensionales, aporta a la comprensión de las relaciones sociales desde un punto de vista que no se restringe a las dimensiones monetarias de los procesos de subordinación, incorporando variables políticas, históricas y culturales para entender estas relaciones. Las relaciones entre los géneros, los grupos étnicos, los grupos etarios, las relaciones de discriminación que devienen del lugar de nacimiento o que son fruto de situaciones específicas como la discapacidad pasan a ser relevantes en el análisis.

No obstante, incluso en sus versiones más dinámicas y multidimensionales, el concepto de inclusión social presenta una serie de problemas, debido a que en el ámbito descriptivo "no designa una categoría social precisa, sino una situación heterogénea compartida en diversos grados por distintos individuos" (Rodríguez, 2002: 3), lo que ha dado lugar a un uso poco concreto, que describe cualquier tipo de situaciones según quién lo usa. Su ambigua definición genera un problema adicional: el ocultamiento de las condiciones estructurales que generan tales situaciones de inclusión o exclusión. De ahí el carácter poco explicativo del concepto.

Así, por ejemplo, la idea de inclusión no nos dice nada sobre en qué tipo de sociedad pretendemos incluir a las personas que padecen una situación de exclusión. No se cuestionan las condiciones estructurales de explotación, discriminación y exclusión propias del sistema capitalista. Y la exclusión aparece como un fenómeno coyuntural, que se superará con adecuadas políticas públicas. Sabemos que la realidad no opera en este sentido. El capitalismo genera estructuralmente procesos de exclusión, como un medio necesario para la propia reproducción del sistema. Entonces, no se trata simplemente de incluir a seres humanos dentro de un sistema que los discrimina y oprime; se trata, fundamentalmente, de cambiar esas condiciones estructurales de opresión y exclusión a la par que generamos mejores condiciones de vida para esa población.

Si seguimos indagando las implicaciones del concepto de inclusión social desde una perspectiva pragmática, encontramos nuevas dificultades. Por ejemplo, si nos preguntamos en qué calidad pretendemos incluir en el sistema a los y las excluidos/as, la respuesta más común a esta pregunta es en el mercado de trabajo[54], concebido nuevamente como mercado y no como sistema. "La posibilidad de integración dentro de la sociedad a partir de cualquier otra institución que no sea el mercado de trabajo parece no existir (…) La sociedad no es más que mercado, por lo que la integración social no es más que integración de mercado" (García y Zayas, 2000: 8). Las opciones que tienen los 'excluidos' de ser incorporados en un mercado de trabajo que genera estructuralmente desigualdad son en calidad de trabajadores precarios, mal remunerados y sin las suficientes condiciones para generar una vida digna. Por lo tanto, no solo se debe tratar de incluir en el sistema laboral a los y las más desposeídos/as, sino, sobre todo, asegurar que ese sistema no genere más exclusión, que todos los trabajadores y trabajadoras tengan los mismos derechos independientemente de su posición dentro del sistema. Esto es afiliación a la seguridad social, derecho a un salario digno y que se respeten los derechos laborales (estabilidad, vacaciones, etc.).

En síntesis, el principal problema del concepto de inclusión social es que no permite cuestionar el 'orden establecido' ni indaga sobre la naturaleza de la exclusión, al no analizar las causas estructurales que la generan. Las asimetrías de poder no están presentes en el concepto, y las desigualdades horizontales y verticales desaparecen del análisis. Como bien los señalan García y Zayas, haciendo referencia a un texto de Levitas (1996):

> *(…) la expresión exclusión social puede polarizar el debate, al obligarnos a contemplar a la sociedad como una dualidad compuesta por los excluidos versus los integrados, de manera que tal y como está siendo utilizado, sigue esta autora, puede distraer la atención de otras cuestiones como la desigualdad entre la población empleada, y la existencia de un porcentaje excesivamente elevado de población que recibe salarios insuficientes, a la vez que desvía la atención totalmente de la desigualdad entre los propietarios de los medios de producción y la población trabajadora (García y Zayas, 2000: 8).*

Por lo tanto, en el marco de las soluciones no se plantea el necesario cambio en las relaciones de poder de las sociedades, para que las razones estructurales que generan la desigualdad y la exclusión se reviertan. Todo ello conduce a la búsqueda de soluciones asistencialistas para enfrentar los problemas más apremiantes de las sociedades, como son la desigualdad y la pobreza. Soluciones que desconocen el potencial emancipador de los y las excluidos/as y los visibilizan como objetos de asistencia social, más que como sujetos políticos capaces de propiciar procesos de transformación social.

[54] *Véase al respecto los documentos Crecimiento, Competitividad y Empleo y Construir una Europa que fomente la integración, de la Comisión Europea, analizados por García y Zayas (2000: 9).*

III. DE LA INCLUSIÓN SOCIAL A LA JUSTICIA ECONÓMICA

Es innegable que las sociedades que impulsan procesos profundos de transformación a sus estructuras económicas, sociales y políticas en sus procesos de transición hacia estructuras más justas deban, necesariamente, generar políticas públicas que permitan atender a las poblaciones, que, fruto de esas injustas estructuras, constituyen grupos de atención prioritaria. No obstante, desde una perspectiva de transformación social hacia la eliminación de todas las formas de desigualdades, el concepto de inclusión social resulta insuficiente.

Es necesario generar nuevos marcos analíticos que den cuenta de las causas estructurales de las desigualdades que generan exclusión y que se constituyan en una alternativa movilizadora con el fin de alcanzar la transformación de esas estructuras económicas y políticas injustas. En este sentido, consideramos que el concepto de justicia económica consigue este doble objetivo, pues por una parte devela las múltiples 'injusticias' provocadas por la pobreza y las desigualdades y, por otra parte, permite plantear nuevas perspectivas de política pública que persigan la transformación de las sociedades y no se limiten a 'incluir' a los y las excluidos/as en un sistema que los explota y oprime.

La concepción de justicia económica plantea la transformación estructural de las instituciones económicas y sociales para el pleno desarrollo de las capacidades humanas y el ejercicio de los derechos de todos los miembros de la sociedad, y nos lleva a desnaturalizar la injusta coexistencia de opulencia y miseria.

En los tiempos actuales, la pobreza y la exclusión no son fruto de la escasez de recursos, sino que son causadas por estructuras y relaciones de poder perversas, que generan condiciones de desigualdad y violencia inaceptables. Solamente cuando logremos que unos pocos no acaparen la gran mayoría de los recursos sociales debido al enorme poder que ostentan, emergerá la sociedad del Buen Vivir.

Una vida digna es una cuestión de derechos, no de caridad. Todos los seres humanos deberíamos poder alimentarnos sanamente, contar con una vivienda digna, con servicios de agua potable, alcantarillado, un ambiente sano, trabajo, salud y educación. Sin embargo, en América Latina, la región más desigual del planeta, esos derechos tan básicos aún les son negados a millones de personas, lo cual es absolutamente intolerable.

La transformación social supone la emancipación del ser humano. La desigualdad social y la injusta distribución de la riqueza no se resuelven con filantropía, con préstamos o donaciones internacionales, ayuda humanitaria o políticas compensatorias para los pobres, sino con cambios profundos en el sistema económico, lo que necesariamente implica un cambio en las relaciones de poder y la distribución de la riqueza.

El Gobierno de la Revolución Ciudadana ha afrontado ese enorme desafío y hemos tomado la decisión histórica de erradicar la pobreza extrema en el Ecuador, cambiando aquellas relaciones de poder que la generan y reproducen. De hecho, las desigualdades y las pobrezas son todas injustas. Difícilmente, una sociedad puede garantizar los derechos de sus ciudadanos si no existe justicia económica. Como bien lo establece la Estrategia para la Erradicación de la Pobreza en el Ecuador:

> *Es totalmente injusto que en un país rico y diverso como el Ecuador, haya muchas personas viviendo en la miseria y esclavizados por las carencias. La emancipación de los pobres requiere que la economía y sus diversas dinámicas posibiliten, ante todo, la reproducción de la vida, en dignidad. Toda estructura económica que procure el Buen Vivir, tiene que verse dotada de ética y justicia (Setep, 2014: 17).*

La justicia económica tiene mucho que ver con un esfuerzo distributivo dirigido a ampliar las opciones, las oportunidades y las capacidades.

IV. EL ROL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Cabe, entonces, preguntarse cuál es el papel de la educación superior para construir sociedades con mayor justicia económica. Sin duda, las transformaciones más profundas de las sociedades se asientan y sostienen en la transformación de sus sistemas educativos. En este marco, es fundamental el rol de la educación superior como espacio de generación de nuevos conocimientos. La investigación y la innovación derivadas de ella son parte constitutiva del sistema de educación superior. Una sociedad que innova permanentemente genera nuevos conocimientos y, a la par, construye nuevas formas de relacionamiento social.

Por otra parte, el acceso a la educación, en sí mismo, aporta al ejercicio de derechos y a una mayor justicia económica, más aún si se considera el rol liberador del proceso educativo. De ahí la importancia de contar con políticas para la generación de conocimientos públicos y comunes para el Buen Vivir. El conocimiento es un instrumento para la emancipación social, para vivir y convivir bien. No puede haber emancipación sin una revolución de las ideas; de ahí el rol cuestionador y crítico de la educación superior.

Sin embargo, no siempre los centros de educación superior están en la vanguardia de los procesos de transformación de sus sociedades. El poder cumplir o no este rol innovador que debería ser parte sustancial del sistema educativo depende también de las condiciones sociales, económicas y políticas en las que se desenvuelven los centros de educación superior.

En el Ecuador, como en la gran mayoría de países de América Latina, durante la larga y triste noche neoliberal, las universidades fueron corporativizadas y respondieron a los intereses del mercado. Se privatizó el conocimiento. La educación dejó de ser un derecho para convertirse en una mercancía más. Los centros de educación superior dejaron de responder a las necesidades sociales. La investigación desapareció y el rol innovador de las universidades fue casi nulo. Al perder el rol fundamental de generar conocimiento, el sistema educativo superior perdió calidad. Lo administrativo suplantó a lo académico.

Las universidades se convirtieron en centros de élite, muy alejados de la sociedad y sus demandas sociales, científicas y tecnológicas. Lejos de innovar y generar pensamiento crítico, la mayor parte de centros de educación superior pasaron a reproducir el pensamiento dominante y a convertirse en baluartes para el sostenimiento de un sistema donde la justicia económica no tenía cabida.

Las universidades reprodujeron la "dominación masculina" (Bourdieu, 1998) naturalizando y universalizando las desigualdades, y se convirtieron en los representantes más ilustres de un sistema patriarcal y elitista. En su propia estructura interna, pese a que cada vez existía una mayor matrícula femenina, la participación de mujeres entre docentes y cuerpos directivos era mínima.

En el Ecuador, entre 1992 y 2006, en pleno apogeo del neoliberalismo, se crearon 45 universidades. Es decir, el Ecuador casi triplicó el número de universidades existentes, y pasó de tener 26 universidades en 1992, a 71 en 2006. Sin cumplir con los mínimos niveles de calidad, muchas de estas universidades fueron pequeños negocios que generaron una verdadera estafa académica para sus estudiantes.

V. EL CASO ECUATORIANO: PRINCIPALES AVANCES Y DESAFÍOS

En este contexto, en el año 2007, el economista Rafael Correa es elegido Presidente de la República. Su propuesta de gobierno, conocida como Revolución Ciudadana, planteó dar vuelta a la página de la "triste y larga noche neoliberal" en el Ecuador, cambiando las relaciones de poder en el país, a partir de la convocatoria a un proceso constituyente que buscaba refundar el país.

Con el apoyo del pueblo ecuatoriano, en un referéndum, se logró convocar a la Asamblea Constituyente, y en 2008 la nueva Constitución es aprobada por la mayoría de los y las ecuatorianos/as en las urnas. El nuevo pacto social en el Ecuador marca una ruptura con el viejo orden neoliberal y se estructura a partir de la idea del *SumakKawsay* o Buen Vivir, cuestionando profundamente la vieja idea del 'desarrollo', entendido únicamente como crecimiento económico y progreso unilineal. El Buen Vivir coloca al ser humano y a la naturaleza por encima

del capital, y como principal objetivo de la política pública. Con el nuevo marco constitucional se inicia un proceso acelerado de cambio en el país.

La Constitución de 2008[55] fue el punto de partida para un profundo proceso de transformación del sistema de educación superior en el país. En ella se establece la gratuidad de la educación superior pública, lo que ha permitido la democratización del sistema y ha abierto el acceso a la población más pobre del país, a la educación de tercer nivel. La Comisión Económica para América Latina (Cepal) reconoce al Ecuador como el país con el porcentaje de matrícula más alto para el quintil más pobre de su población, demostrando que es posible romper con la clásica disyuntiva entre equidad y calidad. La tasa bruta de asistencia en educación superior se incrementó en 8 puntos porcentuales en indígenas y en 11 puntos porcentuales en afroecuatorianos, entre 2006 y 2013.

En la Constitución de 2008 se establecen además los principios que deben guiar a la educación superior, las instituciones que rigen el sistema y el rol del Estado en la educación superior. La Carta Magna crea el nuevo sistema de nivelación y admisión, y garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso de los y las estudiantes del sistema. Finalmente, dispone la evaluación de todas las instituciones de educación superior del país y establece que aquellas que no aprueben el proceso de evaluación quedarán fuera del sistema[56].

Este mandato constitucional nos permitió evaluar a todas las universidades del país y reestructurar el sistema educativo. En este proceso se cerraron 14 universidades y 44 extensiones universitarias, y se crearon planes de excelencia para fortalecer la calidad a través del establecimiento de un sistema de evaluación y acreditación de calidad en las universidades públicas. De esta forma terminamos con el negocio y el abuso que muchas instituciones privadas tenían alrededor de la educación.

Actualmente, el Ecuador es el país de América Latina que más invierte en educación superior; los datos demuestran que invertimos el 2% del PIB, por encima del promedio de América Latina, que es del 0,8%, y de los países de la OCDE, que es del 1,7%.

Estamos recuperando la calidad educativa, con comunidades científicas y académicas, redes de conocimiento y mejoras significativas en infraestructura, bibliotecas y laboratorios.

Implementamos el programa de becas más ambicioso de la historia del Ecuador. Actualmente, más de 8 000 becarios estudian en distintas universidades del mundo. Las y los jóvenes que obtienen las notas más altas en los exámenes de ingreso a las universidades públicas automáticamente pueden elegir cualquier universidad en el mundo para estudiar y,

[55] *Constitución de la República del Ecuador, Artículos 350 – 357.*
[56] *Ibíd., disposición transitoria vigésima.*

si son aceptados en estas universidades, el Estado les financia completamente sus estudios de tercer nivel y les otorga una beca para cubrir sus gastos en el extranjero. También las y los estudiantes pueden optar para becas de posgrado mediante un sistema meritocrático.

Apostamos por la educación técnica y tecnológica, y hemos creado cuatro nuevas universidades: Yachay en la investigación experimental y transferencia tecnológica, ubicada en la primera ciudad tecnológica planificada de toda América Latina; Ikiam, en la generación de bioconocimiento con un laboratorio vivo de 920 km de selva; UNAE, en la formación de un nuevo modelo educativo acorde con los retos de la economía social del conocimiento, y la UniArtes, para difundir la cultura, la creación y producción artística, e impulsar las industrias culturales del país.

Apoyamos el emprendimiento y la innovación, así como la investigación, los nuevos espacios y redes para generar y compartir conocimiento.

De este modo, el conocimiento, como acervo colectivo, es un catalizador de la transformación económica productiva y la erradicación de la pobreza. Esto nos permitirá pasar de una economía primaria, basada en la explotación de recursos finitos, a una economía social del conocimiento, que se asienta en el único bien infinito que posee el ser humano: el conocimiento, entendido como bien público que genera pensamiento crítico.

VI. GÉNERO Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR

El marco normativo generado en la Constitución de 2008 fue desarrollado en la Ley Orgánica de Educación Superior, aprobada por la Asamblea Nacional en 2010. Si bien la gratuidad de la educación superior se aplicó inmediatamente después de la aprobación de la Carta Magna, con la aprobación de esta ley se empiezan a operar los cambios en el sistema de educación superior planteados en la Constitución (institucionalidad del sistema, proceso de nivelación y admisión, articulación del sistema de educación superior con el bachillerato, etc.).

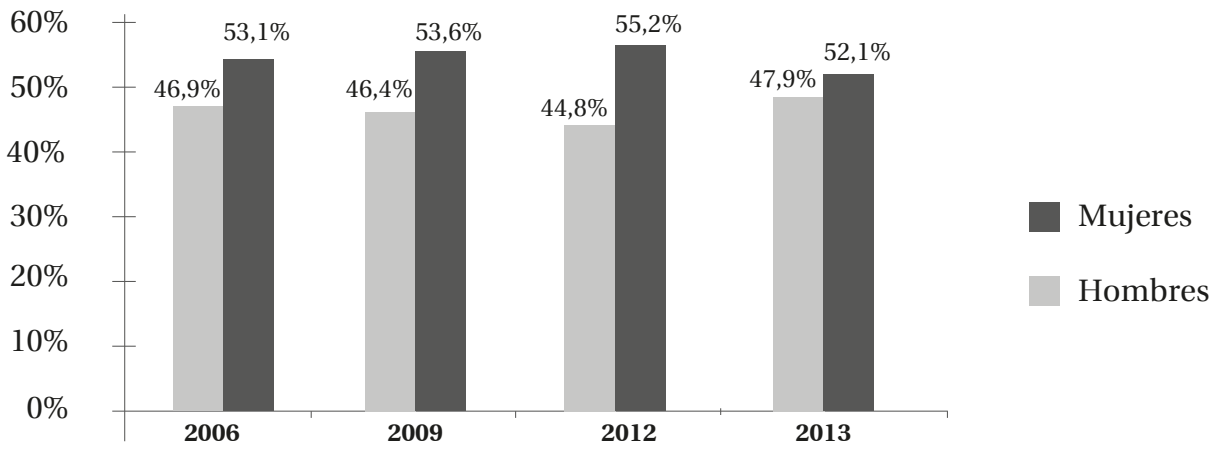
La Ley Orgánica de Educación Superior[57] establece la paridad de género y la alternancia para la conformación de los cuerpos colegiados que son parte del sistema: Consejo de Educación Superior; Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y Asamblea del Sistema de Educación Superior. También para la conformación de listas para la elección de autoridades y representantes: Rector/a y Vicerector/a; representantes estudiantiles, de docentes y de trabajadores/as.

[57] *Artículos 56, 177, 186, 188.*

Estos cambios, sin duda, han contribuido fuertemente para generar mayor equidad de género en las instituciones del sistema, como en aquellas que lo rigen. Sin embargo, aún falta mucho para erradicar las desigualdades que históricamente arrastra el sistema de educación superior en el país. Veamos algunos datos.

Como se aprecia en el Gráfico 1, hemos avanzado significativamente en acceso de las mujeres al sistema de educación superior. La matrícula femenina supera a la masculina. A diciembre de 2013 este porcentaje llegó al 52%, frente al 48% de los hombres. En relación con la población total en edad de asistir a la educación de tercer nivel, tenemos un porcentaje de matrícula del 38% de mujeres, frente al 32% de los hombres.

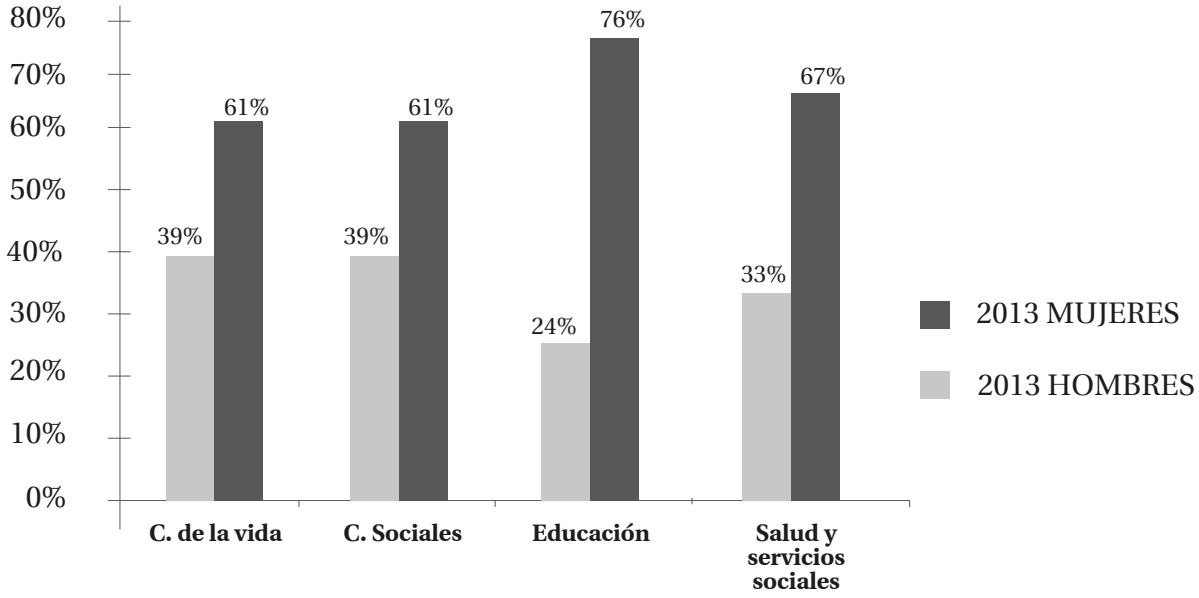
Gráfico 1. Porcentaje de matrícula en educación superior por sexo



Fuente: INEC, Enemdur Diciembre 2006 -2013

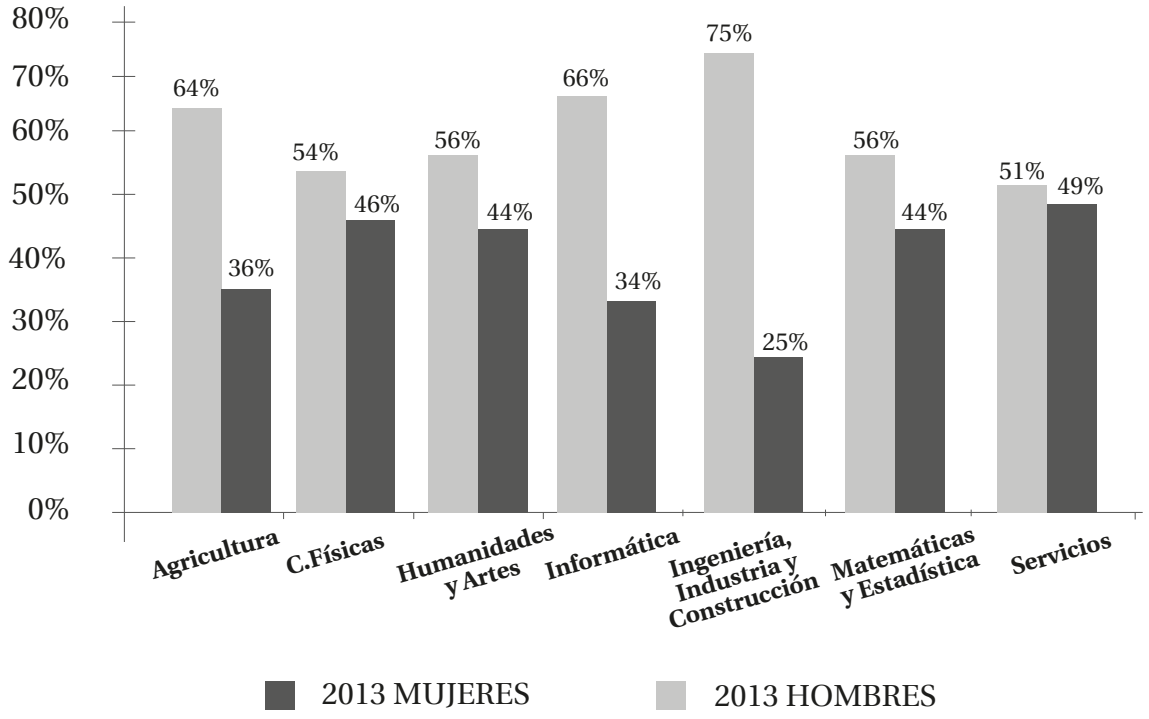
Sin embargo, si analizamos la matrícula por carreras, vemos claramente cómo existen algunas carreras preponderantemente femeninas y algunas preponderantemente masculinas. Entre las primeras se encuentran servicios sociales, educación, ciencias sociales y ciencias de la vida, como se puede apreciar en el Gráfico 2. Mientras en el segundo grupo, aquellas carreras preponderantemente masculinas, encontramos las ingenierías y ciencias de la construcción; la agricultura y la informática, como se puede apreciar en el Gráfico 3. La elección de carreras aún expresa la designación tradicional de roles masculinos y femeninos. Sin embargo, los datos plurianuales expresan un incremento constante de la matrícula femenina en ciencias agrícolas y en ciencias físicas. En ciencias agrícolas el incremento de matrícula femenina entre 2009 y 2013 es de 6 puntos porcentuales (del 30% en 2009 al 36% en 2013) y en ciencias físicas el incremento es de 9 puntos porcentuales (de 37% a 46%).

Gráfico 2. Carreras con mayor porcentaje de matrícula femenina, 2013



Fuente: Senescyt, 2013.
Elaboración: Setep

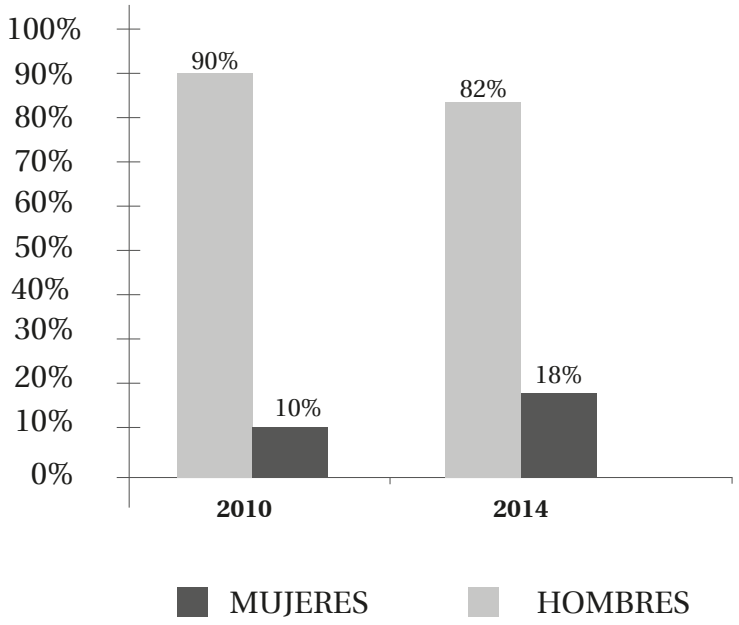
Gráfico 3. Carreras con mayor porcentaje de matrícula masculina, 2013



Fuente: Senescyt, 2013.
Elaboración: Setep

Respecto a la participación de las mujeres en la docencia y en los puestos directivos de las instituciones de educación superior, la brecha sigue siendo muy significativa, aunque cada vez existe una mayor participación femenina. En 2012, los docentes hombres representaron el 66% del total de docentes del sistema y las mujeres, el 34% restante (Sniese, 2013). Mientras que la participación de las mujeres en calidad de rectoras de las instituciones de educación superior aumentó 8 puntos porcentuales entre 2010 y 2013, aunque la brecha es enorme, pues en 2013 apenas contábamos con un 18% de mujeres ocupando los puestos de rectoras de las instituciones de educación superior, como se puede observar en el Gráfico 4.

Gráfico 4. Porcentaje de Rectores/as de IES por sexo, 2010, 2013

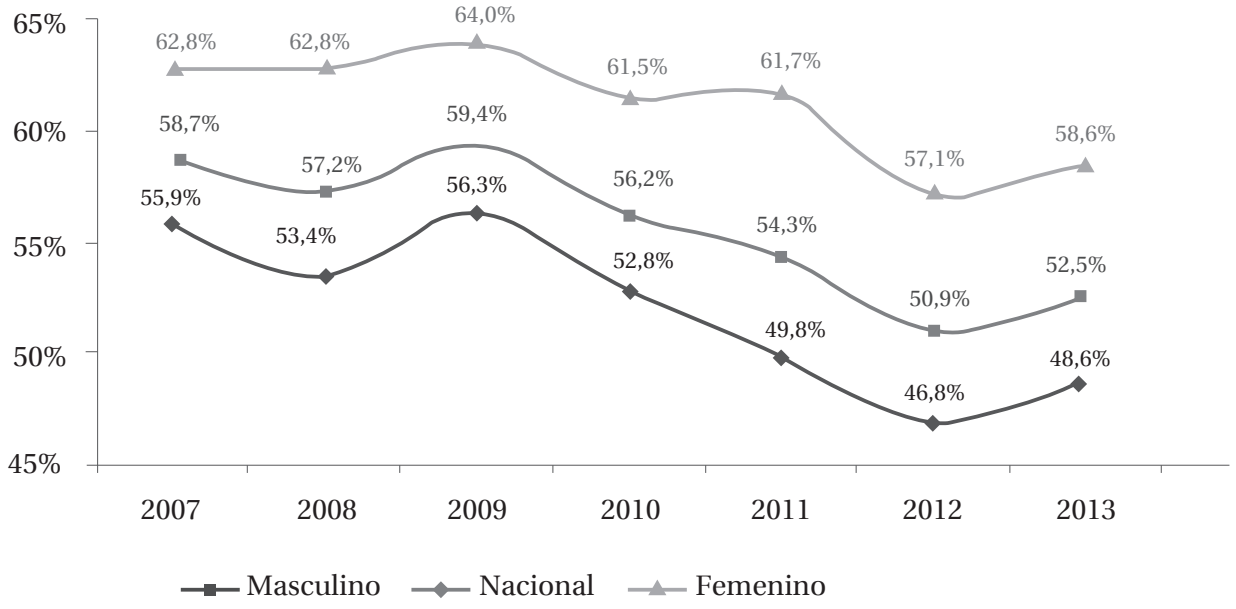


Fuente: Sniese 2012, 2014
Elaboración: Setep.

5.1. EQUIDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA LABORAL

Sería de esperar que el importante porcentaje de matrícula femenina en el sistema de educación superior se vea reflejado en una mayor equidad de género en el sistema laboral. Sin embargo, esto no ocurre. Las mujeres sufren de mayores niveles de desempleo y subempleo. Así el desempleo femenino en diciembre de 2013 se ubicó en 5%, un punto más que el nacional y dos puntos más que el desempleo masculino. El subempleo femenino fue de 59%, 6 puntos porcentuales más que el subempleo nacional y 10 puntos más que el subempleo masculino.

Gráfico 5: Subempleo por sexo (2007-2013)



Fuente: INEC, Enemdur.
Elaboración: Setep.

El salario básico unificado se duplicó en el período 2006-2014, pasando de USD 160 mensuales en 2006 a USD 340 en 2014. Las brechas salariales entre hombres y mujeres se redujeron entre 2007 y 2013 en 14 puntos porcentuales. Mientras en 2007 la mediana de ingresos laborales masculinos se ubicó en USD 192, y los ingresos femeninos en USD 140 mensuales; en 2013 este indicador pasó a USD 320 para los hombres y USD 280 para las mujeres. Es decir, se logró reducir la brecha salarial entre hombres y mujeres en un 50%. Si en 2007 lo hombres percibían salarios superiores en un 27% a los que recibían las mujeres, en 2013 los hombres reciben salarios un 13% más altos que los femeninos. La disminución es significativa, sin embargo, la brecha aún persiste.

Uno de los logros más importantes de la política laboral en el Ecuador en los últimos años ha sido el incremento de la afiliación de la población económicamente activa a la seguridad social, que pasó del 25% en 2006 al 43% en 2013. Es decir, que no solamente ha aumentado el empleo pleno, sino que también las y los trabajadores cuentan con empleo de mayor calidad, que garantiza sus derechos laborales. Es importante señalar, además, que no existen diferencias porcentuales entre la afiliación femenina y masculina (INEC, Enemdur, 2006-2013).

La incorporación masiva de las mujeres al sistema laboral, desde hace medio siglo, ha generado profundos cambios en el mundo del trabajo y en las relaciones entre hombres y mujeres. Lamentablemente, la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado no ha

estado acompañada de una distribución del trabajo en el hogar y de las tareas de cuidado tradicionalmente a cargo de las mujeres, lo que ha provocado una sobrecarga del trabajo femenino y una transformación de las relaciones en el ámbito doméstico.

Las mujeres dedican gran parte de su tiempo al trabajo no remunerado, carga que no es compartida en iguales proporciones por los hombres. Mientras una mujer dedica casi 39 horas a la semana al trabajo no remunerado, los hombres dedican 9 horas a estas actividades. Esto hace que el tiempo total de trabajo de las mujeres sea mucho mayor que el de los hombres y que tengan muy poco tiempo libre. Las mujeres trabajan un promedio de 77 horas y media a la semana, mientras que los hombres, un promedio de 60 horas a la semana (INEC, EUT, 2012).

VII. REFLEXIONES FINALES

Si bien cada vez la equidad de género es mayor en las instituciones de educación superior en el Ecuador, las brechas de género en la mayoría de los indicadores son todavía muy significativas. Si las instituciones no cambian su propia estructura docente y directiva, es muy difícil que se conviertan en instituciones que promuevan una mayor equidad de género en la sociedad. Es necesario, por tanto, preguntarse si las instituciones de educación superior en el país transforman o perpetúan un orden social constituido que genera injusticia económica.

Es un imperativo la transformación del sistema y que la equidad de género sea también un parámetro para evaluar la calidad del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. París: Éditions du Seuil.

Constitución Política de la República del Ecuador (2008).

García, A.y Zayas, S. (2000). Aproximación al concepto de exclusión social, en *Anales de economía aplicada*. Universidad de Málaga.

INEC, Enemdur (2006-2013).

INEC, EUT (2012).

Levitas, R. (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony, en *Critical social policy* 46.

Ley Orgánica de Educación Superior (2010).

Milcher, S.e Ivanov, A. (2008). Inclusión social y desarrollo humano, en *Revista Humanun* 41, PNUD, Área de Reducción de Pobreza, ODM y Desarrollo Humano, Dirección Regional para América Latina y el Caribe. Consultado en: http://www.revistahumanum.org/revista/inclusion-social-y-desarrollo-humano/

Rodríguez, J. (2002). La exclusión social un problema recurrente del capitalismo, consultado en: http://www.pensamientocritico.org/jorrod0704.htm

Setep. 2014. Estrategia para la igualdad y la erradicación de la pobreza, Quito (en prensa).

Políticas públicas universitarias y mujeres diversas

María Belén Moncayo
Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano
Ecuador

Es para mí un momento de gran satisfacción y orgullo participar en el inicio de este seminario internacional Calidad de la Educación Superior y Género, convocado por la Flacso en alianza estratégica con el Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, el Ceaaces, la Comisión de Transición hacia el Consejo de las Mujeres y la Igualdad de Género, la Senplades, ONU, Mujeres, la Secretaría para la Erradicación de la Pobreza, la Red Ecuatoriana de Universidades y Escuelas Politécnicas para investigación y posgrados REDU y RESG.

El establecimiento del Estado Constitucional de derechos y justicia, introducido en la Constitución de 2008, constituye un gran avance en el proceso de transformación estructural que vive nuestro país actualmente. A partir de su aprobación, se da un paso fundamental en el reconocimiento de una serie de derechos y garantías para las mujeres, precisamente, como respuesta a la incesante lucha de todas aquellas mujeres que demandan una igualdad de género real y efectiva. De esta manera, con miras a eliminar la discriminación de cualquier tipo en contra de la mujer, el texto constitucional, artículo 11.2, señala que todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes, y oportunidades y que nadie podrá ser discriminado, entre otras razones, por razones de género.

Adicionalmente, la Constitución ecuatoriana, en el artículo 70, determina que le corresponderá al Estado formular y ejecutar políticas para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, a través del mecanismo especializado de acuerdo con la ley, así como incorporar el enfoque de género en planes y programas, y brindar asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público.

En razón de lo dispuesto en la Constitución, se reconoce, por un lado, un amplio catálogo de derechos para las mujeres, y, por otro, las garantías normativas, jurisdiccionales y de política pública que permitan asegurar el ejercicio de tales derechos.

Entre los derechos reconocidos a las mujeres se encuentra el derecho a la educación superior. Para efectivizarlo, el Sistema de Educación Superior inició un proceso de reestructuración, en el cual este derecho es consagrado con un bien público social y, por tanto, la gratuidad es su principal fundamento.

Así también, la Ley Orgánica de Educación Superior y su Reglamento General, promulgados en el año 2010, establecen disposiciones sobre la incorporación de la igualdad de género en la educación superior. En tal razón, el Estado ecuatoriano tiene un

rol fundamental en la formulación de políticas públicas de educación superior con enfoque de género, que ha materializado a través de varias instancias públicas.

Por ejemplo, "a partir de la asistencia técnica de la Comisión de Transición, instancias como el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-Ceaaces- y el Instituto de Altos Estudios Nacionales-IAEN- iniciaron un proceso innovador y exitoso de transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Para el cumplimiento de este objetivo, el Ceaaces realizó un estado del arte de la educación superior y género, e impulsó una investigación nacional sobre la situación de género de la universidad ecuatoriana, como elemento de la calidad de la educación"[58].

Si bien la agenda de investigación en género y educación superior en la academia ecuatoriana emerge en los años noventa, es en la década de los 2000 cuando registra un significativo incremento en los estudios e investigaciones en entidades públicas, universitarias e internacionales.

Estos estudios han evidenciado que Ecuador sigue la tendencia mundial en la educación superior, según la cual se registra una feminización de la matrícula en Ecuador y América Latina. Así, para el año 2012, del número total de estudiantes matriculados en primer año universitario, el 53% son mujeres y el 47% son hombres.[59] Para el caso de América Latina, según el documento *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*, del Centro Interuniversitario de Desarrollo, la matrícula femenina representa el 50% o más de la matrícula total en la mayoría de países latinoamericanos (Cinda, 2007).

Según datos de 2013 proporcionados por el Ceaaces, en nueve universidades de las 55 vigentes a escala nacional, el 56% de estudiantes son mujeres y 44% son hombres. En cuanto a la titulación, de acuerdo con los datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador, del total de estudiantes titulados en el Ecuador en el año 2012, el 39,1% son hombres y el 60,9 % son mujeres[60].

Estas cifras demuestran que la disolución de barreras económicas ha permitido incrementar la matrícula y democratizar el acceso, tránsito y egreso a la educación superior en el país, y además es claro que existe un significativo avance en lograr una igualdad de género en el acceso a la educación superior por parte de las mujeres.

[58] *Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género, 2014-2017, Comisión de Transición para la definición de la Institucionalidad Pública que garantice la igualdad entre hombres y mujeres, pág. 87.*
[59] *Sistema Nacional de Información de Educación Superior, 2012.*
[60] *Comisión de Transición para la definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres, Informe sobre la Aplicación de la Declaración y la plataforma de acción de Beijing y el documento final del vigésimo tercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General (2000) para la preparación de las evaluaciones y exámenes regionales que tendrán lugar en 2015 para la Conmemoración de Beijing 20, 2014.*

Sin embargo, ¿la expansión cuantitativa de la educación superior ha sido suficiente para eliminar las brechas de género? ¿Qué desigualdades persisten hoy en día y cuáles son los desafíos en el desarrollo de las políticas públicas de educación superior con enfoque de género? ¿Qué mujeres han logrado acceder a la educación superior? Pues resulta peligroso realizar una estandarización y no considerar la diversidad de las mujeres en la formulación de políticas públicas de educación superior.

La desigualdad y la exclusión en el ejercicio al derecho a la educación superior por parte de las mujeres no obedece, únicamente, a razones de género, sino que existen otras condiciones que no permanecen aisladas a las cuestiones de género y interactúan entre ellas. En tal razón, es indispensable que el género en la educación superior sea abordado como un concepto interseccional, pues, aun cuando todas las mujeres de alguna u otra forma sufren discriminación de género, condiciones como la raza, color de piel, edad, etnicidad, orientación sexual, salud u otras pueden sumarse en la exclusión y discriminación de las mujeres en el tercer nivel de educación.

Para ello, la interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio[61]. Este elemento parte de la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras de poder. De esta manera, el objetivo que se persigue con el análisis interseccional es revelar las variadas identidades, y exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Así como entender que la categoría de mujer no es "homogénea, invariable, constante ni inmutable"[62].

Sobre este tema Judith Butler ha manifestado su desacuerdo entre las feministas sobre la esencia misma del género, considerando que las desavenencias entre las mujeres sobre el contenido del término género deben ser protegidas y apreciadas, ya que esta discusión constante puede ser definida como el terreno fundacional de la teoría feminista. Al respecto, las feministas lesbianas afroamericanas han alertado que, al asumir como norma la experiencia de las mujeres blancas, de clase media, heterosexuales, de formación cristiana y sin discapacidad, el género es definido desde una posición privilegiada[63].

En ese sentido, la igualdad de género que se busca lograr en la educación superior no debe apuntalar solamente a la igualdad en hombres y mujeres, sino también entre mujeres,

[61] *Revista Derecho de las Mujeres y Cambio Económico No. 9 Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica, 2004, pág. 1*
[62] *Cfr. Salgado, Judith, Género y Derechos Humanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Revista de Derecho No. 5, Quito, 2006, pág. 168*
[63] *La Barbera, María Caterine, Género y Diversidad entre mujeres, pág. 58*

en virtud de que en el Ecuador existe un gran diversidad de mujeres en distintas condiciones, entre ellas, mujeres indígenas, afroecuatorianas, con discapacidad, embarazadas, privadas de la libertad, en situación de movilidad humana, etc., que tienen derecho a no ser excluidas de la educación superior. Excluirlas de la educación superior significaría no reconocer "la característica innegable de la persona humana que es la diversidad, por lo cual sus diferencias o características propias puedan excluirles del ejercicio de sus derechos"[64].

En la LOES se incluyen "los principios de universalización y educación para el cambio", y además se contempla una "educación en valores, que promueve (…) el respecto a los derechos, a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, de acuerdo a los principios de igualdad y no discriminación, equidad e inclusión y justicia". Esta normativa, al igual que la Constitución, no solo señalan la categoría de género como razón para que una persona no sea discriminada en la educación superior, también añaden varias categorías, las cuales guardan una relación indisoluble con el género.

No obstante, la interseccionalidad de género en la política de educación superior constituye todavía un desafío. Por ejemplo, en cuanto a lo que se refiere al derecho a la educación de las mujeres indígenas, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe presenta avances significativos. Así, entre 2010 y 2011, en el nivel de Educación Infantil Familiar Comunitaria se formaron 5638 niñas frente a 5433 niños indígenas. En el nivel de Educación General Básica, se registraron 64041 niñas y 65952 niños indígenas, y en bachillerato el total de mujeres adolescentes formadas alcanzó la cifra de 75298 frente a la cifra de 78383 para el caso de los hombres[65].

De acuerdo con las estadísticas que refleja el *Atlas de las Desigualdades Socio-Económicas del Ecuador*, persisten la brechas de desigualdad en relación con la categoría étnico-cultural, pues, a pesar de las mejoras observadas en el período intercensal, las históricas exclusiones y discriminaciones inciden para que los pueblos indígenas y afrodescendientes accedan menos a los niveles de educación superior. Sin embargo, no existe una desagregación estadística que permita conocer cuál es el porcentaje de mujeres indígenas afroecuatorianas o afrodescendientes que acceden al sistema de educación superior.

Así también, en la reciente publicación en el marco del proyecto de las Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal) se establece que "el análisis de la situación de género en los grupos afrodescendientes demuestra que en la mayoría de los países las mujeres tienen mayor acceso a la educación que los hombres,

[64] *Cfr. Salgado, Judith, Diversidad ¿Sinónimo de Discriminación? Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos Inredh, Serie Investigación No. 4, Quito, 2001, pág. 13*

[65] *Comisión de Transición para la definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres, Informe sobre la Aplicación de la Declaración y la plataforma de acción de Beijing y el documento final del vigésimo tercer periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General (2000) para la preparación de las evaluaciones y exámenes regionales que tendrán lugar en 2015 para la Conmemoración de Beijing+20, 2014, p.10.*

lo cual indica que este grupo étnico-racial se da una tendencia similar a la prevaleciente en la educación superior de la población total, donde la tasa bruta de educación de las mujeres supera a la de los hombres en todos los indicadores. Esta situación contrasta con lo que acontece en la población indígena, donde, generalmente, las mujeres presentan situaciones menos favorables que los hombres en todos los indicadores. En cuanto a las brechas entre grupos indígenas y no indígenas, estas son más amplias entre ellas que entre los hombres. Así, las condiciones de desventaja de las mujeres indígenas en el acceso a la educación siguen pesando"[66].

De acuerdo con el Octavo y Noveno Informes Periódicos de Estado que el Ecuador presentó ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, se establece que en el año 2010 se firmó un convenio entre la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (Codae) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con el objetivo de formar profesionales afroecuatorianos. Este convenio constituyó una medida para disminuir la brecha étnica en la educación superior; en ese sentido, de todas las personas beneficiadas por este convenio las mujeres constituyeron un 75%.

Por otro lado, también se evidencian dificultades que afrontan las mujeres en el ámbito académico, debido a la persistencia de la estructura tradicional de la división sexual del trabajo. "El acceso de las mujeres al mundo público no las exime de su rol de ama de casa"[67]. Según resultados de encuestas realizadas por el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (PUEG, 2010), las mujeres invierten más tiempo que los hombres en labores domésticas como la preparación de alimentos, cuidado de la ropa y labores de limpieza, y en relación con el cuidado de los hijos, las mujeres invierten el doble del tiempo que invierten los hombres, lo cual afecta de manera directa a muchas académicas y las pone en desventaja ante sus colegas varones[68]. Sobre este punto, investigadoras estadounidenses (Schiebinger y Gilmartin, 2010) estudiaron el impacto de las responsabilidades domésticas y familiares en las académicas y obtuvieron resultados muy desventajosos para ellas, por lo cual propusieron la generación de paquetes flexibles para que las investigadoras y profesoras puedan utilizar opciones que realmente resuelvan los tiempos que ellas dedican a las responsabilidades familiares[69].

Situación similar ocurre con mujeres que presentaron un embarazo adolescente. De acuerdo con las cifras, en Ecuador dos de cada tres adolescentes de 15-19 años sin educación son madres o están embarazadas por primera vez. Las proporciones de maternidad adolescente son hasta cuatro veces más altas entre las que no tienen educación (43%), comparadas con las de

[66] *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina, 2014, pág. 27*
[67] *Buquet, Ana Gabriela, Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos, Perfiles Educativos, vol. XXXIII, 2011, p.219.*
[68] *Buquet, Ana Gabriela, Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos, Perfiles Educativos, vol. XXXIII, 2011, p.219.*
[69] *Ibid., p.222.*

niveles educativos más altos (11% con secundaria completa)[70]. El promedio de años de escolaridad de nuestros jóvenes es de apenas 6.8 años, de un total de 9 años obligatorios. Solo el 8.3% de la población juvenil completa sus estudios universitarios. Así también, el 57.8% de mujeres de entre 15 y 24 años eran estudiantes cuando supieron de su primer embarazo e interrumpieron sus estudios. De ellas tan solo el 16.5% volvió a estudiar y el 41.3% en promedio no volvió a hacerlo[71].

En referencia a las mujeres con discapacidad, los datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior señalan que el 0,06% de las mujeres matriculadas en instituciones de educación superior en el año 2012 presentan alguna discapacidad. Las mujeres con discapacidad física tienen mayor presencia en las instituciones de educación superior. Ellas son 267 y representan el 0,086%, en relación con el total de las mujeres matriculadas. Respecto de las mujeres con discapacidad visual, son 248 y se ubican en la segunda posición, con el 0,080%. Las mujeres con discapacidad auditiva representan el 13% y con discapacidad intelectual un 3%[72].

Con base en los datos esbozados, se evidencia que el Estado ecuatoriano ha realizado progresos importantes en la restructuración del sistema de educación superior y en lograr una igualdad de género real efectiva en el ejercicio del derecho a la educación superior entre hombres y mujeres. No obstante, el Estado ecuatoriano es consciente de que hay mucho por hacer y, por ende, asume el reto de garantizar que la igualdad de género en la educación superior sea para toda la diversidad de mujeres ecuatorianas, considerando sus distintos contextos y condiciones.

CONCLUSIONES

1. Si bien ha existido un avance importante en la igualdad de género en el acceso a la educación superior, es menester que las políticas públicas en esta área sean capaces de garantizar el acceso a la educación superior de las mujeres diversas.

2. La interseccionalidad del género en las políticas de educación superior permitirá lograr una igualdad de género, no solo entre hombre y mujer, sino también entre mujeres, eliminando la desigualdad de poder entre mujeres, por condiciones como la etnia, la orientación sexual o cualquier otra condición.

3. El Estado ecuatoriano tiene un gran desafío para evitar que la interseccionalidad de género en las políticas públicas de educación superior no quede en la simple retórica, sino que pueda ser materializada en acciones concretas que, a su vez, beneficien a aquellas mujeres que continúan excluidas de la educación superior.

[70] *Ministerio de Salud Pública, Plan para la Prevención del Embarazo Adolescente en Ecuador, 2010.*
[71] *Ibídem.*
[72] *Sistema Nacional de Información de Educación Superior, 2012.*

BIBLIOGRAFÍA

Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos,* vol. XXXIII, 2011.

La Barbera, M. C. Género y diversidad entre mujeres.

Salgado, J. (2006). Género y Derechos Humanos. Universidad Andina Simón Bolívar.*Revista de Derecho* No. 5, Quito.

---------- (2001). Diversidad *¿Sinónimo de discriminación?* Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos Inredh, Serie Investigación No. 4, Quito.

Agenda Nacional de las mujeres y la Igualdad de Género, 2014-2017

Sistema Nacional de Información de Educación Superior

Plan para la Prevención del Embarazo Adolescente en Ecuador

Atlas de las Desigualdades Socio-económicas del Ecuador

Revista Derecho de las Mujeres y Cambio Económico No. 9 Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica, 2004

Macro-rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional

Dora Inés Munévar M.[73]
Universidad Nacional de Colombia[74]
Colombia

[73] *Posdoctora en Estudios de género; doctora en Teoría sociológica: comunicación, conocimiento y cultura; magistra en Sociología de la educación.*
[74] *Profesora titular con tenencia de cargo. Adscrita al Departamento de Comunicación Humana, vinculada a la Escuela de Estudios de Género e investigadora del I.D.H., Instituto de estudios sobre Desarrollo humano, (Dis) Capacidades, Diversidades. E-mail: dimunevarm@unal.edu.co*

LA PRESENTACIÓN

La transversalidad contiene acciones políticas orientadas a la transformación social e institucional, mientras la interseccionalidad constituye una apuesta teórico-política elaborada desde feminismos disidentes. En este contexto contestatario, vamos a repensar los modos de hacer transversalidad y los debates sobre las diferencias humanas, sabiendo que las intersecciones de estas revelan lo que no se ve cuando se usan de forma separada las categorías sociales de género, discapacidad, sexualidad, clase, etnia/raza o edad. Como consecuencia, problematizar epistémica y metodológicamente el uso separado de los marcadores de diferencia con los que el sistema dominante clasifica a la gente, afianza la perspectiva interseccional.

Por ello, las 'Macro-rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional' sitúan algunas discusiones recientes acerca de la interseccionalidad con el cobijo de teorías feministas. La conjugación transversalidad-interseccionalidad, además de reflejar los usos del conocimiento situado y los debates académicos locales en torno a las políticas de igualdad, plantea una serie de elaboraciones críticas –teóricas, metodológicas, políticas o epistemológicas (Mena, 2012; Munévar y Mena, 2013; Munévar y Gómez, 2014), teniendo presentes los influjos de los feminismos del sur[75].

Estas elaboraciones reconocen las conexiones entre categorías sociales, subjetividades y cuerpos; traspasan los límites impuestos por una transversalidad tecnocrática que ha abandonado su ámbito transformador, e incorporan los contenidos de la transversalidad democrático-participativa o deliberante en asuntos institucionales cotidianos como los de la vida académica. Son tres macro-rutas diferenciadas por sus fundamentos pero interconectadas por sus acciones; ellas configuran una red de relaciones políticas entretejidas conscientemente con el propósito de comunicar el sentido de la transversalidad deliberativa, y de convocar su uso en la cotidianidad de las instituciones de educación superior.

[75] *Su intencionalidad política, mediada por los modos de producción de subjetividades en contextos históricos atravesados por diferentes centrismos, devela los ejes estructuradores de las diferencias, la forma de naturalizarlas/jerarquizarlas en las prácticas sociales y las normativas institucionales; caracteriza la violencia simbólica que legitima/justifica la dominación imperante, especialmente la despolitización de las categorías contestarías que paraliza cuerpos e inmoviliza subjetividades.*

MACRO-RUTA BASADA EN ELABORACIONES CRÍTICAS: SITUANDO LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

La perspectiva interseccional[76] se ha afianzado como alternativa de análisis de los regímenes de desigualdad para rastrear el lugar de los marcadores de diferencia planteados en el proyecto Medidas para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior de América Latina (Miseal): sexo, sexualidad, condición económica, condición étnico-racial, edad y discapacidad (Gómez, 2013). A la vez, la interseccionalidad[77] interactúa con la subalternidad con la guía de la dialogicidad y de los procesos reflexivos para compartir dos bifurcaciones aparentemente sin conexión pero que se retroalimentan a partir de su acción: la descripción de la teoría como explicación de la realidad, causas, efectos, relaciones, determinaciones, y el proceso de acciones transformadoras, propias, subjetivas, emancipadoras, contextuales y situadas (Osorio, 2013).

Entre las múltiples interacciones emergentes de la praxis, en este texto imbuido de reflexividad, resaltamos el sentido crítico de cinco elaboraciones constitutivas del presente apartado. Dado su carácter desencadenante, estas elaboraciones sirven para interpelar a los modos tecnocráticos de hacer transversalidad, a través de varios puntos entretejidos: la existencia, la conceptualización, algunos análisis y unos usos concretos para situar la perspectiva interseccional.

LA EXISTENCIA INTERSECCIONAL

En relación con la vida social, desde la segunda mitad del siglo XX la activista afroamericana Angela Davis planteaba la naturaleza transversal de la clase, el sexo y la raza para desafiar el dominio teórico de las mujeres blancas de clase media; las feministas socialistas europeas teorizaban las conexiones entre racismo, sexismo y privilegio de clase en sus estudios sobre mujeres y trabajo; el feminismo latinoamericano acentuaba su pensamiento crítico en la acción política para incorporar las desigualdades de raza y clase en las que vive un porcentaje importante de las mujeres de la región; la crítica poscolonial contemporánea aportaba herramientas teóricas basadas en experiencias identitarias situadas; y los feminismos cercanos a las discapacidades, las etnicidades y las sexualidades se centraban en los cuerpos y las subjetividades.

En todos estos ámbitos teórico-políticos, las experiencias situadas constituyen narraciones o relatos, individuales o colectivos, sobre un conjunto de desigualdades vividas y

[76] *Consiste en entrecruzar las miradas para transversalizar la inclusión o posibilidad de transversalizar desde lo epistémico, desde lo numérico, haciendo rupturas culturales. De este modo, el proceso multidimensional y el carácter dinámico de las exclusiones e inequidades pueden mostrarse a partir de la identificación de las relaciones estructurales en franca interacción con los componentes identitarios (Munévar y Gómez, 2014).*

[77] *Permite analizar las diferencias sociales a partir del contexto en el que operan las relaciones sociales de poder para encontrar los órdenes de dominación subyacentes en las desigualdades múltiples; abarca las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales para apreciar sus dinámicas históricas. Así, emerge la marginación material y simbólica de ciertos individuos tanto por las relaciones estructurales como por los componentes identitarios (Munévar y Gómez, 2014).*

conectadas a las formas de operar del racismo, el patriarcado, la opresión de clase u otros sistemas de discriminación. En las experiencias individuales se destaca la manera en que algunas mujeres se mantienen entre la opresión y el privilegio según las intersecciones vividas, mientras que en las experiencias colectivas se acentúan los efectos de los racismos, edaísmos, sexismos, clasismos, heteronormativismos y corporalismos que sirven para prescindir de ciertas subjetividades o eliminarlas de la dinámica capitalista global, sabiendo que su fuente ideológica "está enfocada en conceptos como ´mercado´, ´individuo´ o ´elección´, que aluden a la realización de fines prácticos y aparentan ser neutrales en términos de género, raza y clase" (Viveros, 2013: 76, n. 2).

En principio, reconocer la existencia de las interseccionalidades es reconocer la presencia entrecruzada de experiencias vividas según categorías, cuerpos y subjetividades. Pero, como ese cruce propicia inequidades, permite identificar tanto la confluencia de discriminaciones como la concurrencia de sujeciones en los escenarios sociales: unas realidades ancladas en las experiencias sexuadas del racismo, las experiencias racializadas del sexismo, las experiencias sexuadas y racializadas de la discapacidad, o las experiencias discapacitantes y desvalorizadas de las subjetividades encarnadas. Todas ellas contribuyen a desestructurar el pensamiento binario hegemónico.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTERSECCIONALIDAD

Con el postestructuralismo, los feminismos postcoloniales y la diáspora, posturas que sitúan las condiciones históricas de los conceptos, se produjeron múltiples mudanzas teórico-políticas. Entre estas mudanzas es relevante la reconfiguración de la interseccionalidad. Dicha noción surgió en el seno de la teoría crítica sobre la raza, ha tenido amplia aceptación entre las teóricas y sigue siendo impulsada por feministas preocupadas en hacer visibles las discriminaciones múltiples vividas por mujeres indígenas, mujeres de color, mujeres raizales, mujeres negras, mujeres rom, mujeres con discapacidades, mujeres campesinas, mujeres en desplazamiento; es decir, según las diversas experiencias de ser-existir y de acuerdo con la diversidad poblacional históricamente ausente.

La interseccionalidad, concepto elaborado como una reacción feminista contra el pensamiento único en contextos históricos diversos y multiculturales, se propuso descentrar el sujeto normativo del feminismo, la mujer, y constituyó una convocatoria epistémica para traspasar los límites del pensar en términos binarios, hegemónicos o esencialistas. En un comienzo, buscaba afianzar el proceso de deconstrucción de esta categoría a-histórica como fundamento del pensamiento feminista para incorporar las diferencias existentes entre las mujeres, pues su imagen homogénea como *grupo* respondía solo a las experiencias de mujer, blanca, de clase media, sin discapacidades, heterosexual, en edad productiva y reproductiva, y de origen occidental.

La interseccionalidad plantearía múltiples discusiones entre los sectores involucrados en la lucha por la erradicación de todas las formas de discriminación, sobre todo porque

contiene y expresa la complejidad de la vida social generizada. En sus debates actuales, el género se ha mantenido como una expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales; así, tomar distancia de la visión impuesta por la autoridad patriarcal establecida -que considera a las mujeres como un grupo homogéneo- propicia la identificación de los trasfondos ideológicos inscritos en las situaciones vividas por mujeres y hombres subalternizados. Con su carácter relacional, es posible entretejer la interacción entre sus componentes identitarios y descubrir las relaciones estructurales subyacentes, sabiendo que unos y otras remiten a las experiencias individuales o colectivas.

Por consiguiente, esta alternativa analítica revela las características estructurales de las discriminaciones y establece las condiciones políticas necesarias para su identificación, denuncia y erradicación; a la vez, reconoce las experiencias individuales resultantes de la conjunción de diferentes categorías. En el caso de las instituciones de educación superior, sobresalen los relatos de algunas mujeres académicas cuando quedan relegadas en los márgenes de la corriente principal, o cuando el sistema desconoce la posición aparentemente privilegiada que ocupan las decanaturas en la vida universitaria:

> *Por medio de esta comunicación quiero presentar mi renuncia como decana de la Facultad de Medicina Veterinaria y de Zootecnia. Dicha renuncia nace del continuo maltrato que ha sufrido mi Facultad y mi persona durante este periodo de casi dos años […]. Es bastante triste ver cómo la Facultad ha sido relegada a último plano. La verdad creo que las situaciones expuestas acá se agravan por el hecho de que mis capacidades académicas e intelectuales han sido insultadas. […] Me pregunto si lo que yo he vivido se lo hubieran hecho a un decano hombre […]. Ver la baja representatividad femenina en el Consejo Superior y de Sede muestra la poca importancia que se le da a la mujer en instancias decisorias […] (Jiménez, 2014).*

ALGUNOS ANÁLISIS YA CONOCIDOS

Las anteriores elaboraciones indican que cada persona, mujer u hombre, niña o niño, joven o mayor, se sitúa en el mundo, ocupa un lugar social y materializa las intersecciones entre varias categorías sociales, si bien en un momento determinado en el tiempo y en el espacio, alguna de esas categorías aparece como central para su ser y para su actuar (Rodríguez, 2011). No obstante, para reconocer dichas intersecciones es preciso tener en cuenta la persistencia de la colonialidad del poder, entendida como un patrón del poder que vincula la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción del conocimiento, en la historia de las Américas y el Caribe (Quijano, 1999; Mignolo, 2000) pero sin olvidar sus conexiones con la colonialidad del saber y la colonialidad del género (Ramírez, 2014).

La colonialidad del saber tiene que ver con el rol de "la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales" (Maldonado, 2007: 130), mientras la colonialidad del género evoca el proceso colonizador que impuso unas categorías de humanidad, sexualidad y género homogéneas, separadas e inmersas en una lógica dicotómica y jerárquica. Estas categorías se usaron para:

> *Justificar el proceso de colonización, conllevando la sujetificación o construcción de sujetos (fáciles de dominar) por medio de la borradura de prácticas ancestrales, la negación del saber y cosmovisión de los pueblos indígenas y negros y, en definitiva, la transformación de los sentidos que las personas tenían sobre sí mismas (identidad, intersubjetividad) y su relación con el mundo (social, espiritual, ecológico, etc.) (Lugones, 2011: 106-109).*

Con este tipo de determinaciones se fueron configurando y se mantienen las interacciones entre estructura y subjetividad. A medida que el orden racial produce unas formas de clasificación social arbitrarias basadas en apariencias físicas, la etnicidad genera diferencias que conllevan ciertas marcas culturales construidas socialmente; a medida que la organización académica de los saberes estructura áreas de conocimiento prestigiosas y menos prestigiosas, se marginalizan los aportes de otras subjetividades cognoscentes, y a medida que los sujetos son entendidos de manera unidimensional y simplista para relegarlos de la historia, según María Lugones, emerge la noción de "diferencia colonial" como posibilidad de lucha política, se reestructuran nuevas resistencias a la colonización y se consolidan nuevas experiencias subjetivas e intersubjetivas.

En este ámbito de opresiones y resistencias, antes de considerar el sentido amplio del análisis interseccional, recordamos la distinción entre interseccionalidad estructural e interseccionalidad política hecha por Kimberlé Crenshaw. La primera supone la convergencia de sistemas de discriminación racial, género o clase, por sexualidad, edad o capacidad, que producen formas específicas de subordinación, y la segunda señala los puntos de intersección de los múltiples tipos de opresión que desempoderan a las mujeres, explican el posicionamiento relativo de los grupos subalternizados e interrogan los supuestos de las agendas políticas.

UNOS USOS CONCRETOS PARA AGUDIZAR LAS REFLEXIONES

Según los planteamientos feministas, la interseccionalidad es necesaria en el estudio de las experiencias generizadas para comprender las maneras en que el género se cruza con otros componentes identitarios y es afectado por las relaciones estructurales. Con el poder crítico-transformador de los análisis interseccionales, dichas experiencias dejan sentir que "los programas de género en las universidades pueden ser fuentes que alimenten estos procesos de reflexión, y de esta manera poner a prueba su propia capacidad reflexiva y autocrítica"

(Herrera, 2007: 114), una clave determinante para incorporar la transversalidad basada en la perspectiva interseccional.

Los análisis interseccionales han servido para hacer recorridos críticos por los talleres o estrategia básica de la atención dirigida a mujeres negras en situación de desplazamiento en Colombia. En estos talleres, como lo identificó Claudia Mosquera (2007: 134), las mujeres que ejercen profesiones relacionales, "al subestimar la reflexión sobre el impacto de la pertenencia étnico-racial en los procesos de atención, reproducen discursos y prácticas racistas, sexistas y etnocéntricas que sitúan la identidad cultural, racial y personal de las mujeres negras desterradas en un lugar inferior".

Las cuestiones raciales fueron abordadas críticamente por sus nexos con las desigualdades sociales y en relación con las desigualdades de género y de sexualidad, es decir, los análisis interseccionales develan la historia de las desigualdades con fundamento en la dimensión racial, tal como fueron constituidas desde el período colonial. El orden socio-racial jerárquico instituido interactúa con la etnicidad para "focalizar las intersecciones entre grupos —mujeres negras, jóvenes negros, mujeres en situación de discapacidad, lesbianas o gays— y disponer de una mayor comprensión de la marginalización y del privilegio" (Kantola, 2009: 16).

La potencia analítica y académica de la interseccionalidad sirvió para denunciar los cimientos estructurales de las múltiples discriminaciones encarnadas en cuerpos de mujeres. Esta potencia multidimensional ha llegado a interpelar acciones institucionales concretas lo mismo que a develar los trasfondos racistas, clasistas y sexistas o las experiencias de las mujeres con discapacidad y los modos como fue construida la diferencia colonial que subyace en la configuración de masculinidades y de feminidades.

Ayesha Vernon (1996), por medio de entrevistas a mujeres con discapacidad y a mujeres negras, develó la forma en que muchas de ellas experimentaron mayores obstáculos en sus vidas debido a una combinación entre la segregación causada por la discapacidad, el racismo y el sexismo. Algunas mujeres notaban que en ciertos momentos y en determinados lugares la raza, la discapacidad o el género fijaban su experiencia singular, otras señalaron que esta experiencia estaba vinculada a la combinación de las mismas categorías, una descripción cercana a las interseccionalidades.

Rosemarie Garland-Thomson (2001), conjugando los aportes feministas sobre el cuerpo y las iniciativas de estudiosas de las discapacidades humanas, se detuvo en analizar los componentes sociales que configuran una *disabled figure*. Con estas intersecciones teóricas articuló el reconocimiento de una serie de características singulares e inmutables contenidas en cada experiencia vivida, y señaló que las luchas de las personas en situación de discapacidad se

apartan de las normas culturales impuestas por el sujeto universal masculino, pero también de los cánones estéticos encarnados en una representación occidental de la mujer y lo femenino.

María Lugones (2011) optó por la comprensión histórica, subjetiva e intersubjetiva de la intersección opresión-resistencia con base en la diferencia colonial instituida. Por tratarse de una intersección entre sistemas complejos, este tipo de recorrido generó la necesidad de entender la condición de subalternidad sin desligarla de los múltiples procesos inherentes a una mezcla de racialización, colonización, explotación capitalista y heterosexualismo; igualmente, reclamó el reconocimiento de componentes subjetivos e intersubjetivos como elementos constitutivos de la perspectiva interseccional.

Con los análisis de Mara Viveros (2013), en la configuración de la nación mestiza o relato de la identidad nacional, las representaciones de masculinidad quedaron encarnadas en cuerpos de varones blancos habitantes de ciertas subregiones. En todo caso, existe una masculinidad que, además de posicionarse en una región geográfica con sus particularidades económicas y culturales, pues "cada subcultura regional construyó distintos criterios de definición de la masculinidad, en los cuales incidían los ordenamientos de raza, clase y género que operaban en la nación", materializó sus intersecciones a partir de "una dimensión étnico-racial que ha dado lugar a sistemas clasificatorios por oposiciones" (Viveros, 2013: 81).

Para Alejandra Ramírez (2014), la idea de nación en América Latina articuló una serie de dicotomías y jerarquizaciones basadas en la raza, el género y la sexualidad, e igualmente estableció los derroteros para que cada experiencia individual de discriminación estética quedara imbricada entre los sistemas de dominación de raza, género, clase o edad. Estos marcadores de diferencia fueron usados para ocultar los trasfondos ideológicos y estructurales de todo régimen estético encarnado en cuerpos de mujer, el cual se mantiene naturalizado por las ideologías de mestizaje y de belleza.

Cuando se transforman los modos de pensar el análisis interseccional, y cuando los estudios de género, discapacidades humanas, étnico-raciales, edad, clase o sexualidad acogen la transversalidad, se propician reconfiguraciones teórico-metodológicas y se agudiza su talante crítico para contribuir a la transformación social e institucional. Por eso, Leslie McCall (2005) traspasó las fronteras disciplinares y adoptó múltiples métodos para emprender los análisis interseccionales. Hae Yeon Choo y Myra Marx Ferree (2010: 133) reconocieron que estos análisis "son aplicables a todo fenómeno social y no solamente se circunscriben a un grupo específicamente subordinado". Kimberlé Crenshaw (1991), Avtar Brah y Ann Phoenix (2004) o Baukje Prins (2006) focalizaron su atención sobre los lugares de entrecruzamiento para develar desde dónde se instituye la marginación, o sobre los procesos para incorporar las nociones sexualizadas y racializadas inscritas en las diversas experiencias narradas.

Sin duda, los usos concretos de la interseccionalidad exploran cómo las categorías de discapacidad, sexualidad, etnia/raza, clase, edad o género se entrelazan e interactúan. Igualmente, la perspectiva interseccional detalla la forma en que se redefinen las reclamaciones desde los feminismos disidentes, y la forma como se develan sus conexiones en el amplio campo de las epistemologías de resistencia, con sus consecuentes desobediencias epistémicas (Dora Munévar, 2010; Meza, 2011), para tomar distancia de lo que se ha instituido como transversalidad en su acepción de instrumento para instituir la igualdad entre mujeres y hombres.

MACRO-RUTA BASADA EN LA INTERPELACIÓN: TOMANDO DISTANCIA DE LA TENDENCIA TECNOCRÁTICA

Los feminismos han servido para cimentar diversas acciones antidiscriminatorias y para luchar conscientemente por la igualdad entre mujeres y hombres ante la ley y la sociedad. Se destacan medios como la discriminación positiva y el *gender mainstreaming*, conocido como transversalidad de género o transversalización de la perspectiva de género[78]. Esta clase de acciones hizo parte de la agenda discutida en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, y quedó incorporada oficialmente en la declaración final. Pronto, sus usos originaron ambivalencias y discrepancias entre las personas encargadas de incorporar la transversalidad en las instituciones. Algunas de las ambivalencias se relacionaban con la marginalidad en la que quedaría la igualdad de género cuando los procesos de transversalización abarcaran varias desigualdades; algunas de las discrepancias plantearon que los entrecruzamientos con otros marcadores de diferencia serían útiles para incrementar su fin transformador.

Desde su difusión como instrumento para construir transformaciones sociales e institucionales, transversalizar la perspectiva de género se convirtió en motivo de múltiples interpretaciones públicas. Sería usada para buscar la igualdad de trato y la equiparación de oportunidades entre mujeres y hombres a través de la incorporación de estos principios en la elaboración, gestión y evaluación de políticas institucionales, y, a la par, se convertiría en objeto de debates críticos al ser estratégicamente asimilada por el sistema al lenguaje tecnocrático. En este sentido va una aguda observación relacionada y divulgada el siglo pasado:

> *De tanto usar el término en la formulación de políticas públicas y debido a las formas tecnocráticas y autoritarias de ponerlas en práctica a través de mandatos institucionales, la perspectiva de género ha sido víctima de la burocratización por parte de quienes impulsan acciones que inciden en la reorganización social, la reconversión económica y política y la aculturación de las mujeres (Lagarde, 1996: 21).*

[78] *Es sinónimo de enfoque de género, visión de género, mirada de género y contiene también el análisis de género. En ciertos lenguajes tecnocráticos se llega a hablar de la variante género (como si el género fuera una variante y como si pudieran compatibilizarse dos perspectivas epistemológicas tan diferentes: una positivista y la otra historicista) (Lagarde, 1996: 13).*

Debido a que los límites para hacer transversalidad han sido legitimados por la experticia individual, acreditada y necesaria para la formulación de política pública basada en la evidencia (Squires, 2005), la despolitización de sus alcances políticos y el vaciamiento de su contenido feminista originario han sido las consecuencias más visibles del uso de esta modalidad tecnocrática[79]. Sus prácticas más conocidas o difundidas son la gramatical[80], la instrumental[81] y la normalizada[82] (Munévar y Gómez, 2014).

Si bien la finalidad política de la transversalidad buscaba abrir canales para que la perspectiva de género pudiera incorporarse con fines transformadores en las políticas, las estrategias, los programas, las actividades administrativo-financieras y la cultura institucional de una organización o instancia determinada, las analistas críticas encontraron que sus usos instrumentales sirven para apaciguar la protesta social y la reclamación de las mujeres; incluso para acceder a los recursos financieros disponibles o condicionados.

En otras palabras, como la transversalidad tecnocrática o instrumental-tecnológica fue puesta en la escena social desde el conocimiento experto, en las instituciones se conoce la autoridad de la persona experta para formular sus políticas o acciones, y se percibe que esta autoridad emana mucho más del poder profesional y del saber que de su naturaleza contestataria. En este ámbito, las características generales de la transversalidad instituida quedan al descubierto ya sea al describir las desigualdades, sumar las diferencias o dar cuenta del cumplimiento de una serie de metas profesionales basadas en tareas y funciones derivadas de esa legitimidad que desconoce o relega los alcances de las diferencias sentidas y de las desigualdades vividas. Estas dos dimensiones marcan los distanciamientos trazados por la hegemonía de una transversalidad tecnocrática ya agotada, aunque no haya abarcado todos los confines institucionales.

En síntesis, la misma praxis cotidiana en las instituciones indicaría la necesidad de problematizar a la transversalidad tecnocrática a fin de "visualizar de qué manera el impulso de ciertos derechos y/o proyectos para un determinado grupo (por ejemplo, los derechos de ciertas mujeres), no siempre es igualmente efectivo para otro (por ejemplo, mujeres marginadas) [y es posible] aplicar para cualquier grupo en donde los diferentes marcadores de diferencia actúan de una diversa manera" (Esteves y Santos, 2013). Además, con la apertura de distintos intersticios, los debates feministas del sur y los movimientos sociales de mujeres aumentaron

[79] *O forma de transversalizar que tiende a dar cumplimiento a intencionalidades profesionales o corporativas. Implica la puesta en escena del conocimiento experto en todas las políticas, las estrategias, los programas, las actividades administrativas y financieras, y la cultura institucional de una organización o instancia. Su implementación ocurre con labores de facilitación con agendas preestablecidas y funciones ordenadas por personas que actúan desde la experticia y la instrumentalización de la medición de lo público con herramientas metodológicas distantes de los aportes reflexivos de los agentes críticos (Munévar y Gómez, 2013).*

[80] *La práctica queda limitada por la literalidad del verbo transversalizar, es decir, atravesar e incorporar el concepto en una temática predefinida.*

[81] *La práctica se diluye en un compromiso de todas las partes responsables, pero sin acciones específicas visibles o sin posibilidades reales de cumplimiento.*

[82] *La práctica remite a los marcos establecidos por un organismo internacional o por la agenda política dominante.*

sus acciones de resistencia a lo instituido haciendo uso de conceptos, categorías y teorías surgidas durante las últimas décadas.

Con los intersticios abiertos por la perspectiva interseccional, las activistas desplegaron otras acciones de resistencia y se comprometieron con teorías afines a la democracia deliberativa, mientras apoyaban otros modos de hacer transversalidad para compartir sus saberes deliberativos en pos de la transformación deseada. Quienes acompañan un interés genuino por mantener el balance analítico entre los componentes representacionales, las dimensiones estructurales y las expresiones del poder social, descritos por Evelyn Glenn, recuerdan el sentido estructural de la estratificación vivida por las personas en los distintos espacios de la vida social e institucional, e insisten en hacerse escuchar y dejarse ver en el mundo común.

MACRO-RUTA BASADA EN HACERSE ESCUCHAR Y DEJARSE VER: VIVIENDO LA TENDENCIA DELIBERATIVA

Las intersecciones vividas por la interacción entre edad, género, etnia/raza, clase social, sexualidad y capacidad, junto a la cristalización de edaísmos, etnización/racialización, generización, normalización, estratificación, heterosexualidad o desvalorización corporal, reclaman la conjugación crítica transversalidad-interseccionalidad. También, denuncian el peso del poder establecido, demandan el análisis de las relaciones estructurales y de los componentes identitarios recorriendo dos caminos: uno, el camino de la experiencia, o asunto sentido como fundamento de la constitución de los sujetos, y otro, el de la localización, o espacio diáspora donde se puede acoger el debate teórico multidimensional, e incrementar la toma de conciencia crítica.

Tanto la experiencia como la localización serían determinantes en la configuración de la macro-ruta basada en la transversalidad democrático-participativa[83], sobre todo por la forma como se valoraron los tránsitos epistémicos y los componentes políticos de la perspectiva interseccional antes de incorporar la interseccionalidad y otorgar un lugar a los multigrupos situados. Esta macro-ruta evoca la descolonización de los saberes y da cabida a la participación permanente retomando las reflexiones de Mari Matsuda (1991), quien, en relación con las interconexiones que encadenan la conjugación transversalidad-interseccionalidad, manifestaba:

> *La manera en la que trato de entender la interconexión de todas las formas de subordinación es a través de un método que llamo "haz la otra pregunta". Cuando veo algo que parece racista, pregunto, ¿dónde está el patriarcado en esto? Cuando veo algo que parece sexista, pregunto, ¿dónde está el heterosexismo en esto? Cuando veo algo que parece homofóbico, pregunto, ¿dónde están los intereses*

[83] *Tendencia democrático-participativa o deliberativa como estrategia para continuar movilizando los discursos requeridos para accionar la inclusión y abrir espacios de expresión de las identidades desde las rutas o caminos (teorías, acciones, prácticas) que las identidades diversas crean pertinentes.*

de clase en esto? Trabajar en coalición nos obliga a buscar las relaciones de dominación obvias y las no obvias, ayudándonos a ser conscientes de que jamás una forma de subordinación se mantiene aislada (Matsuda, 1991: 1189).

LOS INTERSTICIOS POSIBLES PARA LA INTERSECCIONALIDAD

Las perspectivas críticas inspiradas en teorías posestructuralistas provocaron mudanzas en la conceptualización de las identidades y acompañaron el surgimiento de nuevas subjetividades. Así, los cuestionamientos teóricos se agudizaron en los noventa y, con la presión de los movimientos sociales, procuraron la incorporación de categorías analíticas alternativas llegando a las nociones de transversalidad e interseccionalidad para escuchar diversidad de voces, reconocidas y no reconocidas. También abrieron intersticios para que pudieran transitar las experiencias que encarnan diferencias sentidas y desigualdades vividas.

En relación con las diferencias sentidas, la creciente producción de literatura feminista promovida por mujeres invisibilizadas debido a su situación de discapacidad o a su identidad de género, o las recientes elaboraciones teóricas desde lo *queer*, las masculinidades y las discapacidades, constituyen aportes epistémicos y contribuyen a la delimitación de nuevos lugares de debate teórico en la organización académica de saberes. Estas premisas evocan las raíces de la interseccionalidad y traen a la memoria colectiva las críticas de académicas provenientes del sur pero situadas en países del norte y de activistas de países del tercer mundo relativas a la forma de relegar u olvidar las experiencias de las "mujeres de color" en los discursos feministas centrales (Yuval-Davis, 2006).

Igualmente, los debates epistémicos, sociológicos, políticos y legales sustentan la coexistencia de diversas formas de comprender la interseccionalidad, sabiendo que con esta noción las analistas están refiriéndose al entrecruzamiento entre diferencias humanas sentidas. Como consecuencia, los enfoques mediados por la articulación raza/clase/género han originado otras vías de análisis y han cuestionado las nociones de categoría y categorización; incluso mantienen la alerta declarada por mujeres racializadas, etnizadas, empobrecidas, heteronormativizadas o desvalorizadas, quienes criticaron con ahínco las apuestas políticas de la teoría feminista dominante, en particular su trabajo centrado o relacionado casi exclusivamente con la noción universalizante de derechos de las mujeres.

Con respecto a las desigualdades vividas, la delimitación conceptual de las categorías sociales y de los procesos de categorización ha ampliado los debates en torno a la interseccionalidad. Con interrogantes contestatarios de nuevo cuño, las personas activistas desean contribuir a la transformación social e institucional; plantean otros análisis de las desigualdades siguiendo las categorías de identidad o clasificación, su naturaleza

relacional y otros caminos epistémicos cercanos a los propuestos por Leslie McCall, y sin olvidar que todo análisis interseccional de las desigualdades y las discriminaciones involucra sus nexos estructurales.

Las desigualdades vividas constituyen una base ineludible para la adopción de medidas políticas y la construcción de indicadores pensados en los contextos sociales desiguales/subordinantes. Así, quienes se inclinan por entender las desigualdades imbricadas en el análisis interseccional encuentran que ellas operan mediante fuerzas dinámicas compartidas, pues "son conceptos relacionales cuya construcción envuelve tanto los procesos representacionales como los estructurales a través de los cuales el poder es un elemento constitutivo" (Glenn, 1998: 9). Estos procesos remiten a los multigrupos.

LOS MULTIGRUPOS SITUADOS

La transversalidad orientada a abogar por la construcción de acciones deliberativas se estructura sobre el multigrupo situado con integrantes conscientes de las diferencias sentidas para convertirse en analistas de las desigualdades vividas. Un multigrupo está formado por "hombres y mujeres, blancos y blancas, negros y negras, mestizos y mestizas que permite análisis internos pero también comparaciones en relación con cada categoría" (Equipo responsable proyecto Miseal Brasil, 2013: 8).

Entre los supuestos teórico-políticos que acompañaron el proceso de elaboración reflexiva de los multigrupos, se halla la experiencia vivida en la Universidad Nacional de Colombia (Munévar y Gómez, 2014) a propósito de un acercamiento al análisis interseccional en la institución (Equipo estudiantil, 2013) sintetizado ahora mismo.

La conformación

Como unidad de análisis, el multigrupo, retomado en Brasil a partir de los aportes de Leslie MacCall, quedaría formado por diversidad de mujeres y hombres, ha sido estructurado estratégicamente en perspectiva interseccional, y está operando con la orientación teórico-política de las categorías que intervinieron en su constitución.

Las pedagogías transformadas

Las pedagogías feministas promueven la reflexión sobre lo vivido, la valoración de la propia experiencia en la construcción de saberes y la práctica genealógica para visibilizar a las mujeres y la memoria de lo femenino. De esta manera, en el multigrupo, además de retomar los aportes ancestrales, cada persona puede narrar sus experiencias en primera persona del singular y desde ángulos diferentes a lo establecido para procurar el desvelamiento de los procesos de exclusión, de resistencia o de participación tal como han sido experienciados por integrantes de grupos históricamente excluidos.

La agencia y el agenciamiento

La condición de agentes de cambio se materializa con el compromiso de hacer transversalidad democrático-participativa o deliberativa en instituciones de educación superior, tejiendo componentes epistémicos, sociales, políticos y técnicos propios mucho más de una transversalidad politizada[84] o divergente[85] que de otra de carácter estratégico[86] (Munévar y Gómez, 2014).

La innovación deliberativa

Si sus integrantes conjugan sus intereses transformadores con la veeduría ciudadana, las reuniones de consenso, los grupos de discusión o las cartografías sociales y los sondeos deliberativos (Squires, 2009: 60), sus acciones se van a multiplicar. Se trata de un camino multidimensional que también plantea nuevas preguntas porque "no necesariamente borra las relaciones de poder existentes en las relaciones sociales (en las relaciones de género y dentro de una perspectiva interseccional)" (Argüello Pazmiño, 2013).

El cabildeo desencadenado

Se procura la autoformación de agentes cabildantes que se muevan en espacios de comunicación próxima, con dinámicas deliberantes. La transversalidad en las instituciones de educación superior no solamente ocurre en las aulas o en las instancias organizacionales; su incorporación tampoco se limita a disponer únicamente de los dispositivos institucionales formalizados o a seguir con presteza el tenor literal de unas normas inclusivas, frecuentemente estructuradas teniendo en mente las categorías sociales por separado.

La transformación experienciada

El propósito es hacer transversalidad a partir de las apuestas contestatarias de las pedagogías feministas y de los aportes de la educación popular. En todo caso, es preciso abarcar tanto el proceso de elaboraciones críticas como el contenido de la propuesta en perspectiva interseccional para conjugarlos principios dialógicos puestos a disposición del multigrupo en cada espacio de debate.

La crítica y la autocrítica permanentes

Los encuentros previstos abren espacios de participación y acción respecto a los modos de intersección entre los géneros, las razas/etnias, las clases, las sexualidades, las discapacidades y las edades. A la vez,

[84] *La práctica se corresponde con principios e iniciativas de movilización.*
[85] *La práctica aborda de manera crítica la noción normalizada de transversalización.*
[86] *La práctica responde al cumplimiento de un mandato institucional instituido legítimamente.*

las corporalidades llevan a pensar en las relaciones de poder subyacentes, incrementan la reflexión colectiva crítica para no olvidar el sentido creativo conversacional de lo próximo ni los influjos de lo personal en transformación. Para ello se ha de disponer de dispositivos institucionales que estén al alcance de quienes integran los multigrupos en las comunidades universitarias.

Considerando que los procesos para hacer transversalidad en perspectiva interseccional pasan por reconocer la polifonía y la agencia de los grupos más marginados por el sistema hegemónico, cabe acentuar que este reconocimiento como proceso complejo está orientado a lograr la desnaturalización de los marcadores de diferencia involucrados. Su comprensión pasa por abarcar tanto el sentido teórico subyacente en las acciones como la clave heurística compartida desde el deseo; ambos, según Patricia Hill Collins, son determinantes en un proceso de deliberación porque contienen el potencial de narrar el mundo social.

Finalmente, si los marcadores de diferencia que han estructurado históricamente la vida de las personas se hallan conectados entre sí, también dan cuenta de las exclusiones menos visibles e involucran el análisis colectivo de sus basamentos estructurales. Siguiendo estos derroteros, el análisis detallado de las categorías constitutivas de la perspectiva interseccional requiere el uso de un dispositivo o unidad que permita identificar los cimientos ideológicos de la interacción entre los lugares y los procesos con los que se estructuran las formas particulares de desigualdad. Estos dispositivos en la academia pueden ser curriculares o extracurriculares. Dicho análisis ofrece su potencial político para transformar los discursos monolíticos e incorporar los contextos nacionales y transnacionales.

EL CIERRE

La interseccionalidad como noción y teoría ha viajado por diversidad de espacios dentro y fuera de la academia. Si bien la interacción entre las categorías sociales ha sido clave para construir la comprensión de las múltiples formas de desigualdad social y discriminación, las autoras del sur y del norte reconocen las conexiones estructurales con las dimensiones identitarias, e insisten en resaltar la forma como se constituyen los límites de la categorización tanto en contextos nacionales cuanto en contextos transnacionales.

La transversalidad asimilada al lenguaje tecnocrático pronto fue interpelada por la perspectiva interseccional. El énfasis otorgado a lo relacional por esta perspectiva tomaría suficiente distancia respecto al uso de las categorías sociales en términos de descriptores y a la transversalidad del género en su sentido instrumental. Sus intereses transformativos continúan expandiéndose, sus significados han quedado inscritos en la idea de diferencia y sus sentidos han modificado el ejercicio del poder, la agencia de los sujetos excluidos y las imposibilidades que tienen las personas de actuar en contextos cultural y socialmente desiguales.

En estos tránsitos, comprender el influjo transformador de la perspectiva interseccional para hacer transversalidad implica analizar las manifestaciones estructurales y las acciones de discriminación en situaciones concretas en relación con el género, la raza, la clase o la edad y otros aspectos identitarios que funcionan como fuentes de discriminación sistemática. Por eso mismo, las autoras, las investigaciones y los debates consultados o vividos afirman que los espacios sociales están estructurados por jerarquías intersecadas de raza, género, clase y sexualidad, junto a la cristalización de sus correlatos estructurales: generización, racialización, mestizaje, explotación económica, heterosexualidad, normalización e ideología eugenésica por la des-valorización de los cuerpos vividos.

Los debates compartidos durante las sesiones del multigrupo, además de convocar a la reflexión, trazaron posibilidades narrativas para acentuar las resistencias epistemológicas y los debates ontológicos emergentes, tanto de las ideas difundidas abiertamente como de los subtextos ocultos tras ellas. En tal sentido, sus integrantes compartieron los ejes de diferenciación que estructuran su propia vida (aunque no con la misma intensidad), develaron los trasfondos de las diferencias sentidas y de las desigualdades vividas, propiciaron el análisis estructural de las discriminaciones e inspiraron la recomprensión tanto de los presupuestos teóricos como de las narraciones escuchadas.

Por estos caminos, el análisis interseccional reconoce las categorías sociales que atraviesan los cuerpos habitados por mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y mayores, en el marco de las conexiones entre la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del género. Poco a poco, se develaría la manera en que estas particularidades le han servido al sistema para mantener mucho más a las mujeres, con respecto a los hombres viviendo condiciones semejantes, en escenarios excluyentes. Por tanto, es preciso utilizar la perspectiva interseccional para comprender las formas de discriminación múltiple, compuesta o superpuesta, es decir, para que no continúen sin ser percibidas, visibilizadas o confrontadas en las dinámicas cotidianas, por ejemplo, de las instituciones universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

Argüello Pazmiño, S. (2013). Evaluación "…Rutas posibles desde el Sur". Formato digital. Comunicación vía e-mail. Diciembre 11.

Brah, A. y Phoenix, A.(2004). Ain't I a Woman: revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies* No. 3:75–86.

Choo, H.Y. y Marx Ferree, M. (2010). Practicing intersectionality in sociological research: a critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities. *Sociological Theory* Vol. 28, N.° 2:129-149.

Crenshaw, K.(1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* Vol. 43, N.° 6: 1241–1299.

Equipo estudiantil (2013). Hacia el análisis interseccional en la Universidad Nacional de Colombia. Fase 1. Documento de trabajo.

Equipo responsable proyecto Miseal Brasil (2013). Marco Zero. Documento de indicadores. Campinas. Documento digital de trabajo.

Esteves, A. y Santos, D. (2013). Problematizando la transversalidad. Cuarto ejercicio de transversalización. Transversalidad en perspectiva interseccional. Comunicación vía e-mail. Octubre 9.

Garland-Thomson, R. (2001). *Re-shaping, re-thinking, re-defining: Feminist Disability Studies*. Washigton, D.C.: Center for Women Policy Studies.

Glenn, E. (1998). The social construction and institutionalization of gender and race: an integrative framework. In Myra Marx Ferree; Judith Lorber y Beth Hess (Eds.): 3-14. *The gender lens: revisioning gender*. Sage: Thousand Oaks.

Gómez, A. Y. (2013). La interseccionalidad como construcción transformadora. La experiencia del proyecto MISEAL. Ponencia. VI Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, III Foro de la Red Colombiana de universidades por la discapacidad y Jornada Interuniversitaria sobre Biblioteca Accesible. Bogotá, Colombia.

Herrera, G. (2007). ¿Cuarto propio o diseminación? Los programas de estudios de género desde la experiencia desde la experiencia ecuatoriana. En Luz Gabriela Arango y Yolanda Puyana (Comps.): 99-114. *Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de género.

Jiménez, C. (2014). Carta de renuncia como Decana de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Abril 30. Copia de la comunicación en PDF recibida por e-mail.

Kantola, J. (2009). Tackling multiple discrimination: gender and cross cutting inequalities in Europe.

En Martha Franken; Alison Woodward; Anna Cabó y Barbara M. Bagilhole (Eds.): 15-30. *Teaching intersectionality: putting gender at the Centre Teachingwith Gender*. Utrecht: European Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. University of Utrecht and Centre for Gender Studies, Stockholm University.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Madrid: Ed. horas y horas.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa* N.° 9: 73-101.

Matsuda, M. (1991). Beside my sister, facing the enemy: legal theory out of coalition. *Stanford Law Review* Vol. 43, N.° 6: 1189.

Mc Call, L. (2005). The complexity of intersectionality. Signs Vol. 30, N.° 3: 1771-1800.

Medidas para la inclusión y la equidad en instituciones de educación superior de América Latina (MISEAL) (2013). Plan operativo anual (POA). Proyecto transnacioanl. Documento digital.

Mena Ortiz, L.Z.(2012). *Ausencia de mujeres negras en los estudios sobre discapacidades humanas.* Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia.

Meza, E. (2011). C*aminos otros para llegar al cuerpo Nasa.* Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia.

Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking.* New Jersey: The Princeton University Press.

Mosquera, C. (2007). Lecturas críticas de los talleres de salud sexual y reproductiva y de fortalecimiento cultural desarrollados con mujeres negras desterradas por el conflicto armado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales* N.° 27: 122-137.

Munévar M., D. I. y Gómez A. Y. (2014). *...Rutas posibles desde el sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación.* Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas (en prensa).

Munévar M., D. I. y Zaret Mena, L. (2013). *Mujeres afrodescendientes en situación de discapacidad. Diálogos interseccionales en la academia.* Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Osorio Vargas, J. D. (2013). Teorización y acción política o relaciones entre academia y personas en situación de discapacidad. Ponencia. VI Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, III Foro de la Red Colombiana de universidades por la discapacidad y Jornada Interuniversitaria sobre Biblioteca Accesible. Bogotá, Colombia.

Prins, B. (2006). Narrative accounts of origins: a blind spot in the intersectional approach? *European Journal of Women's Studies* Vol. 13, N.° 3:277–290.

Quijano A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Langer (Comp.): 246 y ss.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO (Versión electrónica).

Ramírez, A. (2014). Fundamentos para hacer investigación sobre la estética del pelo. En Dora Inés Munévar M. (Ed.). *Entre experiencias investigativas itinerantes.* Bogotá. Editorial Universidad Nacional de Colombia (en prensa).

Rodríguez, P. (2011). Feminismos periféricos. *Revista Sociedad y Equidad* N.° 2. (Versión electrónica).

Squires, J. (2009). Multiple inequalities, intersectionality and gender mainstreaming: potential and pitfalls. En Martha Franken; Alison Woodward; Anna Cabó y Barbara M. Bagilhole (Eds.): 53-63. *Teaching intersectionality. Putting gender at the centre*. Utrecht: European Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. University of Utrecht and Centre for Gender Studies, Stockholm University.

Squires, J. (2005). Is mainstreaming transformative? Theorising mainstreaming in the context of diversity and deliberation. *Social Politics* Vol. 12, N.° 3: 366–388.

Vernon, A. (1996). A stranger in many camps: the experience of disabled blackand ethnic minority women. En Jenny Morris (Ed.). *Encounters with Strangers: Feminism and Disability*. London: Women's Press.

Viveros Vigoya, M. (2013). Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. Maguaré Vol. 27, N.° 1: 71-104.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies* Vol. 13, N.° 3: 193-210.

El "claustro" docente: un rasgo de la colonialidad del poder

Patricio Noboa Viñán[87], Andrea Guadalupe Zambrano[88]
Universidad Politécnica de Chimborazo
Ecuador

[87] Docente titular de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Sus campos de trabajo e investigación se relacionan con las políticas y gestión intercultural, las representaciones sociales, así como el currículo y la educación superior.
[88] Docente ocasional de la Espoch, Ingeniera en Ecoturismo, Magíster en Turismo sostenible y Desarrollo Local. Sus campos de trabajo se relacionan con turismo y género, y turismo comunitario.

RESUMEN

Este trabajo hace un análisis histórico-comparativo de la conformación del claustro docente universitario con la consecución-aplicación de los derechos de género en el período 1972-2012. Tomando como caso de estudio la conformación del claustro docente de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo[89] y desde la perspectiva teórica de la *modernidad-colonialidad*, el análisis se centra en el 'en-claustramiento' masculino del colectivo docente, en tanto inequidad de género, como un rasgo de la colonialidad del poder (Quijano 1992), es decir, responde a estructuras de poder colonial que aún perviven en nuestra sociedad, en una suerte de "colonialidad de género" (Mendoza, 2010), (Lugones, 2011), (Segato 2011), que han naturalizado las relaciones masculinas-femeninas en todos los ámbitos.

INTRODUCCIÓN

A nivel global, son muchos y diversos los estudios que han demostrado la masculinización de la docencia en los centros universitarios. La gran mayoría explica esta situación como característica de la sociedad patriarcal que ha modelado las relaciones hombre-mujer, y ha institucionalizado la exclusión y la desigualdad de género, creando imaginarios y estereotipos del 'deber ser' masculino y femenino. La Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (Espoch), en términos cuantitativos, es una muestra de esta desigualdad histórica, a pesar de que en sus discursos se muestre a favor de la defensa de los derechos de las personas. Más allá de la distancia que la comunidad politécnica ha tomado de las visiones y acciones de las luchas feministas, así como de la equidad de género, subsiste un 'patrón de pensamiento' que impide siquiera considerar que al interno de la universidad existe desigualdad y diferenciación hacia las mujeres, lo cual al mismo tiempo implica invisibilizar que la gestión universitaria responde a formas 'institucionalizantes' del carácter colonial[90]. Las evidencias y las reflexiones que sobre estas se hace se sostienen en los argumentos teóricos de la *modernidad/colonialidad* y pretenden ampliar los interrogantes sobre el origen, estructuración e institucionalización de estas desigualdades y

[89] *La Escuela Superior Politécnica de Chimborazo se ubica en la región central del Ecuador, provincia de Chimborazo, a 200 km al sur de Quito.*

[90] *"Este horizonte colonial ha respondido históricamente asociado a un sistema de violencia estructural, sea como mecanismo de homogenización o como medida de contrainsurgencia, de tal suerte que se evidencian sucesivas formas de opresión, que introducen renovados mecanismos de represión y despojo material y cultural, desde un orden colonial en permanente consolidación, que responde a un "eje colonial", que funciona en cadena y tiene su base en la negación, exclusión y disciplinamiento cultural, amparadas en la eficacia de estos perennes mecanismos de violencia" (Noboa 2005:81).*

diferenciaciones, articulando la categoría de género con las de raza, clase, política, epistemología, economía, componentes todos de una 'matriz colonial'. Complementariamente, se trazan líneas de respuesta, desde una perspectiva 'decolonial'[91], que nos permitan transformar estas relaciones de poder, comprendiendo que las relaciones de género están mediadas por un sistema de fuerzas ideológicas, económicas y políticas, una suerte de códigos y convenciones "naturalizadas", que, ancladas en la cotidianidad, contribuyen a afirmar o cuestionar subjetividades que alientan o critican posiciones de exclusión y desigualdad.

Metodológicamente, se hace una periodización por décadas, desde 1972, fecha de fundación de la Espoch, hasta el año 2012, para poner en evidencia la relación global/local/institucional, entre el contexto sociopolítico, económico, educativo, las luchas y reivindicaciones de los movimientos feministas, y la aplicación de derechos de género expresada en la conformación del claustro docente. La información secundaria ha sido obtenida de los archivos físicos de documentos institucionales del personal docente, que reposan en la Secretaría General y la Dirección de Talento Humano, respectivamente. La información primaria se obtuvo de opiniones y visiones sobre género en la ESPOCH, fue obtenida a través de encuentros mediante grupos focales de docentes.

CRÓNICA DEL 'EN-CLAUSTRAMIENTO' MASCULINO DE LOS DOCENTES EN LA ESPOCH

1. Una institución de educación superior para detener el éxodo de la juventud de Chimborazo 1970-1980

La década de los sesenta evidenciaba los límites del modelo primario agroexportador que caracterizó al país desde sus inicios republicanos, proceso que provocó el repliegue de las economías latinoamericanas sobre sus mercados internos, dinamizando la producción de bienes manufacturados nacionales e impulsando el modelo de industrialización. En el plano social, cobran importancia los movimientos obreros y estudiantiles latinoamericanos que logran fuerte presencia con ideas socialistas. En el ámbito educativo, se puso en vigencia la 'teoría del capital humano', cuya tesis esencial relacionaba el crecimiento económico con la capacitación de los recursos humanos. Así, las instituciones educativas debían encargarse de la formación de los futuros trabajadores que requería el sistema, permitiendo el desarrollo económico y la movilidad social, por lo que la educación en los años sesenta y setenta del siglo XX respondía a un modelo económico desarrollista impuesto en los países periféricos, cuyo objetivo era consolidar el sistema capitalista mundial.

[91] *"Señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial […] desafiar y derribar las estructuras sociales políticas y epistémicas […] que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico, en la categorización de algunos seres como subhumanos y en la subordinación o exclusión total de otras lógicas, filosofías y sistemas de vida. A eso me refiero cuando hablo de lo decolonial" (Walsh, 2009: 204-205).*

Para esta década, teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que por acuerdo común es un estándar ideal para las naciones de todo el mundo, se promueve la igualdad de derechos, es decir, la igualdad jurídica entre los individuos, así como la igualdad de oportunidades entendida como una forma de justicia social. El respaldo por la fuerza de la ley se alcanza con la vigencia del Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos, que sienta la base de los principios de no discriminación, igualdad de derechos, salario equitativo, accesibilidad a la enseñanza y beneficio de la producción científica para hombre y mujeres, y del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que hace relación específica a igualdad de derechos de hombres y mujeres en relación con su personalidad jurídica, así como el acceso igualitario a la dirección y gestión pública. Ambos se convirtieron en leyes internacionales en 1976 y junto con la Declaración Universal de Derechos Humanos componen lo que se conoce como la Carta Internacional de los Derechos Humanos.

Por su parte, los Estados asumen la obligación de "tomar todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizar el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre". De allí que el Ecuador en materia de derechos constitucionales haga constar la "no discriminación alguna basada en motivos tales como raza, sexo, filiación, idioma, religión, opinión política, posición económica o social" (CPE 1967, art. 25), así como la garantía de la igualdad ante la ley prohibiendo "toda discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, filiación, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen social, posición económica o nacimiento. La mujer, cualquiera sea su estado civil, tiene iguales derechos y oportunidades que el hombre en todos los órdenes de la vida pública, privada y familiar, especialmente en lo civil, político, económico, social y cultural" (CPE 1967, Art. 19).

En cuanto a derechos en la legislación de educación superior, esta década fue un período de indefinición, pues Velasco Ibarra siendo dictador promulgó una Ley de Educación Superior rechazada categóricamente por el sistema universitario, que reclamaba la aplicación de la anterior ley promulgada en 1966. En cualquier caso, había una ausencia de la mirada específica tanto de la igualdad de derechos cuanto de la igualdad de oportunidades, pues para ese momento se hacía referencia al universal 'hombre', que incluía, desvaneciendo a la mujer. A nivel institucional, su estatuto de conformación mantiene la misma lógica de hacer referencia al universal hombre y sustentar la defensa de los derechos humanos en general.

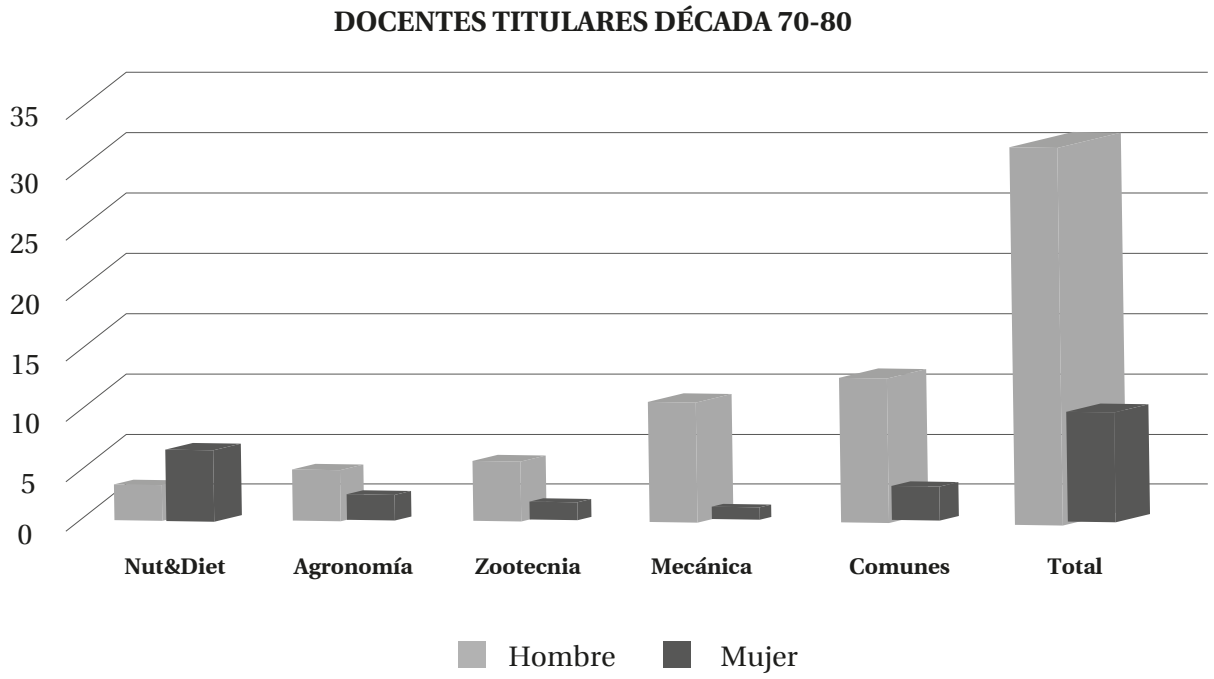
Es este el contexto en el que un grupo de 'hombres'[92], en el afán de detener el éxodo de la juventud de Riobamba, emprendieron la tarea de la constitución y el reconocimiento legal del Instituto Tecnológico del Chimborazo en 1969, germen de la actual Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, que inició oficialmente su funcionamiento académico con las

[92] *La primera Junta Directiva del ITSCH estuvo conformada por Dr. Edelberto Bonilla, Sr. Celso Rodríguez, Sr. Alfredo Gallegos, Arq. Oswaldo Muñoz y Dr. Arnaldo Merino.*

Escuelas de Nutrición y Dietética e Ingeniería Zootécnica en mayo de 1972. Posteriormente con la Escuela de Ingeniería de Producción Metal Mecánica inaugurada oficialmente en abril de 1973,y, finalmente, en agosto de 1973 con la Escuela de Ciencias Agrícolas.

La conformación del claustro docente con que inició la Espoch tuvo 39 profesores titulares, de los cuales 31 eran hombres, que representa el 80% del total, y 8 mujeres, todos repartidos en las carreras de esta forma:

Gráfico 1.



Si bien el dato muestra una población mayoritaria del personal docente masculino en esta década, al hacer el análisis de la situación con los participantes del grupo focal, esos señalan que, más allá de los datos, habría que considerar que "la selección del personal docente se hizo en observancia de los requisitos previstos en Ley de Educación Superior vigente a esa fecha",y que además no existía la oferta de profesionales especializados en las áreas que requería la institución, es decir, que podría obedecer a la "falta de profesionales mujeres con formación en las disciplinas que necesitaba la 'Poli' en ese momento". Aunque también se hace el reconocimiento de que "estábamos preocupados por hacer nacer y crecer esta politécnica, que creo no nos dimos tiempo para pensar en estos asuntos también importantes" (Opinión grupo focal).

2. La Espoch, entre la obediencia y la resistencia: las décadas de 1980 a 2000

A partir de los años setenta, la expansión del capital internacional, a través de las grandes corporaciones multinacionales, impone en el mundo el neoliberalismo, renovado modelo que

promueve el libre mercado como regulador principal de la actividad económica. Esto abrió la importación masiva de productos industrializados que acabó con la producción interna, y la disminución del tamaño del Estado por las privatizaciones agudizó el desempleo, generando mayor pobreza y polarización de las contradicciones sociales. El neoliberalismo continuó con el postulado de que la educación permitiría el desarrollo económico del país. Sin embargo, al fracasar el modelo, responsabilizó a la baja calidad de la educación como el determinante de los problemas sociales y económicos. En consecuencia, la educación superior se vio forzada a continuar en la línea del funcionalismo social, formando profesionales para resolver los dilemas del aparato productivo.

La década de los ochenta inicia con la aprobación por las NN.UU., en 1981, de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, instrumento que impele a los Estados a generar el marco jurídico para modificar los patrones socioculturales que eliminen los prejuicios y prácticas basadas en la idea o estereotipos de inferioridad/superioridad entre hombres y mujeres; así como eliminar la discriminación de la mujer en todas las esferas de la vida pública y garantizar la igualdad de oportunidades en la participación política, económica, empleo, educación, profesionalización, salud, reproducción y la personalidad jurídica propia. Durante estas dos décadas se da fuerza a la acción de los comités de seguimiento a los derechos de la Carta Internacional, y en los noventa, la mayor fuerza se centra en la preparación de la IV Conferencia de Beijing.

El Ecuador, en 1979, luego de casi una década de dictadura militar, aprueba una nueva Constitución Política, la cual garantiza la "igualdad ante la ley", prohibiendo "toda discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, filiación, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen social, posición económica o nacimiento. La mujer, cualquiera sea su estado civil, tiene iguales derechos y oportunidades que el hombre en todos los órdenes de la vida pública, privada y familiar, especialmente en lo civil, político, económico, social y cultural" (Art.19). Durante la década de los noventa, haciéndose eco de las decisiones intergubernamentales, se producen algunas reformas constitucionales que refuerzan este principio de "igualdad jurídica de los sexos" y se complementa con el derecho de "igualdad de oportunidades".

En 1994 se aprueba la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, y en esta línea se fortalece la actividad de la Dirección Nacional de la Mujer (Dinamu), creada en 1987 como entidad dependiente del Ministerio de Bienestar Social, transformado en 1997 en el Consejo Nacional de las Mujeres (Conamu), como organismo rector de las políticas públicas para la erradicación de la violencia intrafamiliar. Se fundan en esta época instituciones sociales que trabajan por los derechos de la mujer, como el Centro Ecuatoriano para Promoción y Acción de la Mujer (Cepam), Centro de Planificación y Estudios Sociales (Ceplaes), Centro de Estudios e Investigaciones Multidisciplinarias del Ecuador (Ceime) y Centro Integral de Atención a las Mujeres (CIAM). Con la creación de las

Comisarías de la Mujer y la Familia, se abrió el camino para que en nuestro país empezaran las primeras discusiones para la expedición de la Ley Contra la Violencia a la Mujer y la Familia. Así mismo, esta es la década de la acción política más notoria de las mujeres organizadas en la Coordinadora Política de Mujeres.

La nueva Constitución de 1998, producto de una década de conflictos y movilización social, con la notoria acción de las mujeres organizadas, logra que este sea el primer cuerpo legal en asumir el enfoque de género, al señalar que "el Estado formulará y ejecutará políticas para alcanzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, a través de un organismo especializado que funcionará en la forma que determine la ley, incorporará el enfoque de género en planes y programas y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público" (Art. 41, CPE, 1998).

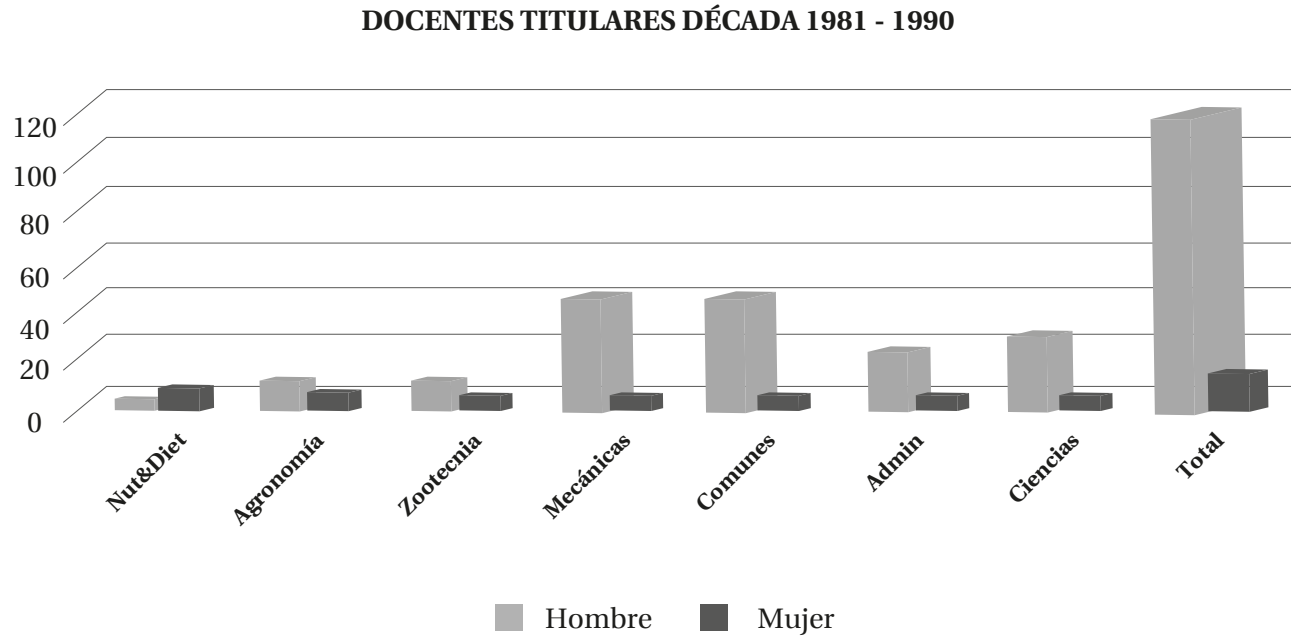
Durante las décadas de los ochenta y noventa se mantiene vigente la Ley de Educación Superior expedida en 1982, y a pesar del marco global y constitucional de derechos igualitarios para ambos sexos, esta mantiene el principio de defensa de los derechos humanos, limitándose a señalar que "para la designación del personal docente y de investigación no se establecerán limitaciones derivadas de posición ideológica, raza, sexo o filiación política, ni estas podrán ser causa de remoción".

La década de los noventa finaliza con el siglo XX y con una nueva Ley Orgánica de Educación Superior aprobada en el 2000, que señala que es incompatible con los principios de la educación superior toda forma de violencia, intolerancia y discriminación, y dispone que las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior adopten "políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres en todos sus niveles e instancias". Entre los objetivos y estrategias de la educación superior se señala el respeto a "los derechos humanos y la equidad de género" (Art. 3). Así mismo, se norma que "para la designación del personal académico, así como para el ejercicio de la docencia y la investigación, no se establecerán limitaciones que impliquen discriminaciones derivadas del origen racial, género, posición económica, política o cualesquiera otras de similar índole, ni éstas podrán ser causa de remoción" (Art.51).

A nivel institucional,en esta década se crea la Facultad de Ciencias, mientras el Estatuto Politécnico de 1989, así como el de 1996, siguen declarando en sus fines el "respeto a los derechos humanos" y a la búsqueda de una sociedad de igualdad, justicia y bienestar" (Arts. 2 y 4); sin embargo, todo el estatuto tiene la referencia al universal 'hombre' para denominar a todo el conjunto estructural y funcional de la Espoch. Para la designación de docentes no se menciona ni la cuestión de igualdad de derechos y oportunidades, menos las cuestiones de género, por lo que la conformación de claustro docente sigue en franco proceso de masculinización.

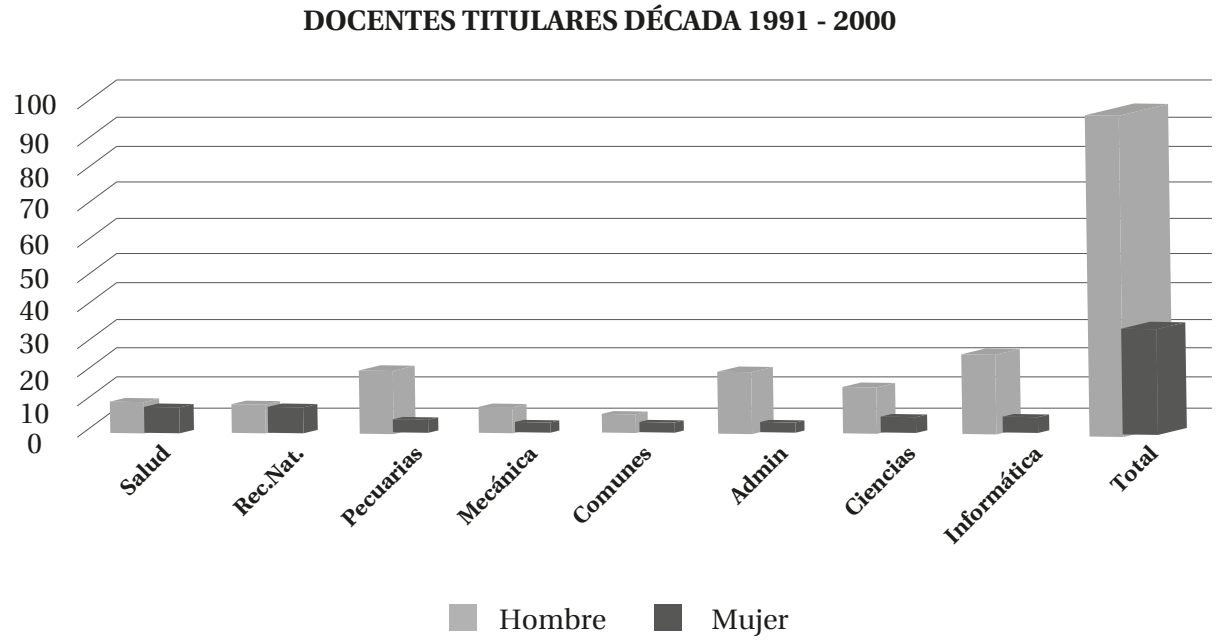
Durante la década de los ochenta ingresan a la institución en calidad de docentes titulares 133 profesionales, de los cuales 118 son hombres, que corresponde al 89% del total.

Gráfico 2.



En la década de los noventa se crea la Facultad de Informática y Electrónica, por lo que el ingreso a la institución en calidad de docentes titulares alcanza a 126 profesionales, de los cuáles 95 son hombres, que corresponde al 75% del total.

Gráfico 3.



3. La Espoch frente a la consolidación neoliberal y la privatización de la universidad: 2000-2010

Desde la última década del siglo XX el modelo neoliberal se impuso en el mundo y con mayor fuerza en las sociedades dependientes, a través de la globalización organizada por las corporaciones transnacionales. La idea neoliberal de que la educación determina el progreso económico y el avance de la producción sigue vigente bajo el axioma de la calidad total, imponiéndose a la educación un modelo educativo "industrial o gerencial".

Para esta década, el sistema de NN.UU. sigue dando impulso a la acción de los comités de seguimiento a los derechos de la Carta Internacional, así como a las actividades post-Beijing, buscando la real aplicación, por parte de los Estados, de la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres enunciados en las declaraciones, pactos, convenios y más instrumentos internacionales vigentes. La profundización de la aplicación de derechos se centra en la erradicación de todas las formas de discriminación y violencia contra la mujer.

Con la Constitución de 1998, el Ecuador reconoce plenamente la igualdad de la mujer y la garantía de aplicación de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, por lo que en esta década se implementa la política de cuotas para las mujeres con "la participación del veinte por ciento en las listas de elecciones pluripersonales[93], así como todos los derechos y garantías consagrados en leyes y tratados internacionales vigentes" (CPE, 1998).

La Ley Orgánica de Educación Superior expedida en el año 2000 por primera vez en casi medio siglo de vigencia recoge los derechos de igualdad y oportunidades para las mujeres, al sostener que "es incompatible con los principios de la educación superior toda forma de violencia, intolerancia y discriminación", por lo que dispone que "las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior adoptarán políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres en todos sus niveles e instancias". De igual forma se recoge en la normativa el enfoque de género, al señalar como objetivos y estrategias fundamentales del Sistema Nacional de Educación Superior ecuatoriano el de "ofrecer una formación científica y humanística del más alto nivel académico, respetuosa de los derechos humanos, de la equidad de género" (Arts, 2-3, LOES, 2000); así como para la designación del personal académico y el ejercicio de la docencia y la investigación, para lo cual "no se establecerán limitaciones que impliquen discriminaciones derivadas del origen racial, género […], ni éstas podrán ser causa de remoción". (Art. 51, LOES, 2000).

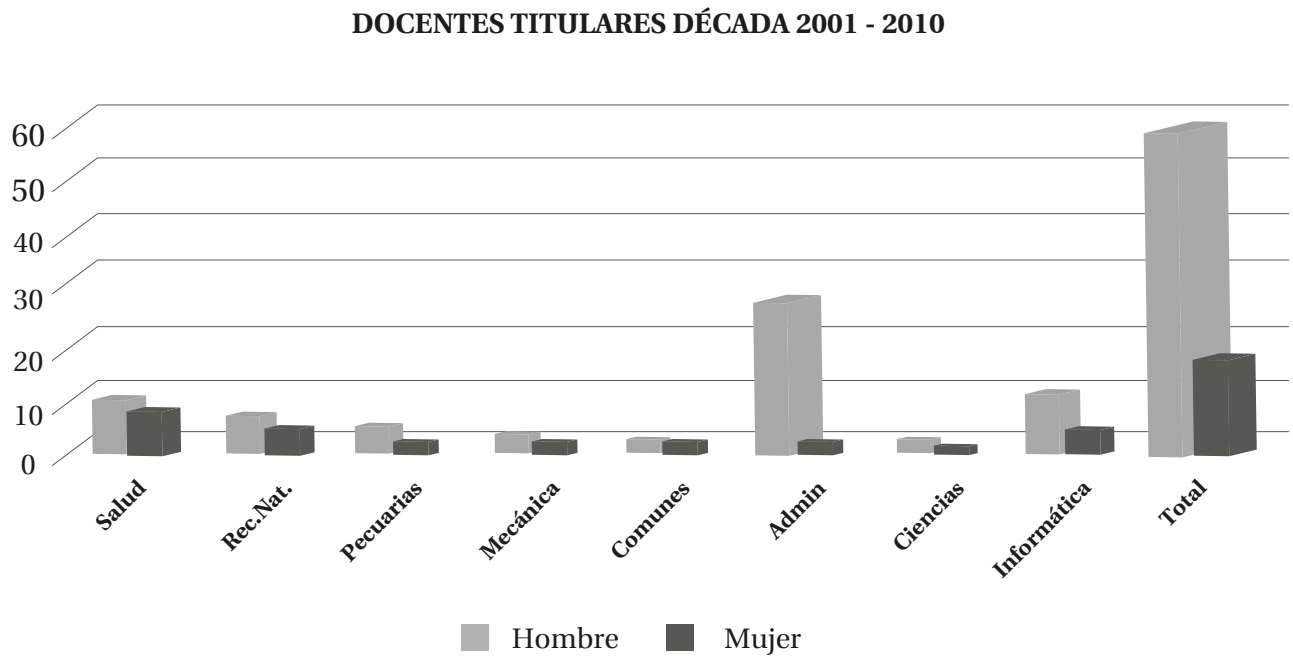
Las dos últimas décadas del neoliberalismo hicieron de la universidad ecuatoriana un objeto del mercado, en el que la misión de preparar la masa crítica para la construcción de

[93] *La aplicación de esos principios ha sido progresiva: se partió del 20% (1997-98), se subió al 30% (2000), y se arribó al 50-50% en 2007.*

una sociedad más justa y más humana se vio relegada frente a la oferta académica '*sui generis*' de la próspera universidad privada, que buscaba atrapar 'clientes' con carreras de nombres rimbombantes y 'facilidades' de 'adquirir' un título universitario. Así la universidad pública ecuatoriana fue arrastrada a la 'competitividad' del mercado universitario, y con cada vez menos recursos, se vio obligada a emular a la universidad privada en la búsqueda de financiamiento para atender las necesidades de la creciente demanda estudiantil.

El Estatuto politécnico se reforma en 2003 y a pesar de la amplia normativa a nivel global, nacional y específica de la educación superior sobre la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres, se menciona de manera tibia en la misión institucional la de "formar profesionales conscientes de [la] justicia social", así como en sus principios hace referencia al respeto de los valores como la "igualdad". Se evidencia una total ausencia de medidas para la equidad de género, pues el ingreso de docentes prevé únicamente como requisitos la posesión de un título universitario y ser ganador de un concurso de merecimientos. De manera general se mantiene la lógica del universal 'hombre' como referente de los derechos y obligaciones estatutarias. En esta década ingresan a la institución en calidad de docentes titulares 75 profesionales, de los cuales 58 son hombres, que corresponde al 77% de éste total.

Gráfico 4.



Las reflexiones del grupo focal para explicar la conformación del claustro docente de la época tienen como argumento el que "nuestras preocupaciones tenían que ver con competir con el resto de universidades por el presupuesto", o que "ante la masiva matriculación la preocupación estaba en el desarrollo físico, pues no había aulas, laboratorios, materiales, reactivos y tantas

necesidades académicas". Al hacer notar que había una normativa que obligaba a considerar el tema género, el análisis se centró en "reconocer que tal vez faltó difusión y capacitación desde el Conesup, para hacer notar que se debía aplicar dicha normativa", o más justificatorio todavía al argumentar que "la contratación de docentes se hizo obedeciendo el estatuto politécnico, si allí no se había previsto el asunto del género, mal se podía hacer algo más". Sin embargo, hay que hacer notar que a inicios de la década y durante ella fueron innumerables los espacios de reflexión académica sobre el tema de género en la universidad ecuatoriana[94], de los cuales nada se contagió institucionalmente.

4. 2010, la década del Buen Vivir y la responsabilidad social de la nueva Espoch

A nivel global, en esta nueva década continúa en marcha la acción de los comités de seguimiento a los derechos de la Carta Internacional, en busca de su profundización y cumplimiento. El colapso de los modelos privatizadores de la educación superior y de la economía social de mercado llevó a la sociedad ecuatoriana a presionar a la clase política y a elegir transformaciones de carácter sistémico, las que empezaron con el nuevo ordenamiento constitucional y legal.

La Constitución aprobada en 2008 establece como derecho constitucional que "la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respecto a los derechos humanos […] impulsará la equidad de género", constituyéndose en la base para la Ley Orgánica de Educación Superior, expedida en 2010, a pesar del rechazo de las universidades y escuelas politécnicas. En efecto, la LOES vigente a la fecha establece en todo su contenido no solo la equidad sino también la paridad de género, así como la alternancia e igualdad de oportunidades como base para el gobierno universitario y la designación de autoridades y docentes para el acceso a cargos de dirección por elección. El estatuto politécnico elaborado en 2012, por exigencia del Consejo de Educación Superior, recoge todo lo previsto en la LOES en cuanto a género.

En medio de esta crisis social y académica, llega la Espoch al final de la primera década del siglo XXI. Desde su creación, la población subió de 200 a cerca de 18000 estudiantes. De las cuatro primeras escuelas con que arrancó el proyecto universitario, hemos pasado a constituir siete facultades con alrededor de 30 carreras. Como al inicio, nuestros estudiantes vienen de todos los rincones de la patria, inspirados en el éxito de los profesionales que alcanzaron su titulación en nuestra institución. De una treintena de docentes, el claustro docente ha crecido hasta superar el millar.

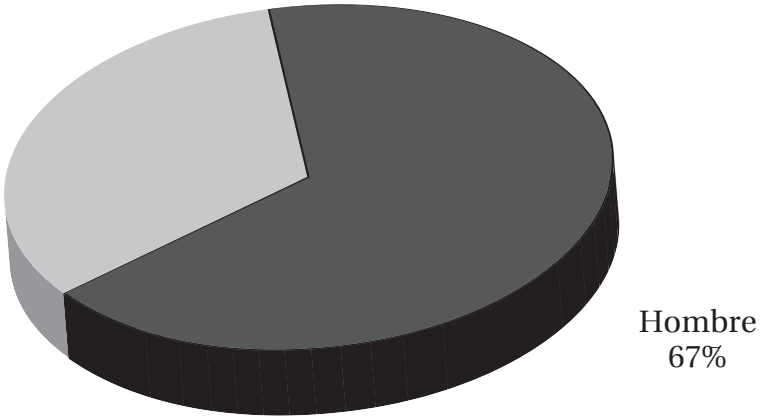
Al finalizar el año 2012, la planta docente de la Espoch denota su enclaustramiento masculino, es decir, ese 'cierre de puertas' que ha impedido, o no ha impulsado, la equidad de género.

[94] *Ver: Carrasco X., Solís N., Memorias del IV Encuentro de Universidades de la Subregión Andina, Género y realidad andina, Universidad de Cuenca, Cuenca, 2000.*

En este período se integran a la institución en calidad de docentes titulares cuatro profesionales, de los cuales dos son hombres y dos son mujeres. Para la fecha el claustro docente está compuesto por 1020 docentes, consolidando una predominancia masculina que alcanza el 67%.

Gráfico 5.

TOTAL DE DOCENTES A 2012



Hoy, el sistema de educación superior adquiere una nueva estructura y funcionalidad, en la cual consta la exigencia de 'rendir cuentas' sobre su quehacer, de demostrar la pertinencia y la calidad de sus haceres: la docencia, investigación, vinculación con la sociedad, y la gestión administrativa. En este momento, sobre la base de las políticas y la normatividad emitida por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces), las instituciones de educación superior deben demostrar el cumplimiento de toda la nueva normativa, como es el caso del género.

La universidad ecuatoriana y la Espoch, de manera concreta, deben 'abrirse' a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, así como a la inclusión de grupos históricamente excluidos a través de la aplicación de las políticas de acción afirmativa en todos los sectores y estamentos politécnicos. Esto significa también trabajar para potenciar el conocimiento y aprovechamiento de los saberes ancestrales subalternizados por la lógica eurocéntrica, para, de este modo, constituirse realmente en el "espacio para la construcción del Estado plurinacional". Solo así podremos asegurar que la educación superior es "condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, el respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza".

DESAFIANDO EL SILENCIO CÓMPLICE: MÁS ALLÁ DE MIRADA PATRIARCAL

Si partimos de aceptar que el siglo XX arrancó todavía con un silencio e indiferencia respecto de la desigualdad e inequidad para con la mujer, finalizada la Segunda Guerra Mundial, se visibiliza como un derecho humano, y a partir de allí, se acelera la dinámica de lucha de las mujeres por evidenciar las inequidades, la violencia y la falta de oportunidades, inaugurando el nuevo milenio con el logro de una serie de derechos tanto a nivel global, como a nivel estatal. Y nos preguntamos: ¿por qué, a pesar de contar con una amplia normativa que incluye derechos para acortar las inequidades, las instituciones de educación superior hacen caso omiso? ¿Porqué, a pesar de la lucha organizada de las mujeres, el claustro docente mantiene esa inequidad histórica? ¿Porqué este silencio cómplice y este enclaustramiento masculino indiferente?, y, finalmente, ¿qué hacer para alcanzar la equidad de género y la igualdad de oportunidades?

Una primera respuesta a las interrogantes planteadas, la más simple que se pueda ensayar, podría girar en torno a que hay una ausencia de voluntad política de las autoridades en los diferentes niveles de institucionalidad -y en el caso de las universidades-, generalmente hombres, para cumplir y hacer cumplir los acuerdos internacionales, así como las disposiciones constitucionales y la normativa específica de educación superior, lo cual se remediaría con la correspondiente coerción legal.

Otra explicación podría darse de acuerdo con la teoría de las representaciones sociales[95], comprendidas como la manera de ver, entender, interpretar o concebir una realidad de un grupo sociocultural. La sociedad ecuatoriana asocia el 'género' como un 'asunto de mujeres', de manera similar como cuando se hace referencia a 'raza' se relaciona con 'lo indio o lo negro', o la 'orientación sexual' que se vincula con 'gays o lesbianas', imaginario con el que, por una parte, se justifica la indiferencia de los hombres con las cuestiones derivadas de las relaciones de género, y, por otra, se mantiene intocado el poder y el privilegio masculino, ya que una característica clave del poder es justamente la habilidad de no examinarse como grupo dominante, pues significaría desafiar a pensar en el dominio patriarcal.

El argumento explicativo que se propone en este trabajo es que estas evidencias de la inequidad de las relaciones de género responden a cuestiones histórico-estructurales que la han 'naturalizado', institucionalizando la diferencia a través de la 'normalización de la diferenciación'. No nos referimos solo a la diferencia entre A=mujer y B=hombre, sino a la valoración que se ha hecho de esta diferencia, tal que, A=mujer es menos que B=hombre. Sin embargo, estas figuras

[95] *Autores como Moscovici (1979) y Jodelet (1986) señalan a las representaciones sociales como un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones que construyen los individuos o los grupos, en el curso de sus interrelaciones con nuevos conocimientos, que transforman en realidades cotidianas.*

diferenciadoras y subalternizadoras solo alcanzan a explicar la conformación de la sociedad patriarcal como forma de organización y dominio.

Consideramos que el problema de la inequidad de género, y nos enfocamos en la educación superior, está anclada a una matriz de poder que intersecta la institucionalidad educativa desde diferenciadores de carácter social (clase, raza, localidad, lengua, etnia, religión, capacidad física e intelectual, etc.), de carácter político (instituciones y normatividades), de carácter económico (renta, acceso a recursos materiales y tecnológicos), de carácter epistémico (educación, nivel, área de dominio), elementos que, combinados, se derivan en cada vez más diferenciadores en la construcción de las relaciones masculinas y femeninas.

Desde esta perspectiva, el argumento de la falta de voluntad política para la aplicación de derechos, o la indiferencia masculina y el patriarcado son insuficientes como respuestas, pues son solo partes de un sistema mayor del ejercicio del poder de la colonialidad[96] que se expresa como colonialidad de género. La inequidad de género, entonces, es una cuestión sistémica, que está integrada y derivada de un patrón de poder o *Matriz colonial* occidental, históricamente estructurada para dominar todos los ámbitos de la vida y jerarquizar en una suerte de superalternización/subalternización a todo lo existente. Podemos entenderla, entonces, como un mecanismo ideológico jerarquizador que construye, articula y aplica diferenciadores para el ejercicio total del poder en lo social, económico, político, epistémico y todas las combinaciones posibles.

En el ámbito social, el género se intersecta con los ejes de clase, raza, etnia, lengua y religión, por ello no es extraño que aunque en el ejercicio del poder se encuentre una mujer, su acción sea todavía no solo patriarcal, sino colonial, pues la clase alta usa esta distinción para someter a la clase baja, lo blanco somete a lo indio y lo negro, la lengua inglesa al español y más aún a las lenguas vernáculas, así como lo cristiano se sobrepone a otras religiones. Hay que recordar que es en la colonia cuando se instauran los diferenciadores que reconocen/desconocen la ciudadanía: varón, blanco, letrado, cristiano y con renta superior a trescientos pesos, los que una vez lograda la independencia de la corona española se convierte en la norma de la república.

En el ámbito político, las relaciones de género responden a ese entramado de 'institucionalización' del poder, que norma y disciplina las relaciones sociales desde los valores de occidente y el proyecto de expansión mundial del capital a través de las 'reglas de juego' impuestas por el Estado-nación. La universidad, en cuanto institución, actúa como una 'tecnología de género' (Huacuz, 2009), pues los actos de poder, control y dominio se institucionalizan en una estructura cuya dinámica mantiene y reproduce un contexto social

[96] *Con la colonia se instaura un proceso organizado de dominación social, económica, política y epistémica, y con ello se estructura un patrón de poder que convierte a los conquistados en súbditos del reino de Castilla. Con la independencia, la colonia llega su fin, más no el ejercicio y vigencia del patrón de poder que ahora está en manos de los criollos, la muerte de la colonia deja viva a la colonialidad.*

que origina y promueve la inequidad de género[97]. Por eso no es de admirarse que al interno de la universidad se reproduzcan las relaciones de poder de la misma sociedad.

En el ámbito económico, las relaciones de género están imbricadas con prácticas sociopolíticas a través de las cuales se explotan los recursos naturales y los sujetos que también son sometidos a la explotación en calidad de mercancía, obligándolos a integrarse en una sociedad orientada cada vez más por las necesidades expansivas del capital y el libre mercado. Los valores coloniales convertidos en principios normativos que regulan los comportamientos han construido históricamente los 'significados propios' de lo masculino y femenino, ligando la naturaleza con lo femenino[98] al tiempo que han naturalizando el rol reproductivo de la mujer/naturaleza asociado con el espacio privado doméstico, versus el rol productivo del hombre asociado con el espacio público y el reconocimiento que entraña la producción de bienes valorados socialmente, junto con el éxito y el poder que representa el dominio sobre la naturaleza/mujer.

Finalmente, en el ámbito epistemológico, las relaciones de género se sustentan en la lógica científico-racional eurocéntrica, que busca el dominio instrumental de la naturaleza concebida como una máquina, superando el estado natural mediante la educación formal que se logra en el espacio público. Así, la razón se opone a lo natural que hay que domesticar y en ese imaginario se derivan las 'naturales' áreas y niveles de conocimientos masculinos/femeninos que cada uno podía/debía alcanzar. Para la mujer, por su 'naturaleza', se asignan los roles de educadoras y cuidadoras,y a los hombres, por su fuerza, poseedores de la técnica del dominio de la naturaleza y de los mejores estatus profesionales, perpetuando la división social del trabajo y el régimen de privilegios. De este modo se crean los imaginarios de carreras feminizadas y masculinizadas que están estrechamente ligadas al desempeño laboral y la segregación horizontal y vertical. Así, se promueve una estructura burocrático-académica que basa su producción en la lógica científico-racional de Europa como lugar de referencia, subalternizando, negando y excluyendo a otras formas de producir y ejercer el conocimiento.

La colonialidad del género actúa como homogenizante, pues, desde la visión de un modelo ideal universal, promueve la 'reducción' de las diversidades, y oculta a la vez que excluye, así como, trasforma las diferencias de género en estructuras de diferenciación social, económica, política, epistémica. Las relaciones de poder forjadas por la acción de la colonialidad han construido históricamente sujetos y subjetividades marcados de superioridad e inferioridad, diseñando un complejo conjunto de representaciones que dan a los sujetos una subjetividad que se sostiene en una estructura de actitud y referencia como sujeto superalterno-subalternizador-

[97] *En enero de 2010, para el proceso eleccionario de cambio de autoridades de la Facultad de Ciencias se presentaron dos listas, una de ellas no cumplía con la equidad, ni la alternancia de género prevista en la Constitución, por lo que un grupo de mujeres solicitó su descalificación, pues consideraba que dicha lista impedía su derecho constitucional de participación. El tribunal electoral de la facultad, amparándose en un informe jurídico de procuraduría institucional, a cargo de una mujer, dictaminó que la descalificación era improcedente, pues, por el principio de autonomía universitaria, el gobierno interno no debía obedecer la Constitución.*

[98] *Sobre la "feminización de la naturaleza y la naturalización" ver: Tardón Vigil, María. Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia, Nº. 2, 2011 págs. 533-542.*

subalternizado, que se aplica dependiendo de las múltiples combinaciones de los elementos diferenciadores de lo social, económico, político y epistémico que hemos anotado.

Como hemos visto, las relaciones de género están mediadas por un conjunto de diferenciadores construidos y mantenidos por la colonialidad, y no solamente dependen de las diferencias entre hombres y mujeres. Pensar y actuar desde la diferencia para alcanzar la equidad de género es una estrategia equivocada, pues nos lleva a un falso igualitarismo en donde el 'universal' hombre incluye a la mujer excluyéndola en sus derechos, a pesar de otorgárselos, pues son derechos de hombres otorgados a las mujeres.

La opción decolonial implica reconocer los diferenciadores, que son la base de la legitimación de la exclusión, que han superalternizado lo masculino subalternizando lo femenino. Es necesario romper con el binarismo occidental que tiene como base el individualismo y en el que la mujer es concebida como suplemento del hombre, para desde el dualismo no occidental, reconocerse, hombre y mujer, como seres complementarios. Una de las estrategias de acción empieza por cuestionarnos sobre las epistemes discursivas que producen órdenes de verdad, que son funcionales a los sectores dominantes, al tiempo que, son también mecanismos de legitimación social y política de las relaciones de género en toda la sociedad y en las instituciones de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Taurus Humanidades: Madrid.

Carrasco X., Solís N. (2000). *Memorias del IV Encuentro de Universidades de la Subregión Andina, Género y realidad andina.* Universidad de Cuenca:Cuenca.

Huacuz, M. (2009). *Violencia de género o violencia falocéntrica, variaciones sobre un sis/tema complejo.* Instituto Nacional de Antropología e Historia:México.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (Ed.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales.* Buenos Aires: Paidós.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa.* Núm. 9, julio-diciembre, pp. 73-101-

Mendoza, B. (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano, en Espinosa Miñoso, Yuderkys *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano,* La frontera: Buenos Aires.

Moscovici, S. coord. (1984). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* México, DF: Paidós.

Noboa, P. (2005). La matriz colonial y los silencios de la modernidad. En: Walsh C., editora. *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas,* UASB, Ediciones Abya-Yala: Quito, p. 81.

_____ (2000). Re-presentaciones del "corpus" de la naturaleza, de la pre-modernidad a la post-modernidad. En: Albán, Adolfo, Editor. Texiendo textos. *Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad,* Colección de Estudios Culturales del Departamento de estudios Interculturales de la Universidad del Cauca.

_____ (2011). Discursos, representaciones y prácticas de la colonialidad: la interculturalidad como práctica decolonial. En: Haidar, Julieta (Coord), *La Arquitectura del sentido, Vol II.* Escuela Nacional de Antropología e Historia: México.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En Heraclio Bonilla (comp.). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas.* Quito: LibriMundi.

Segato, R.L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En: Karina Bidaseca y Vanesa Vázquez Laba (comps.*Feminismos y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde América Latina.* Ediciones Godot: Argentina.

Tardón Vigil, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia,* Nº. 2, págs. 533-542. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca:Bogotá.

Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas decoloniales de nuestra época.* UASB-AbyaYala: Quito. Págs. 204-205.

Superando brechas: género, educación superior y mercado laboral

Cristina Karen Ovando Crespo
Universidad Mayor de San Simón
Bolivia

INTRODUCCIÓN

El análisis del complejo vínculo entre la educación superior y la desigualdad de género requiere una investigación multidimensional, ya que son muchos aspectos los que inciden en la situación de las mujeres en la Educación Superior (ES). Sin embargo, considerando los objetivos del Seminario Internacional: Calidad de la Educación Superior y Género, y el tema específico de la mesa nº 5: Pertinencia académica y mercado laboral: análisis de las diferencias entre los hombres y las mujeres, la ponencia tiene por objetivo visualizarlos avances y retrocesos en las últimas décadas, ya que si bien parecería que se han superado las brechas académicas en cuanto al acceso de las mujeres a la educación superior (matrícula), esto no se refleja precisamente en la distribución por carrera y menos en el plano laboral, especialmente dentro de las instituciones de Educación Superior (ES).

Con base en la recopilación de información y datos cuantitativos de fuentes secundarias, se incluye una breve revisión de la situación de las mujeres en la ES, respecto a la distribución porcentual según género con ejemplos a nivel mundial, en América Latina, el Caribe y Bolivia (Caso UMSS). En este trabajo ampliamos el análisis cuantitativo de la distribución por género no solo de la matrícula estudiantil, sino de las mujeres como docentes y de acuerdo con los datos disponibles de las mujeres en cargos jerárquicos dentro de las instituciones de ES.

GÉNERO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y TRABAJO

Las mujeres son la mitad de la población del mundo, en 1992 la distribución por sexo de la población mundial variaba de 33% a 53%, donde el país con menor porcentaje de mujeres era Qatar y el mayor Latvia. Para el año 2012 el rango respectivo fue de 23% a 54% (World Bank 2014). Pese a representar la mitad de la población, la brecha de género a nivel general mundial en cuanto a indicadores de poder político, oportunidades y participación en la economía, logros educacionales, salud y supervivencia no se ha superado, aunque en algunos sectores ha tenido mejoras substanciales en algunos países y regiones (WEF 2013).

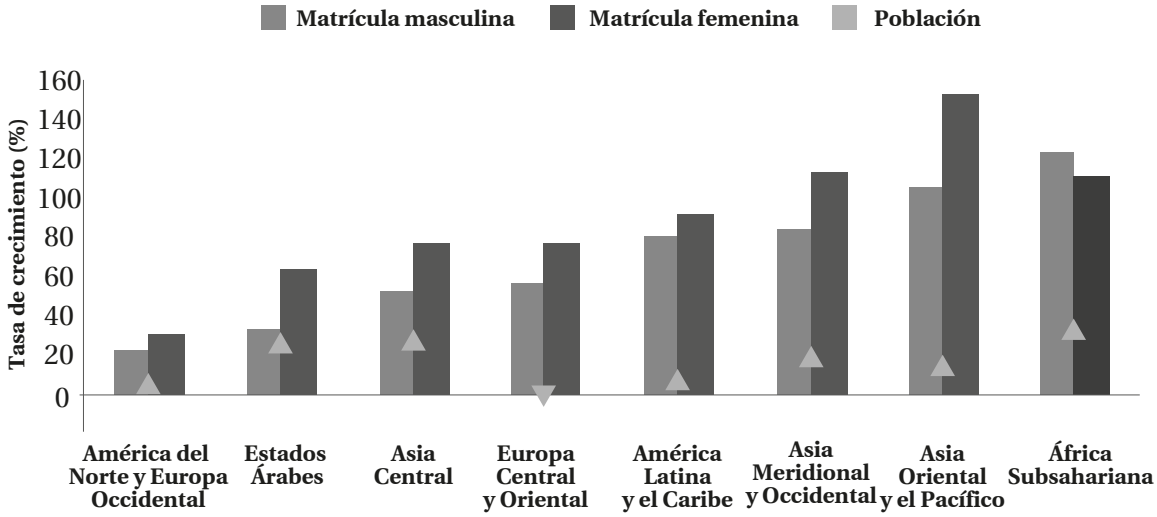
Hace 12 años la Unesco, en el informe *Mujeres y Gestión en la Educación Superior*, mostraba que el acceso de las mujeres a la ES era crítico en todos sus niveles y aún más en el caso de la docencia y administración universitaria (Unesco 2002 en Ovando 2007). Recientes reportes y estudios, muestran los avances significativos en cuanto a la matriculación de las mujeres en instituciones de ES. Sin embargo, si bien las mujeres han

superado su posición de desventaja numérica en cuanto a la matrícula total, todavía persiste una sobrerrepresentación de las mujeres en las carreras de humanidades y ciencias sociales, y una subrepresentación en las carreras 'tradicionalmente' adoptadas por una mayoría masculina como son las ciencias exactas e ingeniería. Resalta también que el aumento en acceso a la educación superior en cuanto a la matrícula y a la titulación no se refleja posteriormente en el acceso al trabajo remunerado de las mujeres y mucho menos en la promoción a puestos jerárquicos tanto fuera como dentro de las instituciones de ES (Ribas 2004, OIT 2004, Unesco 2012, Unesco 2013, Grove 2013, World Bank 2014, PNUD 2014, Castro 2014). Por lo tanto, llama la atención que sigue existiendo una segregación vertical y horizontal tanto dentro como fuera de las instituciones de ES, independientemente de que existan o no políticas y medidas normativas al respecto o se trate de países 'desarrollados' o en transición, como Morley señala: el patrón de prevalencia masculina en puestos de liderazgo es visible en países con diversas políticas y legislación para la igualdad femenina (2013).

DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LA MATRÍCULA DE INSTITUCIONES DE ES

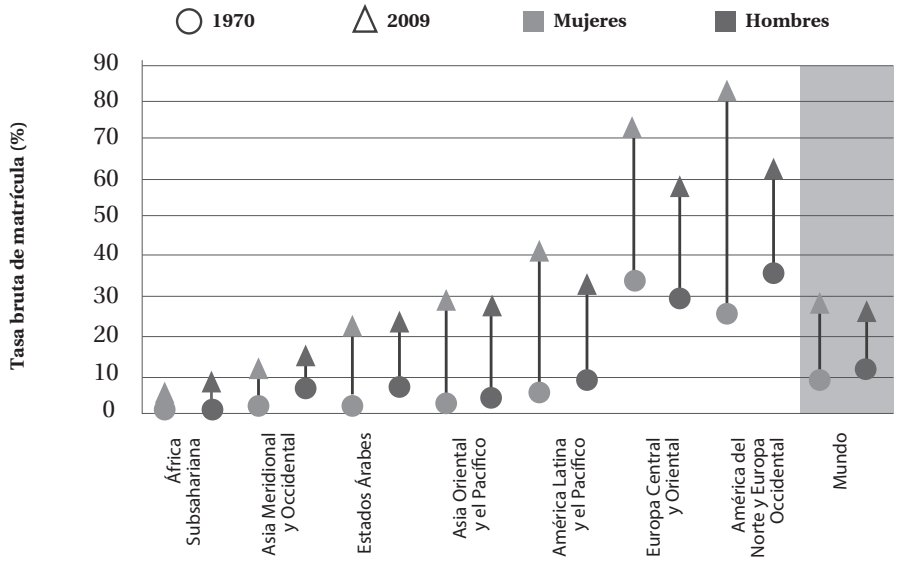
Pese a que todavía existen restricciones económicas y sociales al acceso de la población a la educación superior en todas las regiones, a escala mundial ha habido un crecimiento vertiginoso de la matrícula en las instituciones de ES. "El incremento de la matrícula ha superado con creces el crecimiento de la población en edad de cursar estudios superiores en todas las regiones y en ambos sexos" (Unesco 2012). En los dos gráficos siguientes podemos advertir que la tasa de crecimiento de las matrículas es superior a la tasa de crecimiento de la población, destacando el crecimiento superior de la matrícula femenina, excepto en el África Subsahariana.

Gráfico Nº1. Variación porcentual de las matrículas y la población en ES por sexo (1999 – 2009)



Fuente: Instituto de Estadística de la Unesco en Unesco (2012)

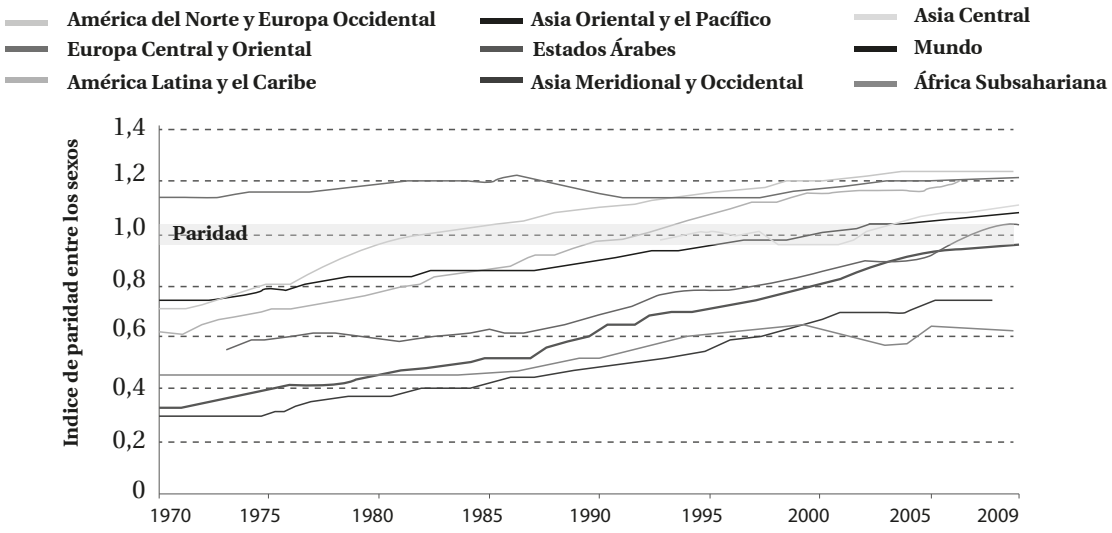
Gráfico Nº 2. Tasa bruta de matrícula en estudios superiores, por regiones y en todo el mundo (1970–2009)



Fuente: Instituto de Estadística de la Unesco en Unesco (2012)

En relación con lo anterior, a escala mundial la Unesco (2012) remarca que "desde 1970, el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) en la Tasa Bruta de la Matricula ha pasado de 0,74 en favor de los hombres a 1,08 en favor de las mujeres", con datos hasta el año 2009. En el siguiente gráfico y el correspondiente mapa vemos que en todas las regiones en el período 1970 a 2009 ha habido un crecimiento considerable hacia la paridad. En todas las regiones, excepto en los Países Árabes, Asia Oriental y en la región del África Subsahariana, las mujeres han superado la matriculación masculina en instituciones de ES (Unesco 2012). Como se verá más adelante esto no se refleja precisamente en el indicador de oportunidad económica.

Gráfico Nº 3. Índice ajustado de paridad entre los sexos en la tasa bruta de matrícula ES (1970–2009)



Fuente: Instituto de Estadística de la Unesco en Unesco (2012)

Mapa Nº 1

Mapa de IPS de la matrícula ES 2009

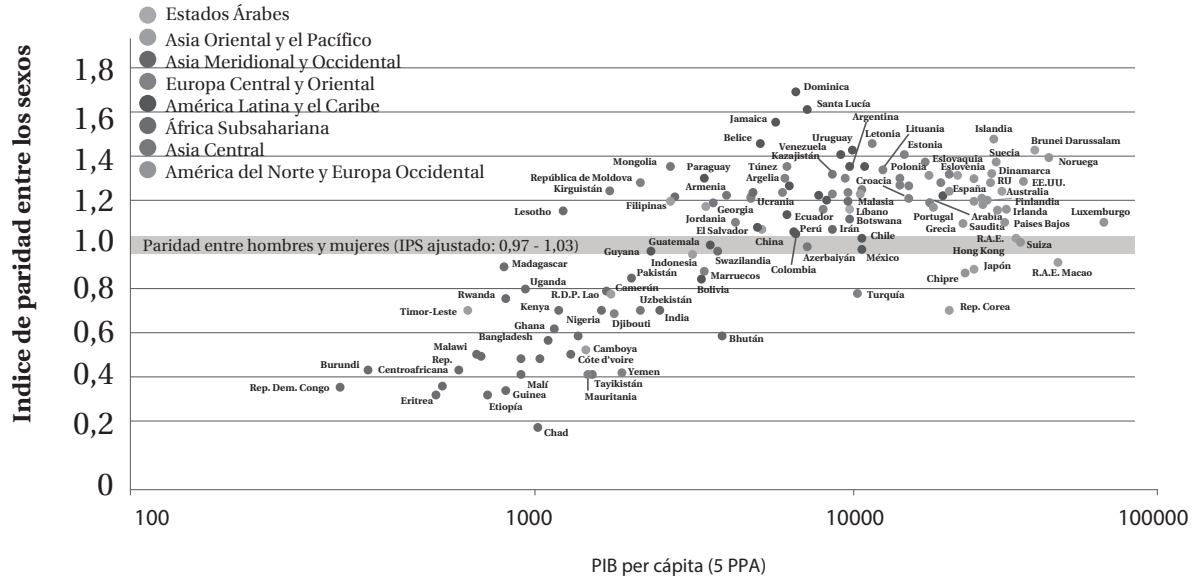


Fuente: Elaborado con base en Unesco 2012
Nota: Los límites y características geodésicas del mapa son referenciales

Respecto a las diferencias en la paridad entre países según el nivel de PIB per cápita, se cumple que casi en todos los países con mayores valores de PIB per cápita se ha alcanzado la paridad o incluso superado en la matrícula a instituciones de ES. Sin embargo, hay excepciones como es el caso de Japón, que pese a tener un PIB per cápita alto no ha alcanzado la paridad. La mayoría de los países del África Subsahariana tienen los niveles más bajos de ambos indicadores (Unesco 2002).

Gráfico Nº 4.

IPS tasa bruta de matrícula ES y PIB per cápita ($ PPA) 2009



Fuente: Unesco 2002

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Para América Latina y el Caribe, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) destaca en un informe que:

> *En lo concerniente a la educación terciaria, las mujeres han sido las beneficiarias principales del aumento en la inscripción en América Latina y el Caribe durante las últimas cuatro décadas. Han pasado de una posición de desventaja a una posición mayoritaria, y en 2010, formaban un 56% de la inscripción en la región (2014).*

Un problema de la disponibilidad de datos por país es que no se tiene el registro para un mismo año. Con esa salvedad, trataremos de hacer un análisis comparativo general por país en cuanto a la distribución por sexo en la matrícula total de ES en algunos casos destacables.

En "Mujeres y gestión en la Educación Superior"de la Unesco (2002), los datos mostraban que la distribución porcentual de la matrícula en E S, en todos los países era inferior para las mujeres, excepto en Brasil y en el Caribe, donde el porcentaje de mujeres matriculadas en ES superaba al masculino. Por ejemplo, República Dominicana había aumentado de 51,6% en 1992 a 65% para 2002. Mientras que en 2002, Bahamas y Jamaica registraban un 66% y Granada el 60%. Mientras que Brasil registró una superioridad numérica en la matrícula femenina en instituciones de ES con 54,65% a 56,24% para los años 1994 y 2000, respectivamente. (Papadópulos y Radakovich, 2003). Para 2012 países del Caribe con influencia cultural de la Commonwealth como Dominica, Santa Lucía, Jamaica y Belice se destacan con niveles mayores a 1,4, donde se están implementando políticas para que los hombres incursionen en estudios superiores y docencia dada la mayoría de participación de las mujeres (Unesco 2012).

Para el caso de México en 1992 registró un 45,3% que se incrementó al 50%, alcanzando la paridad el año 2003. En el caso de Argentina en 1992 se registró un 49,60% incrementándose a 54,10% en 1998.

En Bolivia destaca el crecimiento de un 21% para 1970 a un 45% para el año 2001 (FLACSO 2005). En el caso de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), que es una de las más importantes en Bolivia, en el año 2002 registraba un dato similar al nacional con un 45%, para el año 2014 creció a un 51% hasta mayo.

Si bien en la distribución porcentual de la matrícula total las mujeres han mejorado numéricamente, como mencionamos anteriormente esto no se refleja en la distribución por carrera, por lo que sigue la tendencia de la feminización de algunas carreras frente a la reducida matriculación de mujeres en carreras 'tradicionalmente' de mayoría masculina, por lo que "se destaca una sobrerrepresentación de las mujeres en las humanidades y ciencias sociales, y una subrepresentación

de las mujeres en las ciencias duras y en la ingeniería" (PNUD 2014). Esto se explica por diversas razones económicas, sociales y culturales en el informe OIT 2004 destacaban que:

> *Las estadísticas revelan que los hombres y las mujeres tienden a elegir su área de estudio en función de las definiciones socializadas de género establecidas por la familia, los amigos y la sociedad. Ellas incorporan los valores de género en una determinada sociedad o cultura y eligen estudios y oficios que son considerados como adaptados para su sexo, de la misma manera que los niños varones reciben autos y las niñas muñecas. Las mujeres eligen tradicionalmente profesiones de vocación social. Sin embargo, si ellas muestran un interés por carreras en las que hay pocas mujeres, la presión de sus pares, parientes y profesores pueden disuadirlas y determinar que no se dediquen a esos estudios u oficios (OIT).*

Según Papadópulos y Radakovich, las áreas en las que se tiene una mayoría de estudiantes hombres son las de agronomía y medio ambiente, ingenierías y tecnología, construcción y arquitectura, y ciencias naturales (ver cuadro 1).

Cuadro Nº 1. Áreas de estudio con mayoría masculina en la matriculación ES

	Caribe	Brasil	Rep.Dom.	Cuba	México	El Salvador	Costa Rica	Colombia	Bolivia	Panamá	Uruguay	Chile	Total
Ingenieria/Ing. y Tecnología	x		x		x	x	x	x	x		x		**8**
Agronomía/Medio Ambiente/Admin. Emp.Agrop.	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	**11**
Medicina/Salud	x											x	**2**
Matemática		x		x				x					**3**
Computación/Informática y Sistemas		x	x										**2**
Ciencias/Cs. Naturales		x	x	x	x			x		x			**6**
Construcción/Arquitectura/Arte		x	x			x		x	x	x	x	x	**8**
Cultura Física				x									**1**
Ciencias Técnicas				x									**1**
Topografía							x						**1**
Ciencias Criminológicas							x						**1**
Veterinaria			x					x	x				**3**
Bellas Artes								x		x			**2**
Humanidades y Ciencias Religiosas								x				x	**2**
Ciencias Jurídicas y Políticas									x				**1**
Ciencias Económicas y Financieras									x				**1**
Música											x		**1**
Administración y comercio												x	**1**
Educación												x	**1**
Total áreas con mayoría masculina por país	**3**	**5**	**6**	**5**	**3**	**3**	**4**	**8**	**6**	**3**	**4**	**6**	

Fuente: Papadópulos y Radakovich 2003

En el caso de Bolivia, sigue la misma tendencia. Dada la disponibilidad de datos se incluye como ejemplo la UMSS, donde hay una feminización de las carreras de salud: en Bioquímica en 1997 el 100% eran estudiantes mujeres, para el 2014 se registra un 87%. También esto ocurre en carreras afines a roles femeninos como Ingeniería de Alimentos con 83%, o TécnicoSuperior en Diseño de Interiores con 77%. En las ingenierías se registran los porcentajes más bajos de matrícula femenina, por ejemplo no existen mujeres registradas en la carrera de Técnico Superior en Mecanización Agrícola, en Ingeniería Mecánica e Ingeniería Electromecánica solo un 4% de los estudiantes son mujeres, en la carrera de Técnico Superior en Construcciones y en Ingeniería Eléctrica se registra solo un 8% y en Ingeniería Civil un 12% (UMSS 2014).

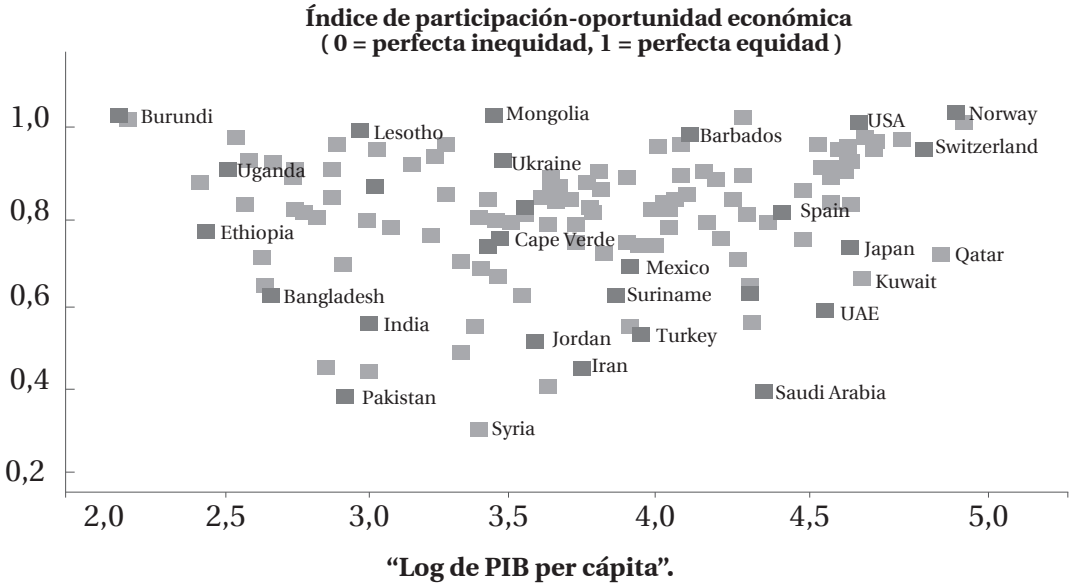
TECHO DE CRISTAL Y LAS PARADOJAS DE LAS CUESTIONES DE GÉNERO EN EL TRABAJO

El Banco Mundial (2014), en su reporte *Cuestiones de Género en el Trabajo*, identifica dos paradojas: que el crecimiento económico por sí solo no garantiza la equidad de género y que la educación no garantiza la igualdad de género, aunque señala también que la educación es importante para ampliar las oportunidades de las mujeres.

> *Cabe destacar que el aumento en acceso de las mujeres a la educación no ha igualado su acceso al trabajo remunerado. El número de años de escolarización está más correlacionado con la participación en la actividad económica para las mujeres que para los varones, pero aun con 13 años y más de estudios—cuando la tasa femenina alcanza su máximo y la brecha respecto de la participación masculina su mínima—la participación de las mujeres en el trabajo remunerado está 12 puntos porcentuales debajo de la masculina (PNUD 2014).*

El reporte del Banco Mundial remarca también que "una serie de países de ingresos altos, como Japón, Kuwait y Qatar, tienen una alta desigualdad de género". Por lo que a diferencia del IPS de matrícula en ES, tanto en países con alto PIB per cápita como en los que tienen niveles más bajos, las oportunidades económicas y laborales para las mujeres son restringidas y no se ha alcanzado la paridad. En el caso de Burundi, se explica el alto nivel de participación en oportunidades económicas debido a que las mujeres desempeñan, como ocurre en muchos países en desarrollo, trabajos que no requieren formación secundaria ni profesional, como es en el comercio informal y servicios.

Gráfico Nº 5. Brecha de género del índice de participación y oportunidad económica en relación al PIB per cápita



Fuente: World Bank 2014

Según el Banco Mundial, las mujeres son las últimas en ser contratadas con el crecimiento económico y las primeras en ser despedidas en las crisis económicas (World Bank 2014).

> *Todas las mediciones a nivel mundial indican que las mujeres se ven más afectadas por la exclusión económica que los hombres. Las tendencias sugieren que en los últimos 20 años la participación femenina en la fuerza de trabajo se ha estancado y se ha reducido del 57% al 55% a nivel mundial. Esto es así a pesar de la creciente evidencia de que el empleo beneficia a las mujeres, las familias, las empresas y las comunidades (World Bank 2014).*

Estas dos paradojas se reflejan también en el caso de las instituciones de educación superior, según los datos de Thomson Reuters en asociación con el Times Higher Education (THE), que realizaron una investigación en las 400 universidades que encabezan el *ranking* del mundo. Los resultados para el año 2010 muestran niveles alarmantes de desigualdad de género, la brecha persiste no solo en los países emergentes, sino también en algunos de los países más desarrollados del mundo donde la lucha por los derechos y la igualdad de las mujeres se ha prolongado durante décadas (Grove, 2014). Dentro de estas 400 universidades solo un 7,9% son docentes mujeres que trabajan en las carreras de ingenierías. Los niveles más bajos están encabezados por Japón, donde solo un 12,7% del plantel académico son mujeres y solo una mujer ocupa un cargo jerárquico alto, con la lógica de que se trata de una institución donde el 100% de las estudiantes son mujeres. Los países que en desarrollo humano y otros indicadores mundiales tendrían mejores condiciones registran

también bajos niveles de inclusión de las docentes de ES, por ejemplo Noruega y Dinamarca, con un 31%, y Suecia, con 36,7%. La situación en los cargos jerárquicos sigue la misma relación: muy pocas mujeres acceden a estos puestos, en Gran Bretaña el 34,6% son docentes mujeres, pero solo un 14% del personal femenino ocupa cargos jerárquicos.

En América Latina y el Caribe (AL y C) fuera de Jamaica, donde la mitad de los docentes son mujeres de acuerdo con los datos de Flacso (2005), existe una prevalencia de docentes varones en las instituciones de ES. En Argentina un 47,3% son mujeres, en Brasil un 30%. En Bolivia para el año 2002 se tienen datos para las universidades con mayor número de alumnos del país, donde el porcentaje más bajo de docentes mujeres se registra en la Universidad Técnica de Oruro, con un 8,81%; mientras la que tiene mayor porcentaje de mujeres para el mismo año es la Universidad Autónoma Misael Saracho; seguida por la Universidad Mayor de San Andrés, con 22,32%; la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, con 20,28%, y la UMSS, con 16,36% (Zabala 2005 en Ovando 2007). El único dato disponible actualizado es el del reporte de Banco Mundial de la brecha de género, donde registra un 29% de docentes de ES mujeres, incluyendo institutos técnicos y otras instituciones de ES (no solo universidades) para el año 2013.

Respecto a los cargos jerárquicos en AL y C, en las instituciones de ES estos puestos tienden a ser ocupados por hombres. Por ejemplo, de un total de 200 universidades el 84% son rectores hombres, ya que existen solo 32 rectoras (16%); Gentili señala que en países como Chile, Ecuador, Paraguay, Puerto Rico, El Salvador y Guatemala no existen universidades en las que una mujer ocupe el cargo de rectora (Gentili, 2012 en Unesco 2013).

En Bolivia también sigue esta tendencia: en la UMSA, después de 83 rectores hombres a lo largo de su vida institucional, el año 2013 se eligió a la primera rectora en la historia del sistema universitario boliviano, siendo muy comentado en los medios debido a que es la primera vez que políticamente dentro de una institución de ES una mujer tiene apoyo de estudiantes y docentes (en las universidades públicas de Bolivia el voto tiene paridad estudiantil y docente, es decir 50% de los votos son de estudiantes y el 50% se prorratea entre los docentes). En la UMSS la mayor parte de los cargos jerárquicos están ocupados por hombres, excepto en las facultades de Odontología y Bioquímica y Farmacia, con un 75% y 100% respectivamente, y que tienen, como vimos anteriormente, una matrícula altamente feminizada. Le siguen Ciencias Económicas, con un 30%, y Ciencias Jurídicas, con un 25%; el resto tiene porcentajes menores o ninguna mujer ocupa un puesto jerárquico a nivel facultativo (UMSS 2014).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las políticas e incentivos para la participación de las mujeres en las instituciones de ES han incrementado significativamente la matriculación femenina en todas las regiones del mundo,

excepto en el África Subsahariana. En muchos países se ha alcanzado la paridad o se la ha superado, pero solo en la matriculación. Los países con mayor PIB per cápita han alcanzado o superado la paridad, excepto en el caso de Japón.

Persiste la discriminación vertical y horizontal en las instituciones de ES, hay segregación por carreras y por niveles de jerarquía, por lo que sigue registrándose la feminización de algunas áreas de estudio y existe un clima 'frio' a la inclusión de las mujeres en las carreras que 'tradicionalmente' tienen una mayoría de alumnado masculino.

Existen dos paradojas respecto a la inserción laboral de las mujeres, ya sea dentro como fuera de las instituciones ES: 1) el crecimiento económico por sí solo no garantiza la equidad de género; 2) la educación ni las medidas normativas garantizan la igualdad de género, pero son importantes para ampliar las oportunidades de las mujeres. Tanto en países con mayor PIB per cápita como en los que registran los niveles más bajos, no se ha alcanzado la paridad en la oportunidad de participación económica de la mujer.

En relación con lo anterior, en las instituciones de ES sigue la misma tendencia, incluso en los países con mayores niveles de crecimiento económico y desarrollo humano, el plantel docente y jerárquico es mayoritariamente ocupado por hombres.

Esto plantea que además de superar las brechas económicas y académicas, para romper el llamado 'techo de cristal' se requieren, además de políticas y normas, estrategias de implementación de mecanismos que generen cambios culturales y sociales tanto en los niveles jerárquicos como en la base, como ser campañas de sensibilización dirigidas no solo a los hombres sino en particular a las mujeres de mandos medios que paradójicamente por razones culturales y a veces hasta raciales generan un 'clima frio' para que sus pares mujeres sean promovidas.

Se requieren más estudios que relacionen barreras culturales, raciales y otras de orden social y económico con los pálidos avances en la distribución por carrera y en la práctica profesional tanto dentro como fuera de las instituciones de ES. En especial aquellos temas referidos a los derechos humanos, justicia económica y tiempo destinado al cuidado, y en todos los aspectos que se manifiestan e inciden en la forma de "obligaciones, deudas, deberes, controles y limitaciones" (Bourdieu cit. en Blum 2013). Esto con el fin de encontrar espacios y medios que permitan cambiar la praxis individual y colectiva al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

Blum, A.C. (2013). Ellas desde la palabra: Poetas ecuatorianas del siglo XX, en *TRILCE* Nº 35. Junio, páginas 42 - 46.

Castro, S. (2014). El techo de cristal para las docentes mujeres en el gobierno universitario. *Tiempo universitario. Proyectando al futuro.* Año 2, Nº 8 Abril: 14 -16.

Flacso (2005). Mujeres latinoamericanas en cifras. En <www.eurosur.org/FLACSO/mujeres>. Visita 26 de abril 2014.

Grove, J. (2013). Global Gender Index 2013: Glass ceiling remains in place for female academics. Jack Grove reports. Visita 25 de abril 2014. http://www.timeshighereducation.co.uk/features/global-gender-index 2013/2003517.fullarticle.

Morley, L. (2013). Women and Higher Education Leadership: Absences and Aspirations. Centre for Higher Education and Equity Research (CHEER), University of Sussex, UK. ISBN: 978-1-906627-39-3. [Versión Electrónica]

OIT (2004). Romper el techo de cristal: Las mujeres en puestos de dirección. Visita 25 de abril 2014.http://pendientedemigracion.ucm.es/cont/descargas/documento6323.pdf?pg=cont/descargas/documento6323.pdf

Ovando Crespo, C. K. (2007). Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior. En *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos.* López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Noviembre ISBN 978-987-1183-61-6.

Papadópulos, J. y Radakovich,R. (2003). Estudio Comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe, en Seminario Internacional sobre "La feminización de la matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe", Ciudad de México, 6 y 7 de noviembre de(IESALC, Unión de Universidades de América Latina -UDUAL) [Versión electrónica].

PNUD (2014) "Agenda de desarrollo Post 2015 la igualdad de género en el futuro que queremos". Visita 25 de abril 2014 http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/post2015_fichas/Educacion.pdf

Ribas Bonet, M.A. (2004). Desigualdades de género en el mercado laboral: un problema actual. Departamentd'Economia Aplicada. Visita 25 de abril 2014. http://dea.uib.es/digitalAssets/136/136587_*w6.pdf*

UMSS 2014 Universidad en cifras. UPSI. [Versión electrónica].

Unesco (2012). *Atlas Mundial de la igualdad de género en la educación. I*SBN 978-92-3-304232-2. [Versión electrónica]

Unesco (2013) S*ituación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbunche. [Versión electrónica]

World Bank (2014). Gender at Work, A Companion to the World Development Report on Jobs. In the World of Work. World Bank Group Gender & Development [Version Electronica]

World Bank (2014). World Development Indicators. Visita 26 de abril 2014. http://data.worldbank.org/products/wdi

World Economic Forum (2013). The Global Gender Gap Report 2013. Harvard University and University of California, Berkeley. [Versión electrónica]

Experiencias sobre políticas universitarias de género
Las políticas de equidad en el contexto de las culturas institucionales de género

Cristina Palomar Verea
Universidad de Guadalajara, México

En el 2003, la Universidad de Guadalajara (UdeG) –en el Occidente de México–, firmó un convenio con algunas instancias del gobierno mexicano, con el que se comprometió a incorporar la perspectiva de género en todos los planos de la institución. Dicho convenio buscaba que la equidad de género fuera una realidad en todas las instituciones de educación superior (IES) del país. A partir de dicho compromiso, en la Universidad se decidió formular una propuesta de investigación para contar primero con los datos que mostraran cuál era la situación de las relaciones de género en su seno para, sobre esa base, posteriormente saber cómo lograr la meta de incorporar institucionalmente la mencionada perspectiva de género y así diseñar las políticas para garantizar la equidad buscada.

La propuesta fue aprobada un poco después de la firma del convenio, y la investigación se llevó a cabo entre 2004 y 2007. Tuvo dos fases, la primera con carácter cuantitativo y la segunda con perspectiva cualitativa. Las dificultades metodológicas y técnicas que enfrentamos en el trabajo de campo fueron muchas y variadas, debido tanto a las dimensiones propias de la institución[99] como a algunos retos metodológicos y técnicos imprevistos. Pero quizá el reto principal –y que será el tema de esta ponencia– fue el de la articulación de un marco teórico consistente con el objetivo de investigación y la propuesta metodológica, y que, al mismo tiempo, diera cuenta de los cuestionamientos y las contradicciones que nos revelaba el trabajo de campo. Los hallazgos nos confrontaban seriamente en términos conceptuales con ciertos presupuestos asumidos para la investigación, como la aceptación *a priori* de la existencia de la inequidad de género en la universidad y de fenómenos "naturalmente" vinculados a ésta, como la discriminación de las mujeres y la violencia de género, así como suponer que se contaba con las condiciones institucionales básicas para implantar una política de equidad

Cuando comenzó la investigación, la UdeG tenía ya algunas comunidades de académicos y expertos en el tema tanto de los estudios de las mujeres como de los estudios de género que, después de casi 25 años, han logrado para nuestros días un buen cúmulo de conocimiento e información en torno a los temas tradicionales en estos campos de

[99] *Para dar una idea de estas dimensiones, aportamos los siguientes datos: en el 2014, la Universidad de Guadalajara es, después de la UNAM, la segunda universidad pública en importancia y tamaño en México. Tiene una organización en red compuesta por seis Centros Universitarios Temáticos en la zona metropolitana de Guadalajara; nueve Centros Universitarios Regionales; un Sistema de Educación Virtual; un Sistema de Educación Media Superior; 24 Escuelas Preparatorias Metropolitanas y 31 Escuelas Preparatorias Regionales. En total, la comunidad humana de la red de la UdeG está formada por 266,230 personas: 241,744 alumnos; 16,522 académicos y 7,964 miembros del personal administrativo. En cuanto al financiamiento, la UdeG tiene, para el 2014, más de diez mil millones de pesos de ingresos presupuestados. (Fuentes: Numeralia en: http://copladi.udg.mx/estadistica/numeralia y Estadística Institucional 2013-2014, Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, en: http://copladi.udg.mx/estadistica/cuaderno-estadistico. [Ambos documentos se consultaron por última vez el 23 de mayo del 2014.])*

estudio. Había también publicaciones y se realizaban otras tareas de difusión y divulgación de los estudios de género, como la promoción de conferencias, seminarios y encuentros académicos regulares en distintos espacios. Por otra parte, muchos de los investigadores y profesores de toda la Red Universitaria comenzaban a incluir en sus programas docentes y proyectos de investigación la perspectiva de género y algunas de las temáticas vinculadas con ésta. Sin embargo, concluimos entonces que estos datos hablaban más de una *formalización institucional* de los estudios de género, que de la *incorporación de la perspectiva de género* en la estructura universitaria, ya que había otros datos que mostraban otra cara de la institución.

Por ejemplo, sabíamos que el porcentaje de mujeres en el Consejo General Universitario (máximo cuerpo colegiado de la Universidad de Guadalajara), era de 14%; que entre los nombramientos de Profesor Investigador Titular C –el más alto dentro del tabulador académico de la U de G–, solamente 21% eran de mujeres; que en el sector administrativo universitario, la mayor concentración de mujeres estaba en los puestos administrativos de los niveles inferiores de los tabuladores y jerarquías; que de entre las solicitudes anuales de año sabático, solamente una fue hecha por una mujer; que nunca una mujer ha ocupado los tres puestos más importantes en la jerarquía universitaria: la rectoría general, la vicerrectoría y la secretaría general; también sabíamos que había una emergencia cíclica e ininterrumpida de variados y frecuentes relatos y narraciones acerca de fenómenos vinculados con prácticas sexistas y de violencia de género en distintos espacios universitarios, que involucraban a distintos actores pero de los cuales no se tenía nada documentado.[100]

Estos datos parecían ser la evidencia de que la equidad de género era efectivamente un problema en la universidad, pero sobre todo advertimos que mostraban la existencia de una cultura institucional que tenía un trasfondo sexista y discriminatorio en términos de género que tornaba naturales, casi invisibles y difícilmente aprehensibles sus manifestaciones. Nuestra investigación tenía entre sus planteamientos básicos la idea de que las instituciones de educación superior, como cualquier otra institución social, producen y reproducen una cultura propia, determinada en parte por el objetivo que define dicha institución en combinación con otros factores provenientes del contexto y de la identidad institucional. El objetivo de las universidades es producir y transmitir el conocimiento a través del trabajo académico y científico, y la cultura institucional que generan la componen el conjunto de significados y comportamientos que se dan en su seno (Pérez Gómez, 2004). Asumimos que esos significados y comportamientos no están solamente en relación con el objetivo explícito de las universidades mencionado más arriba, sino que involucran otros registros tales como las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que en cada institución específica conducen a conservar y reproducir su objetivo e identidad, y que también condicionan claramente el tipo de vida cotidiana que en ella se desarrolla, al mismo tiempo que refuerzan la vigencia de ciertos valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos presentes en la universidad.

[100] *Estos datos corresponden a la información oficial del 2003-2004, con la que iniciamos la investigación.*

De aquí se sigue que dicha cultura es el marco que soporta la identidad institucional que se refleja en la subjetividad de quienes forman parte de la institución. Por otro lado, la cultura institucional tiene un núcleo relativamente estable pero también flexible y móvil, y está estrechamente ligada al contexto sociocultural en el que está la institución y a los procesos ideológicos generales de la sociedad de la que forma parte. Es decir, aún en el mundo actual que ha impreso las exigencias globales a las instituciones de educación superior, los rasgos de lo local se expresan en la cultura de cada institución.[101]

Resaltamos al género como parte del mundo social que crea sus instituciones y que, en tanto tal, penetra la cultura que en éstas se produce. No obstante, al combinarse con su naturaleza particular y con los objetivos del mundo académico y científico, el género tiene ciertos efectos específicos al condicionar las relaciones humanas a su interior modelándolas de cierta manera, y al expresarse en todos los niveles de la vida institucional.

Los mecanismos ideológicos a través de los cuales opera el género son la naturalización y la universalización de los significados y prácticas propios del género mismo, que sin embargo son asumidos como formas neutrales de la vida social. La cultura institucional de género en las universidades parece "natural" porque ha sido incorporada por los sujetos que conforman la comunidad universitaria como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción, lo cual crea el efecto imaginario de una concordancia entre las estructuras objetivas y las estructuras cognitivas.

En esta línea, una de las hipótesis de trabajo para la investigación fue que el principio simbólico que organiza en términos de género la estructura de la cultura institucional universitaria es el de la dominación masculina (Bourdieu, 1998), el cual produce un orden social particular que se inscribe tanto en la objetividad de las estructuras sociales como en la subjetividad de las estructuras mentales. Tal orden es naturalizado y legitimado a través de las prácticas sociales hegemónicas de forma que no requiere justificación y se impone a sí misma como evidente y universal. Es decir, al producirse la apariencia de un acuerdo casi perfecto e inmediato entre ciertas estructuras sociales y las estructuras cognoscitivas inscritas en los

[101] *En el caso de la UdeG, los siguientes rasgos son fundamentales para su cultura institucional: ésta es la institución de educación que tiene en el estado de Jalisco el monopolio de la expedición y certificación de títulos y grados. Tiene personalidad jurídica y patrimonio propio, y su gobierno sigue supuestamente los principios de representación democrática, incluyendo a los gremios de estudiantes, trabajadores administrativos y profesores. La UdeG es gobernada a través de cuerpos colegiados mixtos de autoridad restringida por la figura del gobernador del estado. La autoridad académica, que se supone limitada al ámbito técnico, está en realidad íntimamente imbricada con el poder político y con las tareas administrativas. Igualmente, se supone que los mecanismos de selección de autoridades y maestros se basan en la competencia y en el mérito profesional, pero es bien sabido que las tensiones e influencias que están detrás de la elección de estas figuras son tan diversas y complejas que, finalmente, los currículos académico y profesional son solamente un dato en la evaluación de los candidatos, ya que muchas veces tienen más peso otros elementos vinculados con el juego de poder. Tanto la vida académica como los procesos administrativos de la Universidad de Guadalajara tienen una tendencia muy marcada hacia la politización, como consecuencia de que, a través del juego de fuerzas resultante, "se obtienen prestigios y recursos que permiten a los individuos y a sus grupos de adherentes y simpatizantes incrementar su influencia en la distribución del poder universitario" (Acosta, 2008). La combinación del acceso a los puestos, los recursos y las representaciones formales y simbólicas de los actores universitarios, es la fórmula de la política universitaria en la UdeG y un elemento fundamental en la definición de su cultura institucional.*

cuerpos y las mentes de los individuos (Bourdieu y Wacquant, 1995: 123), la dominación masculina es admitida como auto-evidente ocasionando que los intereses y creencias generados a partir de dicha dominación construyan una suerte de "sentido común" o de "razón retórica" (Augé, 2007) que suprima lo que salga de la establecida forma de convivencia y que anude a la ideología con la realidad social.

Esta manera de pensar al género, como elemento estructural de las IES y por tanto como estructurador de subjetividades, nos planteó la necesidad de analizar los contenidos del orden de género de nuestra universidad, de revisar cómo impactan éstos en su organización y funcionamiento, e intentar discernir cuál es el peso del género en el moldeamiento de las rutinas, las costumbres, las normas, el estilo educativo, las creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discursos y metas de nuestra comunidad, así como en el conjunto de los conocimientos, los estados anímicos, las acciones y niveles de desarrollo que alcanza la comunidad educativa. Es decir, nos planteamos como objetivo de investigación explorar cómo es que el género participa, de una manera naturalizada y a partir de la universalización de ciertos significados sociales referentes a la diferencia sexual y a las relaciones propiciadas por dicha diferencia, en la producción, reproducción y sostenimiento de una cultura institucional determinada tanto por el objeto social conferido a la universidad como por el contexto en el que ésta se ubica.

Hemos dicho que a la cultura institucional de género se suman los significados propios del mundo académico y científico que definen a la universidad, y cuyos fundamentos descansan en la idea de la universalidad de la lógica racional y de la centralidad del sujeto cartesiano. La teoría crítica feminista ha cuestionado el significado supuestamente universal de la individualidad y de la racionalidad, lo cual ha abierto lugar a la consideración del género como lo particular, lo secundario y lo no esencial en relación con dichas categorías. Coincidimos con Butler (2001) en que la categoría de "universal" debe entenderse como un ámbito conceptual de disputa y de posible resignificación para hacer ver que lo que se suele presentar en el mundo como un modo de ser genéricamente humano, no es sencillamente humano, sino específicamente masculino y, por lo tanto, no es universal. Esta crítica es medular para los cuestionamientos que se han lanzado al conocimiento tradicional occidental y a las instituciones académicas, en donde la idea de un sujeto racional y universal ha sido su piedra de toque.

No obstante, las instituciones académicas y científicas tradicionales han coagulado el sentido semántico de lo masculino-particular como sinónimo de lo hegemónico o universal, lo cual tiene implicaciones centrales en todos los niveles de la vida académica y es coherente tanto con el principio simbólico de la virilidad integrado en el origen histórico de las instituciones dedicadas a la ciencia (Noble, 1993), como a la escisión de los ámbitos de vida de los sujetos que conforman este espacio social, que deja de lado el mundo profesional del quehacer científico (de la objetividad y la razón, es decir, de lo masculino) como ámbito público, y del otro, el mundo de la "verdadera vida", de la vida privada (de lo subjetivo y las emociones, es decir, de lo femenino).

Para entender el efecto del género en la cultura institucional de las universidades, tuvimos que alejarnos de la ambigüedad conceptual que confunde "género" con "mujeres", con "equidad entre hombres y mujeres" o con "roles sexuales". Definimos al género como una práctica discursiva que conforma una red de sumisión sutil, compleja y cambiante cuyas formas específicas de operación, no obstante, hay que identificar en su particularidad, al mismo tiempo que se analicen los efectos de su naturalización en la vida institucional. Así, el género es un elemento importante para entender el juego de reglas institucionales, de técnicas y procedimientos generalizados aplicados a la escenificación y reproducción de prácticas sociales diferenciadas por sexo, lo cual, simultáneamente, conforma una determinada arena discursiva, móvil e inestable que brinda, tanto a la institución como a los sujetos, un espacio en el que coexisten distintos recursos útiles para posicionarse en los juegos de poder implicados en la vida institucional. Se trata pues de un principio simbólico que tiene el potencial de generar un orden social determinado.

Para comprender las claves de la cultura institucional de género de la Universidad de Guadalajara —siguiendo la lógica de los planteamientos anteriores—, fue entonces necesario explorar primero los elementos que componen dicha cultura para luego indagar las formas específicas que tienen las desigualdades relacionadas con el género en su seno. Iniciamos preguntándonos lo siguiente: ¿podemos asumir de entrada que existe la desigualdad de género en la UdeG para diseñar una política para contrarrestarla? Creemos que una investigación no puede partir de dar por sentado un dato que no existe. No obstante, ante las evidencias de desigualdad en el contexto en el que nuestra institución está inserta, aventuramos que si bien se puede suponer una desigualdad de género en su comunidad humana, en este ámbito dicha desigualdad presentaría formas particulares, más sofisticadas y encubiertas que las que se dan en el mundo social general y que, por lo tanto, sería más difícil aprehenderlas a primera vista.

Esta hipótesis surgió por creer que el mundo académico se distingue del de la vida común por estar orientado al conocimiento y al saber científico, y porque los sujetos que lo componen, al tener mayor educación, estarán menos inclinados a responder a los esquemas mentales y de comportamiento primitivos del machismo irracional, de la discriminación de género o de la violencia contra la diversidad sexual.

La necesidad de querer saber si hay desigualdad de género en la UdeG y de contar con evidencias de ésta nos puso frente a la tarea de buscarlas y, luego, de saber cómo medir dicha desigualdad para poder hablar de "más" o "menos" desigualdad en relación con otros ámbitos, por ejemplo.

Después de revisar diversas propuestas de indicadores para medir la desigualdad, supimos lo complejo que resulta la tarea de contar con los indicadores precisos para hacer esta medición en el ámbito académico. Concluimos que no se pueden usar, para este ámbito,

indicadores producidos en otros contextos como el económico o el demográfico. Además, concluimos que dichas propuestas consideran que la presencia diferencial en términos numéricos de hombres y mujeres de carne y hueso en los distintos ámbitos, es el indicador fundamental de una mayor o menor equidad, ignorando el plano simbólico involucrado tanto en los indicadores de condición como de posición.

Es decir, el supuesto de fondo en estas propuestas es que mientras mayor paridad numérica haya de hombres y mujeres en un ámbito o una institución, hay mayor equidad de género. Con este razonamiento simple no se consideran cuestiones que problematizan tal presupuesto, como que el control puede ser ejercido por mujeres pero a favor de intereses vinculados con el orden de la dominación masculina; o que muchas veces las movilizaciones hechas por mujeres defienden posturas que no siempre redundarán en una mayor equidad de género. O que pueden ser varones quienes planteen demandas o exijan prestaciones vinculadas con "cuestiones femeninas". O que el incremento en el número de mujeres que ocupan puestos tradicionalmente considerados masculinos pueda obedecer a la pérdida de la importancia o el prestigio de dichos puestos.

Nuestra postura, en cambio, sostiene que es el orden de género como principio de ordenamiento simbólico el determinante social fundamental, y que éste no significa solamente la suma de los sujetos corporal y anatómicamente diferenciados en posiciones y tareas, sino el establecimiento de una lógica simbólica general que refleja las elaboraciones culturales acerca de la diferencia sexual y que determina las relaciones sociales según dicha lógica,[102] pero además, en conexión con otros registros de la realidad social.

Para nosotros era central el vínculo del género con los registros del poder y del saber. Sabíamos de la existencia de un nexo entre el género y el poder que, por cierto, no es transparente en tanto que cada uno de estos conceptos es polémico en sí mismo, por lo que no es posible hablar de una teoría unificada y conclusiva sobre ninguno de ellos; por otra parte, el moverse de la dimensión imaginaria en la que suele interpretarse la realidad social a la dimensión simbólica del género y del poder, nos permitiría un análisis mucho más móvil y matizado de los fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, la tarea de analizar las dinámicas institucionales que el género y el poder producen al ponerse en juego con las propias del ámbito del saber, que es el objeto propio del mundo académico, se tornó mucho más compleja y profunda.

En la revisión de trabajos en torno al vínculo del género con el saber y el poder, encontramos distintos niveles y distintas perspectivas. Son conocidos los numerosos estudios en distintos países que muestran que en el mundo académico –por mucho que quiera distinguirse de otros ámbitos sociales por estar conformado por sujetos supuestamente "ilustrados"– se

[102] *Este punto es el que problematiza seriamente el tema de la representación de las mujeres en cualquier contexto (Pringle y Watson, 2002).*

construye una práctica cotidiana similar a la de otros ámbitos sociales, sostenida por un saber común en torno a la supuesta inferioridad de las mujeres y a una cultura de inequidad de género. Se han documentado las desventajas de las mujeres en los distintos espacios institucionales, se han estudiado las implicaciones del género en la epistemología y la producción del conocimiento (Gross, 1995; Barret y Phillips, 1995; Harding, 1995), en la conformación de las instituciones académicas y científicas (Noble, op.cit; Laslett *et al.*, 1996; Brooks & Mackinnon, 2001; Fresno, 2002) y en los distintos campos de las prácticas científicas y académicas (Kirkup & Smith, 1992; Eynde, 1994), entre otros. No obstante, no encontrábamos datos acerca de cómo estas desventajas entraban en relación con las particularidades y características de la cultura de género en cada institución específica y con la manera en que esa cultura se combinaba con las metas y objetivos institucionales.

La postura teórica más usual en los estudios revisados sostenía que las obvias posiciones desiguales de hombres y mujeres eran las evidencias empíricas de la subordinación social de las mujeres, sin considerar que muchas veces son más bien el resultado de confundir el sentido simbólico del género y del poder con el conjunto de las prerrogativas masculinas que, en el plano imaginario y de manera casi universal, tienen los varones y que ha sido abundantemente documentada en prácticamente todos los niveles y ámbitos de la vida social, en distintos contextos culturales e históricos. Esta posición implica una manera de entender el poder y el género que no compartimos y que supone sustancializar las categorías de masculino y femenino, ubicándolas imaginariamente en los cuerpos de los varones y las mujeres, lo cual refuerza las categorías mentales que aseguran un régimen heteronormativo que suprime cualquier otra posibilidad en el campo de las diferencias subjetivas, de las prácticas sexuales y de las identidades de género.

Por otra parte, para comprender cómo se relacionan el género y el poder con el saber, consideramos que los capitales en juego en el mundo académico no son los mismos que en otros ámbitos por lo que las inequidades en su seno deben estudiarse con cuidado. A diferencia de otros contextos, el mundo académico tiene como objetos de disputa al prestigio, la notoriedad y el poder político implicados en las estructuras académicas, científicas e intelectuales, los cuales son bienes simbólicos capitalizables y determinantes en la correlación de fuerzas al interior de las universidades y en la creación de sus estructuras de poder-saber, pero también en otros ámbitos vinculados con éstos.

Descubrimos que el tema de género es una arena en la cual los actores disputan y negocian posiciones, recursos y los diversos capitales simbólicos propios del mundo académico. Como sabemos, el campo universitario es un "espacio de posiciones captadas a través de las propiedades de sus agentes que detentan sus atributos o sus atribuciones y que luchan, con armas y poderes capaces de producir efectos visibles, para tomarlas o defenderlas, para conservarlas intactas o transformarlas" (Bourdieu, 2008). Uno de los atributos o atribuciones

de los agentes es precisamente el género, que actúa como un instrumento de poder capaz de producir efectos visibles determinantes y que permite a los sujetos tomar, defender, conservar o transformar sus privilegios, a partir de sus posiciones como sujetos masculinos o femeninos o como sujetos de un discurso sobre el género.

En este sentido, la diferencia sexual no es una diferencia que tenga una correspondencia exacta en la fuerza, las posiciones y los recursos con los que cuentan los hombres y mujeres en el juego de fuerzas institucional, sino que dicha diferencia se combina con otras diferencias y es ahí en donde adquiere potencial para otorgar o disminuir valor a prácticas o sujetos. En tanto arena para la disputa, el género puede ser tanto un importante recurso legitimador como una propuesta ética, o una suerte de moneda de cambio para tener prestigio, apariencia de modernidad y de corrección política, así como, en otros momentos, un discurso devaluado por estar asociado con los aspectos subjetivos, personales, íntimos y, por lo tanto, impertinentes dentro del ámbito universitario.

El discurso de género puede ser un discurso que da ciertas ventajas a quienes lo utilizan para reposicionarse en la institución y tener mejores condiciones para gestionar recursos y apoyo político, pero en otros casos, puede ser un discurso que favorece la discriminación y ahonda las desigualdades subjetivas. Es necesario entonces pensar en las diversas dimensiones involucradas para comprender cómo el género determina el mundo académico y qué efectos tiene el orden que se deriva de sus principios simbólicos, tanto en el plano estructural como en la dimensión subjetiva.

En la primera fase de nuestro trabajo[103] buscamos las llamadas "variables ilustrativas" (McCarl, Marschke, Sheff y Rankin, 2005) que nos permitieron integrar datos relativos a aspectos tales como el comportamiento de la matrícula por sexo, el número de titulados por sexo, la diferencia en el número de becarios tomando en cuenta el sexo —por mencionar algunos—; o, en el plano de lo laboral, los niveles salariales por sexo, o los puestos de dirección ocupados por hombres o por mujeres; pero asumimos que estos datos no hablarían por sí mismos de los principios simbólicos que determinan la cultura institucional de género, porque ignorábamos otros aspectos fundamentales tales como si no hay una diferencia sustantiva en la manera en que se accede al prestigio, la notoriedad y el poder universitario con base en el género, o cuál es el valor simbólico que tienen las tareas que desempeñan los sujetos en su seno, y si dicho valor se modifica o no cuando éstas son realizadas por varones o por mujeres; o qué representa hablar de desigualdad o de violencia de género en un ámbito que pretende estar más allá de las determinaciones ideológicas y subjetivas; o cómo descubrir las sofisticadas formas que toman

[103] *Los resultados de esta primera fase fueron publicados en La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara (2011), de Cristina Palomar, editado en México por ANUIES. La segunda fase de la investigación, de corte cualitativo, consistió en una exploración a profundidad de los procesos a través de los cuales los universitarios –académicos y administrativos– incorporan subjetivamente la cultura institucional de género y con qué efectos. Los resultados aún no han sido publicados.*

la discriminación de género, el sexismo y la homofobia en un ámbito en el que la racionalidad, la objetividad y la corrección política tienen una importancia central.

Teníamos la esperanza de que con nuestra investigación podríamos "hacer visibles" algunos de los fenómenos naturalizados en la cultura institucional de género, tales como el machismo presente en ciertos nichos institucionales o los códigos verbales y de comportamiento misóginos presentes en la vida cotidiana universitaria, o las naturalizadas prácticas de exclusión o selectividad basadas en el género, o el hostigamiento sexual que muchas veces se quiere presentar como "galantería", o la omisión de lo que significa la carga de los papeles sociales de género en la vida extra universitaria pero que, sin embargo, impacta fuertemente en el rendimiento y la calidad del trabajo académico de las mujeres; o también la distribución de recursos y tareas de manera diferencial para hombres y mujeres, la ceguera frente a las ventajas masculinas en el ámbito académico, la presión exagerada y el doble estándar de evaluación que se aplica a las mujeres académicas que desempeñan también tareas administrativas, entre otras.

El análisis de la comunidad universitaria de la UdeG nos llevó a concluir que si bien no podemos afirmar que dicha comunidad sea una *comunidad masculina* numéricamente hablando, sí es posible sostener que el principio que rige y gobierna la institución es, definitivamente, el de la dominación masculina. Éste se evidencia en distintos planos, niveles y expresiones, pero sobre todo se observa en el sostenimiento general del principio discursivo naturalizado de una supuesta neutralidad científica propia del mundo académico que, en realidad, alberga una visión androcéntrica respecto a la vida social y una concepción masculina del sujeto, y que genera, a partir de dicho principio, un orden institucional totalizante asumido tanto por los hombres como por las mujeres.

Sin embargo, en tanto que el género no es un "saber reflexivo" sino una práctica social naturalizada y legitimada por la evidencia generada por la misma práctica y que está fundada en una lógica del sentido social implementada por la razón retórica, no solamente es casi invisible, sino que su reconocimiento produce resistencia porque confronta las propias capacidades reflexivas; en la medida en que el género está inscrito en la mente y en el cuerpo de los sujetos de una manera tan honda, los sujetos suelen desconocer sus determinaciones y participan así, sin ser conscientes, en la violencia simbólica propia de la dominación masculina. Esto significó un obstáculo imprevisto: los sujetos universitarios no reconocían en sí mismos los efectos del género; en todo caso podía hablarse de fenómenos externos a sí mismos vinculados al tema, tales como si hay mayor o menor presencia de mujeres en ciertos espacios universitarios, si se da un comportamiento machista en los ámbitos universitarios "masculinizados" –como los departamentos de ingeniería o derecho– o incluso de si hay acoso sexual en las aulas universitarias, pero generalmente como acontecimientos ajenos y de los cuales no hay evidencias concretas.

El tema de la violencia y la discriminación en la Universidad se mostró, por estas razones, como un aspecto muy difícil de aprehender en nuestra investigación; como se dijo, enfrentamos un gran problema para obtener evidencias sobre estos fenómenos y no logramos generar datos estadísticos al respecto. Sin embargo, los relatos que se producen en torno a estos temas constituyeron un revelador importante de ciertos aspectos de la cultura institucional cotidiana de género en la UdeG, ya que muestran las tensiones implicadas entre distintos planos de la vida institucional, particularmente la que existe entre el discurso oficial que se produce en espacios y momentos rituales, y lo que ocurre en la vida cotidiana universitaria.

Por otro lado, hay que decir que la cultura de género existente en los diversos sectores universitarios de la UdeG –personal académico, trabajadores administrativos y alumnado–, se juega de manera diferente en cada uno en tanto que ésta se construye en consonancia con los otros registros de determinación estructural en juego. Es decir, las determinaciones estructurales de género no pueden ser las únicas al explicar la cultura institucional y las desigualdades internas. En la investigación se fueron mostrando igualmente importantes las determinaciones derivadas de los juegos de poder entre los diversos grupos políticos, las relacionadas con la penetración de los valores del neoliberalismo en la educación superior contemporánea y la tendencia cada vez mayor a la consideración del conocimiento como una mercancía más en el mercado, cuyo proceso de producción debe regularse y evaluarse burocráticamente en vez de verlo como el resultado de un proceso creativo singular difícil de medir y pesar.

El género es un elemento importante en los significados y comportamientos que son entendidos como "normales" en el marco de la institución, a partir de los valores, expectativas y creencias que conforman la identidad institucional y la de sus miembros, pero de ninguna manera es el centro de su identidad como universitarios. La identidad subjetiva de éstos se vincula sobre todo con los ideales de cada sector de la comunidad universitaria y de su ubicación en la estructura institucional. Hemos visto, por ejemplo, que en el caso del sector académico, mientras más alto nivel se tenga, la identidad de género será menos relevante en la construcción del sí mismo, en comparación con el peso que ésta tiene para el personal administrativo, y que por otro lado, tendrán mayor peso para los académicos el prestigio y el reconocimiento, mientras que para los administrativos tiene mayor peso la identificación con la institución. Asimismo, en los universitarios con más altos cargos administrativos, la identidad subjetiva está mucho más determinada por la lealtad política y la disciplina institucional que por la identidad de género o la identidad profesional. Dicho de una manera burda: estos sujetos son "más universitarios" que "mujeres" u "hombres" o "profesionistas". Las y los académicos son "más científicos" o "académicos" que "universitarios", así como son menos "hombres" o "mujeres"; por su parte, los administrativos son "más institucionales" y más "hombres y mujeres" que los académicos o los funcionarios, mientras que entre el alumnado hay un mayor peso de las identidades de género y las propias de sus grupos sociales de referencia.

A partir de lo anterior, planteamos que institucionalizar la perspectiva de género en la educación superior debería significar, de entrada, desnaturalizar y hacer visibles los efectos del género en la cultura institucional, haciendo también contable y evaluable el conjunto de variables que determinan las posiciones, oportunidades y condiciones diferenciales de los sujetos a partir del eje de la diferencia sexual, pero yendo luego más allá de este plano, para profundizar en otras dimensiones de la cultura institucional. En muchos aspectos, institucionalizar esta perspectiva implicaría asumir un marco ético determinado y desplegar un nuevo paradigma de política de educación superior, con el correspondiente desarrollo del instrumental teórico-conceptual, metodológico y operativo, con nuevos conceptos, indicadores, bases de datos, desarrollo de instrumentos de política y mecanismos de gestión, incluyendo el relativo a las finanzas y actuando de manera similar en lo que respecta a leyes, normas y procedimientos de regulación de derechos, oportunidades y conflictos para que, en conjunto, tenga lugar una reforma institucional integral, que también produzca efectos en otras culturas institucionales vinculadas.

Suponer que la perspectiva de género quedará incorporada en una institución solamente por su declaración discursiva y el acorde diseño de una política institucional, significa ignorar las complejas dimensiones que intervienen en la configuración de lo que hemos llamado la cultura institucional de género, así como hacer caso omiso de las abundantes evidencias de que la realidad social no se transforma con decretos sino a través de lentos y más o menos largos procesos culturales. El planteamiento de la institucionalización de la perspectiva de género en la educación superior pretende situar esta perspectiva en el terreno de las políticas públicas, proceso compuesto por etapas específicas que van mostrando una progresiva integración de los nuevos contenidos éticos involucrados en la propuesta de política, en el aparato institucional.

Para hablar de la institucionalización de la perspectiva de género en la educación superior habría que conocer primero la cultura institucional y luego evaluar si ya se han establecido esos valores, fines y orientaciones ligados con el reconocimiento del orden de género que regula las relaciones y la dinámica social propia de ese plano educativo y de los principios éticos mencionados, para saber si se cuenta con un terreno apto para poder convertirlos en reglas formales y procedimientos consensuados que sean traducidos en prácticas estandarizadas y en la solución de los conflictos de la vida cotidiana institucional. Estas reglas y prácticas podrían entonces ser efectivas para estructurar la relación entre los individuos que componen las comunidades académicas y entre las diversas unidades de las universidades, modelando sus estrategias y fines, a partir de los principios de equidad y no discriminación.

Por otra parte estaba el discurso oficial que parecía destinado a legitimar y difundir las propuestas derivadas del conocimiento y la información mencionados acerca de la necesidad de impulsar una política institucional de equidad de género, pero dicho discurso no era, al parecer, capaz de generar una sensibilidad colectiva coherente con el objetivo de que el tema pudiera permear todos los planos institucionales de manera que fuera observable

en la vida cotidiana universitaria y, de esta manera, transformara sus prácticas inequitativas y discriminatorias. Además, aún falta la capacidad de articular los intereses de los actores sociales ligados al tema con las comunidades de profesionales abocadas a su estudio, por un lado, y con los funcionarios, administrativos y estudiantes involucrados, por otro, por lo cual concluimos que no existe en la UdeG la promoción de una política institucional de equidad de género que, al mismo tiempo, combata los intereses en contra. En este escenario, parece que en nuestra universidad estamos aún lejos de que la perspectiva de la equidad de género haya permeado la estructura institucional y se cuente con las condiciones para remover las resistencias y las inercias cristalizadas en la compleja cultura universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Silva, Adrián (2008). "La crisis de la U de G", en: Revista Nexos número 371, noviembre 2008, Pp. 13-16, México.

Augé, Marc (2007). *El oficio de antropólogo. Sentido y libertad.* Gedisa: Barcelona.

Barret, Michéle y Anne Phillips (1995). "Debates feministas contemporáneos". En: *Debate feminista,* vol. 12, año 6, México, octubre 1995, pp. 141-151

Bourdieu, Pierre (1995) "La violencia simbólica", cap. 4 de: P. Bourdieu & Loïc J.C. Wacquant, Respuestas: *por una antropología reflexiva,* Grijalbo: México.

---------- (1998). *La domination masculine.* Editions du Seuil: Paris.

---------- (2008). *Homo Academicus.* Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires.

Brooks, Ann and Alison Mackinnon (eds.) (2001). *Gender and the Restructured University.* The Society for Research into Higher Education & Open University Press: Great Britain.

Butler, Judith (2001). "Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del 'posmodernismo'". En: R*evista de estudios de género. La ventana.,* núm. 13, Vol. II, julio 2001. p.p. 7-41. México: Universidad de Guadalajara.

Eynde, Ángeles van den (1994). "Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico", en *Revista Iberoamericana de Educación,* número 6, Género y educación, septiembre diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos. Pp. 79-101 (en línea) http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm [Consulta 5/06/09]

Fresno Martín, Marisa (2002). "Género y producción de conocimiento", en: *Revista complutense de educación,* Vol. 13, número 2, 2002, Pp 515-540. Universidad Complutense: Madrid.

Gross, Elizabeth (1995). "¿Qué es la teoría feminista?", En: *Debate feminista,* vol. 12, año 6, octubre 1995, pp. 85-105, México.

Harding, Sandra (1995). Ciencia y feminismo. Ed. Morata: Madrid.

Kirkup, Gill & Laurie Smith Keller (eds.) (1992). *Inventing Women. Science, Techonology and Gender.* Polity Press and The Open University: Cambridge.

Laslett, Barbara et al. (eds.) (1996). *Gender and Scientific Authority.* The University of Chicago Press: Chicago.

McCarl Nielsen, J.; R. Marschke; E. Scheff y P. Rankin (2005). "Vital Variables and Gender Equity in Academe: Confessions from a Feminist Empiricist Project". En: *Signs: Journal of Women in Culture and Society,* Vol, 31, No. 1, Autumn. Pp 1-28

Noble, David F. (1993) *A World Without Women: The Christian Clerical Culture of Western Science.* Oxford University Press: England.

PalomarVerea, Cristina (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara.* ANUIES: México.

Pérez Gómez, Ángel (2004). "La cultura institucional de la escuela", en *Cuadernos de Pedagogía* No. 266, Febrero del 2004, Universidad de León: España.

Pringle, Rosemary y Sophie Watson (2002). "<Los intereses de las mujeres> y el Estado postestructuralista.", en: *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos.* PUEG/ UNAM y Paidós: México.

Perspectivas para la equidad de género dentro y fuera de la universidad: matrícula y mercado laboral. Uruguay en una perspectiva comparada

Jorge Papadópulos
FLACSO-Uruguay
Uruguay

INTRODUCCIÓN

Si este encuentro se hubiera celebrado en las décadas de los sesenta y los setenta nos estaríamos preguntando porqué había tan pocas mujeres estudiando en nuestras universidades. Hubiéramos tenido muchas respuestas para ensayar. Podríamos haber respondido que en la medida que en el mercado de trabajo estaban subrepresentadas ellas no tendrían incentivos para incorporarse al sistema universitario. También ensayaríamos respuestas afirmando que los roles de género definían un papel reproductivo para la mujer y uno productivo para el hombre, lo cual conspiraba con la participación de la mujer en la esfera pública, siendo la universidad parte de esta esfera.

Sin embargo, hoy la realidad es muy distinta. Hoy sabemos que las mujeres universitarias han superado en número a los hombres, aunque no han logrado equipararlos en el mercado de trabajo, ya sea en los puestos que ocupan o en los ingresos que reciben en funciones de estas posiciones. Tampoco este avance cuantitativo en materia de matrícula estudiantil se refleja en las posiciones académicas y de poder dentro del sistema universitario.

Finalmente, el nuevo mapa que delinea la masiva participación de las mujeres en tanto estudiantes y egresadas del sistema universitario lleva a invertir las preguntas tradicionales acerca de la discriminación de género contra la mujer, por otras que se interrogan acerca de la decreciente participación masculina. ¿Qué es lo que nos dice este cambio en la matrícula masculina?

Este trabajo no pretende más que hacer una exploración inicial buscando señalar algunas paradojas de estos fenómenos y señalar algunas conjeturas que permitan profundizar en la agenda de investigación sobre el género en la educación, y en la educación superior en particular. Este es un estudio que toma como marco las tendencias regionales y emplea evidencia de Uruguay para señalar algunas de las tendencias que se registran sobre los cambios recientes ocurridos en América Latina.

ALGUNOS ANTECEDENTES REGIONALES

Hace pocos años publicamos en el *Informe Sobre la educación superior en América Latina 2000-2005* (Papadópulos y Radakovich 2006) un estudio que comparaba la situación diferencial de hombres y mujeres en su participación en el sistema universitario y el efecto de esta participación sobre el mercado de trabajo. El estudio (en los casos para los cuales

había información disponible) trazaba la evolución de la participación de hombres y mujeres en tanto estudiantes desde 1960 hasta el año 2000, aproximadamente. En no todos los países esta información llegaba tan atrás, algunos disponían de información desde los setenta y otros desde los ochenta y aun desde los noventa. El estudio presentaba información de matriculación estudiantil global y por género hasta los años 2000-2003.

El primer fenómeno detectado en aquel momento (y que estudios posteriores confirmaron) es el de un muy fuerte proceso de crecimiento de la matrícula universitaria en todos los países de América Latina. Este crecimiento podría estar hablando de una cierta 'democratización en el acceso' o de una masificación de la enseñanza universitaria. La diferencia entre la democratización (en rigor avance hacia la universalización) y la masificación es que la segunda no refleja necesariamente un incremento proporcional de los recursos financieros, materiales y humanos que permitan al menos mantener los niveles de calidad previos. Es decir, que mantenga una relación recursos/estudiante por lo menos constante. Este tema es importante para poder hablar de calidad. En efecto, sabemos que los recursos son fundamentales para la calidad educativa. Obviamente, la buena gestión educativa, la calidad de los planes y de los recursos humanos, así como la incorporación de tecnología adecuada y las estrategias pedagógicas, son una parte relevante para explicar calidad. Sin embargo, en cualquier caso, la evolución de la relación estudiantes-recursos es una clave esencial para entender si la calidad se mantiene o no al incrementarse la matrícula.

En todo caso, lo que sin duda se puede afirmar es que por un conjunto de causas, que no es del caso analizar aquí, la cobertura se ha expandido, y continúa haciéndolo, aumentando su proporción sobre la cantidad de jóvenes en edad de matriculación y sobre la población total. En efecto, el crecimiento de la matrícula ha sido espectacular. Esta, de acuerdo con la información proporcionada por Rama (2009), se multiplica casi por 10 entre 1970 y 2005. Es muy probable que con información más reciente se refuerce la tendencia indicada.

Cuadro 1. América Latina: Evolución de la matrícula universitaria 1970-2005

País Año	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
América Latina	1.646.308	3.450.526	4.622.364	5.936.846	6.703.442	8.146.843	11.269.127	15.932.105
Cobertura (respecto a la población de 20-24 años)	7.03%	12.27%	14.22%	15.77%	16.45%	18.43%	23.40%	31.77%
Incremento quinquenal de la tasa de cobertura		74.54%	15.89%	10.90%	4.31%	12.03%	26.06%	35.76%
Cobertura respecto a la población total	0,59%	1,10%	1,31%	1,51%	1,55%	1,73%	2,21%	2,91%
Aumento quinquenal de la matrícula absoluta		109.6%	34.0%	28.4%	12.9%	21.6%	38.3%	41.37%
Aumento acumulado de la matrícul absoluta	100	209.6%	280.8%	360.6%	407.1%	494.9%	684.5%	968.8%

Fuente: Rama 2009

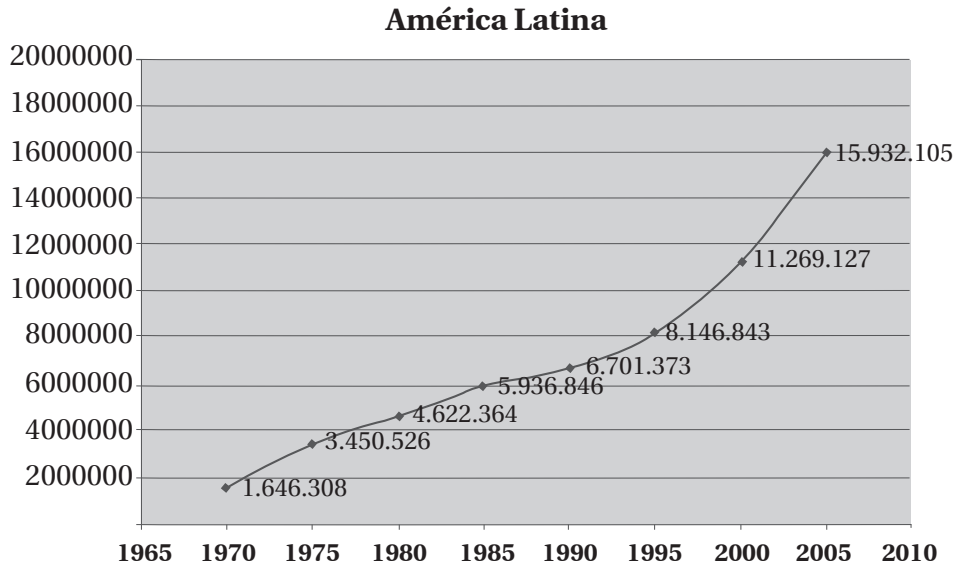
Cuadro 2. Matriculados en educación superior por sexo en los países de América Latina y el Caribe en los últimos 25 años, según disponibilidad de datos

País	Año	Mujeres	Hombres	Total	%Mujeres	%Hombres
Argentina	1992	309.000	405.000	804.000	49.60	50.40
	1998	603.000	512.000	1.115.000	54.10	43.90
Bolivia	1970				21.00	79.00
	2001				45.00	55.00
Brasil	1994	907.677	753.357	1.661.034	54.65	45.35
	2000	1.515.352	1.178.893	2.694.245	56.24	43.76
Chile	1975	53.477	93.572	112.508	47.50	52.50
	2002	241.360	268.463	509.823	47.30	52.70
Colombia	1984	69.224	70.085	139.309	50.00	50.00
	2000	124.021	140.436	264.457	47.00	53.00
Costa Rica	1970				37.50	62.50
	2002	82.355	72.617	154.972	53.10	46.90
Cuba	1977	43.466	66.546	110.012	39.50	60.50
	1987	139.293	137.358	267.651	53.40	46.60
El Salvador	1997	10.915	9.499	20.414	53.47	43.53
	2001	8.771	7.798	16.569	52.94	47.06
México	1989				41.50	58.50
	2003				50.00	50.00
Panamá	1975				49.80	50.20
	2000				65.00	35.00
Perú	1980	123.241	233.979	357.220	34.50	65.50
	2002	206.430	256.222	462.652	44.60	55.40
Rep. Dominicana	1977				40.40	59.60
	2002				65.00	35.00
Uruguay	1968	11.144	7.430	18.574	40.00	60.00
	1999	41.967	26.831	68.798	61.00	39.00
Venezuela	1970	34.285	46.313	85.605	40.05	59.95
	1999	426.751	280.817	707.568	60.31	39.69

Fuente: Papadópulos y Radakovich: 2006

La representación gráfica de esta evolución en términos absolutos muestra claramente lo intenso que ha sido este proceso de crecimiento de la matrícula universitaria en América Latina.

Grafica 1. América Latina: evolución de la matrícula universitaria 1970-2010

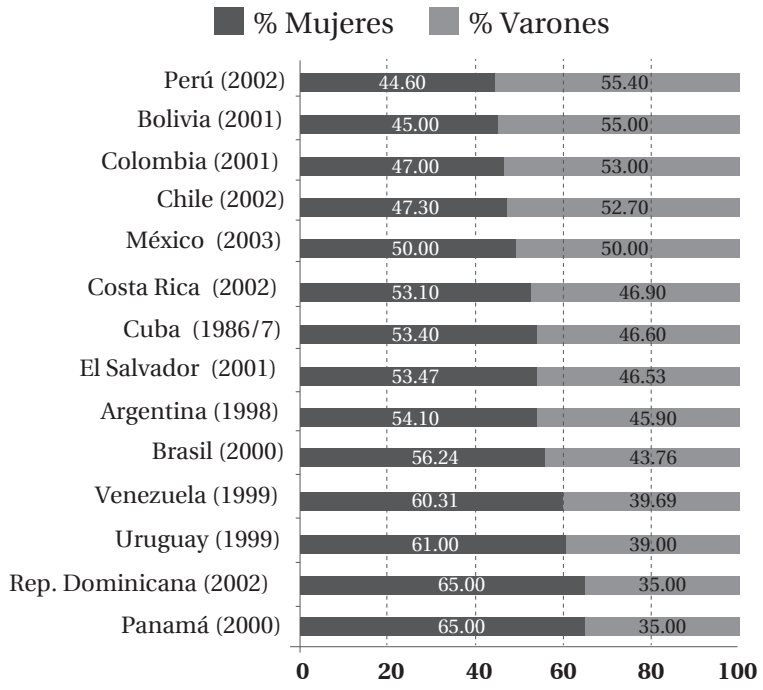


Fuente: Rama 2009

En segundo lugar, en aquel documento (2006) sostuvimos que los sistemas universitarios habían procesado una "revolución silenciosa". Como consecuencia de esta revolución, en las 2/3 partes de los países la participación femenina en la matrícula universitaria había llegado a ser equivalente a la de los hombre o, incluso, la había superado. Es más, en algunos países esa participación se había invertido completamente, y las mujeres tenían en la década del 2000 la misma representación que los hombres en los sesenta. En aquel momento afirmábamos también que el crecimiento de la matrícula global, en casi todos los casos, se explicaba, mayoritariamente, por su feminización tal cual puede apreciarse en la tabla resumen que presentamos a continuación.

De esta forma, en el año 2000 se había consolidado una tendencia por la cual de 14 países comparables en la matrícula universitaria por género, solo cuatro países tenían una población femenina menor que la masculina (con un piso de algo más de 44%), mientras que los restantes 10 países tenían una matrícula mayoritariamente femenina, siendo que en países como Venezuela, Uruguay, México, República Dominicana y Panamá esta matrícula femenina llegaba y pasaba el 60% del total de estudiantes registrados en sus universidades, tal cual puede verse en el cuadro siguiente.

Gráfica 2. Porcentaje de Hombres y mujeres matriculadas en universidades (aprox. 2000)



Fuente: Papadópulos y Radakovich, 2006

Es claro que estos logros significaron un aumento de la cobertura y, en particular, el espectacular crecimiento en presencia absoluta y relativa de las mujeres en las universidades de la región. Por estos motivos, si la educación está asociada a un mejor desempeño en el mercado laboral y es un factor determinante de la movilidad social, se debería esperar que más mujeres altamente educadas superaran o al menos fueran alcanzando la mejor posición relativa de sus pares varones.

EL MERCADO DE TRABAJO, LAS INEQUIDADES DE GÉNERO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR ENTRE 1990 Y 2012

Si la mujer ha mejorado su posición en el sistema de educación superior, sería posible hipotetizar que su inserción en el mercado de trabajo mejore correlativamente. Eso se debería reflejar en los niveles de ocupación, en sus tasas de desempleo y en sus ingresos. En cuanto a la tasa de actividad general, es claro que la de los hombres muestra una leve caída tendencial en la región entre 1997 y 2012. La de las mujeres, en cambio, muestra una tendencia contraria hacia el aumento de la participación. En efecto, el promedio ponderado de la participación femenina ha aumentado un 6% en los últimos 15 años, pasando de un 47% a un 53%. No disponemos de una medida clara de participación de las mujeres universitarias en el mercado de trabajo; en cambio, sí tenemos una *proxy* constituida por las personas que tienen más de 13 años de instrucción, es decir, aquellas personas que al menos han ingresado al nivel terciario de educación.

Inversamente a lo esperable por la pérdida de participación relativa de los hombres frente a las mujeres en el sistema universitario, estos tienen una tasa de participación porcentual de entre 10 y 13 puntos superior a las mujeres, independientemente del año que se considere (cuando se analiza la participación ponderada de ambos sexos en el mercado de trabajo). Es decir que a pesar de que la matrícula universitaria de las mujeres en casi todos los países ha aumentado, la participación en el mercado de trabajo de las mujeres más educadas se mantiene casi constante o exhibe una variación mínima (1 punto porcentual entre 1997 y 2012).

Cuadro 3. Educación y participación de hombres y mujeres en el mercado de trabajo

	Año	Tasas de actividad por sexo según años de instrucción 1997-2012									
		Hombres					Mujeres				
		TOTAL	0 a 5 años	6 a 9 años	10 a 12 años	13 años y más	TOTAL	0 a 5 años	6 a 9 años	10 a 12 años	13 años y más
América Latina: Promedio simple	1997	82	80	80	79	84	46	36	42	53	71
	1999	81	79	80	79	84	48	38	44	53	71
	2002	81	79	80	78	83	49	38	45	54	70
	2008	80	78	79	79	84	50	38	44	53	71
	2010	79	76	78	78	83	50	38	45	53	71
	2012	79	75	78	78	83	50	38	45	53	71
América Latina: Promedio ponderado	1997	82	83	81	81	85	47	42	43	56	72
	1999	82	82	81	81	84	50	44	45	57	72
	2002	81	81	81	80	83	51	43	46	58	72
	2008	80	78	80	82	84	52	42	46	59	73
	2010	80	77	79	82	83	53	42	46	59	72
	2012	79	74	79	81	83	53	41	46	58	73

Fuente: Cepal, Panorama Social, 2013

Al analizar la tasa de desempleo abierto de hombres y mujeres con más de 13 años de educación, nuevamente nos volvemos a encontrar con la misma regularidad: las mujeres más educadas sistemáticamente exhiben mayores tasas de desempleo que sus contrapartes varones. Si se comparan las diferencias absolutas de la tasa de desempleo de hombres y mujeres a lo largo del período que va de 1997 a 2012, esta oscila (cuando se revisan los promedios ponderados) entre un 0,5% y 2,5%, lo cual hace parecer que las diferencias son pequeñas. Pero si se comparan los porcentajes relativos, vemos que las diferencias son importantes. Y, si bien las diferencias en el desempleo absoluto de hombres y mujeres tiende a descender desde 1999 hasta 2012 (aunque con oscilaciones), la serie comienza en 1990 con una tasa de desempleo femenino del 12% superior al de los hombres y culmina en un 30% en 2012.

Nuevamente, a pesar del crecimiento de la participación femenina en la educación superior, la tendencia parece ir contra lo esperable, es decir, no hay una disminución proporcional del desempleo femenino a su participación en el sistema de educación superior.

Cuadro 4. América Latina: Tasas de desempleo abierto de hombres y mujeres con más de 13 años de instrucción 1990-2012

Sexo	13 y más años									
	1990	1994	1997	1999	2002	2005	2008	2010	2011	2012
América Latina: Promedio simple										
Hombres	3,3	3,5	4,5	6,1	6,8	5,9	5,1	5,7	…	4,7
Mujeres	4,5	6,0	7,2	8,9	8,7	7,8	7,0	7,3	…	6,3
América Latina: Promedio ponderado										
Hombres	5,7	4,9	5,1	6,1	7,1	6,3	5,2	5,7	…	5,0
Mujeres	6,4	5,9	7,6	8,8	9,8	8,9	6,9	7,2	…	6,5
Diferencia porcentual	12%	20%	49%	44%	38%	41%	33%	26%		30%

Fuente: Cepal, Panorama Social, 2013

Otra variable *proxy* de los cambios en el mercado de trabajo de hombres y mujeres es el de la inserción laboral de hombres y mujeres en tanto empleadores. Se sabe que la posición de empleador está asociada a una mayor educación; por ese motivo, comparar la evolución de esta inserción en el mercado de trabajo de hombres y mujeres puede ayudar a visualizar, aunque sea indirectamente, si las mujeres, correlativamente a su mayor y creciente inserción en el sistema universitario (o de educación terciaria), mejoran también en los lugares destacados de la estructura del mercado de trabajo.

En el cuadro que sigue, vemos cómo desde 1997 hasta el 2012 en América Latina, hombres y mujeres evolucionan en sus respectivas posiciones en tanto empleadores. Como dijéramos, analizando los cambios en la variable 'empleador' solo podemos evaluar en forma muy indirecta el impacto de la educación superior sobre la condición de empleador, ya que estamos asumiendo educación superior, pero no la conocemos exactamente. Hechas estas salvedades, es muy claro que las mujeres realizaron un avance muy importante en este plano.

En el período, tanto hombres como mujeres aumentaron su participación en la categoría de empleadores en América Latina. Pero mientras la cantidad de hombres empleadores aumentó algo más de la mitad, la cantidad de mujeres se multiplicó por cuatro. Si en 1997 su número era igual a un 30% de la cantidad de hombres, en el año 2012 las mujeres empleadoras representaban un 77% de los varones de la misma categoría ocupacional.

Lo primero que estas cifras indican es que ha habido un gran avance de la mujer en ocupar algunas posiciones significativas del poder dentro de la estructura del mercado de trabajo. La segunda conclusión, aunque tomando en cuenta la fragilidad del indicador elegido, es que el efecto de la educación sobre las diferencias entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo se comienza a hacer visible en este avance en la estructura del mercado.

Cuadro 5. América Latina: porcentaje de empleadores por sexo 1997-2012

	Año	Hombres	Mujeres	% Mujeres
América Latina: Promedio ponderado	1997	4,7	1,4	30%
	1999	4,6	1,2	26%
	2002	4,4	1,5	34%
	2005	4,5	1,7	38%
	2008	5,4	1,9	35%
	2010	7,1	4,4	62%
	2012	7,3	5,6	77%
Aumento de empleadores en el período		**55%**	**400%**	

Elaboración propia con base en Cepal, Panorama Social, 2013

Ahora bien, si las mujeres que suponemos más educadas han avanzado más en lograr posiciones de poder económico que su contraparte varones, ¿esto es así también así en cuanto a los ingresos? ¿Han mejorado las mujeres más educadas (universitarias) su participación en los ingresos en relación con los hombres? Así lo parece indicar el cuadro siguiente, en el cual se compara el desempeño en términos de ingreso de hombres y mujeres empleadores pero también profesionales y universitarios. El cuadro que sigue analiza en múltiplos de las respectivas líneas de pobreza per cápita, y cuál es el ingreso relativo de hombres y mujeres tanto para empleadores como para profesionales y técnicos. Si bien, como se dijo para el análisis anterior, la categoría de empleador captura indirectamente el nivel educativo, las categorías profesional y técnico lo hacen mucho más directamente. Por ese motivo podemos tener una mayor certidumbre acerca de lo que estamos midiendo.

Como veremos ahora, surge de la información presentada en el cuadro que el avance de las mujeres empleadoras y empleadas técnicas y profesionales ha sido notable. Una conclusión provisoria de esta situación es que las mujeres no han mejorado su participación en la población económicamente activa en una proporción semejante a la de su mejora en su inserción en la matrícula de educación superior. Sin embargo, sí han mejorado considerablemente su participación en lugares privilegiados de la estructura ocupacional (en tanto empleadores) y, además, han mejorado sus ingresos tanto como empleadoras como profesionales y técnicas, y todo esto podría estar asociado a su mayor nivel educativo, el cual se manifiesta como un nivel muy superior de matriculación en el sistema universitario.

Cuadro 6. Ingreso medio de la población económicamente activa ocupada, según inserción laboral, zonas urbanas, por sexo 1990 – 2012 (medido por líneas de pobreza)

	Año	Empleador Hombre	Empleador Mujer	Diferencia de ingresos hombre/ mujer	Profesionales y técnicos hombres	Profesionales y técnicos mujeres	% ingresos hombre/ mujer
América Latina: (Promedio o simple)	1990	5.1	3.2	63%	8.4	4.9	58%
	1994	5.2	3.4	65%	9.1	5.3	58%
	1997	5.2	3.5	67%	8.9	5.7	64%
	1999	5.1	3.5	68%	9.1	6.1	67%
	2002	5.0	3.4	68%	9.3	6.2	67%
	2005	4.9	3.3	67%	8.6	5.9	69%
	2008	5.1	3.5	69%	8.1	5.7	70%
	2010	5.4	3.8	70%	8.2	6.0	73%
	2012	5.6	4.1	73%	86	6.3	73%
Diferencias entre el inicio y el final del período		**10%**	**28%**		**2%**	**28%**	

Fuente: Elaboración propia en base a Cepal, 2013

El cuadro que precede indica que cuando se mide la evolución de los ingresos de dos categorías ocupacionales que tienen niveles altos de educación, el avance de la mujer es notorio. En primer lugar, se debe señalar que en 1990 los ingresos de las mujeres empleadoras en América Latina eran un 63% del ingreso de los hombres de su misma categoría ocupacional. Veintidós años después, había pasado a representar un 73% de los ingresos de sus contrapartes varones. Mientras que su posición relativa mejoró un 28%, la de los varones lo hizo un 10%. Hemos señalado ya las dificultades de asimilar esta categoría ocupacional a la de una categoría altamente educada o universitaria. Sin embargo, veremos que cuando se la compara con la categoría de empleados profesionales o técnicos, se demuestra que esta se comporta relativamente bien. La categoría de profesionales y técnicos, estrechamente relacionada con estudios de nivel terciario, es más clara en lo que indica y, además, muestra una mejora aún mayor en los ingresos de las mujeres.

Los ingresos de las mujeres profesionales y técnicas representaban en 1990 un 58% de los ingresos de los hombres de igual categoría ocupacional. Veintidós años después estos ingresos pasaban a representar un 73% de su contraparte masculina. Pero lo más impactante es que si se analiza cuál es la evolución de ingresos de hombres y mujeres pertenecientes a esta categoría, los hombres mejoran un 2% sus ingresos en cuanto las mujeres lo hacen un 28% en el mismo período.

Aquí hay dos temas que corresponde formular y que no pueden ser encarados por este estudio. ¿El relativo estancamiento de los ingresos de los hombres empleados como profesionales y técnicos en América Latina responde a un estancamiento en el desarrollo de sus credenciales educativas? La otra no es tanto una pregunta como una afirmación. A partir de la información presentada se puede hipotetizar que hay una correlación entre crecimiento de la participación femenina en la educación terciaria y una mejora en su desempeño medido como ingresos pero también como porcentaje de las mujeres empleadoras. Pero no es más que esto una hipótesis. Para falsearla sería necesario realizar otro tipo de estudios de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa.

EL CASO URUGUAYO EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA

En lo que se refiere a la feminización de la matrícula universitaria, Uruguay ha seguido una pauta semejante a la del resto de los países de la región. En este apartado, profundizaremos algo en el caso de Uruguay para aportar elementos que más que ilustrar sobre el caso sirvan para reflexionar sobre los aspectos comunes que enfrentan nuestros sistemas universitarios acerca de la calidad y la equidad de género.

Uruguay es un pequeño país de 3300000 habitantes. En Uruguay, el sistema educativo de nivel terciario y universitario en particular está fuertemente concentrado en la Universidad de la República. Recién en 1985 se aprobó la primera universidad privada (Universidad Católica del Uruguay). Luego de este hecho, otras instituciones universitarias fueron autorizadas a emitir títulos. En 1985, el Poder Ejecutivo reglamentó el funcionamiento de las universidades privadas y estableció que las instituciones autorizadas para realizar actividades de enseñanza, investigación y extensión en tres o más áreas disciplinarias no afines orgánicamente y estructuradas en facultades, departamentos, o unidades académicas equivalentes utilizarán la denominación de 'universidad'. En cambio, las instituciones autorizadas que no cumplan con los requisitos previstos para ser universidades pero que dicten al menos una carrera completa de primer grado, una maestría o un doctorado se llamarán 'instituto universitario'. En resumen, hay dos tipos de instituciones universitarias: las universidades propiamente dichas y los institutos universitarios.

A su vez, hasta 2012, existía una única universidad pública en el país (Universidad de la República –UdelaR). Recién ese año (2012) se creó la segunda universidad pública del país, la cual es una universidad especializada en tecnologías (Universidad Tecnológica –UTEC). Hasta el momento la UTEC cuenta con alumnos/as que no se han podido registrar en los sistemas de información pública y, como está en fase de formación, la cantidad que registra en muy baja.

Importa destacar que el ingreso a la enseñanza universitaria de grado no tiene ningún tipo de límite. Tan solo aprobando el segundo ciclo de enseñanza secundaria los y

las egresados/as pueden ingresar al sistema universitario. La Universidad de la República es gratuita, por lo cual no existe barrera económica para el ingreso. En cambio, la barrera en las universidades privadas es el costo de estas. En lo que se refiere a la habilitación de las carreras en la UdelaR, se requiere únicamente de la aprobación de sus autoridades. Esto no es esto lo que sucede con las carreras de las universidades e institutitos de educación terciaria privadas.

Según el decreto reglamentario 308/95 y modificaciones posteriores, "se considera universitaria la enseñanza terciaria que por su rigor científico y profundidad epistemológica, así como por su apertura a las distintas corrientes de pensamiento y fuentes culturales, procure una amplia formación de sus estudiantes que los capacite para la comprensión crítica y creativa del conocimiento adquirido, integrando esa enseñanza con procesos de generación y aplicación del conocimiento mediante la investigación y la extensión de sus actividades al medio social". Además las instituciones que soliciten autorización deberán presentar documentación que indique que poseen programadas las siguientes tareas:

a. Investigación y plan de desarrollo por un plazo de cinco años.
b. Extensión y plan de desarrollo en un plazo de cinco años.
c. Programa de publicaciones, si existiera.

Las universidades e institutos universitarios podrán expedir los siguientes títulos:

a. Licenciatura universitaria: la duración de los estudios respectivos no será inferior a 1.800 horas-reloj de clases, distribuidas en un lapso no inferior a cuatro años lectivos;

b. Especialización: será el título acreditante de la culminación de estudios específicos de profundización en una disciplina o conjunto de disciplinas afines, comprendidas en la carrera universitaria de primer grado. La duración mínima será de un año lectivo.

c. Maestría o Magíster: será el título que acredite la culminación de estudios de complementación, ampliación y profundización de los estudios universitarios de primer grado, y de tareas de investigación que impliquen un manejo activo y creativo de conocimiento, incluyendo la elaboración de una tesis o memoria final. La duración mínima será de dos años lectivos.

d. Doctorado: será el título que acredite la culminación de estudios de complementación, ampliación y profundización de los estudios de maestría, y el desarrollo de tareas de investigación original superior, mediante la elaboración de una tesis. La duración mínima será de tres años lectivos.

Para que una carrera de una universidad o instituto universitario sea aprobada es preciso que la institución esté habilitada por el Ministerio de Educación y Cultura para expedir los respectivos títulos, y que las nuevas carreras sean presentadas para su autorización dentro del plazo de seis meses contados a partir del comienzo de su dictado. La omisión de este requisito impedirá el reconocimiento de los estudios cursados con anterioridad a la autorización.

A los efectos de tramitar las solicitudes de autorización para funcionar o el reconocimiento del respectivo nivel académico de nuevas carreras, así como la revocación de los respectivos actos, se crea en la órbita del MEC un Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada. Los dictámenes del Consejo serán preceptivos pero no vinculantes. Esto significa que el MEC podría expedir un parecer diferente al del Consejo. El Consejo está formado por "ocho miembros designados por el Poder Ejecutivo, quienes serán ciudadanos de destacada trayectoria académica que no ocupen cargos en órganos de dirección en instituciones de enseñanza terciaria públicas o privadas. Tres de los miembros serán designados a propuesta de la Universidad de la República, dos a propuesta del Ministerio de Educación y Cultura, uno a propuesta de la Administración Nacional de Educación Pública y dos a propuesta de las instituciones universitarias autorizadas a funcionar como tales" (Art. 23 Dec. 308/95).

Los títulos otorgados por la Universidad de la República no requieren de mayor trámite que estar inscritos en la bedelía de la universidad para ser válidos, mientras que los de las universidades privadas deben estar inscritos en el registro del Ministerio de Educación. Esta inscripción dota a estos títulos del mismo efecto jurídico que los otorgados por la Universidad de la República. En la tabla siguiente se muestra el conjunto de instituciones universitarias (universidades e institutos) que existían en el país en el año 2012. A esta tabla habría que agregarle la recientemente creada UTEC.

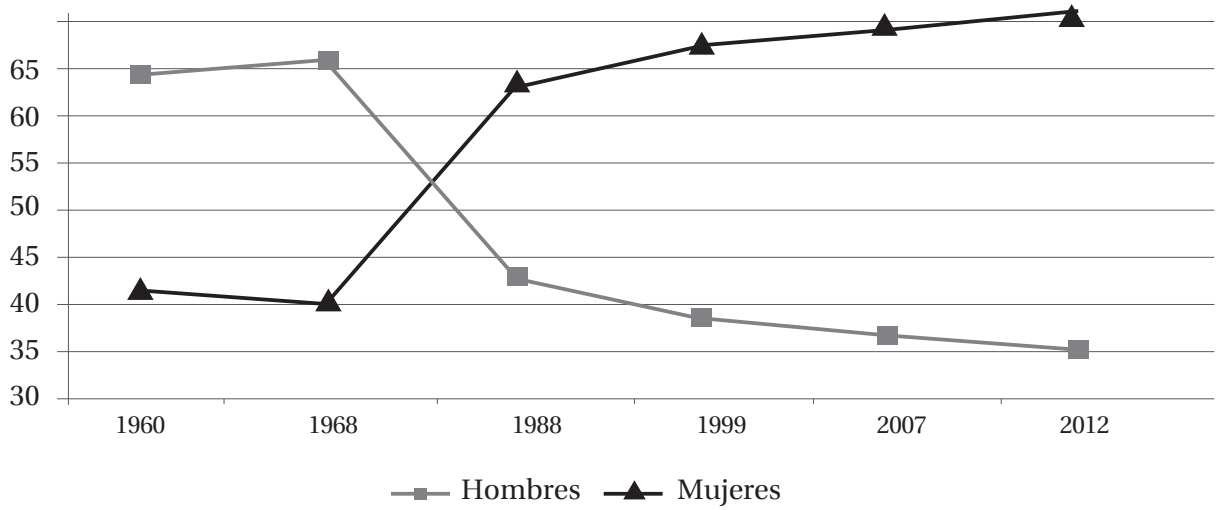
Cuadro 7.

INSTITUCIONES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
Ude la R
UNIVERSIDADES PRIVADAS
Universidad Católica del Uruguay (UDUCAL)
Universidad ORT Uruguay
Universidad de Montevideo (UM)
Universidad de la Empresa (UDP)
INSTITUTOS UNIVERSITARIOS PRIVADOS
Instituto Universitario Autónomo del Sur
Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (A.C.J.)
Instituto Universitario "Centro Latinoamericano" (C.L.A.E.H.)
Instituto Universitario Crandon
Instituto Universitario Maldonado - Punta del Este
Instituto Universitario Monseñor Marino Soler - Facultad de Teología
Instituto Universitario Francisco de Asís
Instituto Universitario BIOS
Instituto Universitario Centro de Docencia, Investigación e Información Aprendizaje (CEDIIAP)
Instituto Universitario en Posgrado en Psicoanálisis (APU)

Fuente: Jorge Sergio Núñez (2012)

La evolución de la matrícula ha seguido una pauta semejante a la del resto de los países de América Latina. La matrícula por género fue evolucionando a favor de una mayor participación de las mujeres y entre 1990 y el presente la relación entre hombres y mujeres se invirtió completamente tal cual muestra la gráfica siguiente.

Gráfica 3. Uruguay: Evolución del porcentaje de la población estudiantil según sexo, 1960-2012



Fuente: UdelaR. 2012. Censo Web 2012: Principales características de los estudiantes de grado de la Udelar. Montevideo: UdelaR

En el año 1990 ya había más mujeres matriculadas que hombres en el sistema universitario y esta relación se profundiza con el pasaje del tiempo. En 2012 la cantidad de hombres y mujeres que ingresaron, que ya estaban y que ingresaron a las universidades es la que registra el cuadro siguiente.

Cuadro 8. Sistema universitario: total de ingresos, matrícula y egreso por tipo de institución y sexo - 2012

Institución	**Total**	Ingreso		**Total**	Matrícula		**Total**	Egreso	
		Sexo			Sexo			Sexo	
		M	F		M	F		M	F
Total Universitarios	**23.275**	8.883	14.392	**151.081**	56.152	94.929	**7.826**	2.802	5.024
	100%	38%	62%	**100%**	37%	63%	**100%**	35%	65%
UdelaR	**19.712**	6.900	12.812	**130.941**	46.020	84.909	**6.315**	2.135	4.180
	100%	35%	65%	**100%**	35%	65%	**100%**	34%	66%
Privadas	**3.839**	1.825	2.014	**20.038**	10.052	10.020	**1.470**	654	816
	100%	48%	52%	**100%**	50%	50%	**100%**	44%	56%

Fuente: Estimaciones propias con base en MEC. 2012. Anuario estadístico de educación

Como puede apreciarse, a 2012 el sistema universitario tenía 153941 estudiantes, de los cuales 130 000 cursaban estudios en la UdelaR y la suma de las privadas daba algo más de 20000 estudiantes. Cuando esta información se abre por sexo, vemos que un 63% de los y las matriculados/as son mujeres y un 37% hombres, siguiendo la pauta general de la región. En cambio, hay paridad de género en la matriculación (es decir en el *stock*), en las universidades privadas mientras que en la UdelaR la proporción de mujeres matriculadas es superior a la media (65% a 35%). Los nuevos ingresos a las universidades privadas parecen mostrar un pequeño sesgo a favor de las mujeres, pero sin un cuadro que muestre las tendencias no podemos saber si esto marca un proceso o es solo un evento coyuntural.

Lo que en cambio sí es claro, tanto en la universidades privadas como en la UdelaR, es que en los egresos, es decir, aquellos que culminan el ciclo universitario y se gradúan, la proporción de mujeres en lograrlo es mayor que la de hombres. Lo es en una pequeña proporción en la UdelaR, pero lo es en mayor proporción en las universidades e institutos privados. Esto último, a pesar de la paridad en el ingreso y el *stock*, es claramente favorable a las mujeres que se gradúan (44% de hombres y 56% de mujeres graduadas en 2012).

LAS DIFERENCIAS A NIVEL DE POSGRADOS

Aquí interesa analizar la composición por sexo de los estudiantes de posgrado porque ellos, por ser los que adquieren más formación y grado académico, deberían ser presumiblemente los que ocupen posiciones más altas en la estructura docente y de investigación del sistema universitario. En esta sección solo ilustraremos acerca de la matrícula de posgrado en la Universidad de la República porque es la institución con la que contamos con información más consolidada. El cuadro que sigue nos muestra una pauta semejante (al menos en el mantenimiento de las diferencias aunque no en las magnitudes) a la de los egresos a nivel de grado. Sin embargo, lo que importa destacar de esta tabla es que se refiere a docentes con estudios de posgrado culminados. Importa destacar este último punto (que la información que se brinda es de docentes en actividad en la Universidad de la República) porque es esperable que a mayor título académico más alto el cargo que se posee en la estructura universitaria. Retengamos esta idea.

Los títulos que se presentan más abajo van del Diploma al Posdoctorado. Ellos van de menor grado de complejidad y carga horaria a mayor complejidad y años de estudio. Como puede verse en los diplomas y en las especializaciones (titulaciones de duración igual o menos a un año), hay más mujeres que hombres docentes que han culminado sus estudios. En cambio, en las maestrías, doctorados y posdoctorados la proporción de hombres es mayor que la de mujeres, siendo que esta es más grande cuanto más complejo y de mayor duración es el posgrado.

Cuadro 9. Docentes por tipo de estudio de posgrado culminado según sexo

Sexo	Tipo de Posgrado	Casos	Porcentaje
Hombre	Diploma (duración no menor a 1 año)	143	9,7
	Especialización (duración no menor a 1 año)	465	31,5
	Maestría	646	43,7
	Doctorado	213	14,4
	Pos-doctorado	10	0,7
	Total	1477	100%
Mujer	Diploma (duración no menor a 1 año)	193	12,5
	Especialización (duración no menor a 1 año)	528	34,3
	Maestría	643	41,8
	Doctorado	165	10.7
	Pos-doctorado	9	0,6
	Total	1538	100%

Fuente: Censo Web de Funcionarios Universitarios Año 2009.

Para determinar el porqué de esta realidad, se precisa una investigación específica, que no es objeto de este estudio. Se podría hipotetizar que la realización de un posgrado se cruza con la etapa reproductiva de las mujeres universitarias, pero esto no es más que una conjetura.

EL GÉNERO Y LA ESTRUCTURA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

En el sistema universitario uruguayo, haber cursado un posgrado ha comenzado a pesar hace relativamente poco tiempo a la hora de evaluar a los postulantes para los cargos docentes, la promoción docente y la cantidad de horas que se les asignan. La dedicación exclusiva y la posesión de un posgrado están aún lejos de ser una norma en el sistema universitario uruguayo y en la UdelaR en particular. La UdelaR, además de los grados académicos, premia otras actividades académicas (publicaciones, docencia), y también de gestión y militancia universitaria. Por lo tanto, no es solo el nivel académico alcanzado (entendido como posgrado) lo que se puntúa a la hora de conceder extensiones horarias y grados más altos en la estructura de poder universitario. La UdelaR tiene una estructura de cátedra con 5 grados, siendo el grado 5 el catedrático y el 1 el asistente. Además, la posesión de un cargo en cualquier grado no determina automáticamente las horas y, actualmente, los cargos de dedicación exclusiva son minoría.

El cuadro que sigue muestra el total de docentes de la UdelaR y la distribución de cargos académicos.

Cuadro 10. Docentes por grado académico según sexo

Grado docente	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Grado 1	1179 28,8%	1573 34,9%	2752 32,0%
Grado 2	1091 26,6%	1575 34,9%	2666 31,0%
Grado 3	100 24,5%	916 20,3%	1918 22,3%
Grado 4	413 10,1%	285 6,3%	698 8,1%
Grado 5	412 10,1%	162 3,6%	574 6,7%
Total	4097 100%	4511 100%	8608 100%

Fuente: Censo Web de Funcionarios Universitarios Año 2009.

De un total de 8608 docentes, aproximadamente 4100 son hombres y 4500 son mujeres, lo que estaría en consonancia con una mayor matrícula y egreso femenino. Estas diferencias en la participación femenina se mantienen en los cargos más bajos de la estructura docente (Grados 1 y 2), donde hay más mujeres que hombres. Sin embargo, al llegar al grado intermedio esta predominancia femenina se revierte y la presencia masculina en los cargos de profesor adjunto y catedrático es ampliamente superior. Esto significa que a pesar de que las mujeres egresadas de la UdelaR son dos veces más que los hombres, el ingreso al sistema las coloca casi en paridad con los hombres y en franca minoría en los cargos docentes y de investigación más altos. Una explicación que podría ensayarse es que hay menos mujeres en posesión de títulos de posgrado que hombres, y, por lo tanto, estos tienen más facilidad de acceder a los cargos académicos altos. Para contrastar esta hipótesis habría que hacer un estudio específico. Y, si esto fuera así, para lograr la paridad de género en la estructura académica de la UdelaR habría que instaurar mecanismos específicos que apoyen la discriminación positiva ya que, aparentemente, el sistema meritocrático no parece estar funcionando adecuadamente.

CONCLUSIONES E INTERROGANTES

Como hemos visto, ingresan más mujeres que hombres al sistema universitario y, si nos atenemos al caso uruguayo, las mujeres son más exitosas que los varones a la hora de la graduación. Sin embargo (a la luz de la evidencia de Uruguay), las posgraduadas alcanzan títulos

de menor grado que los varones. Hay evidencia que apoya esta idea. Sin embargo, en el sistema universitario las mujeres ocupan posiciones de menos prestigio académico y, en consecuencia, son peor remuneradas y tienen menos poder en la estructura universitaria.

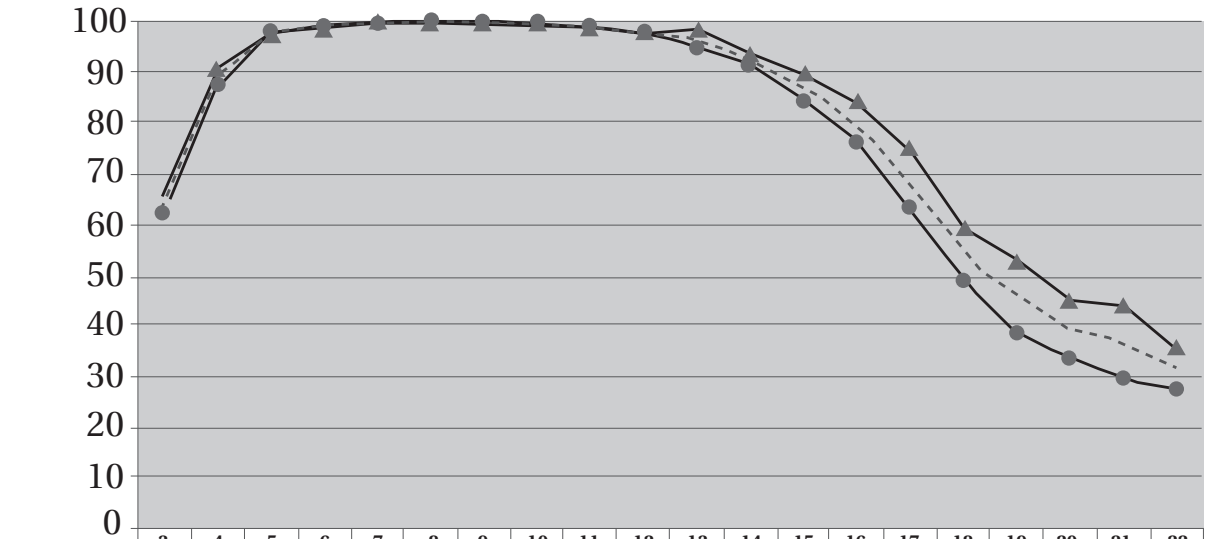
En América Latina y en Uruguay en particular, el avance de la mujer como miembro de la comunidad universitaria ha sido espectacular. En prácticamente todos los países ha superado ampliamente a los varones, e incluso ha llegado a constituir dos tercios de la matrícula. De todos modos, esta realidad no ha impactado de igual manera en las posiciones que ocupan en el mercado de trabajo, y en las remuneraciones que reciben por igual actividad que los hombres. Pero, si bien no han igualado a los hombres en estas dimensiones, a tenor de la información que aquí hemos presentado su avance ha sido muy importante y, de mantenerse las tendencias registradas, es muy posible que en poco tiempo más las mujeres alcancen a los hombres en posiciones y remuneraciones en el mercado de trabajo, al menos en aquellas dimensiones que hemos discutido aquí.

Por ejemplo, las remuneraciones de las mujeres empleadoras y profesionales y técnicas han aumentado un 28% entre 1990 y 2012, mientras que las de los hombres que ocupan iguales posiciones han aumentado tan solo 2% y 10% respectivamente. Lo mismo puede decirse de la cantidad de empleadores. Mientras que en el período 1997-2012 los empleadores hombres aumentaron en una cantidad de 55%, la cantidad de empleadoras mujeres se multiplicó por cuatro. Sin embargo, a pesar de esos avances aún las mujeres son más vulnerables en el mercado de empleo. En lo que nos ocupa, aquellas mujeres más educadas (con más de 13 años de educación) exhiben tasas de desempleo notoriamente mayores que las de los hombres con semejante nivel educativo. Y lo mismo pasa con la participación de las mujeres más educadas en el mercado de trabajo, quienes registran una participación más baja que la de los hombres. En resumen, el avance espectacular de la participación de las mujeres en el sistema universitario muestra un impacto positivo en su participación en el mercado de trabajo pero este es desparejo según la dimensión que se analice.

Ahora bien, el tema del avance de la mujer en la esfera educativa de nuestras sociedades, en particular en el sistema universitario, abre otra interrogante. ¿Qué ha pasado con los hombres? ¿Por qué su participación relativa en el sistema universitario ha caído tanto? No solo ingresan muchos menos hombres, sino además que parece que desertan o al menos retrasan sus estudios mucho más que las mujeres. ¿Qué nos está diciendo esta realidad sobre la calidad, pero en particular, sobre la pertinencia de la educación o más bien del sistema educativo?

La primera pregunta es, entonces, ¿quiénes son y cómo se compone el grupo de jóvenes que llegan a la universidad?

Gráfica 4. Uruguay: Asistencia a algún centro educativo por edades simples según sexo (todo el país, 2012)



	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Hombre	62,3	87,8	98,2	98,8	99,5	99,9	100,0	99,5	98,8	97,7	95,0	91,7	84,6	76,5	63,2	48,9	38,3	33,5	29,5	27,4
Mujer	65,3	90,7	97,3	98,7	100,0	99,7	99,4	99,7	99,0	97,5	98,5	93,6	89,5	84,1	75,0	59,2	52,8	44,8	43,8	35,5
Total	63,8	89,1	97,7	98,8	99,7	99,8	99,7	99,6	98,9	97,6	96,6	92,6	87,0	80,1	68,8	53,9	45,5	39,2	36,7	31,4

Fuente, MEC 2012. Anuario estadístico

Del cuadro anterior se deduce con bastante claridad que la deserción de los varones del sistema educativo surge bastante antes de su llegada a la universidad. En efecto, hasta los 14 años de edad cuando presumiblemente los jóvenes están cursando el primer ciclo de enseñanza secundaria, la participación de ambos sexos es casi universal (92%) y la diferencia por sexo es muy baja (menos de 2%). Sin embargo, a medida que la edad de los jóvenes aumenta hay una caída de la participación de estos en los centros educativos pero esta caída es mucho más marcada entre los hombres que entre las mujeres.

A los 16 y los 17 años de edad, cuando los jóvenes deberían estar comenzando a cursar el segundo ciclo de educación secundaria, su participación en el sistema cae a 80 y 69% respectivamente. Pero la participación de los varones en el mismo período cae a 76 y 63%. Ya con 18 años los jóvenes que atienden algún centro educativo son casi 60% en el caso de las mujeres y 48% en el de los hombres, es decir, hay prácticamente un 12% más de mujeres que hombres en el último año del segundo ciclo de educación secundaria.

Esto significa, en primer lugar, que la retención de los hombres en el sistema educativo es más baja en todos los niveles considerados. En segundo lugar, la cantidad de varones que llegan a las puertas de la universidad es menor que el de mujeres, lo que en buen medida explica el ingreso menor de aquellos que el de estas.

Sin embargo, esto no contesta la pregunta acerca de porqué la mayor deserción de hombres que de mujeres en el sistema universitario en particular.

Para finalizar, solo avanzamos una hipótesis. El cuadro siguiente indaga acerca de las razones de la deserción del sistema educativo de los jóvenes uruguayos. Lamentablemente esa información no está desagregada por sexo, sin embargo, da alguna pista para formular hipótesis para investigaciones futuras.

En todos los casos, independientemente del quintil de ingresos y de la edad (salvo en el caso de los muy jóvenes) la mayor causa de deserción en la educación media es la declarada falta de interés en la educación. Solo en segundo lugar aparece el ingreso al mercado de trabajo como causa de abandono.

¿No será tiempo de pensar la readecuación del sistema educativo a modalidades y formatos que permitan que los jóvenes sientan la inversión educativa como pertinente?

Cuadro 11. Jóvenes de 12 a 29 años de todo el país, que declararon haber asistido a educación media pero que hoy no lo hacen (Año 2012)

Nivel educativo máximo alcanzado.	Tramos de edad		Quintiles extremos de ingreso	
	12 a 17 años	18 a 29 años	1er quintil	Quintil mayor
Comenzó a trabajar.	5,0	30,2	20,3	32,3
No tenía interés o le interesaban otras cosas.	64,8	45,4	44,1	53,4
Quedó ella o su pareja embarazada.	4,7	7,4	11,5	1,4
Le resultaba difícil.	8,1	5,0	6,5	3,3
Debió atender asuntosfamiliares.	4,0	4,0	5,2	3,6
Otras razones.	9,9	3,2	4,8	3,6

Fuente: MEC 2012, Logro y nivel educativo alcanzado por la población

BIBLIOGRAFÍA

Cepal. (2013). *Panorama social de América Latina 2013*. Cepal: Santiago.

MEC. (2012). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población*. MEC: Montevideo.

----------. Anuario estadístico de educación. MEC: Montevideo.

Núñez, S. (2011). La formación en el área de la salud en la UdelaR. Departamento Mercado de Trabajo. División de Recursos Humanos en Salud. MSP. (Epubacceses 7/01/2014) http://www.msp.gub.uy/sites/default/files/La_Formaci%C3%B3n_en_el_%C3%81rea_de_la_Salud_de_la_UdelaR.pdf

Papadópulos, J. y Radakovich R. (2005). *Educación superior y género en Uruguay*. Editorial YOEA y Unesco/Iesalc: Buenos Aires.

----------. (2006). Educación superior y género en América Latina. En Unesco/Iesalc, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Unesco/IESALC: Caracas.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *En Revista iberoamericana de educación*. N.º 50, pp. 173-195.

UdelaR. (2009). Censo Web de funcionarios de la Universidad de la República. UdelaR: Montevideo.

----------. (2012). Censo Web 2012: Principales características de los estudiantes de grado de la UdelaR. UdelaR: Montevideo.

La educación superior de las mujeres en los consensos universales: más allá de las cifras

Moni Pizani
ONUMUJERES-Ecuador
Ecuador

ESTRUCTURA DE LA PRESENTACIÓN

La ponencia está estructurada en tres partes: la primera establece un punto de partida y el marco de interpretación de la situación de las mujeres y la educación superior, esto implica un acercamiento a los instrumentos internacionales para el adelanto de las mujeres y la relevancia del derecho a la educación en ellos; la segunda, un acercamiento a las cifras globales y un análisis de estas a la luz del enfoque de género para establecer algunos factores a considerar de cara a los consensos universales, y la tercera, los retos que se derivan de los planteamientos establecidos para alcanzar los mínimos planteados en los consensos universales.

DE LOS CONSENSOS UNIVERSALES

La mayoría de los estados parte de las Naciones Unidas han firmado los instrumentos internacionales para garantizar a las mujeres del mundo el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

No es una casualidad que 187 países de 193 que forman parte de la ONU hayan firmado y ratificado el Convenio Contra todas las Formas de Discriminación hacia las Mujeres (Cedaw, por sus siglas en inglés). No es una casualidad tampoco que 189 estados hayan participado de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, en la que de manera unánime se aprobó la Plataforma de Acción de Beijing. Siguiendo esta misma línea es importante recordar que 189 estados parte de las Naciones Unidas firmaron la Declaración del Milenio, esta declaración, como recordarán, está estructurada por ocho objetivos, de estos objetivos el número tres se relaciona directamente con el tema de este Congreso: "Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer". Como se sabe, cada objetivo del milenio tuvo metas establecidas para concretar las propuestas; en el caso del objetivo al que acabamos de hacer referencia la única meta planteada fue la siguiente: "Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015". En esta declaración queda claramente establecido el vínculo entre el derecho a la educación y la construcción de la igualdad de género.

En relación con el seguimiento de la Declaración del Milenio, cabe mencionar que en este momento de la historia los gobiernos y las sociedades, tanto organizadas como

no organizadas, están trabajando en el diseño del Mundo que Queremos, cuyas prioridades veremos reflejadas el próximo año en la Agenda Post-2015. En esta agenda, la igualdad de género deberá ser una prioridad explícita si queremos avanzar en los procesos de desarrollo y si queremos alcanzar el ejercicio pleno de los derechos humanos.

De otra parte, el derecho a la educación en todos sus niveles está presente en la mayoría de los instrumentos internacionales de derechos humanos. Por un lado lo encontramos en los marcos más amplios de referencia, como es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su artículo 26 establece en sus párrafos 1 y 2 lo siguiente: "(1)Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz". Por otro lado, el derecho a la educación se encuentra también en los consensos más específicos diseñados y aprobados para disminuir las brechas que sustentan la desigualdad entre las diversidades humanas y limitan el ejercicio pleno de los derechos humanos. Este es el caso de Convenciones como la Cedaw, en la cual se plantean los ámbitos sobre los que los estados adheridos a la convención deben actuar para garantizar el adelanto de las mujeres; en esta convención, la parte III hace específica referencia a la educación. Es el mismo caso de la Plataforma de Acción de Beijing, en cuya esfera B se establecen los objetivos que los estados parte deben alcanzar y las medidas que deben aplicar en la esfera de la educación y la capacitación de las mujeres para disminuir las brechas de género.

Los consensos de los estados a partir de la Carta Universal de los Derechos Humanos definen de diferentes formas y desde diferentes abordajes a la educación como un derecho. Sin embargo, la educación, además de ser un derecho humano, es una estrategia para el ejercicio de los otros derechos, pero no solo esto, en su deber ser, la educación es un mecanismo que posibilita el conocimiento, y el conocimiento es una necesidad humana esencial que al ser satisfecha hace posible la satisfacción de las otras necesidades humanas esenciales. La educación no es, entonces, como no lo es ningún derecho humano, un factor aislado que puede desarrollarse al margen de los otros derechos, que puede efectivizarse sin considerar todos los derechos que tenemos las personas. Esto significa que en su concreción, es decir, en sus políticas, en sus contenidos, en sus métodos, en sus niveles, en sus estructuras, en su cobertura y en su acceso se deberá garantizar la vigencia y ejercicio de los derechos humanos. Al margen de esta visión, la educación deja de ser un derecho para convertirse en un servicio. Las Naciones Unidas abogan por el enfoque de derechos, tal como se puede leer en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Por lo dicho, se hará un pequeña puntualización sobre el tema. Los derechos humanos en cada país están consagrados en su marco jurídico, el cual, en términos generales, está compuesto por su carta magna así como por los tratados, los acuerdos, los pactos, las convenciones, las declaraciones, los planes o plataformas de acción que un Estado Parte de las Naciones Unidas, libre y soberanamente haya firmado y, de ser el caso, lo haya ratificado. Ahora, no todos estos instrumentos internacionales son vinculantes para el marco jurídico de un país, a menos que su carta política lo establezca de manera explícita. Las convenciones y los pactos son vinculantes, las declaraciones, los acuerdos, los planes o plataformas de acción (entre otros) son referentes, aun cuando algunos de los instrumentos no vinculantes pueden convertirse en instrumentos de obligatorio cumplimiento por su peso moral, como es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Más allá del carácter vinculante del marco jurídico internacional, son las naciones del mundo quienes al adoptar los instrumentos internacionales, adoptan el enfoque de derechos para su norma, su política y su acción, y será cuestión de su voluntad política, de situación interna y del avance en términos de derechos humanos lo que dicte la integración efectiva de los instrumentos internacionales en un marco jurídico nacional.

Hoy nos convoca el derecho a la educación en una dimensión específica, la educación superior. El literal c), del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales establece: "La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita".

También se cuenta con la *declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (declaración resultante de la Conferencia Mundial sobre educación superior convocada por la Unesco). En esta declaración, el artículo 4, referido al fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, plantea cuatro literales tendientes a incrementar la participación de las mujeres en la educación superior, rebasando las limitaciones socioeconómicas, culturales y políticas vigentes; erradicar los estereotipos de género promoviendo el enfoque de género en las distintas disciplinas y fomentado la participación cualitativa de las mujeres en todos los ámbitos; fomentar los estudios de género cuyo papel es estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedades, y, finalmente, tomar medidas encaminadas a eliminar los obstáculos que coadyuvan a la subrepresentación de las mujeres en todos los ámbitos, especialmente de aquellos en los que se toman las decisiones en la educación superior y en la sociedad.

Con base en lo dicho son dos las preguntas que guiarán el contenido de esta presentación: la primera, ¿cuánto hemos avanzado en este andar? y, la segunda, ¿por qué es tan importante la educación superior en los procesos de igualdad? Las respuestas parecerían obvias, sin embargo, la realidad que tenemos actualmente, a la luz del análisis de género, nos puede dar nuevas pistas para aportar en el debate y en la definición de los retos que deberán ser superados por la comunidades educativas y por las sociedades de las que forman parte.

LOS NUEVOS COLORES DE LA PIRÁMIDE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nadie puede negar el avance de las mujeres en el camino hacia la igualdad; sin embargo, este avance no significa haber alcanzado la meta, de hecho, para llegar a la meta todavía nos faltan, por lo menos, tres cuartos de ese camino. Esta afirmación se basa en los indicadores que tenemos hasta el momento, no hablo desde una perspectiva personal o institucional, sino desde la información que los estados parte producen y difunden sobre el tema.

Por cierto, el hecho de que los estados aporten indicadores desagregados por sexo e indicadores sobre brechas de género es un avance innegable en el recorrido hacia la igualdad de género, es un paso esencial porque sin información estratégica, la reflexión, el debate, el cuestionamiento, la demanda de derechos, la toma de decisiones, la inversión, se mantendrían inmutables pues no habría argumento que plantee la necesidad de un cambio de rumbo. Hoy los indicadores con los que cuentan los países, aun cuando no son todos, han dado muestra irrefutable sobre la necesidad de cambiar el rumbo.

Veamos algunos ejemplos. En relación con la participación política de las mujeres, según datos de la Unión Interparlamentaria en 2013, los parlamentos del mundo cuentan con apenas un 20,9% de mujeres en sus curules. Según datos generados por ONU Mujeres, a junio de 2013, el planeta cuenta con 8 mujeres jefas de Estado y 14 jefas de Gobierno, lo que implica un escaso 11% de los Estados Partes de la ONU.

En relación con el empleo, la brecha de género tiene una diferencia de 24,8 puntos porcentuales entre hombres y mujeres en la relación empleo-población (ONU Mujeres 2012). El 48% de las mujeres en todo el mundo tienen un empleo, frente al 73% de los hombres que cuenta con uno (ONU Mujeres, 2012). Según el PNUD las mujeres ganan hasta un 25% menos que los hombres a competencias iguales. Y, finalmente, en relación con una vida libre de violencia sabemos que 7 de cada 10 mujeres en el mundo han sufrido algún tipo de violencia por el hecho de ser mujeres.

Estos indicadores dan cuenta de lo afirmado, la humanidad ha recorrido, en el mejor de los casos, una cuarta parte del camino hacia la igualdad; pero este avance no es el mismo para todas las mujeres del mundo, los promedios globales, como todo promedio, disimulan las brechas más profundas que deberán resaltarse para no perder de vista en dónde se debe actuar con mayor agudeza. Pero ¿qué encontramos en el primer tramo del camino hacia la igualdad?, es decir, ¿en qué ámbitos se ubican los mayores avances? Uno de esos ámbitos es la educación, y específicamente, la educación superior.

En el *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*, publicado por la Unesco en el año 2012, el primer dato que debemos observar es el incremento vertiginoso de la matrícula

de estudiantes en estudios superiores en un período de 19 años: en 1970 había 32 millones de personas matriculadas, en 2009, el número crece a 165 millones. La primera pregunta que nos hacemos es ¿este incremento incluye a las mujeres? La respuesta es sí. El incremento más fuerte está en el número de mujeres matriculadas, así, en el período al que hemos hecho referencia, la tasa bruta de matrícula se incrementó en la siguiente proporción: la matrícula de hombres creció del 11% al 26%, en cambio, la matrícula de las mujeres se incrementó de 8% al 28%.

Como se había planteado, el promedio puede esconder verdades si no se hace un análisis más exhaustivo. Los datos nos muestran que hoy por hoy las mujeres son la población universitaria mayoritaria en 93 de los 149 países que cuentan con datos sobre este tema; 10 países tienen paridad en la población universitaria y solamente 46 países tienen una matrícula en la que predominan los hombres. Lo que implica claramente que el índice de paridad entre los sexos en la educación superior tiene una ventaja para las mujeres en la mayoría de países. A simple vista podríamos decir que en el mundo la mayoría de población universitaria o que cursa estudios superiores son mujeres; sin embargo, según los datos del *Atlas Mundial*, el 54% de la población joven vive en aquellos 46 países en donde el índice de paridad tiene ventaja para los hombres y el 43% habita en países con un índice de paridad con ventaja hacia las mujeres (el 1% restante vive en países con un índice de paridad sin predominio de ningún sexo). A pesar de la importancia del dato propuesto, el salto es innegable, el índice de paridad entre sexos en la educación superior ha cambiado de color a la pirámide poblacional universitaria y este cambio implica un avance global que debe aplaudirse. Sin embargo, el cambio es menos visible en nivel de doctorado, en donde la participación de las mujeres es inferior a la de los hombres en cuatro de las cinco regiones del mundo, la excepción es América Latina y el Caribe, en donde hay más mujeres que hombres recibiendo el título de doctorado.

Una segunda pregunta que nos hacemos se refiere a los factores que cruzan a los países con mayor participación femenina en su tasa de matrícula, ¿cuáles son estos? Una primera variable relevante es la riqueza nacional, tal como lo señala el *Atlas mundial de igualdad de género en la educación*: "Las mujeres tienen más probabilidades de cursar estudios superiores en países con un nivel de ingresos relativamente elevado y menos probabilidades de hacerlo en países de renta baja. Todo incremento de la riqueza nacional, por modesto que sea, se acompaña de una reducción de la disparidad entre los sexos" (2012). Una segunda variable estaría relacionada con el mercado laboral, cada vez más la exigencia para la obtención de un empleo se vincula con el nivel de preparación de las personas que optan por uno; esta preparación está directamente avalada por el número de años de estudio, el número de títulos y/o por los niveles alcanzados en la educación superior (pregrado, maestrías, doctorado). Una tercera variable podría estar dada por la influencia del marco internacional de derechos que ha puesto a los estados a pensar en mecanismos que hagan posible el mayor acceso de las mujeres al sistema educativo y ha impulsado a las sociedades a debatir sobre el rol de la educación en la vida de las mujeres y de sus familias (aún nuestras sociedades no logran ver a las mujeres

como seres autónomos, pero eso es tema de otra ponencia). Tal como establece el *Atlas mundial de igualdad de género en la educación*, el factor jurídico no es una variable que incide en este cambio, pues son muy pocos los países que registran leyes de acción afirmativa para el acceso de las mujeres a estudios superiores; sin embargo, no se puede negar que existe un marco jurídico internacional vinculante y referente que exhorta a la igualdad de derechos para las mujeres. Sería necesario estudiar cuántos de estos principios permean el pensamiento social y cuánto han influido en el cambio de los imaginarios que limitaban la participación de las mujeres en el estudio (y en realidad, que aún limitan su participación, basta con recordar lo acontecido en Nigeria en abril de este mismo año). Por lo dicho, el cambio de los imaginarios en relación con el derecho a la educación de las mujeres sería una cuarta variable a considerar.

La siguiente pregunta es ¿en qué se están graduando las mujeres? La respuesta no tiene el mismo matiz que la tasa de matrícula, es decir, no se presentan cambios significativos. Los patrones culturales basados en la división sexual del trabajo se mantienen a la hora de elegir carrera. La división de roles entre mujeres y hombres se refleja en los títulos que obtienen ellas y ellos. Las mujeres se gradúan mayoritariamente en ciencias sociales, ciencias del comportamiento humano, periodismo e información, gestión de empresas y derecho, en todas las regiones del mundo con excepción de Asia Central, en donde la mayoría de graduadas pertenecen al área científica (*Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*, 2012). En este punto es menester puntualizar que la elección de carrera está supeditada a variables que no siempre incluyen la libertad para optar y que más bien se relacionan con oferta educativa, ubicación geográfica de la oferta, posibilidades que ofrece la carrera para conseguir un empleo una vez se obtenga el título, horarios de estudio, ingresos familiares, costos de la carrera, estado civil de la aspirante a los estudios y, por supuesto, los patrones culturales predominantes. Estas variables son solamente algunas de las que podrían influir en la decisión al momento de elegir una carrera.

Con los datos que tenemos podemos decir que el avance de las mujeres en la educación superior es visible y que la humanidad ha dado un primer paso relevante para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres en el ejercicio de este derecho. Si bien el paso es importante, no podemos establecer que el número de mujeres que participan en la educación superior determina que hemos logrado el resultado de la igualdad de género en esta esfera de los derechos humanos. El ingreso masivo de las mujeres en los centros de educación superior abre la puerta para los cambios sustantivos, pero estos cambios aún no se han logrado; de hecho, en algunos casos no están iniciados.

IGUALDAD SUSTANTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EL RETO DEL SIGLO XXI

La educación es importante para los procesos de igualdad porque con ella se genera conocimiento y el conocimiento es libertario, es cuestionador, es transformador de realidades;

pero si supeditamos el conocimiento a los paradigmas establecidos sin cuestionarlos, la educación deja de ser una estrategia impulsora de los procesos de igualdad y se convierte en una estrategia para la reproducción y el sostenimiento de la cultura y el sistema vigente. Tal como hemos visto hasta el momento, los indicadores de participación política, de pobreza, de violencia, dan cuenta de un sistema que mantiene las brechas y las desigualdades a pesar del ingreso masivo de las mujeres a las universidades.

Una de las variables consideradas en este documento para entender el vertiginoso incremento en la tasa de matrícula fue la relación de los estudios con el mercado laboral. De hecho, una de las apuestas de los países para superar los indicadores de pobreza ha sido incrementar el nivel de instrucción de las mujeres; sin embargo, tal como plantea el informe regional de América Latina y el Caribe *Trabajo decente e igualdad de género: políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe*, la relación entre el nivel de formación de las mujeres y el acceso al empleo decente no se corresponden. En el mencionado estudio podemos leer:

> *Las mujeres que integran la fuerza laboral tienen preferentemente mayores niveles educativos, debido a los avances en su nivel de escolaridad. Más de la mitad de las mujeres (53,7%) en la población económicamente activa (PEA) alcanza 10 o más años de educación formal, en contraste con 40,4% de los hombres. Incluso, el 22,8% de las mujeres en la fuerza laboral cuenta con educación universitaria (completa e incompleta), por sobre el 16,2% de los hombres (2013).*

¿Cómo superar estos indicadores? La Cedaw, en su artículo 10, Parte III, referida a la educación establece: "Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación...". Los literales que conforman este artículo exhortan a los estados a desarrollar medidas para superar las brechas, como por ejemplo la generación de las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional; la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles de educación; las mismas oportunidades para la obtención de becas.

Para tomar las medidas que plantea la Cedaw, debemos saber quién desarrolla los contenidos, quién plantea qué debe estudiarse y qué debe desecharse, quién establece qué nuevas teorías deben ser discutidas en el aula, quién decide sobre la malla curricular de las diferentes disciplinas. Evidentemente no es la decisión de una persona, entendemos que el conjunto de personas que están en los espacios de decisión serán quienes decidan sobre el tema. Serán las cabezas de las universidades, las cabezas de las instituciones rectoras de la política educativa; serán las personas que lideran las investigaciones y aportan con sus hallazgos. Nos preguntamos cuántas de estas personas son mujeres, también nos preguntamos

cuántas de estas personas tienen conocimientos sobre el enfoque de género (mujeres u hombres), cuántas investigaciones se encaminan a dar respuesta a la situación de inequidad para proponer alternativas para que los contenidos de la educación sean constructos de una sociedad igualitaria.

Sabemos que en el ámbito de la investigación profesional el índice de paridad está muy lejos de convertirse en una realidad, de hecho, según los datos del atlas mundial de igualdad de género en la educación, el 71% de los investigadores son hombres y solo un 29% mujeres. La academia es todavía un ámbito masculino por excelencia, especialmente en sus espacios de decisión. Podemos hacer un ejercicio práctico en este mismo instante: cada participante piense en su propia universidad o en su propio centro de estudio (en el que trabaja o en el que cursó su carrera), y recuerde si su máxima autoridad es hombre o es mujer, establezca la proporción de cuántas decanas y cuánto decanos están al frente de las facultades, piense en cuántas investigaciones se hacen sobre los contenidos de las carreras en relación con los estereotipos de género, recuerde cuántos estudios se han hecho sobre bienestar estudiantil para tener un diagnóstico sobre las condiciones de género en las universidades; piense cuántos casos de acoso fueron callados, cuántos fueron denunciados y cuántos sancionados. Ahora imagine cómo podemos incluir el enfoque de género en los estudios superiores, tal como plantea la declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI, si el tema aún no es relevante.

Los cambios que deben darse para alcanzar la igualdad de género en la educación superior pasan, además del incremento de la tasa de matrícula, por algunos factores esenciales, como por ejemplo la definición de políticas institucionales en los centros de educación superior para crear condiciones de igualdad en el acceso y toma de decisiones de las mujeres; es decir, pasan por el diseño de una política institucional para construir igualdad de género.

Una política de género implica, por ejemplo, que las instituciones de educación superior garanticen el funcionamiento de centros de cuidado diario para las hijas y los hijos de las madres que estudian; diseñen y aprueben normativas y procedimientos para que el permiso por maternidad sea una realidad a fin de que el natural hecho de parir -única manera de garantizar el sostenimiento de la especie humana- no impacte de manera negativa en la finalización de la carrera de las madres; consideren los horarios de estudio para no poner en riesgo a las estudiantes u oferten servicios de transporte para garantizar su seguridad (no puede ser que los procesos de aprendizaje, elemento que potencia el desarrollo de los países tenga este costo: mantener en riesgo constante a las estudiantes), y, por supuesto, desarrollen una normativa específica, procedimientos y programas para la prevención y sanción del acoso sexual, del hostigamiento y de la violencia de género en cualquiera de sus expresiones dentro de la comunidad educativa. ¿Suena exagerado? No es extraño que nuestras sociedades todavía piensen que la propuesta de las políticas de género en los centros de educación superior están en el límite de la exageración, no es extraño porque todas y todos los aquí presentes nos

educamos sin políticas de género y podemos decir que lo conseguimos. Pero ¿a qué costo? Lo conseguimos porque accedimos a la educación como a un servicio y pudimos superarlo, para lograrlo en muchos casos contamos con solidaridades y apoyos de nuestras redes particulares, pero no todas las mujeres tienen esa suerte... Pero los derechos no son cuestión de suerte, son resultado de las decisiones y de las acciones en el más alto nivel, y de los cambios en los imaginarios sociales en todos los niveles.

La educación como un derecho humano nos confronta con nuestros paradigmas, con nuestras verdades y con nuestras creencias para recrear el pensamiento, para construir y reconstruir el conocimiento. He ahí su riqueza y al mismo tiempo su dificultad. La educación desde la perspectiva de derechos supera con creces la eficiencia en términos coyunturales y le apuesta a los procesos de desarrollo desde una mirada estratégica para ofertar soluciones reales para el sostenimiento de la vida. El enfoque de género es ineludible en esta tarea porque nos da las herramientas conceptuales y metodológicas para cuestionar los paradigmas vigentes. Como se dijo al inicio de esta presentación, no es casualidad que se hayan firmado y puesto en vigencia instrumentos internacionales para garantizar el adelanto de las mujeres, así como tampoco es casualidad que estos instrumentos relieven la educación como un derecho humano. No es una casualidad, es una necesidad para la vida digna de los pueblos y de las naciones. Si queremos desarrollo tenemos que apostar por los derechos humanos y para ello debemos garantizar igualdad de derechos entre mujeres y hombres.

Para finalizar, quisiera recordar que solo el pleno ejercicio de los derechos humanos hace posible el desarrollo, no al contrario. Y en esta afirmación la perspectiva de género tiene mucho que aportar. Les invito a tomar el riesgo de la deconstrucción de los paradigmas que establecen las condicionantes de las relaciones entre mujeres y hombres, les invito a que desde la academia reconstruyamos el pensamiento y el imaginario para disfrutar de la vida en dignidad, para disfrutar del buen vivir.

BIBLIOGRAFÍA

Cepal, FAO, ONU Mujeres, PNUD, OIT. (2013). *Informe Regional. Trabajo decente e igualdad de género. Políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Santiago: Cepal, FAO, ONU Mujeres, PNUD, OIT.

Unesco (2012). Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Género y Educación Superior, un reto en camino. Criterios para la Transversalización de Género en el Sistema de Educación Superior Ecuatoriano

Yina Quintana
Consejo Nacional para la Igualdad de Género
Ecuador

1. UN CAMINO TRAZADO

Educación Superior con perspectiva de género, un elemento fundamental del Buen Vivir.
"Si los estudios sobre la mujer no son un intento centrado
de unir la teoría y el trabajo intelectual,
con la práctica política dirigida a mejorar
el estatus de la mujer, entonces me temo
que no son absolutamente nada".
Rosi Braidotti

Reconocer que en el Ecuador existe un camino trazado para la transversalización de la igualdad de género en la educación superior es reconocer que estamos en un escenario de cambio hacia el Buen Vivir, que cuestiona las relaciones de poder entre hombres y mujeres, así como también el mundo capitalista donde el eje principal es la acumulación, que profundiza el patriarcado, depreda la naturaleza y, por ende, la desigualdad.

> *El Buen Vivir o Sumak Kawsay es una idea movilizadora que ofrece alternativas a los problemas contemporáneos de la humanidad. El Buen Vivir construye sociedades solidarias, corresponsables y recíprocas que viven en armonía con la naturaleza, a partir de un cambio en las relaciones de poder (…) (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013: 23).*

El Buen Vivir es parte de la búsqueda de alternativas de vida, fraguadas al calor de la lucha de la humanidad por la vida, la libertad y la igualdad. El Buen Vivir nos permite pensar–nos, renovar-nos, en el compromiso político por cambiar las desigualdades, con énfasis en las de género; construye sociedades solidarias, corresponsables y recíprocas que viven en armonía con la naturaleza, a partir de un cambio en las relaciones de poder.

Este modelo de desarrollo que se define como el Buen Vivir tiene su asidero en la Constitución y da cuenta de un cambio transcendental como es el tránsito de un estado de derecho hacia un Estado constitucional de derechos y justicia social, que incorpora como sustento los derechos humanos.

A la vez, el logro del Buen Vivir tiene un referente fundamental en el Principio de Igualdad y no Discriminación que contempla la Carta Magna, que se convierte en la muestra auténtica de la voluntad del Estado por erradicar la discriminación y promover

la igualdad, considerando en esta categoría las distintas aristas que integran las identidades de los sujetos de derechos, como son la interculturalidad, ciclo de vida, condición de discapacidad, identidad de género y orientación sexual, entre otras interseccionalidades, instando a alcanzar la igualdad formal e igualdad material, a través de la implementación de políticas públicas dirigidas a garantizar una mejor calidad de vida para las mujeres y personas lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexuales (LTGBI) (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Desde aquí se abre un nuevo sendero para la vida de las personas, especialmente de las mujeres, desde donde nos posicionamos como sujetas de derechos en condiciones de igualdad, desde aquí soñamos y construimos el socialismo del Buen Vivir como país.

El proyecto de la Revolución Ciudadana le apuesta a una transformación integral del Ecuador y en este proceso la revolución educativa es uno de los ejes principales. En esta transformación ha sido fundamental el proceso desarrollado por el Gobierno nacional en la recuperación del derecho a la educación como un bien público, con gratuidad y centrado en la equidad, excelencia y justicia social, en todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano.

Por su parte, la educación superior es una de las bases fundamentales para la construcción del Buen Vivir, pues a través de ella se fortalecen las potencialidades de la nación, se generan perfiles de seres humanos con conocimiento de la realidad, que aportarán a la solución de problemáticas sociales y que se constituirán en ejes promotores del nuevo modelo de desarrollo propuesto por el país.

La educación superior es un tema prioritario en la agenda pública del país, en este sentido el país avanza en la implementación de políticas públicas para lograr el cumplimiento de este derecho; en particular se reconoce un incremento significativo del acceso de las mujeres**.** La educación superior apuesta a una formación dual (aprender haciendo) y desde la institucionalidad de género se plantea que sea el espacio donde se establezca la igualdad de género.

La Comisión de Transición hacia la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres (CDT), que se constituirá en el Consejo de Igualdad de Género[104], tiene como mandato la transversalización del principio de igualdad y no discriminación en razón de género, así como la observancia, seguimiento y evaluación de las políticas públicas del Estado y, por tanto, de la educación superior.[105]

En este sentido, tanto la normativa nacional como los instrumentos de planificación han incorporado el principio de igualdad y no discriminación; el Plan Nacional del Buen Vivir

[104] A partir del 7 de julio del 2014, mediante el Registro Oficial No. 283 se aprueba la Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad y la Comisión de Transición se constituye en el Consejo Nacional para la Igualdad de Género.
[105] Artículo 70 y Artículo 156 Constitución de la República del Ecuador.

hace alusión a la democratización del acceso a la educación superior (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013: 168) y promueve la generación de "mecanismos para deconstruir y evitar la reproducción de prácticas discriminatorias excluyentes (patriarcales, racistas, clasistas, sexistas y xenofóbicas) dentro y fuera del sistema educativo"[106] (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013:168). Establece también el mandato de "generar mecanismos para la erradicación de todo tipo de violencia en los centros educativos y asegurar que los modelos, los contenidos y los escenarios educativos generen una cultura de paz acorde al régimen del Buen Vivir"[107] (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013:168). Mientras que la Ley de Educación Superior (LOES), en concordancia con la Constitución, integra en la educación los principios de autonomía, cogobierno, igualdad de oportunidades, equidad y paridad de género (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010).

En este marco, desarrollar procesos educativos pertinentes y liberadores tiene necesariamente que ver con un posicionamiento epistemológico que contribuya a la transformación hacia la igualdad y no discriminación en razón género, a partir de considerar las contribuciones de la pedagogía feminista, que promueven el paso de "sujetos construidos" a "sujetos constructores y productores de saberes" anclados a experiencias y vivencias significantes" (Vitale, 2012), pues es a través del acto educativo y del currículo que el orden símbolo patriarcal debe ser visibilizado y cuestionado. La educación desde el feminismo debe buscar y transmitir relaciones de poder igualitarias, emancipadoras.

> *El feminismo como práctica no disocia entre conceptualizar, politizar y autotransformarse, por ello una pedagogía feminista, articula la producción de conocimientos con la acción, así como la deconstrucción de factores estructurados y estructurantes discriminatorios, y conlleva configurar una ruta formativa y de capacitación que contenga las premisas básicas para avanzar en el reconocimiento de la igualdad y no discriminación (Vitale, 2012: 15)*

Como han planteado diversas investigadoras que desde la Academia trabajan la temática de educación superior y género:

> *(…) los imaginarios de género como construcción cultural permean todas las estructuras de las diferentes sociedades, y por esta misma condición se encuentran presentes en todas las instituciones sociales como la familia, la iglesia y la escuela; en esta última se puede percibir en todos sus niveles de formación. Por imperceptible que parezca, las dimensiones académicas, pedagógicas, administrativas e investigativas se encuentran mediatizadas por los imaginarios de género de aquellos que interactúan en estas instancias, cargando además, casi*

[106] *Política 4.1, Lineamiento i.*
[107] *Política 4.4, Lineamiento d.*

> *de manera inconsciente, con todo el lastre social que les fue legado sobre el tema (R Restrepo, N. Franco y R. Quiroz, 2011:2)*

El desafío, por tanto, es la transversalización del principio de igualdad y no discriminación en razón de género en la educación superior, esto significa apuntar a la disminución y erradicación de brechas de género, no únicamente en el acceso, que de acuerdo con los datos están siendo superadas, sino en la permanencia, titulación y posterior ubicación en el mercado laboral en igualdad de condiciones y salarios. Significa evidenciar y deconstruir aquellos patrones culturales sexistas y discriminatorios que inciden tanto en la elección de carreras, según el sexo, como en la sobrecarga de trabajo global que recae en las mujeres y dificulta su acceso a puestos de docencia, investigación y de toma decisión en decanatos y rectorados; representa erradicar la violencia de género en la cotidianidad universitaria y considerar que las mujeres y personas LGBTI integran en sus identidades una multiplicidad de aristas que pueden ser causa de varias discriminaciones, implica garantizar el derecho a la educación de las personas LGBTI; promover relaciones de género basadas en el respeto y la empatía, visibilizar y posicionar nuevas construcciones de masculinidad; en general, alejarse del reformismo y dar paso a la transformación, implica transversalizar en cada instancia del sistema de educación superior la igualdad en razón de género.

2. BOSQUEJO DE LA DESIGUALDAD

Brechas de género en la educación superior

El Estado ecuatoriano en sus políticas gubernamentales considera la educación "como uno de los medios más apropiados para consolidar regímenes democráticos que contribuyen a la erradicación de las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales" (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009: 75). En coherencia con esta afirmación se han realizado esfuerzos que tienden a la transformación del sistema de educación superior, y para ello se implementan criterios de evaluación, se redefine el sistema con la finalidad que apunte a la consecución de los objetivos nacionales, se crean nuevas universidades para formar y especializar a los las y los nuevos profesionales del Ecuador de acuerdo con las áreas de interés nacional.

A pesar de estos importantes esfuerzos por transformar la educación superior hacia la excelencia y la calidad, es necesario reconocer que en lo que respecta a la igualdad de género aún existen objetivos por alcanzar. En este sentido, la Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género (Anmig), instrumento técnico político vinculante del Estado, al que debe articularse la institucionalidad pública para garantizar los derechos de las mujeres y personas LGTBI, establece los ejes o ámbitos sociales en los que es necesario incidir para transversalizar el enfoque de género. La Anmig contempla nueve ejes: 1. Reproducción y sostenibilidad de la vida; 2. Una vida libre de violencia; 3. Educación y conocimiento; 4. Salud; 5. Deporte y recreación; 6. Cultura, comunicación y arte; 7. Producción y empleo; 8. Ambiente, y 9. Poder y toma de decisiones (Comisión de Transición, 2014).

En lo que corresponde al eje de Educación, la Política 3 de la Anmig insta a "fortalecer y consolidar la transformación integral del sistema educativo y de producción de conocimientos, para superar patrones de género discriminatorios y crear condiciones, contenidos y prácticas de igualdad plena, convivencia armónica y recíproca entre todas las personas" (Comisión de Transición, 2014: 86).

En los lineamientos de la mencionada política se enfrentan una variedad de problemáticas del sistema educativo y se promueven las respectivas acciones para prevenir la deserción y sus causas, generar relaciones de respeto a la diversidad, erradicar la violencia de género en especial la sexual, garantizar la paridad y alternancia, a través de acciones afirmativas en los cargos directivos con énfasis en la educación superior, facilitar la profesionalización de las mujeres y personas LGBTI en las ramas referentes al cambio de la matriz productiva (Comisión de Transición, 2014: 86-87). Estas políticas, lineamientos y su implementación permitirán generar transformaciones profundas en la sociedad ecuatoriana a través de la incidencia en el sistema de educación.

En cuanto a brechas, el país cuenta con información oficial respecto al ámbito educativo; sin embargo, es necesario establecer acuerdos para fortalecer la producción de información a nivel de educación superior, de manera que permita dar cuenta de brechas de desigualdad específicas entre hombres y mujeres según sus condiciones sociodemográficas, y se expliquen las causas que impiden alcanzar el principio de igualdad y no discriminación. Por este motivo la Anmig recoge información importante como la que se detalla a continuación.

Respecto al acceso a la educación superior se presenta una feminización de la matrícula universitaria, pues para junio de 2013 la tasa bruta de matrícula para las mujeres alcanza el 42% mientras que para los hombres es el 34,47% (Tabla No. 1).

Tabla No. 1. Tasa bruta de matrícula en educación superior, según sexo

Años	Mujeres	Hombres
Dic. 2006	35,81	30,32
Dic. 2007	41,50	35,02
Dic. 2008	37,84	33,10
Dic. 2009	42,64	35,43
Dic. 2010	44,77	36,36
Dic. 2011	24,28	22,19
Dic. 2012	45,54	34,15
Jun. 2013	42,00	34,47

Fuente: Instituto Ecuatoriano de Estadística y Censos (INEC). Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo (Enemdu) (2003 – 2013)
Elaboración: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) (2013)

En efecto, si se analiza el número de estudiantes por sexo, "según datos proporcionados por el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (Ceaaces), en el año 2013 de nueve universidades de las 55 vigentes a escala nacional, del total de estudiantes el 56% son mujeres mientras que el 44% son hombres. En la Universidad Central del Ecuador (UCE), la segunda más grande del país, en el período 2010-2011 el 61,8% (28859) de estudiantes son mujeres, mientras que el 38,2% (17751) hombres" (UCE, 2011 citado en Comisión de Transición 2014).

A pesar de que los datos anteriores evidencian esta feminización en el acceso a la educación, hay aspectos que no son considerados y podrían devenir en un análisis parcial de la información; es por ello que es necesario tomar en cuenta el tiempo que les lleva tanto a mujeres como a hombres culminar su carrera profesional, conocer los motivos de deserción, analizar qué influencia tienen causas como la violencia de género y el embarazo en la deserción.

Otro de los aspectos que se deben analizar y que evidencian cómo los patrones culturales de género inciden en la profesionalización de mujeres y hombres es la elección de las carreras de estudio. En los últimos diez años, en la educación superior se presenta mayor presencia de mujeres matriculadas en carreras relacionadas con las áreas administrativas y el cuidado, evidenciando que la selección de las carreras se realiza de acuerdo a una matriz sexo-genérica (Comisión de Transición, 2014).

De acuerdo con los datos proporcionados por la Universidad Central del Ecuador (2011), a nivel de pregrado "la mayor presencia de las mujeres se presenta en las Ciencias Administrativas, Ciencias Médicas, Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. En cambio, en los hombres la tendencia es hacia carreras más cuánticas denominadas como 'ciencias duras' (Ingeniería en Ciencias Físicas y Matemática, Geología y Minas, Ciencias Agrícolas, aunque también eligen estudiar Artes)" (Comisión de Transición, 2014:83)(Tabla No. 2). A nivel de posgrados existe una tendencia similar, no solo en la mayor presencia femenina, sino también en cuanto a la orientación profesional (Universidad Central del Ecuador, 2011) (Gráfico No. 1).

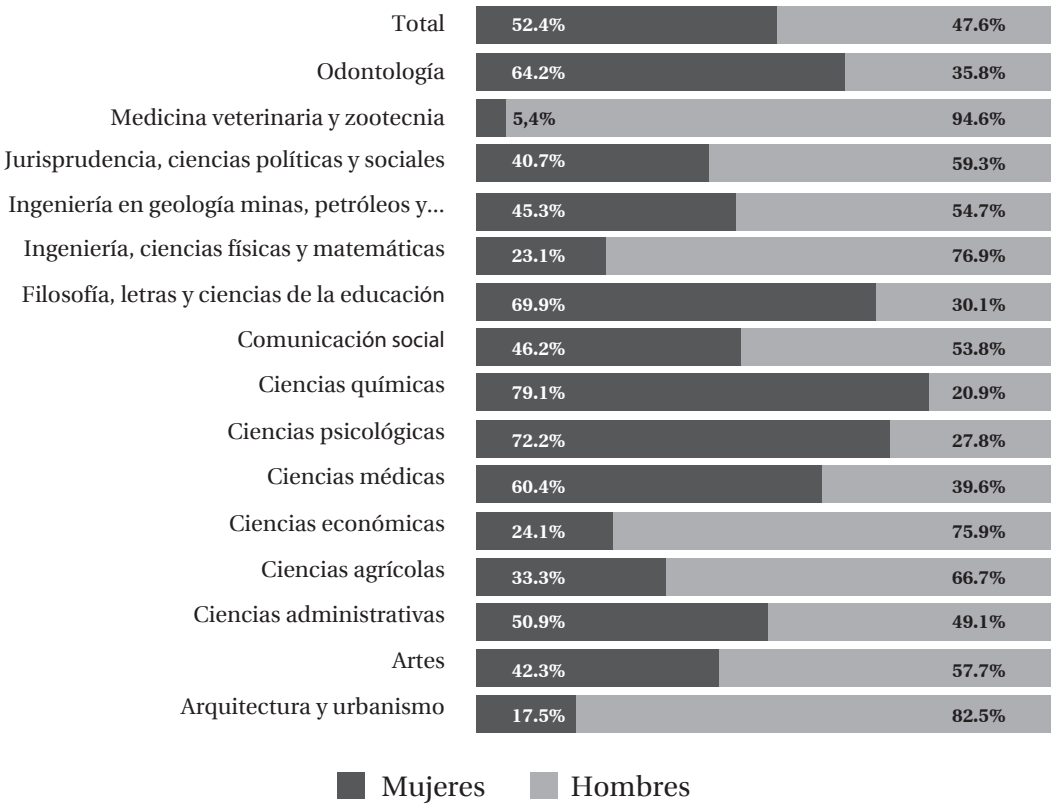
Tabla No. 2. Porcentaje de estudiantes de pregrado por carreras, según facultad y sexo Universidad Central del Ecuador, año 2011

	Mujeres	Hombres	Total
Arquitectura y Urbanismo	42,7%	57,3%	100%
Artes	18,5%	81,5%	100%
Ciencias Administrativas	69,9%	30,1%	100%
Ciencias Agrícolas	37,6%	62,4%	100%
Ciencias Económicas	64,5%	35,5%	100%

Ciencias Médicas	69,6%	30,4%	100%
Ciencias Psicológicas	67,0%	33,0%	100%
Ciencias Químicas	62,2%	37,8%	100%
Comunicación Social	54,8%	45,2%	100%
Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	68,0%	32,0%	100%
Ingeniería, Ciencias Físicas y Matemática	29,0%	71,0%	100%
Ingeniería, en Geología Minas Petróleos y Ambiental	35,9%	64,1%	100%
Ingeniería Química	57,1%	42,9%	100%
Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales	49,2%	50,8%	100%
Medicina Veterinaria y Zootecnia	51,4%	48,6%	100%
Odontología	66,7%	33,3%	100%
Sede Santo Domingo	56,5%	43,5%	100%
Sede Galápagos	52,6%	47,4%	100%
Sede Sur	64,0%	36,0%	100%
Total	61,8%	38,2%	100%

Fuente: Universidad Central del Ecuador, 2011

Gráfico No. 1. Carreras a nivel de posgrados en porcentajes, según sexo



Fuente: Universidad Central del Ecuador, 2011
Elaboración: Comisión de Transición, 2014

Esta información da cuenta de que si bien existen avances hacia la igualdad de género, en cuanto a la elección de las carreras por parte de hombres y mujeres, pues se evidencia un aumento de mujeres en lo que corresponde a las ciencias médicas y económicas, existen ámbitos donde

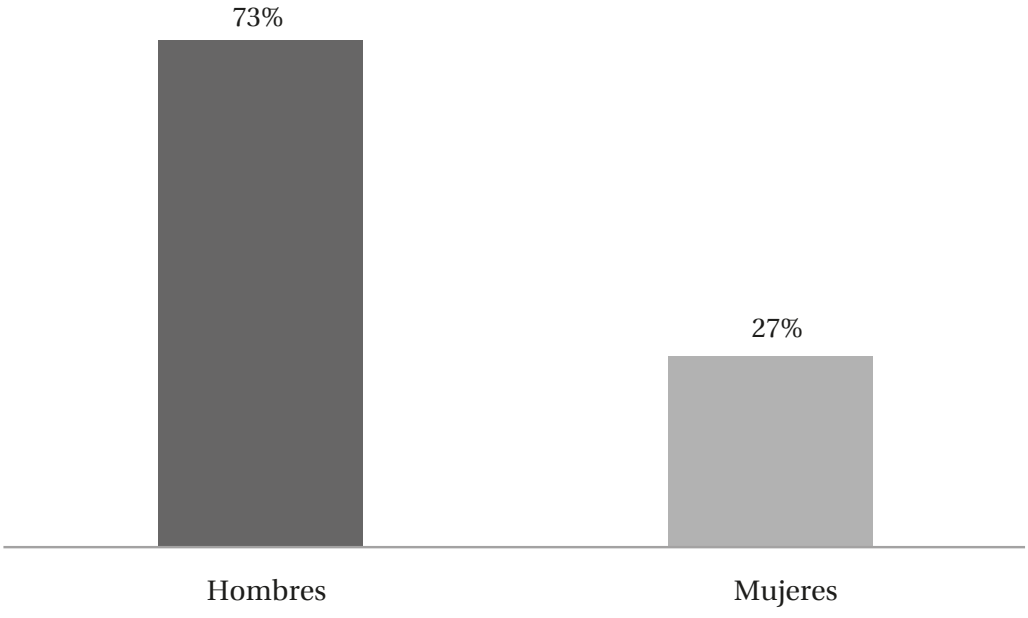
se mantiene la división sexual, "esto obedece a profundos patrones culturales androcéntricos, preestablecidos en la sociedad que catalogan a las mujeres con una vocación supuestamente 'natural' hacia las profesiones que tienen relación con el cuidado de otros y otras" (Comisión de Transición, 2014: 84). Un ejemplo es que la carrera de la docencia es un espacio de preeminencia de las mujeres.

A circunstancias como esta es importante agregar el análisis y causas de la distinta valoración social y económica que adquieren las carreras escogidas por hombres y mujeres, pues daría cuenta de cómo la sociedad va jerarquizando las profesiones en razón del género. En lo que corresponde al acceso a crédito y becas educativas, los datos proporcionados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt) dan cuenta de la igualdad en el acceso, pues las beneficiarias de las becas nacionales e internacionales y créditos educativos del año 2013 son, en promedio, el 51.08% frente al 48.92% de hombres (Senescyt, 2014).

La docencia universitaria y su complejidad

Las desigualdades de género no se dan únicamente en el estudiantado, por el contrario, de acuerdo con información del Ceaaces (2013), se evidencia que existe una amplia brecha en cuanto a la docencia universitaria, pues apenas el 27% de docentes son mujeres, mientras el 73% son hombres (Gráfico No. 2).

Gráfico No. 2. Participación de las mujeres en el sistema de educación, según personal docente



Fuente: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Ceaaces (2013)

Esta misma lógica se reproduce en lo que se refiere a puestos de decisión a nivel de rectorado y decanatos, ya que existe poca presencia femenina, mientras que en el ámbito administrativo el sistema de educación superior ha asignado el rol de participación en estas tareas mayoritariamente a las mujeres. A las reflexiones anteriores es preciso agregar el tema de la precarización laboral, abordando por Erika Sylva (2010), y que guarda relación con el número de hombres y mujeres que trabajan a tiempo completo y con dedicación exclusiva a la docencia y la manera en que este hecho incide en su salario. Continuando con la línea argumental anterior, la igualdad salarial en la docencia, las oportunidades y mecanismos de ascenso son otros de los aspectos que es necesario analizar con datos actualizados (Sylva, 2010).

En lo que respecta a la producción del conocimiento en la universidad, es necesario conocer quiénes investigan en mayor medida, si hombres o mujeres; qué temáticas abordan, si estas investigaciones incluyen datos desagregados por sexo, incorporan la perspectiva de género como un eje de la investigación, y, finalmente, en la dinámica académica qué valoración tiene la investigación de temáticas de género (como diversidades sexuales y masculinidades) dentro del ámbito universitario y de postgrado.

Igualdad salarial y trabajo global dos ámbitos relevantes

En la sección anterior se hace referencia a la necesidad de contar con datos actualizados respecto a salarios de hombres y mujeres en el ámbito docente; sin embargo, se considera que la tendencia sería a que sigan la lógica que se presenta a escala nacional.

> *De acuerdo a la Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género una de las brechas de desigualdad más relevantes entre hombres y mujeres son los ingresos monetarios. Según el INEC (2013) las mujeres, en general, perciben el 79.1% de ingresos en relación a los hombres, como se muestra en la Tabla N° 3 las mujeres del área rural son las que más desventaja tienen, el porcentaje de desigualdad es del 72,9% respecto a sus pares masculinos. (Comisión de Transición, 2014: 113)*

Tabla No. 3. Ingreso promedio de la ocupación, según área y sexo, en dólares

Área	Ingreso promedio			Desigualdad
	Mujeres	Hombres	Nacional	
Urbana	455,5	593,4	540,2	76,8%
Rural	244,5	335,4	308,0	72,9%
Nacional	402,5	508,6	470,3	79,1%

Fuente: INEC, Enemdu Diciembre 2013.
Elaboración: CDT (2014).

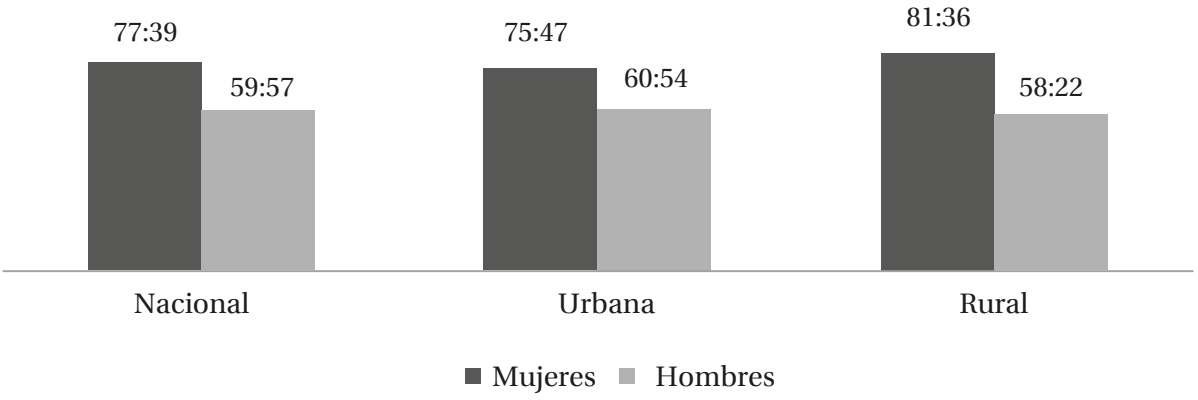
De esta forma es posible evidenciar que el mayor acceso de las mujeres a la educación superior no garantiza la igualdad salarial ni el acceso al mercado laboral. Esta llamada feminización de la matrícula en la educación superior no se traduce en mayor acceso de las mujeres a la educación, ni mayor acceso al mercado laboral en igualdad de condiciones; la realidad evidencia que las brechas en este sentido son todavía amplias en perjuicio de las mujeres.

Para combatir esta problemática la Anmig plantea el Eje 7, Producción y Empleo, que insta a "potenciar y efectivizar la actoría de las mujeres y personas LGTBI, en el desarrollo económico-productivo del país, creando condiciones para superar el subempleo, desempleo y explotación laboral" (Comisión de Transición, 2014:112); asimismo, entre sus lineamientos se menciona el "fortalecer y mejorar los mecanismos de control y regulación para garantizar sueldos y salarios justos para todas las mujeres trabajadoras, así como la aplicación de todos los beneficios laborales en relación de dependencia, para conseguir el cierre de brechas entre hombres y mujeres" (Comisión de Transición, 2014:113).

La dificultad de las mujeres para acceder al mercado laboral, el abandono o deserción de las mujeres a la educación superior, la mínima cantidad de mujeres que ocupan puestos de decisión en la educación superior, entre otras cuestiones que dan muestras de la desigualdad, tienen entre una de sus explicaciones la carga global de trabajo que asumen las mujeres.

> *En este sentido la Encuesta del Uso del Tiempo (EUT), muestra que a nivel nacional, el tiempo total de trabajo (TTT) -trabajo remunerado más trabajo no remunerado- de las mujeres en promedio es de 77:39 horas semanales mientras que el de los hombres es de 59:57 horas a la semana. En general las mujeres trabajan 17:42 horas más que los hombres a nivel nacional, 14:53 horas más en el área urbana y 23:14 horas más que los hombres, en el área rural (INEC-CDT, 2012 citado en Comisión de Transición, 2014:61)*

Gráfico No. 3. Tiempo total de trabajo por sexo y área (horas y minutos)



Fuente: INEC- CDT Encuesta Específica del Uso del Tiempo 2012.
Elaboración: CDT.

La política de la Anmig que apunta a superar esta brecha plantea la disminución de "la carga de trabajo doméstico y de cuidados no remunerados que realizan las mujeres, efectivizando la corresponsabilidad entre el sector público y privado, la sociedad, la familia y la comunidad" (Comisión de Transición, 2014: 65). Esta política implica la implementación del Sistema Nacional de Cuidados y entre otros lineamientos insta a la corresponsabilidad de hombres y mujeres respecto al trabajo doméstico y de cuidados.

Con los datos anteriores se puede deducir que las brechas de género en cuanto a educación superior son el resultado de lo que se produce a escala social en otros ámbitos de la realidad. La discriminación de género a nivel salarial, la desigualdad en la distribución del cuidado son dos aspectos que inciden en calidad de vida de las mujeres y personas LGBTI (más aún considerando que respecto a esta última población no se cuenta con la información suficiente), por lo que las políticas que se implementen en este sentido deben articularse y considerar medidas como las acciones afirmativas que permitan alcanzar tanto la igualdad formal, como la igualdad real para todos y todas.

3. TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO
La ruta para garantizar los derechos humanos

El marco constitucional incorpora articulados referentes a la igualdad y no discriminación en razón de género, lo cual confluyó en un cambio fundamental que implica el paso de una responsabilidad única, centrada en el mecanismo institucional de género, hacia una gestión de igualdad y no discriminación en razón de género en todas las funciones del Estado, para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, escenario que exige generar capacidades y destrezas para formulación, implementar y evaluar las políticas de igualdad, que garanticen los derechos humanos de las mujeres[108].

El Consejo Nacional de Igualdad de Género (Comisión de Transición), tiene como mandato la transversalización del principio de igualdad y no discriminación en razón de género, con atribuciones de formulación, transversalización, observancia, seguimiento y evaluación de las políticas públicas del Estado y por tanto de la Educación Superior.

[108] *Art. 11, 2 "Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades.Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, … El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentran en situación de desigualdad".*

Art. 70 "El Estado formulará y ejecutará políticas para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, a través del mecanismo especializado de acuerdo con la ley, e incorporará el enfoque de género en planes y programas, y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público" (Constitución de la República 2008).

La transversalización de género es una estrategia tanto técnica como política que guía la gestión pública. En este marco, el mecanismo de género realiza importantes avances para construir la estrategia nacional de transversalizacion de género, de acuerdo a los mandatos constitucionales.

En este contexto, la transversalización de género en el país implica:

- Disponer de la Ley de los Consejos Nacionales de Igualdad que despliegue la integralidad del principio constitucional y opere el sistema de garantía de derechos, inclusión y equidad.
- Fortalecer la institucionalidad responsable de asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos.
- Garantizar la incorporación del enfoque de igualdad de género en la gestión de la institucionalidad pública.
- Monitorear y evaluar la consistencia de la política pública y la actuación de todas las funciones del Estado.
- Implementar la Agenda de las Mujeres y la Igualdad de Género (Anmig) en el contexto del sistema nacional de planificación, articulándola a todos los instrumentos de gestión pública con recursos necesarios en todo el territorio.

En conclusión, la transversalización de la igualdad de género permite comprender la importancia y necesidad de integrar en todo el proceso de la política pública la dimensión del género en miras de un propósito máximo, la igualdad. De esta forma, la tranversalización se convierte al mismo tiempo en camino y estrategia, es decir, metodología para conseguir la igualdad de los géneros (García Prince, 2013). Esta mirada permite comprender que la transversalización de género debe dar cuenta del modo en que las políticas públicas afectan o benefician la vida concreta de hombres, mujeres y personas LGBTI, y debe considerar, sin duda alguna, si su aplicación deviene en la eliminación de la desigualdad, exclusión y discriminación o por el contrario las refuerzan.

Transformación del Estado

Como hemos apuntado, el Ecuador vive un momento de profundas transformaciones, que constituyen el contexto social y político en el que se desenvuelve la transformación educativa, entre las cuales destacamos el fortalecimiento de la institucionalidad pública, recuperando sus roles en la planificación en todos sus niveles, regulación y redistribución como garante de lo público; cambio de paradigma de desarrollo hacia el Buen Vivir, con una mirada centrada en el ser humano, que ha devenido en el mejoramiento de la calidad de vida de la población, reconociendo su diversidad; a la vez, ha sido importante la creación de la nueva institucionalidad para la transformación del sistema educativo en todos los niveles, tenemos el Consejo de Educación Superior (CES), Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Ceaaces), el Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano (MCCTH),

el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) y la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), creados a partir de un cambio de lógica de planificación sectorial, hacia la planificación por objetivos, que considera la política pública como un todo estructurado y garante de derechos.

Pleno ejercicio de la igualdad y no discriminación en razón de género

Existe la voluntad política al más alto nivel, tal como se expresa en nuestra Constitución, por garantizar la igualdad de género, ubicando a los Consejos Nacionales de Igualdad en la estructura de la Función Ejecutiva, con incidencia directa en las otras funciones del Estado y en los Gobiernos Autónomos Descentralizados, con mandatos específicos en cada una de ellas:

- Legislativa: Armonización de normativa secundaria. Unidad Técnica Legislativa que incorpora género en los proyectos de ley.
- Ejecutiva: Planificación estatal con perspectiva de género, mayor participación de mujeres en puestos de toma de decisiones.
- Judicial: Acceso al sistema de justicia.
- Electoral: Reglamentos que contemplan la paridad.
- Transparencia y Control Social: Concursos para dignidades con acciones afirmativas de entrada y salida.

Políticas públicas de igualdad de género

En el país existe la voluntad política para apoyar el proceso de transversalización de género en las políticas públicas nacionales. Contamos con el Plan Nacional del Buen Vivir 2014-2017, que incorpora políticas y metas de igualdad de género, así como estrategias explícitas dirigidas a garantizar los derechos de las mujeres. En el Catálogo de Orientación de Gastos, por su parte, se establecieron instrumentos técnicos presupuestarios para la orientación, asignación y transparencia de recursos fiscales en temas de equidad fiscal.

La Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género (Anmig) es el instrumento técnico político del Estado que establece los ejes o ámbitos sociales en los que es necesario incidir para transversalizar el enfoque de género. Implementar la Agenda en el contexto del Sistema Nacional de Planificación, articulándola a todos los instrumentos de gestión pública con recursos necesarios en todo el territorio implica:

- Que las cinco funciones del Estado apliquen el principio de igualdad, cumplan con el mandato constitucional en sus normas, actos, resoluciones, sentencias, y actúen sin dilación alguna en el ejercicio de sus competencias.

- Que los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) apliquen el principio de igualdad y no discriminación conforme al Código Orgánico de Ordenamiento Territorial, Autonomía y Descentralización.
- Que servidoras y servidores públicos en todos los niveles de gobierno incorporen de forma activa el principio de igualdad y no discriminación.

Estas son algunas de las acciones que se realizan desde el Estado para transversalizar el enfoque de género, sin embargo, la ruta es aún amplia puesto que el reto implica integrar en todo el proceso de la política pública la dimensión del género en miras de un propósito máximo, la igualdad.

Procesos de incidencia

Una de las primeras iniciativas para incidir en la transversalización de la igualdad de género fue la generación de capital humano formado en igualdad de género, a partir del desarrollo del Diplomado en Género y Políticas Publicas realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en el año 1998 con financiamiento del entonces Consejo Nacional de las Mujeres (Conamu) (Cuvi, 2006: 22), proceso en el que se instalaron capacidades en el personal del Conamu y en otras instancias del sector público, que permitió que se consoliden varios programas de posgrado en el tema de género.

Actualmente la Maestría que ofrece Flacso Ecuador es una de las más importantes; sin embargo, es preciso reconocer también otros esfuerzos como el de la Universidad de Cuenca, que ofrece un programa de formación de tercer nivel en Género y Desarrollo en modalidad Semipresencial; por otra parte otras instituciones académicas integran el género dentro de sus planes académicos.

Aunque estas son acciones significativas, es sustancial afirmar que la transversalización de género en la educación superior como competencia del Estado tiene aún mucho camino por recorrer; aunque a nivel normativo se cuente con los sustentos legales que instan a la transversalización, es transcendental la articulación interinstitucional y el compromiso político con este tema.

En este sentido existen esfuerzos por parte del Estado y acciones concretas de varias organizaciones e instituciones educativas que es necesario visibilizar. Una de ellas es la Red de Género y Educación Superior, conformada en el año 2013 con varias instituciones y organizaciones, entre las que se encuentra la Comisión de Transición, que contempla entre sus objetivos la articulación de esfuerzos para generar investigación respecto a esta importante temática. Una de las primeras acciones resultado de esta articulación es el presente Seminario denominado Calidad de la Educación Superior y Género, que convoca al Estado y a la sociedad en general a reflexionar sobre esta temática, generar discusión, investigación y plantear respuestas que aporten en la formulación e implementación de políticas públicas de educación superior con igualdad de género.

La Comisión de Transición, por su parte, ha realizado procesos de incidencia para la transversalización del principio de igualdad y no discriminación en razón de género con varias instituciones. En el presente año se celebró un convenio entre la CDT y el Ceaaces, con la finalidad de "establecer mecanismos que permitan emprender acciones y procesos orientados a superar las desigualdades y erradicar la discriminación de género en el sistema de educación superior" (CDT-Ceaaces, 2014). Las áreas de interés interinstitucional que comprende el convenio son la capacitación, investigación, intercambio de información científica y técnica y la participación en la construcción de indicadores de género (CDT-Ceaaces, 2014), entre otras. Este proceso propende a que la igualdad de género sea considerada como uno de los parámetros de medición de la calidad de la educación y permita fortalecer la incorporación del enfoque en los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la educación superior.

De igual manera, la CDT y el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), entidad académica superior de posgrado para el sector público, en el año 2012 iniciaron un proceso innovador para transversalizar la perspectiva de género en la educación superior. El IAEN cuenta con una Estrategia de Transversalización, y varios cursos para la formación del servicio público.

Estrategia de transversalización/institucionalización de género en el IAEN. Sustento legal

A partir del principio constitucional de igualdad y no discriminación, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 establece la necesidad de desarrollar capacidades en la administración pública para la prestación de servicios de calidad, que incorporen, entre otros, el enfoque de género, orientado a afianzar una gestión pública inclusiva, eficiente y de excelencia (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).

La Ley Orgánica de Educación Superior define al Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) como la universidad de posgrado del Estado, encargado de desarrollar e implementar conocimientos, métodos y técnicas relacionadas con la planificación, coordinación, dirección y ejecución de las políticas y la gestión pública (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010).

En este contexto, la Comisión de Transición y futuro Consejo Nacional de Igualdad de Género, como mecanismo de género del país, tiene entre sus atribuciones el construir las bases que garanticen el proceso de transversalización de género en el Estado, siendo uno de los espacios de incidencia fundamental el IAEN, en tanto vehículo para incidir en la formación y capacitación del funcionariado público, a partir de la incorporación del principio de igualdad y no discriminación como eje del accionar estatal. Con la finalidad de dar cumplimiento a estos mandatos, la CDT en articulación con el IAEN elaboraron una estrategia de transversalización/institucionalización de la perspectiva de género.

Proceso de transversalización

En el año 2011 la Comisión de Transición y el Instituto de Altos Estudios Nacionales elaboraron una Hoja de Ruta para la transversalización del enfoque de género en la gestión institucional del IAEN (CDT-IAEN, 2012a). En el año 2012 firmaron un convenio marco de cooperación, cuya finalidad era "establecer y coordinar los mecanismos para la transversalización e institucionalización de género en las Escuelas del IAEN" (CDT-IAEN, 2012b).

La Estrategia de Transversalización/Institucionalización de Género en el IAEN se realizó a través de "procesos participativos que implicaron talleres, entrevistas, grupos focales, revisión de documentos, mallas curriculares, sílabos, normativas, servicios, estructuras administrativas, modelo pedagógico y diálogo permanente con el Grupo de Transversalización de Género del IAEN" formado para el efecto (CDT-IAEN, 2012a).

Adicionalmente, este instrumento contó con la voluntad política de las autoridades para incluir la perspectiva de género en toda la estructura académica y de servicios del IAEN alejándose de la guetización, para, por un lado, "constituir una comunidad académica con principios de igualdad y no discriminación, garantía de derechos y justicia para todos/as sus integrantes, armonizada en sus normas internas y en sus prácticas con los mandatos constitucionales, de la LOES y de la legislación de la República" (CDT-IAEN, 2012a) y, por otro, contribuir a que el IAEN sea "una entidad ejemplar y pionera en América Latina por su contribución a la formación y capacitación de funcionarios/as públicos como camino para que su agencia y recursos aporten en la concreción de escenarios de transformación y superación de las desigualdades y discriminaciones basadas en género" (CDT-IAEN, 2012a).

La Estrategia de Transversalización/Institucionalización se implementó en cuatro fases, que implicaron en un primer momento la formación de dos instancias: el Grupo de Trabajo de Transversalización en Género (GTTG), conformado por personal docente en representación de cada una de las escuelas, personal delegado de estudiantes y personal docente (esta instancia lideró el proceso), y el Grupo Técnico Experto, para lo cual se contrató a una experta que se encargó de la coordinación interna y externa del proceso (CDT-IAEN, 2012a).

En un segundo momento se elaboró un diagnóstico institucional en el marco de los derechos humanos de las mujeres, propuestas de reformas curriculares, propuesta de inclusión de contenidos de género en la EGAP, insumos técnicos para la incorporación de género en la propuesta de Estatutos del IAEN, insumos técnicos para los tres módulos del Programa de Capacitación Germánico Salgado del Centro de Educación Continua. (CDT-IAEN, 2012a).

En lo que respecta a cursos y capacitaciones, se formularon el Curso Derechos Humanos con Perspectiva de Género; el Curso de Educación Continua en el Abordaje Integral

en Violencia contra la Mujer y la Familia dirigido a Jueces y Juezas, por petición del Consejo de la Judicatura; el Curso Especializado de género en la función Fiscal, Construyendo una Justicia con Igualdad de Género, para la Fiscalía General del Estado; el Curso virtual *e learning* para el Servicio Consular, y el Curso Perspectiva de Género en la Función Policial con la Escuela de Seguridad y Asuntos Estratégicos del IAEN. Esta fase del proceso contó con los aportes de la Dra. Roxana Arroyo[109] quien, por gestiones realizadas por la CDT para contar con su apoyo en el proceso de transversalización, formó parte de la articulación CDT, IAEN, Senescyt en el marco del Proyecto Prometeo; esta gestión implicó que la Comisión de Transición incida en el diseño de nuevos estándares de evaluación para prometeos en ciencias sociales.

De igual manera, se entregó una propuesta de Curso de Género bajo la lógica de Tronco Común, que incluyó cuatro módulos "que contienen abordajes teórico-políticos sobre el género, el Estado, las políticas públicas y las intersecciones por raza, opción sexual, clase y territorios, enfrentado en cada dimensión el análisis de las diversas manifestaciones de dominio y poder que han configurado el estado y los sistemas de derechos sobre dimensiones patriarcales de corte occidental" (CDT, IAEN 2012a).

En el tercer momento o fase de la estrategia, se aplicaron algunos de los cursos diseñados, particularmente el Curso Derechos Humanos con Perspectiva de Género y el Curso Políticas Públicas y Género.

El último momento de la estrategia de transversalización se refiere a la evaluación del proceso, los productos, mecanismos y herramientas. En este sentido en el año 2013 se trabajó en una evaluación acotada a los compromisos asumidos en el convenio de cooperación interinstitucional como parte del proceso para el finiquito de este. En esta evaluación puntual, se concluyó que los productos/compromisos a cargo de la CDT se cumplieron a cabalidad y oportunamente, de tal manera que el IAEN cuenta con insumos, mecanismos y procesos para continuar implementando la estrategia de transversalización de género; sin embargo, para el IAEN es una tarea pendiente la evaluación integral del proceso cumplido de cara a todas las fases de implementación de la estrategia.

Como es posible advertir, es imprescindible dar continuidad al proceso de transversalización/institucionalización de género en el IAEN, aun cuando el reto es incidir en las instituciones rectoras de la política pública en cuanto a educación superior para integrar la temática de género como un elemento de la calidad educativa, este proceso pasa por el diseño de estándares, modelos pedagógicos inclusivos, indicadores de género, investigaciones sobre la vida en la universidad y cambios en la cultura universitaria.

[109] *Roxana Arroyo Vargas.Costarricense académica, feminista, activista de derechos humanos de las mujeres. Doctora en derechos humanos por la Universidad Carlos III de Madrid Instituto Bartolomé de las Casas. Consultora internacional, investigadora en temas de derechos humanos de las mujeres y autora de artículos, investigaciones y libros. Actualmente forma parte del Programa Prometeo Viejo Sabio.*

4. PROPUESTAS Y DESAFÍOS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Transformar la educación superior a partir de transversalizar la igualdad de género requiere de procesos continuos, sistémicos a mediano y largo plazo, a través de los esfuerzos de las instancias del Estado, comunidad académica, universidades, institutos superiores tecnológicos, en general todo el sistema de educación superior. En esta sección se presentarán en líneas generales algunos retos y desafíos necesarios para superar la desigualdad.

- Generar información e investigación respecto a brechas de género en la educación superior, tanto en lo correspondiente a acceso, permanencia, elección de carreras profesionales a nivel superior y de posgrado, ocupación en cargos directivos y docentes, con la finalidad de plantear estrategias para la disminución y erradicación de brechas, es fundamental. La información debe presentarse de manera que evidencie las múltiples interseccionalidades que atraviesan a los y las sujetos de derecho, es decir, contar con la desagregación por sexo, autoidentificación étnica, condición de discapacidad, etaria, diferencias socioeconómicas, estado migratorio, ubicación geográfica.

- Generar investigaciones e información sobre la situación de las personas LGBTI en la educación superior, que reflejen las brechas, necesidades específicas y vislumbren espacios de intervención del Estado para garantizar el derecho a la educación y erradicar la violencia y discriminación.

- Generar investigaciones que den cuenta de la cotidianidad de la vida universitaria para evidenciar casos de violencia de género, discriminación y exclusión.

- Generar en las instituciones de educación superior, estrategias de prevención, normativa, instancias y procedimientos específicos para el tratamiento de la violencia de género, de manera que sea considera uno de los fundamentos del bienestar estudiantil.

- Generar información respecto a liderazgos femeninos en las instancias estudiantiles y conocer si trabajan sobre problemáticas de género al interior de la universidad, y crear espacios de discusión sobre la problemática de género en la comunidad estudiantil y en sus instancias de liderazgo, con la finalidad de conseguir que se conviertan en ejes promotores de la igualdad y en instancias veedoras de las estrategias y procesos creados para la prevención y tratamiento de la violencia de género.

- Promover la transformación de patrones culturales discriminatorios que esencializan

la división sexual del trabajo y construyen estereotipos de género, que reproducen la noción de profesiones designadas para mujeres y otras para hombres.

- Incorporar en las carreras científicas y tecnológicas la perspectiva de género, desde la pedagogía feminista, para garantizar su transformación, de forma que deconstruya las relaciones de poder jerarquizantes entre los géneros y el currículum oculto presente en los claustros académicos ecuatorianos.

- Fomentar el acceso de las mujeres y personas LGBTI a carreras referentes a la investigación científica y tecnológica para garantizar su acceso al conocimiento.

- Incorporar el género como uno de los parámetros de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior; de esta forma se garantiza a través de acciones efectivas que se incorpore la igualdad y se genera un estímulo para quienes la aplican.

- Promover la investigación respecto a temáticas de género en las universidades e institutos superiores, tanto sobre problemáticas al interior de estas entidades como a nivel social con la comunidad.

- Integrar en las investigaciones que se generan en la educación superior la perspectiva de género y valorar en los centros académicos las investigaciones que aborden directamente esta temática.

- Promover la permanencia en el sistema de educación superior y el acceso de las mujeres a puestos de decisión (rectorados, decanatos y docencia), articulando las políticas de educación con otras relacionadas con el cuidado y reproducción de la vida, que incorporan nociones como la corresponsabilidad y la conciliación del tiempo entre hombres y mujeres, además del reconocimiento de la carga global de trabajo de las mujeres, a través de medidas como las acciones afirmativas. Es imprescindible integrar este reto en las nuevas universidades como Yachay, Ikiam, Universidad de las Artes y Universidad Nacional de Educación, con la finalidad de garantizar la igualdad tanto en el acceso de los y las estudiantes como para puestos de decisión y docencia.

  La transformación del sistema educativo es urgente y necesaria, y en esa urgencia se deben considerar de manera prioritaria a las universidades del Estado que apuntan al cambio de la matriz productiva; de no realizarse este ejercicio, se continuarán manteniendo los patrones de exclusión que han viciado al sistema educativo.

- Promover la valoración social y económica de la carrera docente, considerando que es

uno de los espacios que cuenta con mayor presencia de mujeres como medida para apuntar a la diminución de la brecha salarial.

- Generar estrategias para incorporar la perspectiva de género en toda la comunidad educativa, incluido el personal administrativo y de servicios, entre ellas la formación permanente en derechos humanos y género.

- Fortalecer la educación pública como espacio fundamental para la democratización de la educación superior.

- Implementar los cursos de formación en género instalados en el Instituto de Altos Estudios Nacionales para la formación del Servicio Público, para incidir en la transformación de funcionariado público de manera que integren el principio de igualdad y no discriminación en su gestión.

Finalmente, es necesario enfatizar nuevamente en la importancia de la articulación interinstitucional de las instancias rectoras de la educación superior, como son la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, el Ministerio Coordinador del Talento Humano, el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el Consejo de Educación Superior, el Instituto de Altos Estudios Nacionales con la Comisión de Transición, futuro Consejo de Igualdad de Género, para que desde sus competencias y atribuciones trabajen activamente en la implementación de las políticas y lineamientos sobre educación de la Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género.

La educación y la generación de conocimiento es uno de los puntales del Buen Vivir, una de las prioridades como país, por este motivo la importancia de incidir en el sistema de educación desde una mirada de género, que permita eliminar las barreras y el techo de cristal que impide la participación efectiva de las mujeres en la vida universitaria, visibilizando que las mujeres que desempeñan el ejercicio docente en las universidades tienen que combinar una doble o triple jornada trabajo, para demostrar eficiencia y capacidad académica, para tener acceso a una categoría mayor, a becas, a puestos de dirección, cuando las condiciones laborales, económicas, sociales y culturales son discriminatorias.

Una educación superior que no autorreflexione, que carezca de criticidad sobre sus dinámicas discriminatorias, que no genere una autoconciencia de las dificultades de acceso y permanencia para gran parte de la población, que no dé cuenta de su problemática y proponga soluciones efectivas, legitima y perpetúa la exclusión y la desigualdad; es por este motivo que el reto es transformar la educación para revolucionar la sociedad y continuar construyendo un país para todas y todos.

BIBLIOGRAFÍA

Braidotti, R. (1991). *Teoría de los estudios sobre la Mujer: Algunas experiencias contemporáneas en Europa.* Historia y fuente oral, Núm. 6. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres (CDT) (2014). *Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género.* Quito: Comisión de Transición.

Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres (CDT) y Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces) (2014). *Convenio de Cooperación Interinstitucional.* Quito.

Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres (CDT) e Instituto de Altos Estudios Nacionales (2012a). *Estrategia de Transversalización/Institucionalización de Género en el IAEN.* Quito.

Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres (CDT)-Instituto de Altos Estudios Nacionales (2012b). *Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional.* Quito.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces) (2013). *Dirección de Estudios e Investigación. Instrumentos cualitativos para el trabajo de campo, Educación Superior y Género,* investigación en proceso.

Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador. Quito.

Cuvi Sánchez, M., Poats, S. V. y Calderón, M. (editoras) (2006). *Decorriendo velos en las Ciencias Sociales. Estudios sobre mujeres y ambiente en el Ecuador.* Quito: Abya Yala.

García Prince, E. (2013).*Guía No. 5.El Ciclo de las Políticas Públicas con PIEG II.Problemas de Implementación y Transversalidad de la Igualdad de Género.* México: Flacso México.

---------- (2008). Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming. PNUD. Visita 12 mayo de 2014 en: http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/doc_732_Politicasdeigualdad23junio08.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2003-2013). *Encuesta Nacional de Empleo Desempleo y Subempleo* (2003 – 2013). Ecuador.

Instituto Ecuatoriano de Estadística y Censos, Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública que Garantice *la Igualdad entre Hombres y Mujeres (INEC – CDT) (2012)*. Encuesta Específica de Uso del Tiempo. Ecuador.

Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Registro Oficial Órgano *del Gobierno del Ecuador. Quito.*

Restrepo R., Franco, N. y Quiroz, R. (2011). *Educación Superior e Imaginarios de Género.* Medellín: Universidad de Antioquia [Versión Electrónica].Visita el 12 de mayo de 2014 en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/10562/9703

Ramírez , R. (2010). Introducción. En *Transformar la universidad para transformar la sociedad.* Quito: Senplades.

Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt) (2014). Datos Becas y Crédito Educativo Ecuador 2013. (Documento no publicado)

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) (2009). *Plan Nacional del Buen Vivir.Versión Resumida.* Quito: Senplades.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017.* Quito: Senplades.

Sylva, E. (2010). Feminización estudiantil y masculinización docente en la universidad ecuatoriana. En *Transformar la universidad para transformar la sociedad,* René Ramírez (Coord.): 125-138. Quito: Senplades.

Universidad Central del Ecuador (2011). *Revista Cifras 2011.* Quito: Dirección de Planeamiento Universitario.

Vitale, L. (2012). Guía para emprender la ruta educativa: marco conceptual y pedagógico. Fascículo 1. Escuela Itinerante de Formación Política, Educación para la Paz y la Democracia Trenzando saberes y poderes. Visita 3 de junio de 2014 en http://www.rutapacifica.org.co/publicaciones.html.

El lugar de las lenguas indígenas en la universidad peruana

Cecilia Rivera
Pontificia Universidad Católica de Perú
Perú

El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión sobre el lugar de las lenguas indígenas en la universidad peruana. Cabe preguntarse si tienen algún lugar en el sistema de poder y prestigio que las universidades representan e implementan. Sabemos bien que las lenguas indígenas no son las lenguas de la academia y la ciencia, ese lugar lo ocupan otras lenguas, encabezadas por el inglés, convertido en la lengua dominante en la academia. Pero no es verdad que las lenguas indígenas no existan en la universidad peruana: el censo universitario de 2010 encuentra que 18.53% de los estudiantes habla, lee o escribe quechua (Tabla 1); ese porcentaje es bastante superior al de quechua hablantes en el país, el cual llega a alrededor del 14% de los peruanos (Tabla 2).

Cuando nos detenemos a preguntarnos por un lugar para las lenguas indígenas, se está también pensando, aunque no sean lo mismo, en cultura y saberes, en pueblos e identificaciones étnicas, así como de asuntos de inclusión, reconocimiento y desarrollo. Y al hacerlo se puede hablar no solo de exclusión, sino también de diversas formas de inclusión, subordinante, incapacitante, vergonzante, y de formas de desarrollo no deseados.

La relación entre lenguas, saberes e inclusión y desarrollo no es una ecuación simple ni universal, es siempre la situación de las personas en una intersección específica. No solo es diferente, en cuanto a desventajas y oportunidades, ser hombre o mujer en una universidad, además lo es ser hombre o mujer que habla una lengua indígena o no. Las diferencias de género y de cultura son motivo para ubicar a las personas de maneras diferentes en sus interrelaciones. Las personas lo saben bien y actúan en consecuencia. Las personas que hablan lenguas indígenas y que, como sabemos por el censo universitario, no son un número insignificante, son, sin embargo, minoría en todos los sentidos. No solo el sistema y la cotidianeidad universitaria las invisibiliza, sino que ante la posibilidad de ser discriminadas o avergonzadas (Zavala, 2010) ellas mismas optan entre dos actitudes. Unas procuran que esa característica pase desapercibida (Manrique), la ocultan y con ella ocultan las habilidades y saberes que pudieran estarles asociadas. Otras optan (aunque una minoría de la minoría) por actitudes beligerantes de identificación étnica, de afirmación y resistencia a avenirse calladamente a lo que en la institución se llama 'ponerse a la altura del reto' y aprender sin apoyo a hacer y pensar lo que la mayoría. Pero en el camino del ocultamiento, negación y sobreesfuerzo, de un lado, y la denostación e intolerancia, del otro, no solo se pierden conocimientos, sino que se generan vergüenza y rabia. Y ninguna es condición propicia para el aprendizaje y, menos, para el pensamiento crítico y creatividad, además de ser atentado cotidiano a la dignidad de los y las compatriotas. ¿Podemos hablar en ese contexto de excelencia universitaria, de calidad de la docencia y de las condiciones para innovación apropiadas a las condiciones del país?

Sin embargo, no voy a seguir la argumentación por este camino, quiero ocuparme primero de otro asunto que me proporciona un contexto concreto desde donde pensar, y que nos debe llevar de regreso y en mejores condiciones al asunto de promover un lugar para las lenguas indígenas en las universidades.

LEY UNIVERSITARIA: ¿CALIDAD SIN CONSIDERAR ASUNTOS DE LA INCLUSIÓN?

Voy a empezar por situar esta presentación en el contexto del proyecto de modificación de la ley universitaria vigente que se ha venido discutiendo en el Perú, antes y después de que al final del año pasado la Comisión de Educación del Congreso aprobara por mayoría el dictamen de modificación o nueva Ley Universitaria. Este proyecto de modificatoria de la Ley Universitaria (Ley N° 23733) vigente se elaboró como una salida a lo que sus promotores perciben como una crisis de la educación superior peruana: el enorme aumento del número de universidades –entre 1997 y 2012 se habían agregado 79 a las existentes, hasta sumar ahora 137 universidades (l2)[110]-, pero deficiente e inapropiada formación de profesionales. A lo que recientemente se agregó también preocupación por la escasa investigación.

La iniciativa se propone varias cosas. La más importante es presentada como la necesidad de cumplir con el rol regulador de la calidad de la educación al que la Constitución obliga al Estado. En este aspecto se sostiene que para velar por la calidad de la educación superior[111] es necesaria la intervención del Ejecutivo en el sistema universitario a través de un ente rector, la Superintendencia de la Calidad, pues la autorregulación que consagra la ley vigente no sería capaz de producir la educación superior de calidad que se necesita. El estudio de la Comisión dictamina que la autonomía concedida bajo una concepción de un rol más político que científico de universidad desde la Ley Universitaria de 1946 no ha sido eficiente en la creación de calidad.

Hasta antes de esta propuesta, la iniciativa en política educativa del estado peruano se había concentrado en la educación básica, y el Estado, en general, y el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación, en particular, se habían inhibido de intervenir en la educación superior universitaria aunque su inversión por estudiante en ella era mayor y creciente que lo invertido por estudiante en la educación básica hasta 2002 (Manrique). El Estado ha venido cediendo espacio ante la inversión privada, que alcanza hoy casi al 63% de las universidades (12). Podríamos decir que no intervenían, por lo menos, por dos razonamientos o justificaciones, uno vinculado a la necesidad de garantizar la autonomía universitaria, y, el otro, garantizar

[110] *De ahora en adelante voy a llamar lámina (l) a las imágenes de tablas, gráficos y otros textos tomados del dictamen de modificatoria de Ley Universitaria en mayoría.*

[111] *Una observación que Marcial Rubio, rector de la pontificia Universidad Católica del Perú le hace al proyecto es que este se postula como regulador de la educación superior y no hay en él ni una palabra sobre los institutos tecnológicos, que forman parte de la educación que se puede adquirir luego de concluida la educación básica o escolar. En su opinión, una política pública de regulación de la oferta educativa de calidad a nivel superior debe incluir lo que estas instituciones hacen.*

el juego del libre mercado también en la educación, y quizá también porque no percibían la urgencia de la investigación científica y tecnológica a este nivel. Así, la ley vigente que ordena el sistema universitario desde 1983 había previsto que las universidades se gobernaran a sí mismas mediante la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), compuesta, como su nombre lo dice, por los rectores de las universidades del sistema. Este es el organismo que lleva registro y refrenda los títulos a nombre de la nación y autoriza el funcionamiento de las universidades, entre otros. Es un organismo autónomo que desarrolla las competencias que desde 1960 y 1969 las leyes fueron otorgando al Consejo Interuniversitario (CIU), primero, y luego al Consejo Nacional de la Universidad Peruana (Conup), como organismo máximo representativo y de dirección del sistema universitario, y es, como aquellos, un organismo conformado por los rectores de las universidades del sistema.

Para cuando la Ley de Promoción de la Inversión en Educación (DL N° 882) en 1996 incentiva la creciente participación privada con fines de lucro en la educación y desata el vertiginoso aumento del número de universidades, se había creado un único sistema universitario compuesto de universidades públicas y privadas que es regulado por la ANR (l2). Pero ante la incapacidad de la ANR de controlar el número y calidad de universidades, ya sean públicas o privadas, que empiezan a operar incluso sin las condiciones mínimas requeridas para la enseñanza, se crean organismos de apoyo como el Consejo Nacional de Autorización y Funcionamiento de Universidades (Conafu), que debía encargarse de evaluar las nuevas universidades antes de aprobar su funcionamiento y su derecho a otorgar títulos y certificaciones. En 2006 se norma el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), previsto en la Ley General de Educación (Ley N° 28044), el cual, a través del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Coneau), se encargaría de elevar los estándares de calidad en la educación universitaria, mediante la acreditación y certificación de las carreras y facultades. No se puede percibir que la calidad mejorara, ni que se redujera el número de universidades de deficiente calidad que recibieron autorización de funcionamiento. En ese contexto, desde 2012 se puso en vigencia la Ley de moratoria de creación de universidades, y se empezó a trabajar en la nueva ley que nos ocupa ahora.

La mayor parte del debate público sobre la nueva ley ha derivado en discutir la magnitud de la capacidad de intervenir en el funcionamiento administrativo y académico de las universidades que la ley le quiere otorgar al Ejecutivo, a través de las modificaciones que introduce la propia nueva ley y a través del organismo supervisor que ella crea, y que se puede considerar (in)aceptable. ¿Desaparición de la ANR, elección de todas las autoridades universitarias por voto universal en todas las universidades, intervención del Ejecutivo en la definición de la calidad académica y administrativa, un organismo adscrito al Ministerio de Educación que puede cerrar universidades, entre otros? Son importantes asuntos. Sin embargo, no voy a abundar en ellos aquí. Hay otras dimensiones en la propuesta de nueva ley que no son noticia y que resultan pertinentes para el asunto del lugar de las lenguas en la educación

superior. Se pueden apreciar en el estudio con que se sustenta el pedido de que sea aprobada por el Congreso, así como en las disposiciones de la misma ley.

Al revisarlos comprobamos, en primer lugar, que la propuesta no está preocupada por ampliar la cobertura universitaria[112] ni mejorar las oportunidades de acceso. A pesar de la reciente creación del programa Beca 18, con la que el Ejecutivo responde a la aspiración tan extendida entre la población más pobre y excluida que ve en la educación superior una oportunidad de ascenso social[113], en la investigación para la modificatoria de ley Universitaria no parece que sea necesario que la educación superior sea para todos, ni que un programa de becas que crea oportunidades de acceso sea parte de ella. Aunque se consigna el número de estudiantes por tipo de carrera y universidad, no hay en la sustentación, ni en el texto de la ley ninguna alusión al tema del acceso. Salvo que se quiera considerar aquí la recomendación recogida de las consultas que realiza la Comisión, que le indica la necesidad de que las universidades no se concentren en una o pocas regiones, y estén presentes también en las regiones más pobres y más indígenas (14). ¿Qué relación hay entre hombres y mujeres que acceden o egresan de las universidades o forman parte de sus docentes? ¿Qué sectores o grupos sociales no parecen tener oportunidades de ingresar y mantenerse en ellas, o progresar en la carrera universitaria, académica o administrativa? O, más en el espíritu de la propuesta de nueva ley universitaria, ¿qué combinación de factores mantienen el talento fuera de la universidad? La universidad peruana, pública y privada, es pensada desde el arranque como exclusiva, como el derecho de algunos que tienen méritos para acceder, permanecer, egresar y hacer carrera, sin preguntarse si los méritos académicos se bastan por sí solos para crear oportunidades, y menos se pregunta sobre las condiciones o soporte que requiere la adquisición de tales méritos. Es cierto en el Perú lo que José J. Brunner (2013) hace notar como característico en América Latina: la universidad es excluyente y legitima desigualdades[114]. No termina de ser pensada como un servicio ni siente que es responsable de que los estudiantes matriculados se gradúen[115]. Así, no hay problema en presentar el número y la velocidad con que entran en funcionamiento nuevas universidades como un asunto preocupante como algo que debe limitarse. La expansión del número, sobre todo de universidades donde los estudiantes pagan, no es evaluada en tanto oportunidad ni demanda de inclusión. De hecho, el consorcio de universidades privadas y el dictamen en minoría argumentarán que la intervención del Estado en el sistema universitario debe ser muy limitada, pues la educación superior no está prevista en la Constitución como derecho fundamental ni servicio público (*El Comercio*, 2 mayo 2014).

[112] *Garantizar acceso universal sí es una preocupación prioritaria cuando se piensa en educación básica.*
[113] *Esta beca cubre los costos de estudios y alimentación en la institución de educación superior de su elección para los y las mejores estudiantes en situación de pobreza (pobreza es el criterio de discriminación positiva y suele relacionarse positivamente con exclusión geográfica y étnica) egresados de la educación secundaria en todo el país.*
[114] *Manrique propone que esto es cierto para todo el sistema educativo, que tuvo que ampliarse por la presión de los movimientos indígenas primero, y de las migraciones después.*
[115] *En palabras del representante de calidad de la Universidad del Pacífico, en una reunión de programas de inclusión promovida por un proyecto ALFA III el 2013, ellos entienden que la educación es una inversión, que las familias deben invertir un tercio de sus ingresos en la educación superior de un hijo, que solo la calidad superior demostrada del estudiante hará acreedores a unos pocos de una beca, eso sí integral.*

Así como es consenso que el creciente número es un problema, no hay duda de que un aumento en la calidad no ha estado asociado a este incremento, sino todo lo contrario. Es la calidad la que el proyecto considera que debería resultar favorecida por la intervención del Estado en la actividad pública o privada en educación superior. De allí la propuesta de creación de un organismo adscrito al Ministerio de Educación con capacidad de cerrar universidades por motivos de calidad. No voy a discutir los intereses económicos que pudieran estar detrás de estos aspectos de la propuesta de ley. El segundo punto en que quiero detenerme es más bien en lo que el estudio dice sobre calidad y, asociado a ella, pertinencia de la formación.

La sustentación de la nueva ley no es explícita, no entra en detalle, no esclarece ninguno de los conceptos, más bien los da por evidentes. Así, no se da espacio para considerar en el ámbito de la calidad los problemas de la producción de exclusión y limitación de oportunidades, y, en cambio, simplemente se presentan los resultados de *rankings* internacionales. Es decir, asume los conceptos e indicadores de calidad y pertinencia de estos *rankings* (Ranking Shanghail 5, QS Ranking l6), y asume que calificar bien en ellos hará de la universidad peruana una universidad competitiva internacionalmente y adecuada para la formación del capital humano que requiere el país, evidentemente un país que quiere desempeñarse bien en el mercado global. Considera, por ejemplo, el Índice Mundial de Competitividad (6), donde la educación es uno de los 12 pilares en que el Perú califica muy bajo. Y, ubicándose en las fuentes de ventaja en el mundo posindustrial, también se fija en los indicadores que miden la innovación, donde se requiere investigación y donde calificamos aún peor, resultado que es acorde con la escasa actividad y mínima inversión en este rubro, solo 0.1% del PIB (7). Además de los *rankings* internacionales, el estudio presta atención más detallada a algunos indicadores: el presupuesto del sector educación (8), la infraestructura universitaria, y los títulos y condición de los docentes. Se aprecia, pues, que se considera que la disponibilidad de aulas, bibliotecas y laboratorios, así como el número de doctores entre los docentes ordinarios, son indicadores objetivos de la calidad, o por lo menos de la posibilidad de ofrecer una formación de calidad adecuada a las condiciones del país. Y se compara el presupuesto por estudiante en las universidades estatales entre sí (09) y con el presupuesto por alumno de las universidades que aparecen en los primeros puestos del *ranking* (10). No se analiza en qué se gastó, pero se aprecia que la inversión por estudiante según universidades estatales en el Perú puede ser muy desigual[116], cercana o superior al presupuesto en países cuyas universidades puntúan mejor. La poca o mucha inversión en educación universitaria es, pues, ineficiente en cuanto a calidad y probablemente también en pertinencia. Sobre la pertinencia de las carreras o tipos de formación ofrecida, se considera la distribución de estudiantes por carreras y lo que el Censo Universitario del 2010 prevé como la oferta futura de profesionales universitarios (11), con lo que el gremio empresarial manifiesta que son de los puestos que requieren y son difíciles de cubrir (12). Así, el concepto de calidad que ha organizado el estudio no parece tener que ver con temas de exclusión social, ni con preocupaciones por la pertinencia cultural o local de la oferta universitaria, ni con ámbitos no productivos del quehacer humano.

[116] *Gracias al aporte del Canon Minero.*

Es en el texto de la propuesta de ley donde encontraremos que se están sumando otros elementos del concepto de educación universitaria de calidad. En las conclusiones del estudio, en la declaración de los principios y los fines que deben regir a las universidades se agregan nuevos elementos, entre ellos que la educación universitaria debe ser plural, tolerante, intercultural e inclusiva, que debe afirmar la vida y la dignidad humana, así como rechazar toda forma de violencia, intolerancia y discriminación; afirmar y trasmitir las identidades culturales del país 13 y 14), y en algunos de los artículos del nuevo texto de la Ley Universitaria establece que los requisitos para la titulación de postgrado admiten ahora que la segunda lengua puede ser una lengua del Perú, aunque el requisito para el bachillerato y licenciatura sigue siendo solo una lengua extranjera. Y entre las atribuciones del órgano regulador que crea se cuentan supervisar la no discriminación por razón de raza, edad, sexo, religión, condición económica social o cualquier motivo prohibido por la Constitución y los tratados internacionales.

Llama la atención que después de una sustentación tan poco explícita en cuanto criterios de inclusión y no discriminación, y poco crítica de los criterios de calidad y pertinencia que se emplean para juzgar el rendimiento del sistema universitario, se tome posición sobre la exclusión y se demande una universidad inclusiva e intercultural, cierto que también meritocrática. ¿Cómo llegaron al texto este tipo de preocupaciones y temas? Y, sobre todo, ¿qué consecuencias puede tener que, como una disposición concreta en ese espíritu se quiera establecer que acreditar el dominio de una lengua indígena tiene utilidad y valor a nivel de posgrado?[117] ¿Es suficiente esta medida para producir cambios significativos en el prestigio de las lenguas, en la convivencia cotidiana y en las formas del aprendizaje?

Para empezar, en efecto hay en este proyecto, si no un vuelco, por lo menos un temblor en la estructura de prestigio de las lenguas, las culturas y poblaciones asociadas a ellas vigentes en el Perú. La universidad hereda la historia de las identificaciones aristocráticas y modernas de nuestras élites (Manrique), y hereda también lo que la educación básica, incluidos los programas EBI, construye: el uso universal del castellano y el aprendizaje también universal de una lengua extranjera como mecanismos de acceso efectivo al prestigio, los servicios, y al conocimiento y las oportunidades de la comunidad peruana.

Como decíamos al empezar este texto, por lo menos en el Perú, más allá del castellano que hablan todos los estudiantes que han pasado por la educación básica y que es requisito para acceder a la educación superior, la lengua de mayor prestigio en el mundo profesional y académico, aquella en la que hay que publicar para existir en el medio académico internacional y en sus *ratings*, es ahora el inglés. Esta es reconocida también como la lengua de la política, los negocios y la ciencia global. La educación básica peruana se encarga de enseñarla, mal que bien, a todos los estudiantes, así como también la política cultural de los países de habla inglesa

[117] *Según la propuesta un magister y un doctor se puedan titular sin necesidad de acreditar el dominio de dos idiomas extranjeros como prevé la ley vigente, ahora uno de ellos podría ser una lengua indígena.*

(a través tanto de colegios y academias de idioma como a través de los *mass media*)[118]. El censo universitario de 2011 muestra que el 86% de los estudiantes que llegan a la universidad se han preparado previamente para la necesidad de leer y comunicarse en inglés, pero también muestra que el 18% -un porcentaje ligeramente superior al porcentaje de hablantes de estas lenguas en la población total- conoce alguna lengua nativa (Tabla 3). Pero hasta antes de este proyecto no había ningún valor ni utilidad en conocerlas. No hay puntos en el currículo por conocerlas, no se enseña en lenguas indígenas a nivel universitario, no se publica y no hay correctores de estilo en lenguas indígenas; tampoco hay mayor esfuerzo para enseñar o publicar, salvo en la todavía limitada y focalizada formación de maestros primarios de educación bilingüe intercultural y en los programas de lingüística donde hasta hace poco se las trataba como lenguas sin futuro. De hecho, hace muy poco, Richard Webb, connotado economista, publicó en un diario de circulación nacional un artículo en el que sostenía que el quechua, la lengua nativa más hablada en el Perú, está destinada a desaparecer en poco tiempo por la sabiduría y habilidad de la población quechua que sale de su aislamiento y comprende bien que tal lengua no le aporta nada en el mercado global por lo que prefiere aprender inglés. Que algunos gobiernos regionales hayan acordado que los nuevos funcionarios que contratan hablen las lenguas indígenas de las localidades donde trabajarán no sería sino un saludo a la bandera o aletazos de moribundo, en todo caso insignificante en el mercado laboral.

No hay duda de que la inclusión de las lenguas indígenas en el proyecto de nueva Ley Universitaria podría responder a la demanda de los movimientos indígenas, sobre todo amazónicos, a la creciente inquietud de los y las docentes, algunos de los cuales respondieron al artículo de Webb (Ames, Méndez), en algunas de las universidades consultadas por la comisión de educación del Congreso y de los promotores de la EBI por resolver el sinsentido de declarar en la Constitución a todas las lenguas originarias que se hablan en el país, lenguas oficiales del Estado y no reconocerlas como lenguas equivalentes al castellano. Pero también podría responder al interés de políticos y funcionarios públicos que han sentido el peso de los convenios internacionales (169 OIT) después del sangriento proceso que logró la aprobación de la ley de consulta previa. Esta ley generó, además, un pequeño espacio de reconocimiento para las lenguas originarias cuando se tuvo que crear el registro de intérpretes calificados para participar en los procesos de consulta previa. Seguramente también podría haber la esperanza de que como parte de la diversidad, sobre todo la diversidad ecológica y los saberes locales, como en el símil de la exitosa empresa culinaria peruana, las lenguas sean un valor no solo político, sino también económicamente aprovechable.

De hecho, hay en la medida propuesta para la nueva Ley Universitaria desde ya un cierto reconocimiento y restitución del prestigio simbólico a tradiciones culturales y lenguas invisibilizadas o ninguneadas por el sentido común y las prácticas cotidianas, y también a las

[118] *Es cierto que otras lenguas como el francés, el japonés, el chino o el alemán, dependiendo de las circunstancias, ocupan también un lugar de prestigio en los negocios y la técnica o la filosofía, la cultura y la ciencia. Un lugar que hasta ahora las lenguas indígenas no soñaban.*

identificaciones étnicas de las que suelen ser marcadores. Pero en el Perú no somos muy entusiastas de medidas de afirmación étnica o discriminación étnica positiva[119], por el riesgo de segregación que conllevan; así, la inclusión de la interculturalidad y las lenguas locales en el proyecto de modificación de la Ley Universitaria no se presentan como medios para compensar o restaurar ninguna condición de minusvalía, ni se proponen como aplicables solo a un cierto tipo o grupo de la población universitaria. Son válidos para todos y postulan que la calidad de la educación está asociada a un ámbito del saber y habilidades que se han venido desarrollando o conservando fuera del ámbito de la enseñanza universitaria y que ahora hay que abarcar. Quiero creer que, aun cuando no se ha discutido el punto en el estudio que la antecede, quienes redactaron el proyecto de modificatoria de la Ley Universitaria no han previsto que estas disposiciones le hagan el juego a un sistema de poder que vía el reconocimiento de diversidades divide e invisibiliza la hegemonía del sistema económico dominante y las convenciones culturales en que se expresa y sostiene.

Pero ¿qué tanto este reconocimiento y restitución del prestigio simbólico a tradiciones culturales y lenguas excluidas podría modificar la cotidianeidad excluyente y las prácticas académicas y pedagógicas? ¿Qué consecuencias concretas puede tener?

Dado que no hay en el proyecto de ley nada que describa o garantice la interculturalidad, salvo la aceptación de que las lenguas peruanas califican como la segunda lengua requerida para graduarse, habrá que ver cómo cada institución implementa, en concreto, estas novedades del proyecto de nueva ley universitaria, y en qué campos lo hacen. Por ejemplo, en un gesto aparentemente paradójico entre transnacionalización y enraizamiento, la PUCP, como otras universidades del país que buscan insertarse y ser competitivas en el contexto globalizado a través de la acreditación internacional de sus carreras (la Universidad del Pacífico, USIL), proclama que es parte de su política de calidad la transnacionalización, y que ella incluye habilitar e incrementar el número de cursos que se dictan en inglés en sus aulas en Lima. Una reciente explicación de esta política decía también que se habilitan estos cursos 'dado que muchos de los estudiantes traen un aceptable o excelente dominio de este idioma y tales cursos les ayudará a conservarlos y a ejercitarse en el lenguaje académico y científico'. El número de estudiantes que hablan lenguas nativas, en cambio, por lo menos en la PUCP, no puede sostener el dictado de cursos en sus lenguas, ni se la ha ocurrido a nadie proponer que este es también un mecanismo de transnacionalización; no se puede dictar el curso de teoría de la historia o mecánica de fluidos en lenguas originarias (todavía), aunque sí se ha considerado averiguar si institucionalizar el dictado de cursos de quechua como segunda lengua empieza a ser rentable. Lo que sí se hace como política de interculturalidad, cada vez con más frecuencia, es estudiar los procesos culturales y educativos, e invitar al encuentro en el campo y en el campus universitarios con poblaciones diversas de modo de conocer y difundir los usos y artes de los

[119] *Por lo menos no hasta que el movimiento indígena amazónico logró que se diera la Ley de consulta previa al amparo de convenios internacionales como el convenio 69 de la OIT, que no cuestionan la segregación étnica cuando se plantea como mecanismo de protección de minorías.*

diversos pueblos del Perú (proyecto Hatum Ñam, Diálogo de Saberes, Semana Amazónica, Semana de la Interculturalidad, Grupo Afro, etc.). Y la biblioteca ha empezado a comprar libros en lenguas indígenas y algún esfuerzo de publicación bilingüe se ha hecho. Pero, además, ante el argumento de la transnacionalización llevado al ridículo, cuando resulta que el quechua y aimara son lenguas materna nacional y extranjera, boliviana y ecuatoriana, y adelantándose a las propuestas y espíritu de afirmación y reconocimiento de la diversidad cultural peruana de la nueva ley, el Concejo Universitario PUCP empieza a aprobar la titulación a nivel de maestría con la acreditación de una segunda lengua peruana. Aun cuando su aprendizaje haya sido más bien espontáneo, pues no hay en ellas 13 años de educación básica ni cursos especializados en redacción académica. Si el idioma materno servirá para calificar para un título universitario, los estudiantes se ahorrarán el gasto y el tiempo invertido en aprender una tercera o cuarta lengua. Y el bilingüismo cobrará algún reconocimiento y utilidad. ¿Alguna consecuencia más?

Para empezar, quienes han venido trabajando en y sobre la educación superior y universitaria desde el punto de vista de la inclusión en ella de poblaciones campesinas compuesta en muy altos porcentajes por quechua y aimara hablantes[120] y de poblaciones nativas de la Amazonía, acompañándolas en el esfuerzo por insertarse en la educación superior (Zavala y Córdova 2010, Henríquez, Ansión, Trapnell y Neira 2004), así como quienes han sufrido el penoso proceso de insertarse (Montoya, 1987, Programa Hatum Ñam 2011, Córdova, Mujica), probablemente querrán esperar que en este nuevo contexto tenga menos sentido menospreciar porque se habla alguna lengua originaria o variedad del castellano que usualmente es considerada castellano mal hablado por la interferencia de las lenguas indígenas en el habla cotidiana (Andrade). Si la discriminación en el medio universitario disminuye, es de esperarse que los padres tendrán un motivo menos para resistirse a que sus hijos sean alfabetizados en las lenguas locales (Aikman 2003, López 1987), un motivo para desechar la sospecha de que esa manera de educar en realidad termine por estigmatizarlos y excluirlos más. Y para superar también un bilingüismo práctico que especializa los ámbitos de competencia de las lenguas indígenas a la vida afectiva, familiar y local, limitando así la experiencia y, por tanto, el vocabulario y usos de la lengua indígena. Es de esperarse que si se puede adquirir un título universitario acreditando el dominio de una lengua originaria, haya menos razones para que las lenguas locales sean motivo de folclorización, estigmatización y mecanismo de exclusión, e incluso de resistencia.

Pero esto no ocurrirá por efecto de esa única medida, lo saben bien la mayoría de quienes han trabajado en los proyectos de acción afirmativa a favor de la incorporación de diálogo con y entre estudiantes indígenas o hablantes de una lengua originaria. Es necesario desaprender mecanismos para avergonzar y avergonzarse, desaprender mecanismos de prestigio que se basan en humillar o excluir a otro, sea este otro estudiante, un colega, un estudiante o un trabajador, porque todos en

[120] El prejuicio asocia quechua y aimara hablantes con población campesina e indígena, pero, por ejemplo, la mayor concentración de quechua hablantes después del Cusco se encuentra en Lima, a las que le siguen ciudades de algunos departamentos donde las lenguas indígenas sí son mayoritarias (Tabla 1) y las poblaciones campesinas de Cajamarca ya no hablan un idioma originario.

la universidad participan de una u otra forma en la conservación del sistema. Todos los estamentos tienen que desaprender el miedo al otro que nos hace ocultarnos, despreciarlo, excluirlo, y esto requiere, en todas las experiencias universitarias con estudiantes cuya lengua materna es un idioma peruano distinto del castellano que han logrado algún éxito, que se incluyan programas complejos de tutoría (acompañamiento académico y apoyo psicológico, revaloración cultural de lo propio, pero también del valor humano del otro, desarrollo de redes de soporte social, y aprendizajes para la interacción con otros, etc.), los cuales hacen más cara la formación del estudiante. Y, por ello, no todas las instituciones que tuvieron estos programas los han mantenido (Tabla 4).

He planteado que el primer efecto es un ahorro en dinero y esfuerzo, y que si se emprenden acciones adicionales, el reconocimiento simbólico podría también tener como segundo efecto en la dignidad de los que estudian y trabajan en la universidad, impactos positivos contra la discriminación y violencia a que son sometidos los diversos miembros de la comunidad universitaria por su identificación como indígena o por el uso de la lengua como marcador étnico, y que así como está planeada la norma parecería neutralizar los riesgos de la segregación justificada o dignificada. Pero habría que considerar que no todos estarán de acuerdo con que en aras de la calidad profesional se acepte una lengua que no nos incluye en la academia internacional y no tiene siquiera el vocabulario necesario. Esto nos lleva a examinar otro ángulo de lo que significan las lenguas indígenas en la educación superior.

Suele pensarse que el dominio de varias lenguas es necesario, pues es el vehículo de acceso a la producción de conocimiento y tecnología se realiza, en efecto, sobre todo en inglés, y los *rankings* internacionales de universidades y revistas se encargan de hacernos saber que si no publicas y lees en inglés estás fuera del circuito relevante, hegemónico. ¿Para qué sirven nuestras lenguas? Son la puerta de acceso a comunidades productoras de conocimientos y tecnologías cuya relevancia estamos recién descubriendo, pues están codificadas en formas que el sistema universitario aun no reconoce. Habrá que hacer investigación.

Aún más: si reconocemos a las lenguas indígenas en la categoría universitaria, es probable, y diría necesario, que queramos comunicar nuestros conocimientos de ellas de manera oral y escrita. No solo necesitaremos interlocutores y editores dentro y fuera de la misma comunidad de hablantes, que, como vimos, se ocultan y no son todavía suficientes. Por ello queremos fomentar el aprendizaje de la lengua, como segunda lengua. Pero esto se topa, entre otros, con el problema de la falta de alfabeto y convenciones para la escritura de muchas de las lenguas, y con la disputa por la autoridad de definir cómo será la forma escrita de la lengua[121]. No solo están en juego gramática y ortografía, también el vocabulario y, sobre todo, formas de presentación de los argumentos o ideas. ¿Conservará la forma escrita del quechua la necesidad de indicar siempre la fuente de la información que comunicamos? ¿Adoptará palabras de otras

[121] *En esta disputa, donde las mujeres habían conservado el dominio del conocimiento de la lengua como guardianas de la tradición, es probable que la pierdan ante los expertos y ante los grupos de poder local (Tabla 5).*

lenguas, las adaptará, creará con viejas palabras los conceptos a que se refieren las palabras en otros idiomas? ¿Conservará su exuberancia de diminutivos? ¿Cómo se estructura un argumento? Aunque queramos pretender que todos los idiomas lo hacen de la misma manera siempre, lo que hoy proponemos como la manera de escribir un artículo científico no es sino la forma hegemónica de presentar las ideas la que se impone incluso sobre otros modelos de escritura etnográfica.

Pero esto no es lo más importante e inmediato. Una lengua es, de un lado, producida en la práctica de ordenar la experiencia, analizarla, estructurarla y expresarla produciendo así un contexto y, por tanto también, de una forma de percibir. Por otro lado, es el instrumento colectivo con el que hacemos todo lo anterior. Supone formas compartidas de nombrar y organizar lo percibirle, de razonarlo y comunicarlo, y como no es ni gramática ni vocabulario sino el residuo de la experiencia, es cambiante, intraducible, solo interpretable. Nos demoramos toda la escolaridad en aprender a producir observaciones, ideas y argumentos comunicables, porque tiene que hacerse a través de formas consensuales y contextos, y nos demoraremos varios más para aprender las formas de comunicación (oral, escrita y otra) de disciplina universitaria en que nos entrenamos. El dominio de varios idiomas, como de varias disciplinas, aporta más bien elasticidad mental y recursos creativos, los bilingües aprenden a moverse con varios contextos significativos convencionales que deben mantener separados pero que amplían la experiencia personal y la capacidad crítica al ampliar sus puntos de vista. Una experiencia que es intraducible en el sujeto, solo reinterpretable entre una y otra lengua.

Pero la ampliación de la creatividad y la capacidad crítica no llegarán sin más a la universidad peruana, de hecho, ya deberían estar allí en la medida que cuenta con importantes números de bilingües. En cambio, lo que tenemos es negación y frustración. Docente y estudiante asumen que el segundo no entiende o no coloca las palabras en el orden correcto ni respeta el significado de las palabras, porque no es suficientemente inteligente; y el primero no sabe, pues no conoce sobre el funcionamiento de las lenguas, la formación de variedades lingüísticas y el bilingüismo; o no pueden aceptar pues los prejuicios denigratorios y excluyentes operan con fuerza- que están haciendo encadenamientos lógicos diferentes o usando los mismos términos en sentidos diferentes.

¿Se seguirá dejando que el estudiante 'se ponga a la altura del reto' de aprender las lógicas y contextos de sus maestros sin ayuda y a costa de negar lo que sabe? La pregunta es, entonces, si la nueva ley universitaria será tomada en este punto como una oportunidad para, de un lado, combatir la exclusión que se cierne sobre quienes tienen como lengua materna una lengua distinta del castellano, y por lo menos doblemente sobre las mujeres indígenas, y, de otro lado, si será una oportunidad para conocer sobre bilingüismo y mejorar los procedimientos de la pedagogía universitaria, la creatividad y la crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Aikman, S. (2003). La educación indígena en *Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios. Perú.* Lima: IEP.

Brunner, J. (2013). La educación superior en América Latina no compensa, sino reproduce y consolida desigualdades en .edu en http://puntoedu.pucp.edu.pe/entrevistas/la-educacion-superior-en-america-latina-no-compensa-sino-reproduce-y-consolida-desigualdades/Consultada 30 05 2014

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI) (2010): Censo Universitario, disponible en: http://desa.inei.gob.pe/cenaun/redatam (noviembre 2012)

Montoya R., R. (1987). *La cultura quechua hoy.* Lima: Mosca Azul.

López, L. E.(1987). Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno. En *Allpanchis,* 29-30, págs. 347-381.

Programa Hatum Ñam (2011). Caminos de Interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, RIDEI

Trapnell, L. y Neira, E. (2004). Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes, disponible en: http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Situaci%C3%B3n_EBI_en_Per%C3%BA.pdf (17.07.2013)

Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana.*Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Fuentes

http://elcomercio.pe/politica/congreso/ley-universitaria-10-puntos-claves-que-debes-conocer-noticia-1718047

El Comercio, 2 mayo 2014, "Nueva ley universitaria. Cuatro preguntas que serán debatidas" http://elcomercio.pe/politica/congreso/nueva-ley-universitaria-cuatro-preguntas-que-seran-debatidas-noticia-1726660 http://www.larepublica.pe/31-03-2014/ley-universitaria-lo-que-debes-*saber-sobre-el-proyecto-a-debatirse*

TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES

Tabla 1. Lenguas que hablan los estudiantes universitarios

	Tipo universidad		
Inglés	**Pública**	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe inglés	7.20	7.03	14.23
Sí habla o lee o escribe inglés	28.13	57.64	85.77
Total	35.33	64.67	100.00
NSA :		**384410**	
	Tipo universidad		
Francés	**Pública**	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe francés	33.51	59.09	92.60
Sí habla o lee o escribe francés	1.82	5.58	7.40
Total	35.33	64.67	100.00
NSA :		**384410**	
	Tipo universidad		
Alemán	**Pública**	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe alemán	34.85	63.15	98.00
Sí habla o lee o escribe alemán	0.48	1.52	2.00
Total	35.33	64.67	100.00
NSA :		**384410**	
	Tipo universidad		
Quechua	**Pública**	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe quechua	25.49	55.98	81.47
Sí habla o lee o escribe quechua	9.84	8.69	18.53
Total	35.33	64.67	100.00
NSA :		**384410**	
	Tipo universidad		
Otro idioma	**Pública**	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe otro idioma	32.80	59.31	92.11
Sí habla o lee o escribe otro idioma	2.53	5.36	7.89
Total	35.33	64.67	100.00
NSA :		**384410**	

Tabla 2. Población peruana por lengua materna

	Perú	% del total en Perú	% de los residentes en Lima
Quechua	3 360 331	13,2%	5,86%
Aimara	443 248	1,72%	0,32%
Asháninka	67 724	0,26%	0,02%
Otra lengua amazónica	174 410	0,68%	0,08%
Castellano	21 713 165	84,3%	93,51%
Idioma extranjero	21 434	0,08%	0,12%
Es sordo	30 019	0,012%	0,08%
Total	**25 810 331**	**100%**	**100%**

Fuente: INEI, Censo 2007

Tabla 3. Idiomas entre los estudiantes universitarios

Inglés	**Tipo universidad**		
	Pública	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe inglés	7,20	7,03	14,23
Si habla o lee o escribe inglés	28,13	57,64	85,77
Total	35,33	64,67	100,00
NSA:		**384410**	
Francés		**Tipo universidad**	
	Pública	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe inglés	33,51	59,09	92,60
Si habla o lee o escribe inglés	1,82	5,58	7,40
Total	35,33	64,67	100,00
NSA:		**384410**	
Alemán		**Tipo universidad**	
	Pública	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe inglés	34,85	63,15	98,00
Si habla o lee o escribe inglés	0,48	1,52	2,00
Total	35,33	64,67	100,00
NSA:		**384410**	
Quechua		**Tipo universidad**	
	Pública	**Privada**	**Total**
No habla o lee o escribe inglés	25,49	55,98	81,47
Si habla o lee o escribe inglés	9,84	8,69	18,53
Total	35,33	64,67	100,00

NSA:	384410		
Otro idioma	Tipo universidad		
	Pública	Privada	Total
No habla o lee o escribe inglés	32,80	59,31	92,11
Si habla o lee o escribe inglés	2,53	5,36	7,89
Total	35,33	64,67	100,00
NSA:	384410		

Fuente. Censo Universitario 2011

Tabla 4. Acciones afirmativas a favor de estudiantes indígenas

	Mecanismo de inclusión	IES	Situación actual
1	**Cuota de ingreso para indígenas amazónicos**	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima)	Descontinuado
		Universidad Nacional La Cantuta (Lima)	Descontinuado
		Universidad Nacional de la Amazonía (Loreto)	Vigente
		Universidad Nacional de Pucallpa (Ucayali)	Vigente
2	**Facilidades para el acceso**	Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Lima)	Descontinuado
3	**Apoyo a la permanencia y éxito educativo para estudiantes de origen campesino (sistema de tutoría). Programa QatumÑam.**	Universidad Nacional San Antonio de Abad (Cusco)	Descontinuado
		Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho)	Descontinuado
4	**Universidades para indígenas**	Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (Amazonas)	Admitido a trámite 2012
		Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (Junín)	Proyecto en solicitud 2011
		Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (Cusco)	Proyecto en solicitud 2012
		Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (Loreto)	Autorización provisional 2003
5	**Formación docente en educación intercultural bilingüe supone apoyo y acompañamiento.**	Formabiap/IESP Loreto (Loreto)	Vigente
		IESP Pucallpa (Ucayali)	Vigente
		Universidad Católica Sede Sapientiae–Facultad de Educación (Atalaya, Ucayali)	Vigente
6	**Encuentro de estudiantes. Programa: Diálogo de saberes***	PUCP, UNSCH, UNA	Descontinuado

***Este fue un proyecto de responsabilidad social universitaria de la PUCP, pequeño pero muy significativo en sus descubrimientos sobre la necesidad y forma de deponer los prejuicios aprendidos que tenían todos los grupos de estudiantes uno respecto de los otros.

Fuente: Página web CONAJU, consultada entre 14 y 17 de noviembre de 2012

Tabla 5. Analfabetismo en el Perú 2007

	Urbano	Rural	Total
Hombre	712,624	545,019	1,257,643
Mujer	999,123	908,891	1,908,014
Total	1,711,747	1,453,910	3,165,657

Fuente: INEI - CPV2007

Lámina 1. Cantidad de universidades creadas en los últimos 12 años

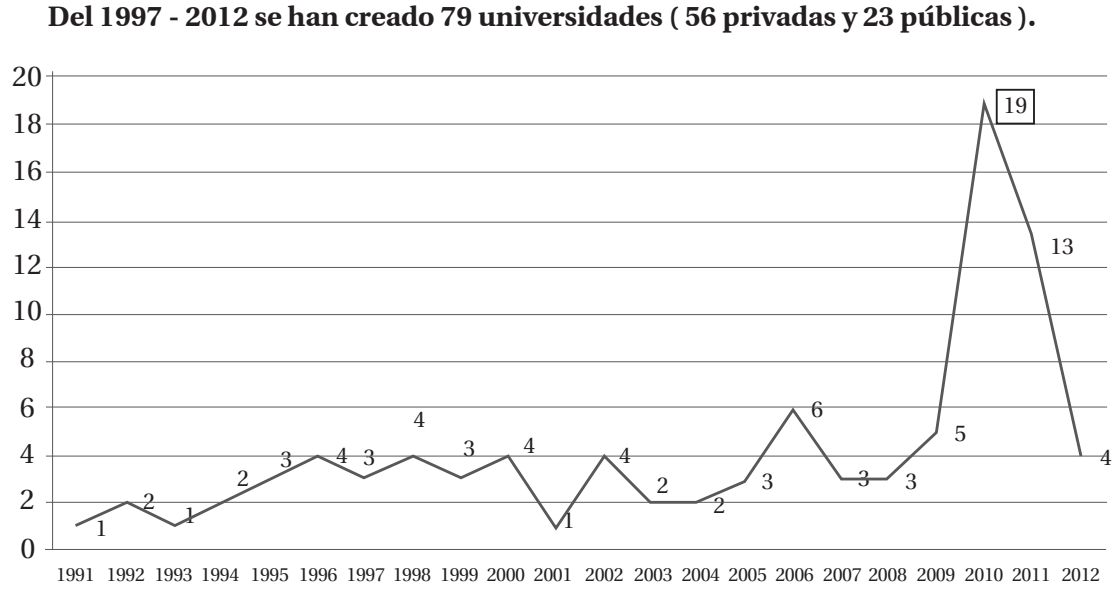


Lámina 2. Universidades por condición pública o privada

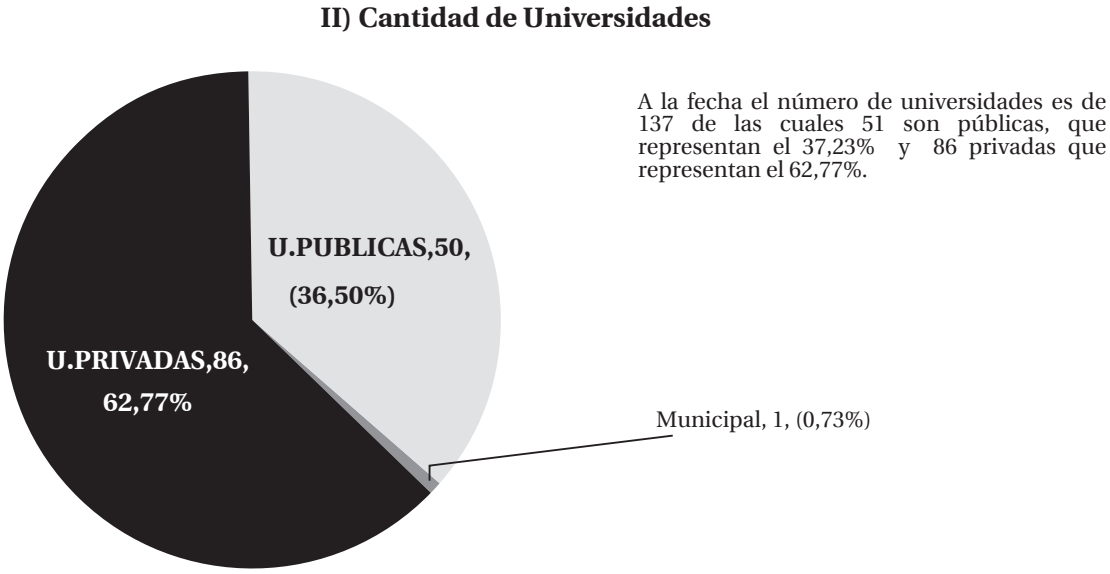


Lámina 3. Distribución de las universidades en el territorio

CONSEJOS REGIONALES INTERUNIVERSITARIOS (CRI)
UNIVERSIDADES INSTITUCIONALIZADAS 2012

CRI NORTE

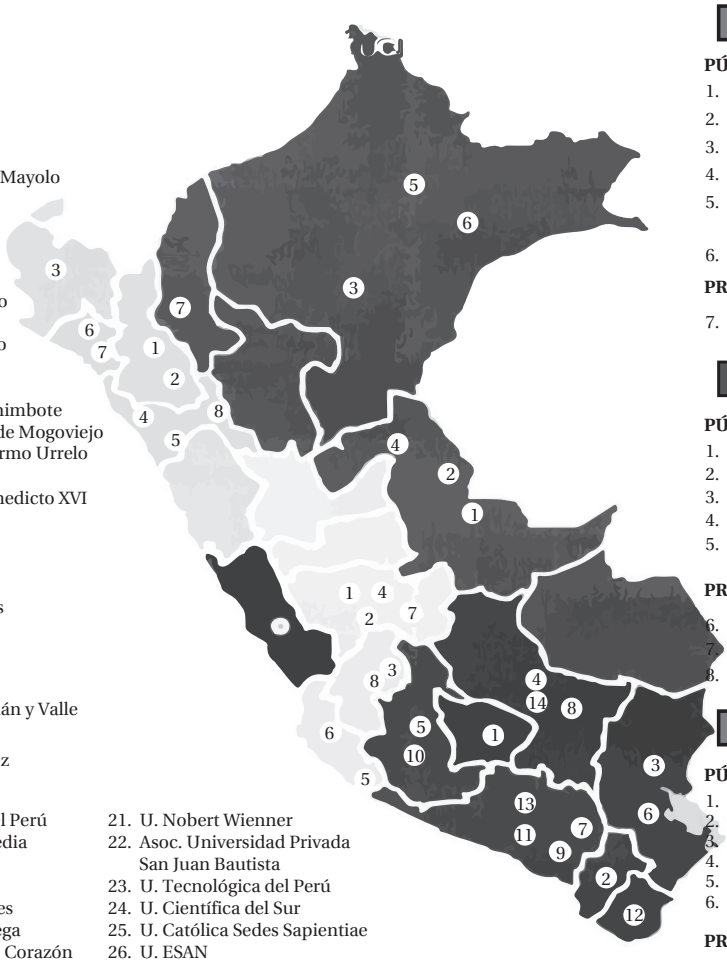
PÚBLICAS
1. U.N. de Trujillo
2. U.N. de Piura
3. U.N. de Cajamarca
4. U.N. de Pedro Ruiz Galo
5. U.N. Santiago Antúnez de Mayolo
6. U.N. de Tumbes
7. U.N. del Santa

PRIVADAS
8. U de Rura
9. U de Particular de Chiclayo
10. U San Pedro
11. U Privada Antenor Orrego
12. César Vallejo
13. Privada del Norte
14. Católica Los Ángels de Chimbote
15. U Católica Santo Torbio de Mogoviejo
16. U Privada Antonio Guillermo Urrelo
17. U Señor de Sipán
18. U Católica de Trujillo Benedicto XVI

CRI LIMA

PÚBLICAS
1. U.N. Mayor de San Marcos
2. U.N. de Ingeniería
3. U.N. Agraria La Molina
4. U.N. Federico Villarreal
5. U.N. de Ed. Enrique Guzmán y Valle
6. U.N. del Callao
7. U.N. José Faustino Sánchez

PRIVADAS
8. P. Universidad Católica del Perú
9. U. Peruana Cayetano Heredia
10. U. del Pacífico
11. U. de Lima
12. U. de San Martín de Porres
13. U. Inca Garcilaso de la Vega
14. U. Femenina del Sagrado Corazón
15. U. Ricardo Palma
16. U. Peruana Unión
17. U. P. Marcelino Champagnat
18. U. Peruana de Ciencias Aplicadas
19. U. San Ignacio de Loyola
20. U. Alas Peruanas
21. U. Nobert Wienner
22. Asoc. Universidad Privada San Juan Bautista
23. U. Tecnológica del Perú
24. U. Científica del Sur
25. U. Católica Sedes Sapientiae
26. U. ESAN
27. U. Peruana de las Américas
28. U. Peruana de Ciencia e Informática
29. U. Antonio Ruiz de Montoya
30. U. Privada Telesup



CRI AMAZÓNICO

PÚBLICAS
1. U.N. de la Amazonía Peruana
2. U.N. Agraria de la Selva
3. U.N. de San Martín
4. U.N. de Ucayali
5. U.N. Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas
6. U.N. Amazónica de Madre de Dios

PRIVADAS
7. U. Científica del Perú

CRI CENTRO

PÚBLICAS
1. U.N. San Luis Gonzaga de Ica
2. U.N. del Centro del Perú
3. U.N. Hermilio Valdizán
4. U.N. Daniel Alcides Carrión
5. U.N. de Huancavélica

PRIVADAS
6. U. Peruana Los Andes
7. U. de Huánuco
8. U. Continental

CRI SUR

PÚBLICAS
1. U.N. de San Cristóbal de Huamanga
2. U.N. de San Antonio Abad del Cusco
3. U.N. de San Agustín
4. U.N. del Altiplano
5. U.N. Jorge Basadre Grohmann
6. U.N. Micaela Bastidas de Apumirac

PRIVADAS
7. U. Católica de Santa María
8. U. Andina Néstor Cáceres Velásquez
9. U. Andina del Cusco
10. U. Tecnológica de los Andes
11. U. Privada de Tacna
12. U. José Carlos Mariátegui
13. U. Católica San Pablo

Lámina 4. Ranking Shanghai

RANKING SHANGHAI - LATINOAMERICA 2013						
Country	Top 20	Top100	Top200	Top300	Top400	Top500
Brasil	———	———	1	1	5	6
Argentina	———	———	1	1	1	1
México	———	———	1	1	1	1
Chile	———	———	———	———	———	2
Total			**3**	**3**	**7**	**10**

Lámina 5. Ranking QS

QS RANKING LATIN AMERICAN UNIVERSITY 2013		
TOP 100		
Puesto	Universidad	País
1	Universidad de Sao Paulo	Brasil
2	Pontifica Universidad Católica de Chile	Chile
3	Universidad del Estado de Campinas	Brasil
4	Universidad de los Andes	Colombia
5	Universidad de Chile	Chile
23	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú
52	Pontificia Nacional Mayor de San Marcos	Perú
74	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Perú

Lámina 6. Índice Mundial de Competitividad

Perú: ubicación en 12 pilares de la competitividad. Comparación con años anteriores				
Pilares		**2013-2014 Posición**	**2012-2013 Posición**	**2011-2012 Posición**
1	Instituciones	109	105	95
2	Infraestructura	91	89	88
3	Entorno Macroeconómico	20	21	52
4	Salud y educación primaria	95	91	97
5	Educación Superior y Capacitación	86	80	77
6	Eficiencia del mercado de bienes	52	53	50
7	Eficiencia del mercado laboral	48	45	43
8	Desarrollo del mercado financiero	40	45	38
9	Preparación tecnológica	86	83	69
10	Tamaño de mercado	43	45	48
11	Sofisticación empresarial	74	68	65
12	Innovación	122	117	113

Lámina 7. Inversión en investigación

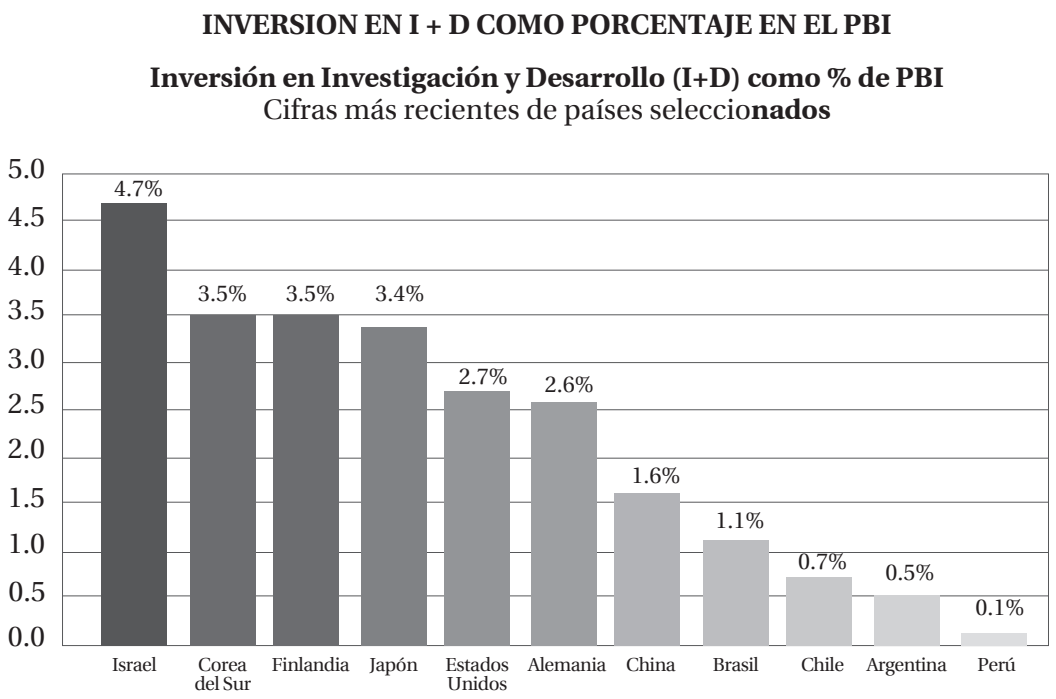
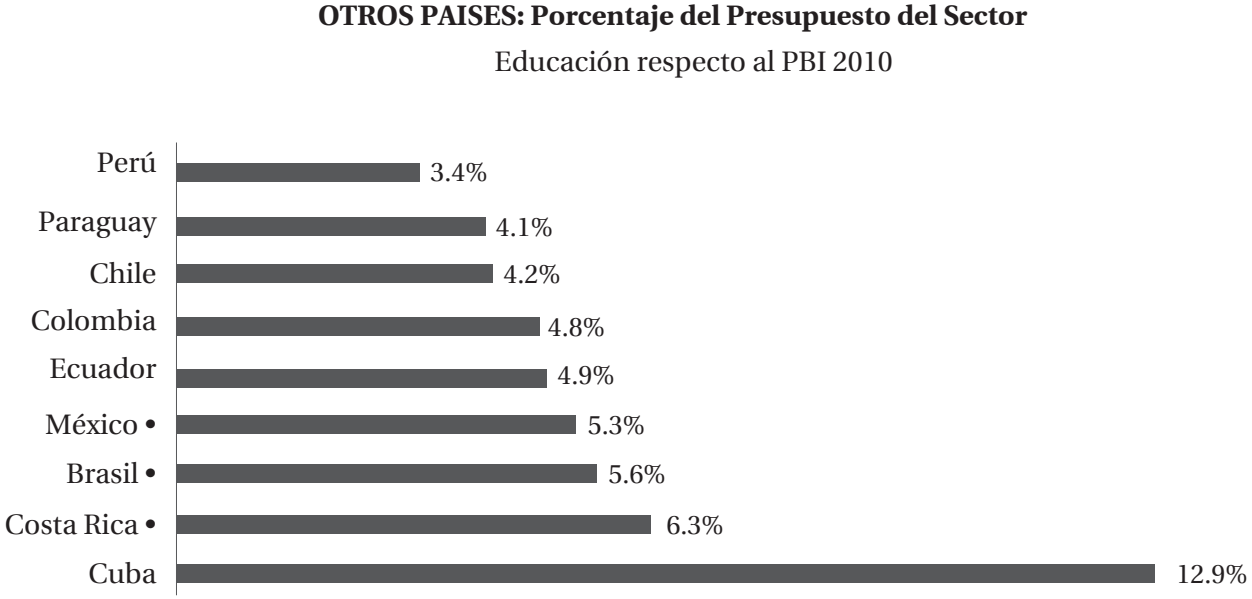


Lámina 8. Presupuesto para educación



Si analizamos el presupuesto anual por alumno vemos que algunas universidades estatales por todo concepto reciben en promedio:

Lámina 9. Presupuesto Anual por Alumno 2013
(U$ DÓLARES)

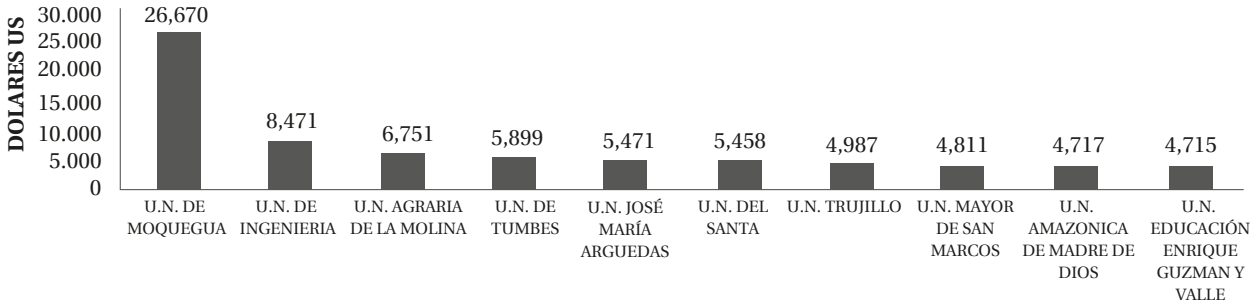


Lámina 10. Otros Países: Presupuesto Anual por Alumno -2010
(U$ DÓLARES)

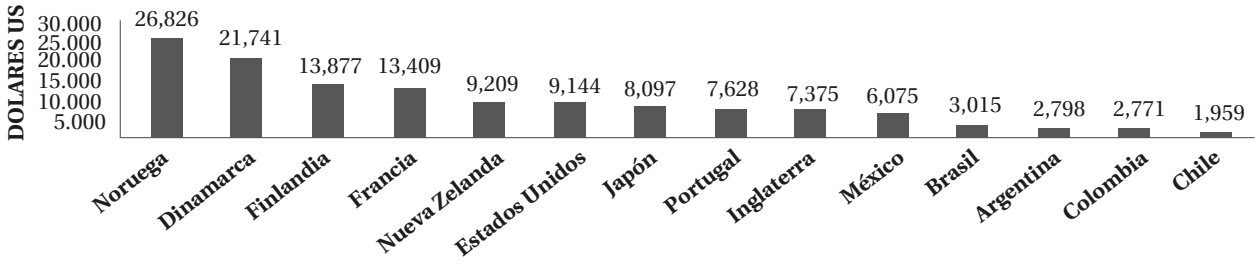
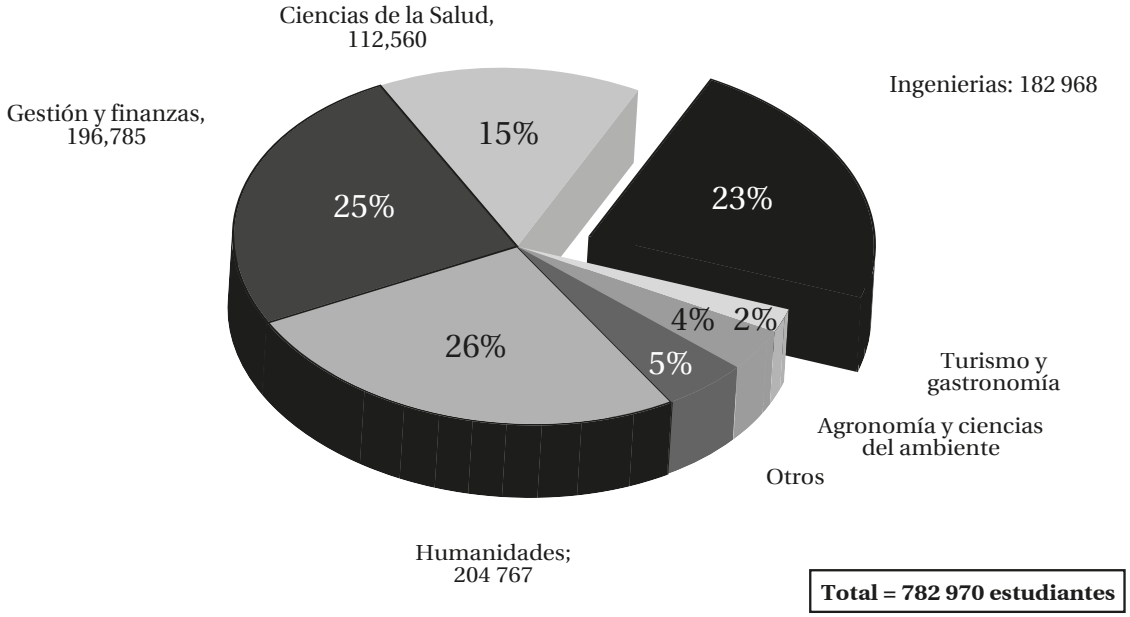


Lámina 11. Oferta Futura de Profesionales



Fuente: Censo Universitario 2010

Lámina 12:

PUESTOS DE TRABAJO DIFÍCILES DE CUBRIR, 2012

- Técnicos en general
- Técnico de servicio al cliente
- Operarios de producción
- Obreros
- Gerente / Ejecutivo
- Recepcionista
- Maquinista
- Ingenieros
- Maestros
- Asistentes de oficina

Lámina 13:

Artículo 5º - Principios

Las universidades se rigen por los siguientes principios:

5.1. Búsqueda y difusión de la verdad.
5.2. Calidad académica.
5.3. Autonomía.
5.4. Libertad de cátedra.
5.5. Espíritu crítico y de investigación.
5.6. Democracia institucional.
5.7. Meritocracia.
5.8. Pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión.
5.9. Pertinencia y compromiso con el desarrollo del país.
5.10. Afimación de la vida y dignidad humana.
5.11. Mejoramiento continuo de la calidad académica.
5.12. Creatividad e innovación.
5.13. Internacionalización.
5.14. El interés superior del estudiante.
5.15. Pertinencia de la enseñanza e investigación con la realidad social.
5.16. Rechazo a toda forma de violencia, intolerancia y discriminación.
5.17. Ética pública y profesional.

Lámina14:

Artículo 6º - Fines de la Universidad

La universidad tiene los siguientes fines:

6.1. Preservar, acrecentar y transmitir de modo permanente, la herencia científica, tecnológica, cultural y artística de la humanidad.

6.2. Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país.

6.3. Proyectar a la comunidad sus acciones y servicios para promover su cambio y desarrollo.

6.4. Colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social.

6.5. Realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística la creación intelectural y artística

6.6. Difundir el conocimiento universal en beneficio de la humanidad.

6.7. Afirmar y transmitir las diversars identidades culturales del país.

6.8. Servir a la comunidad y al desarrollo integral.

6.9. Formar personas libres en una sociedad libre.

Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria (2008-2012)[122]

Erika Sylva Charvet
Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces)
Ecuador

[122] *Ponencia preparada para el Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género, realizado en Quito del 18 al 20 de junio de 2014 en las instalaciones de la Flacso-Sede Ecuador. La autora es funcionaria del Ceaaces, entidad coordinadora del Seminario, organizado por la Red de Educación Superior y Género de Ecuador. Esta ponencia forma parte del proyecto de investigación Calidad de la educación superior y género (2008-2012), que la autora ejecuta este año en el marco de la Dirección de Estudios e Investigación (DEI) del Ceaaces.*

INTRODUCCIÓN

A partir de 2007 en Ecuador se abre un *proceso constituyente,* un momento refundacional de las instituciones políticas en el que una nueva alianza social en configuración accede al poder político por la vía democrática y establece nuevas reglas de juego entre el Estado y la sociedad, sustentadas en un *nuevo pacto social* plasmado en la Constitución (2008) y orientado a la construcción de una comunidad política democrática, igualitaria, soberana y solidaria. Así definido, el horizonte de futuro de este proceso constituiría una utopía: el *socialismo del Sumak Kawsay* o la *sociedad socialista del conocimiento,* lo que implicaría que este proceso –que sería, al mismo tiempo, uno de transición hacia un Estado y una sociedad de nuevo tipo- debería generar verdaderas transformaciones estructurales, solo posibles si concomitantemente se transforman las *relaciones de poder* en todos los espacios de la vida social[123]. Justamente, la toma de decisiones gubernamentales y estatales orientadas a modificar las relaciones de poder a varios niveles es lo que conferiría a este momento histórico su carácter transformador.

Uno de los niveles de transformación de las relaciones de poder en este período ha sido el atinente a la eliminación de desigualdades opresoras como aquellas que históricamente subordinaron, dominaron y colocaron en una situación de desventaja a las mujeres, fruto de la herencia colonial y el dominio oligárquico profundizado durante la fase neoliberal. En este campo, el país no solo se revela como uno de "avanzada normativa", al incorporar en su nuevo marco jurídico el principio de igualdad y no discriminación, sino como uno de *praxis de avanzada*, como se colige de recientes informes a nivel nacional e internacional[124]. De hecho, la política pública ha sido tan firme y decidida en este ámbito que, de acuerdo con el informe del *World Economic Forum* (WEF) (2013), entre 2006-2013 el Ecuador pasó del puesto 82 al 25 en el cierre de la brecha de género entre 133 países, escalando, en los primeros seis años del proceso constituyente, 57 puestos y ubicándose en el grupo de países que más esfuerzos han hecho en este período en la reducción de esta desigualdad a nivel mundial[125]. Considerando el *ranking* según el nivel de ingresos de los países, a 2013 Ecuador ocupa el tercer lugar en el cierre de la brecha de género entre los países de ingresos medios altos –liderados por Cuba-, con un puntaje de 0.7389, por encima de varios países latinoamericanos del mismo grupo (Costa Rica, Argentina, Colombia, Panamá, Jamaica, Venezuela, Brasil, México, República

[123] *Sobre estos propósitos, véase Senplades, 2013a y 2013b; Ramírez, 2010 y Ramírez s/f; Long, 2013.*
[124] *A nivel nacional, véase, por ejemplo, el Atlas de las desigualdades socio-económicas del Ecuador (Senplades, 2013a) y la Agenda nacional de las mujeres y la igualdad de género 2014-2017 (CDT, 2014).*
[125] *Los datos de este acápite sobre los logros en el cierre de las brechas de género provienen de WEF:2013: 8 passim.*

Dominicana, Perú y Belice). Según región, también se ubica en tercer lugar entre 26 países de América Latina y el Caribe, solo superado por Nicaragua y Cuba. Este posicionamiento es tanto más meritorio cuanto que su medición es con países de una región que exhibe un excelente desempeño en este ámbito al haber cerrado "el 70% del conjunto de su brecha de género en 2013", evidenciando "el más grande mejoramiento desde el año pasado comparado con el de las otras regiones" (WEF, 2013: 26, tn).

Ahora bien, de los cuatro subíndices sobre cuya base el WEF evalúa el cierre de la brecha de género[126], uno atañe al campo educativo y otro al empoderamiento de las mujeres, dos temas pertinentes a nuestro campo de reflexión en este artículo. En la categoría 'logro educacional' el país ocupa el puesto 52 entre 133 países con un alto puntaje (0.9942). Este subíndice, sin embargo, se centra exclusivamente en el examen del *acceso* de hombres y mujeres a la educación a nivel primario, secundario y terciario, y en las tasas de alfabetización femenina y masculina, lo que no permite apreciar la situación específica de la educación superior, así como aproximarnos a otros aspectos de las relaciones de género que permitan calibrar objetivamente el real alcance del cierre de esta brecha en el campo educativo del país.

En cuanto al subíndice 'empoderamiento político'[127], de gran relevancia para nuestro campo de reflexión, si entendemos el género, siguiendo a Joan Scott (1990), como "…un elemento constitutivo de las relaciones sociales y una de las formas en la que se fundan las *relaciones de poder* que traman el tejido social"[128] –concepto que asumimos en este trabajo-, en 2013 Ecuador escaló al puesto 17 entre 133 países aun cuando con un modesto puntaje de 0.3604, en un terreno dominado por los bajos puntajes, expresión de las dificultades en el acceso a los espacios de poder por parte de las mujeres a nivel mundial. Específicamente en este subíndice el reporte destaca el óptimo desempeño del país, al indicar que "los tres más altos trepadores de la totalidad de 110 países que han sido incluidos en el *Informe* desde 2006 son de América Latina y el Caribe: Nicaragua, Bolivia y Ecuador" (WEF, 2013: 26, tn).

Cabe preguntarse cómo han aportado los procesos de cambio de la educación superior a este empoderamiento político de las mujeres. O, mejor aún, ¿cómo ha influido el proceso constituyente en la construcción de la equidad como componente de la calidad universitaria? Empecemos indicando que el concepto de calidad asumido por los organismos del Sistema de Educación Superior del Ecuador en los últimos años es el formulado por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010), que la define como "la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente" (LOES, Art.

[126] *El índice examina la brecha hombres/mujeres mediante cuatro subíndices: a) participación y oportunidad económica; b) logro educativo; c) salud y sobrevivencia; y d) empoderamiento político (WEF,2013: 4, 36).*
[127] *Este índice se establece a través de la razón de mujeres y hombres en altos niveles de decisión política (ministerios, parlamento y años de permanencia en los cargos ejecutivos) (WEF, 2013:4).*
[128] *Joan Scott, 1990, cit por Martínez, 2002:5 em. Sobre este concepto véase también Buquet, 2011:212; Poats, Cuvi y Arroyo, 2002; Herrera, 2001:9; Rebolledo, 2000:19.*

93). Este concepto expresa la 'realidad deseada' de la educación superior del Ecuador por parte del Estado en la actualidad, y, por lo mismo, constituye un parámetro de contrastación con el sistema universitario realmente existente. Porque es ahí, precisamente, en esa dinámica de contrastación, que se construye la noción concreta de calidad. De ahí que el concepto de calidad como "la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser" sea –a mi parecer- el que mejor captura el contenido de ese proceso (Cresalc/Unesco, 1997:179-180, cit. Vega, 2001: 13)[129].

Desde esta perspectiva, el juicio de calidad dependerá de los criterios, conceptos y posturas filosóficas desde los que se defina ese 'deber ser' o 'realidad deseada'. A diferencia del 'deber ser' definido desde la lógica empresarial o de mercado típica del neoliberalismo, en el caso concreto del Ecuador esa 'realidad deseada' se define desde el proceso constituyente y la 'revolución educativa' que impulsa como elemento estratégico para las transformaciones estructurales del país (económicas, sociales y culturales), que se sustenta, a su vez, en el concepto de educación como derecho y bien público y en la definición del campo educativo desde los principios filosóficos del Buen Vivir[130]. Desde esta perspectiva filosófica, la *calidad de la vida universitaria es incompatible con la persistencia de la discriminación y exclusión y, por lo mismo, debe valorarse también por la acción orientada a transformar las relaciones de poder* en ese campo, a erradicar los *núcleos de exclusión* persistentes por razones de género, étnicas, de clase social, edad, orientación sexual, privación de libertad y migración, que se expresan en prácticas discriminatorias, patriarcales, machistas, racistas, clasistas, sexistas y xenofóbicas, así como en varias formas de violencia.

Pero, volviendo a las preguntas planteadas, en el marco de este artículo me circunscribiré a responderlas examinando las relaciones entre hombres y mujeres en las universidades de pregrado[131] en el contexto del proceso constituyente, específicamente en 2008 y 2012. Sobre la base de un enfoque cuantitativo trataré de evidenciar la relación cualitativa entre calidad y género en la educación superior, preguntándome si en este período -correspondiente a las primeras evaluaciones universitarias globales a cargo de los organismos superiores del sistema que han generado las primeras estadísticas universitarias-, se mantienen o modifican dichas relaciones en la docencia, la investigación, y el acceso a cargos de poder y autoridad[132].

[129] *Este concepto, además, es el más compatible con el concepto de evaluación como el ejercicio de "contrastar una realidad dada versus una realidad esperada o deseada" (Quinn, 2002:147, cit. por Santos y Yerovi, 2013: 119).*
[130] *Los siete principios filosóficos asignados al Sistema de Educación Superior son: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global (LOES, 2010, Art. 12).*
[131] *En Ecuador 'universidades de pregrado' son aquellas que principalmente ofertan carreras de tercer nivel, aun cuando también pueden registrar carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). En cambio, las 'universidades de posgrado' son las que ofertan exclusivamente programas de cuarto nivel.*
[132] *La información estadística se sustenta, para 2008, en los datos levantados por el Conea en el marco del Mandato 14 (2009), y, para 2012, en la base de datos del Sistema Nacional de Información Estadística de la Educación Superior del Ecuador (Sniese) de la Senescyt, y en el procesamiento y elaboración de información realizado por el equipo del Sniese en 2014, liderado por Alexandra Escobar, a quien agradezco infinitamente su apoyo a este proyecto. También nos sustentaremos en algunos datos para 2012 de la evaluación del Ceaaces (2013). Quiero agradecer también el generoso apoyo técnico brindado por Fernando Carrasco a lo largo del proceso, así como la información proporcionada por Cristóbal Simbaña, del Ceaaces.*

Este enfoque, además, me proporcionará un conocimiento sobre la información estadística faltante, inconsistente o poco confiable, lo que permitirá también retroalimentar la política orientada a desarrollar un sistema de información sólido de la educación superior del país.

CAMBIOS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO (2008-2012)

Es indispensable contextualizar el análisis de las relaciones de género en el marco de los cambios que registra el sistema universitario entre 2008 y 2012, cambios que, debe señalarse, en esta coyuntura no nacieron del seno de las universidades, de la movilización de un movimiento estudiantil y académico pro reforma universitaria, sino de las políticas públicas de un Estado en sí mismo inmerso en un proceso de reforma institucional encaminado a materializar transformaciones estructurales enmarcadas en un proyecto político nacional.

Una piedra angular de esta política estatal fue la evaluación de 2009 ordenada por el Mandato Constituyente No. 14, que mostró al país el rostro real de la universidad ecuatoriana[133]. Este informe caracterizó a la universidad ecuatoriana como "un conjunto fragmentado por múltiples brechas: académica, democrática, investigativa, tecnológica", y demostró la *mediación de profundas brechas de género* en su desempeño (Conea, 2009:1, 29). En sus conclusiones, propuso una categorización de las universidades en cinco grupos según su calidad[134], y recomendó el desarrollo de políticas orientadas a la depuración del sistema, así como al fortalecimiento de la regulación y al mejoramiento de la calidad y equidad universitarias (Conea, 2009:1-30). Tales recomendaciones fueron recogidas por la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) –que, inspirada en la Constitución, definió a la educación superior como *derecho* y *bien público*-, y por la política de los nacientes organismos superiores del sistema[135]. Fue así como en 2012 el Ceaaces evaluó a las 26 universidades de pregrado ubicadas en la más baja categoría de acuerdo con el informe del Mandato 14, y resolvió cerrar 14 de ellas por su deficiente calidad[136].

[133] *La Asamblea Nacional Constituyente emitió este mandato el 22-07-2008 por medio del cual se derogó la Ley 130 de creación de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCCE), ordenando al Conea elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento (ANC, Mandato Constituyente No. 14, 22 de julio de 2008).*

[134] *De la A a la E en sentido descendente, siendo las de la A las de mayor calidad y las de la E, las de más baja calidad. Para un conocimiento del modelo de evaluación aplicado, véase Ceaaces, Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14 (2013).*

[135] *Consejo de Educación Superior (CES), que reemplaza al Conesup; Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces), que reemplaza al Conea; Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt), órgano rector de la política pública (LOES, 2010).*

[136] *Véase Ceaaces, Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador (2013). A estas 14 hay que añadir una cuya evaluación quedó pendiente por su característica de intercultural. En 2013 fue evaluada, registrando un bajo puntaje por lo que fue también cerrada. Véase Ceaaces. Camino a la excelencia. Informe de rendición de cuentas 2013 (2014).*

Cuadro No 1 Ecuador. creación de universidades de pregrado entre los siglos XIX y XXI (1826-2007)

Siglo/Períodos	TIPO DE UNIVERSIDADES				
	# Públicas	# Cofinanciadas	# Autofinanciadas	Total	%
	SIGLO XIX				
1826-1897	4	0	0	4	5.7
	SIGLO XX				
1940-1949	1	1	0	2	2.9
1950-1959	2	0	0	2	2.9
1960-1969	2	2	0	4	5.7
1970-1979	4	2	0	6	8.6
1980-1989	4	1	0	5	7.1
1990-1999	5	3	18	26	37.1
	SIGLO XXI				
2000-2007	4	0	17	21	30.0
TOTAL	**26**	**9**	**35**	**70***	**100.0**

*Incluye a la Universidad Cooperativa de Colombia y a la Universidad Jefferson, creadas en los noventa, que salieron del sistema en 2008 y ya no estaban en funcionamiento al momento de la evaluación del Mandato 14 (2009). La primera salió con la emisión del Mandato 14 por la Asamblea Nacional Constituyente (2008) y la segunda por suspensión del Conesup (2008).
Fuente: Paredes, 1990:16-18; Conuep, 1992:26; DEI- Ceaaces, 2014; Senescyt, página web www.senescyt.gob.ec
Elaboración de la autora

Cuadro No. 2. Universidades de pregrado según tipo de financiamiento (2008 y 2012)

Año	No. Pública	%	Tasa crecimiento (08-12) (%)	No. Cofinanciada	%	Tasa crecimiento(08-12) (%)	No. Autofinanciada	%	Tasa crecimiento (08-12) (%)	Total	%	Tasa crecimiento (08-12) (%)
2008	26	38,3		9	13,2		33	48,5		68	100	
2012	26	49,1	0	8	15,1	-11.1	19	35,8	-42.4	53	100	-22.1

Fuentes: Conea, 2009; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

En ese sentido -y como puede verse en los Cuadros 1 y 2-, la política de educación superior implementada en el marco del proceso constituyente no solo detuvo la eclosión de instituciones de educación superior (IES) especialmente autofinanciadas registrada desde los años noventa -cuando emergió el 67% de universidades de pregrado registradas hasta el 2007 fruto del mercantilismo que invadió el sistema-, sino que incluso generó una contracción de este: entre 2008-2012 el número de universidades de pregrado bajó de 68 a 53, disminuyendo

fundamentalmente las universidades autofinanciadas -de 33 a 19-, mientras las cofinanciadas y las públicas prácticamente mantuvieron su mismo número[137]. Adicionalmente, se registraron variaciones en la concentración regional de universidades, con la disminución de su número en las tres regiones, aunque más acentuadamente en la Sierra. Pese a ello, esta seguía concentrando más de la mitad de estas IES, frente a una Costa reposicionada en términos relativos y con una mayor participación numérica en el marco de esta recomposición regional (véase Cuadro 3).

Cuadro No. 3. Contracción relativa de las universidades de pregrado según provincias y regiones (2008 y 2012)

PROVINCIA	2008		2012	
	No. universidades	%	No. universidades	%
SIERRA	**41**	**60,3**	**29**	**54,7**
Azuay	5	7,4	4	7,5
Bolívar	1	1,9	1	1,9
Cañar	1	1,5	0	0
Carchi	1	1,5	1	1,9
Cotopaxi	1	1,5	1	1,9
Chimborazo	3	4,4	2	3,8
Imbabura	2	2,9	2	3,8
Loja	3	4,4	2	3,8
Pichincha	21	30,9	13	24,5
Tungurahua	3	4,4	3	5,6
COSTA	**25**	**36,7**	**23**	**43,4**
El Oro	2	2,9	1	1,9
Esmeraldas	1	1,5	1	1,9
Guayas	12	17,6	12	22,6
Los Ríos	2	2,9	2	3,8
Manabí	5	7,4	5	9,4
Santa Elena	2	2,9	2	3,8
Santo Domingo	1	1,5	0	0
AMAZONÍA	**2**	**3,0**	**1**	**1,9**
Napo	1	1,5	0	0
Pastaza	1	1,5	1	1,9
TOTAL	**68**	**100,00**	**53**	**100,00**

Fuentes: Conea, 2009; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

[137] *Tipología de universidades según financiamiento: las públicas son las que reciben fondos públicos; las cofinanciadas son las privadas que reciben financiamiento mixto (privado y público); las autofinanciadas son las privadas que reciben fondos privados.*

Cuadro No. 4. Comparación del total de carreras vigentes en universidades de pregrado según tipo de universidad (2010 y 2012)

Año	PÚBLICAS	COFINANCIADAS	AUTOFINANCIADAS	TOTAL	Variación (2010 – 2012) (%)
2010	1381	578	1001	2960	
2012	1207	516	543	2266	-23,4%

Fuente: Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014. SNIESE, Base de datos 2010. Elaboración de la autora

Este proceso impactó también en el número de carreras, cuyo vertiginoso crecimiento de 367% en el lapso de 20 años -de 708 en 1988 a 3309 en 2008- no solo se frenó, sino que incluso decreció significativamente en el período 2008-2012, contabilizándose 2266 carreras en este último año, que representaron el 76.6% de las 2960 que había en 2010, por lo que en 2012 habían disminuido en un 23.4% respecto al 100% del año base, como puede apreciarse en el Cuadro 4. Esta reducción seguramente fue resultado de la disminución del número de universidades, pero es de sospechar que, dada la fuerte crítica que hizo el informe del Mandato 14 a la oferta académica universitaria de entonces[138], pudieron haberse cerrado carreras por autorregulación de las propias universidades.

Cabe preguntarse, entonces, si los efectos de esta política pública orientada a la regulación y mejoramiento de la calidad del sistema universitario se registran también en el logro de la equidad como proceso relacionado con la elevación de la calidad de vida universitaria.

Cuando en la evaluación del Mandato 14 (2009) se introdujo a las políticas de acción afirmativa como indicador de valoración de la calidad del gobierno universitario, recogiendo, justamente, las demandas que los movimientos sociales de los sectores excluidos plantearon al país décadas atrás, indicador orientado a garantizar la "igualdad de oportunidades de esos conglomerados tradicionalmente discriminados por su condición de género, clase, origen étnico u orientación sexual", se verificó una "incomprensión, e incluso, el rechazo" de varias universidades a considerarlo como indicador de evaluación de desempeño institucional (Ceaaces, 2014:208). A cuatro años de esa experiencia, estas respuestas parecerían haber variado si se comparan los resultados de la evaluación de la política de acción afirmativa en 2008 y 2012, como puede verse en el Cuadro 5.

Puede constatarse, entonces, que mientras en 2008 estas políticas eran 'inexistentes' en el 66% de universidades de pregrado evaluadas (45), en 2012 una mayoría de 57% (29) ya registraba un 'cumplimiento total' de este indicador, aun cuando un tercio de ellas todavía tenía un 'cumplimiento parcial' (17, 33%). La comparación de los índices de desempeño elaborados para ejemplificar este cambio es aún más elocuente, al contrastar el valor negativo que arroja en 2008 (-0.4) con un aceptable valor positivo que muestra en 2012 (0.6), lo que

[138] *Véase acápite "Regulación de la oferta académica". Ceaaces, 2014:34-36.*

evidencia un mejoramiento en el desempeño de las universidades en este indicador. Estos resultados constituirían un indicio del importante efecto de la política pública de evaluación en la incorporación de criterios de equidad (igualdad de oportunidades) en la práctica universitaria. Sin embargo, se precisa de análisis más cualitativos que nos permitan valorar su institucionalización y real ejercicio en las IES ecuatorianas, así como los beneficios obtenidos por las poblaciones históricamente excluidas, entre ellas las mujeres.

Cuadro No. 5. Comparación de resultados de evaluación de las universidades de pregrado en indicador Políticas de Acción Afirmativa (PAA) (2008 y 2012)[139]

AÑO EVALUACIÓN	No. de universidades según respuestas a indicador PAA			Total (%)	Índice de desempeño (A+[B/2]-C/ #IES) (sobre 1)
2008 (68 IES)	**Explícitas (A)**	**Ambiguas (B)**	**Inexistentes (C)**		
	10 (14.7%)	13 (19.1%)	45 (66.2%)	68 (100%)	-0.4
2012 (51 IES)*	**Cumplimiento total (A)**	**Cumplimiento parcial (B)**	**Cumplimiento deficiente (C)**		
	29 (56.9%)	17 (33.3%)	5 (9.8%)	51 (100%)	0.6

*En 2013 no fueron evaluadas la Escuela Superior Politécnica del Ejército (Espe) ni la Universidad Naval Comandante Rafael Morán Valverde.
Fuentes: Conea, 2009:218; Ceaaces, Base de datos 2012.
Elaboración de la autora

LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

La docencia

Si desde los años noventa el Ecuador registra una paridad de género en el acceso a la formación universitaria y si actualmente más mujeres se educan y se gradúan a nivel superior[140], ¿cómo se expresa esto en la academia universitaria? ¿Ha habido algún cambio desde 2008 cuando el informe del Mandato 14 concluyó que "la educación superior del Ecuador exhibe graves problemas de exclusión de género" en la docencia, recomendando que esta asuma "*en su integralidad,* el expediente de la igualdad de oportunidades… en *todos sus ámbitos institucionales*"? (Conea, 2009:29, et). ¿Qué situación hay en 2013?

[139] *Como se puede apreciar, los indicadores son parecidos, pero no idénticos, por lo que cabe aclarar que los he tomado en cuenta y comparado por el valor heurístico que tienen para esta investigación.*
[140] *Este aspecto no ha sido analizado en el marco de esta ponencia, pero forma parte del proyecto de investigación que estoy desarrollando actualmente en el Ceaaces.*

Planta docente

Entre 1980 y 2012 la planta docente de las universidades ecuatorianas (pregrado y posgrado) casi se quintuplicó, pasando de 6884 a 33720 docentes, y registrando un crecimiento de 390% en las tres décadas. Como lo evidencia el Cuadro 6, su período de mayor incremento fue de 1988 a 2008, correspondiente a la fase de expansión mercantil de las universidades. En cambio, entre 2008-2012 dicha planta registró un incremento anual ínfimo, debido a la disminución del número de universidades de pregrado y a la merma del claustro de las universidades de posgrado. Circunscribiéndonos a la planta de las universidades de pregrado, estas registraron un mínimo crecimiento, pasando de 33007 a 33104 docentes entre 2008-2012. Seguramente, el decrecimiento relativo de docentes de las IES públicas -que concentraban más de la mitad del profesorado del país-y de las autofinanciadas incidió en este modesto aumento en el período, que contrasta con el de las cofinanciadas, que evidenciaron un incremento relativo de docentes, como se aprecia en el Cuadro 7[141].

Cuadro No. 6. Docentes en universidades de pregrado y en universidades de posgrado (1980-2012)

Años	No. docentes PREGRADO	%	No docentes POSGRADO	%	TOTAL	Tasa de crecimiento promedio anual
1980 (A)	6884	100%	-		6884	
1988 (A)	11395	100%	-		11395	8,2%
2008 (B)	33007	98,0	668	2,0	33675	9,8%
2012 (C)	33104	98.2	616	1,8	33720	0,03%
Tasa de crecimiento 1980-2012: 390%						

Fuentes: (A) Conuep, 1992; (B) Conea, 2009; (C) Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

Desde una perspectiva de género, el número de profesores varones disminuyó de 23312 en 2008 (70.6%) a 21849 en 2012 (66%), mientras la docencia femenina aumentó de 9695 (29.3%) a 11255 (34%) (Véase Cuadro 7). Consecuentemente, el Índice de Paridad de Género (IPG) pasó de 0.42 a 0.52, lo que revela un mejoramiento en el acceso femenino a la docencia universitaria, aun cuando en el marco de un continuado predominio masculino. Este mayor acceso se registró en los tres tipos de universidades. Sin embargo, las públicas evidenciaron un ligeramente

[141] *También disminuyó la planta de las autofinanciadas probablemente debido al cierre de las 14 universidades. En el caso de las públicas, su disminución podría deberse a la implementación de la Ley Orgánica del Servicio Público (2010), que establece como límite del servicio público los 70 años. Las cofinanciadas, en cambio, aumentaron significativamente su planta docente.*

mejor desempeño en el mejoramiento de su IPG, aunque su promedio seguía manteniéndose inferior al promedio general, al igual que en 2008. En ese sentido, las cofinanciadas continuaron registrando el IPG más alto y por encima del promedio entre estas universidades.

Cuadro No. 7. Comparación de la inserción de docentes de universidades de pregrado según sexo y tipo de universidad (2010)

TIPO DE UNIVERSIDAD	No. docentes (2008)					No. docentes (2012)					Variación # total docentes (2008-2012)%
	Hombre	Mujer	Total	% mujeres	IPG *	Hombre	Mujer	Total	% mujeres	IPG *	
Pública	15043	5854	20897	28.0	0,39	13004	6371	19375	32.9	0,49	-7
Co financiada	3886	1966	5852	33.6	0,51	5476	3137	8613	36.4	0,57	47
Auto financiada	4383	1875	6258	30.0	0,43	3369	1747	5116	34.1	0,51	-18
TOTAL	23312	9695	33007	29.4	0,42	21849	11255	33104	34.0	0,52	-

***IPG:** Índice de Paridad de Género
Fuente: Conea, 2009: 42-43; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

En relación con la edad de la planta, a 2012 casi dos tercios de docentes de universidades de pregrado (19424) se ubicaban en los rangos de edad avanzada, mientras el 41% (13.680) se situaba por debajo de los 40 años, evidenciando una planta en proceso de recambio generacional. Desde una lectura de género, el 64% de docentes hombres (13902) se situaba en el rango de madurez y tercera edad, mientras el 51% de mujeres (5733) se hallaba en los rangos juveniles, lo que evidencia su tardía incorporación al claustro académico (Véase Cuadro 8).

Esto podría significar que si el actual proceso de renovación del claustro docente se orienta por una política de acción afirmativa, más mujeres profesionales podrían acceder a la docencia universitaria en el corto plazo. Tal oportunidad, sin embargo, no solo debería dejarse a la voluntad política de la autoridad –que, en algunos casos todavía tiene que ser persuadida de la importancia de la equidad como componente de la calidad universitaria. Dependerá también del desarrollo de un movimiento académico de reforma en las 'sociedades civiles universitarias' que incluya las políticas de acción afirmativa en su programa y cuya movilización posibilite profundizar en las universidades el proceso de cambio desatado desde el Estado.

Cuadro No. 8. No. de docentes de universidades de pregrado por rango de edad y sexo (2012)

SEXO	RANGO DE EDAD				TOTAL
	Menos 25 años	**Entre 25-40 años**	**Entre 41-64 años**	**Más de 65 años**	
Hombres	179 (43.4%)	7768 (58.5%)	12026 (60.7%)	1876 (68.2%)	21849
Mujeres	233 (56.6%)	5500 (41.5%)	5222 (39.3%)	300 (31.8%)	11255
TOTAL	**412**	**13268**	**17248**	**2176**	**33104**

Fuente: Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

Formación

Una elevada formación académica de la planta docente universitaria constituye un signo de calidad generalmente aceptado por los/as analistas de la educación superior. Este fue identificado como uno de los aspectos críticos de la universidad ecuatoriana por el informe del Mandato 14. En efecto, para 2008 el 71% de sus docentes no registraban formación ni de Maestría ni de PhD[142]. Cuatro años después, ese tipo de docente decreció en más de 20 puntos porcentuales, pese a lo cual todavía predominaba abarcando al 55% del total de la planta. Por su parte, las/os docentes con nivel de maestría se incrementaron sustantivamente (de 9052, 27% a 13931, 42%), mientras los/as doctores/as casi se habían duplicado en términos absolutos, aun cuando en 2012 seguían constituyendo un mínimo 2.6% del total de la planta, evidenciando las dificultades de las universidades para cumplir con este requisito exigido por la LOES para sus profesores/as principales[143] (véase Cuadro 9).

Desagregando esta información según género, vemos que a 2012 las docentes mujeres se agrupaban en torno al tercio del total de docentes en todos los niveles de formación, lo que evidencia un mejoramiento si lo comparamos con el cuarto del total que representaban en 2008. En efecto, en 2012 constituían un poco más de un tercio en el nivel de maestría (36%, 4960), un tercio en el grupo sin maestría ni PhD (6061, 33%) y menos de un tercio (234, 28%) en el nivel de doctorado. Sin embargo, fue en este último nivel en donde se registró un ligeramente mayor incremento en el período. Hay que resaltar, además, que en los niveles de maestría y doctorado las docentes mujeres crecieron entre 2008-2012 a tasas superiores al de sus pares masculinos y al promedio (véase Cuadro 9).

[142] Esta cifra incluyó 3822 docentes con diplomados, 2667 especialistas (títulos de cuarto nivel) y docentes de tercer nivel (16984), equivalentes al 51% de la planta universitaria en 2008 (Conea, 2009:46, 293).
[143] Véase Art. 50. Este requisito debe ser llenado por las IES hasta 2017.

Cuadro No. 9. Docencia universitaria de pregrado según sexo y nivel de formación (2008 y 2012)

NIVEL DE FORMACIÓN	No. docentes (2008)					No. docentes (2012)					Tasa de crecimiento total docentes según formación (08-12) (%)	Tasa de crecimiento mujer (08-12) (%)	Tasa de crecimiento hombres (08-12) (%)
	Hombre	**Mujer**	Total	**%**	**% mujer**	**Hombre**	**Mujer**	**Total**	**%**	**% mujer**			
Doctorado /PhD	379	103	482	1,5	21,4	617	234	851	2,6	27,5	76.6	127.1	62.8
Maestría	6319	2733	9052	27,4	30,2	8971	4960	13931	42,1	35,6	53.9	81.4	42.0
Sin maestría, ni PhD	16614	6859	23473*	71,1	29,2	12261	6061	18322	55,3	33,1	-21.9	-11.6	-26.2
TOTAL	**23312**	**9695**	**33007**	**100,0**	**-**	**21849**	**11255**	**33104**	**100,0**	**-**	**0.3**	**16.1**	**-6.3**

*Esta cifra incluye 3822 docentes con diplomados, 2667 especialistas (títulos de cuarto nivel) y docentes de tercer nivel (16984) equivalentes al 51% de la planta universitaria en 2008
Fuente: Conea, 2009: 46, 193; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014
Elaboración de la autora

Cuadro No. 10.
Doctores/as según sexo y tipo de universidades de pregrado (2008 y 2012)

TIPO DE UNIVERSIDAD	Sexo doctores/as 2008					Sexo doctores/as 2012				
	# H	**# M**	**Total**	**%**	**% mujer**	**# H**	**# M**	**Total**	**%**	**% mujer**
Pública	146	24	170	35,3	14,2	299	89	388	45,6	22,9
Cofinanciada	42	17	59	12,2	28,8	144	82	226	26,6	56,9
Autofinanciada	191	62	253	52,5	24,5	174	63	237	27,8	26,6
TOTAL	389	103	482	100,0	21,4	617	234	851	100,0	27,5

Fuente: Conea, 2009: 46, 193; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014
Elaboración de la autora

Circunscribiéndonos a las/os docentes con doctorado, más que se duplicaron en términos absolutos en las universidades públicas y casi se cuadruplicaron en las cofinanciadas en el mismo período, lo que evidencia un esfuerzo de estas IES por mejorar la calidad de su planta En cambio, disminuyeron sustantivamente en las autofinanciadas, que a 2008 agrupaban a la mayoría de doctores/as, como lo ilustra el Cuadro 10. Según género, las doctoras aumentaron en todos los tipos de universidades, pero en las cofinanciadas exhibieron un incremento de 1.9 veces, pasando de 29% -59- a 57% -226-; seguidas de las públicas, que aumentaron 1.6 veces, de 14% -24- a 23% -89-; mientras en las autofinanciadas tuvieron un crecimiento mínimo de 0.1 veces, pasando de 62 (25%) a 63 (27%) profesoras con doctorado en el mismo período. Las razones de este desempeño asimétrico en la incorporación de mujeres docentes entre tipos de universidades no están claras por el momento, pero cabe advertir que no necesariamente estaría ligada a la ejecución de políticas de acción afirmativa[144].

Dedicación

Otro criterio de calidad académica universitaria es la conformación de una planta diversificada de docentes según tiempo de dedicación, pero con una mayoría a tiempo completo a fin de garantizar las labores de investigación, tutorías, adecuada 'carga docente' y otras actividades académicas[145]. El informe del Mandato 14 evidenció un gran déficit de docentes a tiempo completo (TC) en las universidades ecuatorianas, que, en contraste, registraban una mayoría de docentes remunerados por hora, lo que afectaba su desarrollo académico integral. De ahí que la LOES (2010) haya establecido que hasta 2012 las universidades ecuatorianas debían contar al menos con el 60% de docentes a tiempo completo en relación con su planta total[146].¿Qué cambios se registran al respecto en 2012?

Primeramente, se verifica un incremento de docentes a tiempo completo y/o de dedicación exclusiva de 25% (8281) a 37% (12218) en el período. Es decir, a 2012 estos docentes superaban el tercio del claustro en las universidades de pregrado, lo que mostraba un mejoramiento en relación a 2008. Al igual que en 2008, en 2012 las públicas seguían concentrando la mayoría de docentes TC (7622, 62%), aun cuando su peso había disminuido respecto del período anterior, cuando aglutinaban a más de las tres cuartas partes de ese profesorado. En cambio, mejoró el posicionamiento de las cofinanciadas y autofinanciadas: las primeras pasaron a agrupar el 20% del total de docentes TC en 2012, mientras las segundas abarcaron el 17% en el mismo año. Un dato interesante es que pese a que el total de la planta docente de las públicas y autofinanciadas decreció en términos relativos en el período, aumentaron sus

[144] En efecto, la evaluación del indicador 'acción afirmativa' por parte del Ceaaces (2013) evidencia que de ocho universidades cofinanciadas, solo tres cumplen totalmente con dicha política, lo cual permite presumir que el mayor número de docentes mujeres en dichas universidades no necesariamente tendría que ver con la ejecución de una política de erradicación de las desigualdades de género.
[145] En relación con el concepto 'carga docente', el modelo de evaluación del Mandato 14 lo definió "como el número de alumnos/as según docente a tiempo completo".
[146] Disposición Transitoria Décima Cuarta de la LOES (2010).

docentes TC respectivamente, lo que podría significar que esa disminución también se produjo en aras de priorizar la calidad (véase Cuadro 11).

Como lo ilustra el Cuadro 12, este aumento se registra en los tres tipos de universidades, aunque con distinta intensidad: en las públicas y cofinanciadas moderadamente; en las autofinanciadas, en cambio, sustantivamente. Sin embargo, en los tres tipos de universidades el mejoramiento es insuficiente si tomamos en cuenta que la proporción de docentes TC en relación con la planta total es inferior al 60% fijado por la LOES (2010): 39% en las públicas, 29% en las cofinanciadas y 41% en las autofinanciadas. Cabe puntualizar que el aumento de este tipo de docentes ha significado un mejoramiento de la 'carga docente' en las universidades de pregrado, que en 2008 casi duplicaba el umbral de calidad establecido en la evaluación[147], registrando un promedio de 56 estudiantes/docentes TC. En 2012 esta relación ha mejorado con la disminución a 45 estudiantes/docentes TC, aun cuando todavía está lejos del mencionado techo de calidad establecido.

Vista esta realidad desde la perspectiva de género, observamos que la planta femenina TC de 4.276 docentes en 2012, casi se duplicó respecto de 2008, registrando un mayor crecimiento que la planta masculina TC en el mismo período. Consecuentemente, la proporción de estas mujeres docentes aumentó de 26% a 35% entre 2008-2012, registrándose este crecimiento fundamentalmente en las públicas y autofinanciadas. En las cofinanciadas, en cambio, aun cuando el número de mujeres docentes TC casi se duplicó en términos absolutos, la proporción de ellas se mantuvo en alrededor del 41% en ambos años. En todo caso, estas universidades concentraron el mayor número de docentes mujeres TC en el período. A pesar de estos cambios, se verifica que -a 2012- la docencia TC seguía siendo un dominio masculino en los tres tipos de universidades: 65% de docentes hombres TC en las públicas (5198), 61% en las autofinanciadas (1283) y casi 59% en las cofinanciadas (1461).

Cuadro No. 11. Docentes a tiempo completo o dedicación exclusiva según sexo y tipo de universidad (2008 y 2012)

TIPO DE UNIVERSIDAD	Sexo docentes TC 2008					Sexo docentes TC 2012					Tasa crecimiento TC (08-12) (%)
	# H	**# M**	**Total**	**% TC**	**% mujer**	**# H**	**# M**	**Total**	**% TC**	**% mujer**	
Pública	4895	1428	6323	76.4	22.6	5198	2424	7622	62.4	31.8	21
Cofinanciada	753	532	1285	15.5	41.4	1461	1037	2498	20.4	41.5	94
Autofinanciada	467	206	673	8.1	30.6	1283	815	2098	17.2	38.8	212
TOTAL	6115	2166	8281	100.0	26.1	7942	4276	12218	100.0	35.0	47.5
Tasa de crecimiento masculina/ femenina y total (08-12) (%)						**29.9**	**97.4**	**47.5**			

Fuente: Conea, 2009:53, 194; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

[147] *Máximo 30 estudiantes por docente TC (Véase Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14. Ceaaces, 2013b:65).*

Cuadro No. 12. Docentes TC respecto del total de docentes según tipo de universidades de pregrado (2008 y 2012)

TIPO DE UNIVERSIDAD	2008			2012		
	Total docentes	**Total TC**	**% TC**	**Total docentes**	**Total TC**	**% TC**
Pública	20897	6323	30.3	19375	7622	39.34
Cofinanciada	5852	1285	21.9	8613	2498	29.00
Autofinanciada	6258	673	10.7	5116	2098	41.00
TOTAL	**33007**	**8281**	**25.1**	**33104**	**12218**	**36.90**

Fuente: Conea, 2009: 42-43; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

Ahora bien, ¿qué ha sucedido con los otros tiempos de dedicación? En 2008 las/os docentes a tiempo parcial constituían menos de un tercio del total de la planta de las universidades de pregrado (8976). El Cuadro 13 nos muestra que este tipo de docente no solo casi se duplicó en términos absolutos en 2012, sino que ese año constituyó la mayoría de la planta según tiempo de dedicación (15.234, 46%), lo que no sorprende si consideramos que en 2008 casi la mitad de la planta docente de estas universidades estaba remunerada por horas (Conea, 2009:53,58,194). Si a estos docentes TP les sumamos los docentes a medio tiempo (MT) que constituían el 17% del total del claustro para 2012 (5652), tenemos que el 63% de la planta académica estaba conformada por docentes TP y MT ese año.

Según tipo de universidad, las cofinanciadas y autofinanciadas registraron altísimas tasas de crecimiento de docentes TP, constituyéndose en la docencia dominante dentro de sus claustros al abarcar el 61% del profesorado en las cofinanciadas y al 52% en las autofinanciadas. En las públicas, en cambio, aunque la docencia TP aumentó, su proporción seguía siendo inferior a la docencia TC. Esto significa que a pesar del aumento de docentes TC, las universidades de pregrado del Ecuador aún registran el problema identificado en el informe del Mandato 14: tener un claustro docente dominado por profesores/as circunscritos al trabajo docente en cortas jornadas diarias o semanales, y, por ende, limitadamente integrado a la vida académica universitaria en su integralidad y cotidianidad. Al analizar estos datos desde la perspectiva de género, se constata que la planta docente femenina TP pasó del 26% en 2008 al 34% (5114) del total de ese tiempo de dedicación en 2012, exhibiendo tasas de crecimiento superiores al promedio, así como en relación con la de sus pares masculinos. Este aumento se registró en los tres tipos de universidad, pero sobre todo en las cofinanciadas y autofinanciadas, que registraron altas tasas de crecimiento de la docencia femenina TP. Así, a 2012 estas profesoras constituían un poco más de un tercio en las públicas y cofinanciadas (34%) y el 30% en las autofinanciadas.

Cuadro No. 13. Docentes a tiempo parcial según sexo y tipo de universidad de pregrado (2008 y 2012)

TIPO DE UNIVERSIDAD	Docentes TP 2008					Docentes TP 2012					Tasas de crecimiento mujeres TC (08-12) (%)
	# H	# M	Total	% TP	% mujer	# H	# M	Total	% TP	% mujer	
Pública	4246	1399	5645	62,9	24,8	4821	2512	7333	48.1	34.3	79.6
Cofinanciada	1600	690	2290	25,5	30,1	3437	1788	5225	34.3	34.2	159.1
Autofinanciada	760	281	1041	11,6	27,0	1862	814	2676	17.6	30.4	189.7
TOTAL	6606	2370	8976	100,0	26,4	10120	5114	15234	100.0	33.6	115.8
% H/M	73.6	26.4	100			66.4	33.6	100			
Tasas de crecimiento masculino/femenina (12-09) (%)						**53.2**	**115.8**	**69.7**			

Fuente: Matriz de datos del Mandato 14, Conea, 2009:194; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014
Elaboración de la autora

Cuadro No. 14. Docentes TP respecto del total de docentes según tipo de universidades de pregrado (2008 y 2012)

TIPO DE UNIVERSIDAD	2008			2012			Tasas de crecimiento TP 2012/2008 (%)
	Total docentes	Total TP	% TP	Total docentes	Total TP	% TP	
Pública	20897	5645	27,0%	19375	7333	37.8	29.9
Cofinanciada	5852	2290	39,1%	8613	5225	60.7	128.1
Autofinanciada	6258	1041	16,6%	5116	2676	52.3	157.0
TOTAL	**33007**	**8976**	**27,2%**	**33104**	**15234**	**46.0**	**69.7**

Fuente: Matriz de datos del Mandato 14, Conea, 2009: 194; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

Cabe advertir, sin embargo, que solo en las públicas la proporción de docentes mujeres TP era mayor a la de sus pares TC; en las cofinanciadas y autofinanciadas, por el contrario, exhibieron una proporción menor a las docentes TC, lo cual evidenciaría un mejor posicionamiento de las académicas en este tipo de universidades. A pesar de ello, y, al igual que en el caso de los TC, la docencia TP también seguía siendo un dominio masculino que abarcó en 2012 al 66% de varones frente a un 34% de mujeres docentes TP. Lo mismo puede decirse de la docencia MT, en la que los hombres constituyeron un 67% frente al 33% de mujeres de ese tiempo de dedicación en el mismo año.

Carrera docente

El informe del Mandato 14 develó la magnitud del fenómeno de la *precarización docente* en las universidades de pregrado del país, es decir, el predominio de un vínculo inestable, informal y mal remunerado de las/os docentes con las IES, debido, fundamentalmente, a la concentración en la enseñanza y al descuido de otras áreas de importancia en el desarrollo la academia universitaria. A tono con ello, dicho informe recomendó fuertemente la institucionalización de la carrera docente a través del fomento a la estabilidad, el mejoramiento de la remuneraciones y adecuados mecanismos de promoción y ascenso (Conea, 2009:28, 57). ¿Qué encontramos en este aspecto en 2012?[148]

Como puede apreciarse en el Cuadro 15, a 2012, en las 53 universidades de pregrado, apenas el 28% de su planta docente (9331) registraba nombramiento, es decir, mantenía una relación estable e institucionalizada con la universidad[149]. De ese modesto total de personal estable, las mujeres fueron menos de un tercio (27%) frente a una docencia masculina que casi llegaba a los tres cuartos de docentes nombrados (73%). En contraste, la mayoría de docentes (44%) se relacionaba con la universidad vía contratos con relación de dependencia, es decir, a través de una vinculación, aunque formal, limitada y fundamentalmente inestable[150]. En este caso, más de un tercio eran mujeres y el 63% (9166) eran hombres. Pero, además, el 28% del total de docentes -9159- se vinculaba vía contrato sin relación de dependencia, es decir, eran docentes sin estabilidad laboral y sin acceso a la carrera académica y a sus beneficios laborales[151]. De estos, más de un tercio (36%, 3256) eran mujeres, porcentaje que aumentaba en las contrataciones con mayor tiempo de dedicación[152].

[148] *La evaluación del Mandato 14 (2009) recopiló información sobre el tipo de vinculación laboral de las/os docentes vía titularidad, nombramiento y los llamados profesores/as 'accidentales'. Sin embargo, los datos revistieron tal inconsistencia que debieron ser desechados para la elaboración del informe. Por otra parte, en el marco del levantamiento de información sobre docentes según tiempos de dedicación, dicha evaluación recogió datos consistentes de 'docentes remunerados por hora' que fueron incorporados al informe, al igual que sobre remuneraciones y promoción docente. Para 2012, en cambio, la base de datos del Sniese registra datos consistentes sobre tipo de vinculación laboral y promoción docente, no así sobre remuneraciones. En ese sentido, para el abordaje de este tema nos centraremos en los datos de 2012, estableciendo comparaciones posibles con 2008 solo en ciertos aspectos.*

[149] *El nombramiento significa que el/la docente tiene una relación de dependencia laboral con su patrono; que ejerce su cargo de manera indefinida o hasta el límite permitido en la Losep (70 años). Además, con el nombramiento se inserta en la carrera docente y tiene derecho a promocionarse dentro de esta.*

[150] *El contrato con relación de dependencia significa que el/la docente ejerce el cargo mediante contrato; tiene los mismos derechos que el/la que tiene nombramiento. La diferencia es que su contrato puede ser terminado en cualquier momento y sin ninguna causal específica.*

[151] *El contrato sin relación de dependencia es el contrato por servicios profesionales, es decir, aquel en el que se presta un servicio profesional específico, tiene un objeto específico y no se mantiene una relación de dependencia, no hay la relación patrono-empleado y el contratado no goza de los beneficios laborales de los que gozan los/as con nombramiento y con contrato con relación de dependencia.*

[152] *Cabe señalar que el 46.8% (7.122) de docentes TP y el 15.9% (901) de docentes MT registraron contratos sin relación de dependencia en 2012, registrándose también un 9.3% (1.136) de docentes TC con este tipo de vinculación laboral inestable. Resalta, sin embargo, que de los TC contratados sin vinculación laboral un 44.5% (506) fueron mujeres; de los MT un 36% y de los TP un 34% de mujeres con el mismo tipo de contratación.*

Cuadro No. 15. Docentes de universidades de pregrado según tipo de vinculación laboral y sexo (2008 y 2012)

TIPO DE VINCULACIÓN LABORAL	Docentes (2008)					Docentes (2012)				
	# H	# M	Total	% según VL	% M	# H	# M	Total	% según VL	% M
Nombramiento*	ND	ND	ND	ND	ND	6780	2551	9331	28.2	27.3
Contrato CRD**	ND	ND	ND	ND	ND	9166	5448	14614	44.1	37.3
Contrato SRD**	ND	ND	ND	ND	ND	5903	3256	9159	27.7	35.5
Rem por horas	10266	4998	15264	46.2	32.74	--	--	--	--	--
Otros	13046	4697	17743	53.8	--	--	--	--	--	--
TOTAL	**23312**	**9695**	**33007**	**100.0**		**21849**	**11255**	**33104**	**100.0**	**34.0**

*Esta información sí se levantó en la evaluación del Mandato 14, pero registró inconsistencia y no fue utilizada.
** Esta información no fue levantada en la evaluación del Mandato 14.
Fuente: Matriz de datos del Mandato 14, Conea, 2009: 194; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

Al observar la vinculación institucionalizada según tipo de universidad, vemos que –a 2012- del total de docentes con nombramiento, la absoluta mayoría (89%, 8321) pertenecía a la universidad pública, mientras solo el 10% se registraba en las cofinanciadas (908) y apenas el 1% (102) en las autofinanciadas. Es decir, de acuerdo con estos datos, solo las universidades públicas estarían garantizando la inserción de profesionales en una carrera académica universitaria. Pero, si analizamos esta realidad según género, vemos que del total de docentes con nombramiento en la universidad pública, solo el 25% (2102) constituían mujeres en 2012; en cambio, en las reducidas plantas con nombramiento de las cofinanciadas y autofinanciadas las mujeres se dejaban contar mejor, constituyendo el 46% (413) en las primeras y el 35% en las segundas (36) ese mismo año (véase Cuadro 16).

Cuadro No. 16. Docentes con nombramiento según sexo y tipo de universidad de pregrado (2012)

TIPO DE IES	Sexo docentes con nombramiento (2012)					
	# H	# M	Total	% del total	% total docentes según tipo	% M
Pública	6219	2102	8321	89.2	42.9	25.2
Cofinanciada	495	413	908	9.7	10.5	45.5
Autofinanciada	66	36	102	1.1	2.0	35.3
TOTAL	**6780**	**2551**	**9331**	**100**	**28.2**	**27.3**

Fuente: Senescyt- Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014
Elaboración de la autora

¿Qué sucedía, en cambio, con los *contratos sin relación de dependencia* según tipo de universidad? Si dada la identidad de su vinculación inestable e inorgánica establecemos una equivalencia de este tipo de docente con aquellos 'remunerados por hora', identificados en el informe del Mandato 14 que en 2008 abarcaban al 46% de la docencia universitaria de pregrado, observamos una mejoría ostensible ya que en 2012 estos habrían disminuido al 28%. Según tipo de universidad, del total de docentes contratados sin relación de dependencia en 2012 (9.159), la mitad se concentraron en las universidades públicas (4594), el 22% (2020) en las cofinanciadas y el 28% (2.545) en las autofinanciadas. Al comparar el peso de los/as docentes contratados sin relación de dependencia en 2012 con el que tenían los 'remunerados por horas' en 2008 en relación con el total de la planta de cada tipo de universidad, comprobamos una disminución en todos los casos, lo que revelaría un esfuerzo de las universidades por superar la precarización laboral (véase Cuadro 17).

Empero, si consideramos las vinculaciones vía contrato como incorporaciones formales pero típicamente inestables e inorgánicas, constatamos que -a 2012- la gran mayoría de docentes de las universidades de pregrado (72%, 23324) registraban este tipo de vinculación laboral, lo que develaría las reales dificultades en la institucionalización de la carrera académica y la persistencia de la precarización docente en la universidad ecuatoriana, realidad que afecta sustancialmente a su desarrollo como espacio de producción de conocimientos, en la medida en que éste demanda de una vinculación orgánica, permanente e institucionalizada del/a docente-investigador/a.

Cuadro No. 17. Docentes remunerados por horas o sin relación de dependencia según sexo y tipo de universidad (2008 y 2012)

TIPO DE IES	Sexo docentes remunerados por horas (2008)						Sexo docentes con contrato SRD (2012)					
	# H	**# M**	**Total**	**% del total**	**% total docente según tipo**	**% M**	**# H**	**# M**	**Total**	**% del total**	**% total docente según tipo**	**% M**
Pública	5573	2870	8443	55.3	40.40	34.0	2840	1754	4594	50.2	23.7	38.1
Cofinanciada	1533	744	2277	14.9	38.91	32.7	1298	722	2020	22.0	23.4	35.7
Autofinanciada	3160	1384	4544	29.8	72.61	30.5	1765	780	2545	27.8	49.7	30.6
TOTAL	**10266**	**4998**	**15264**	**100**	**46.24**	**32.7**	**5903**	**3256**	**9159**	**100**	**27.7**	**38.5**

Fuente: Conea, 2009:58; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014
Elaboración de la autora

En términos de género, vemos que, en general, las docentes mujeres se dejaron contar mejor en los rangos inestables de incorporación, constituyendo el 37% (8704) del total de la docencia contratada, mientras los hombres bajaron en estos al 65% (15069). Si nos circunscribimos a las docentes mujeres contratadas sin relación de dependencia en 2012 y las comparamos con las 'remuneradas por horas' de 2008, vemos que, en promedio, su proporción aumentó en relación

con el total de este tipo de contratados del 33% en 2008 a 39% en 2012. La misma tendencia se registró en los tres tipos de universidades.

Todo lo dicho nos permite concluir que la vinculación estable y orgánica a la academia universitaria, de por sí difícil en Ecuador para hombres y mujeres, resulta ser mucho más difícil para las mujeres. Por otra parte, ellas son más proclives que los hombres a ser incorporadas a la academia en condiciones de inestabilidad laboral.

Año sabático

Un aspecto muy importante de la carrera docente es la promoción vía ascensos y goce de años sabáticos, becas o comisiones de servicios con sueldo para desarrollar proyectos académicos. Sobre estos aspectos contamos solo con información comparable 2008-2012 en torno a años sabáticos que presentamos a continuación.

De acuerdo con el informe del Mandato 14, apenas el 0.4% del total de académicos/as de las universidades de pregrado (139) fueron beneficiados con año sabático en 2008, de los cuales solo 16 fueron mujeres, equivalentes al 0.1% del claustro femenino. Para 2012 la información del Sniese registra una disminución en el ejercicio de este derecho, al registrar apenas 91 docentes equivalentes al 0.3% del claustro académico en goce de año sabático ese año, de los cuales 24 fueron mujeres, correspondientes al 0.2% de la docencia femenina, evidenciando un ínfimo mejoramiento en relación con 2008, pero manteniendo una bajísima participación en el goce de un derecho de por sí limitadamente ejercido por la academia en las universidades de pregrado (véase Cuadro 18).

Cuadro No. 18. Docentes con año sabático según sexo (2008 y 2012)

PROMOCIÓN DOCENTE	Sexo docentes beneficiados/as 2008							Sexo docentes beneficiados/as 2012						
	# H	# M	Total	% M	%/ total docentes	% H/ total DH	% M/ total DM	# H	# M	Total	%/ total docentes	% M	% H/ total DH	% M/ total DM
Año sabático	123	16	139	13	0.42	0.5	0.1	67	24	91	0.27	26.3	0.3	0.2

Fuente: Conea, 2009: 125, 206; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014
Elaboración de la autora

Este dato es consistente con todo lo expuesto anteriormente sobre las modalidades de incorporación docente, especialmente con la presencia dominante de profesores/as TP-MT, de claustros masculinizados, además de inestables, inorgánicos y, por ende, no institucionalizados, de ausencia de un movimiento académico proreforma que se movilice en demanda del ejercicio de este derecho, hoy por hoy fuera del horizonte de aspiraciones legítimas de las y los docentes –especialmente mujeres-, y que constituye, por lo tanto, una asignatura pendiente de la universidad ecuatoriana.

Investigación

Si, como hemos señalado, en el período bajo análisis se han incrementado los/as docentes con maestría y PhD, así como los y las docentes a tiempo completo (TC) en las universidades de pregrado[153], esto debería traducirse en un mejor desempeño de las actividades de investigación, fundamentales para desarrollar las universidades como espacios de producción de conocimiento[154]. ¿Se verifica esto entre 2008 y 2012?

De acuerdo con lo reportado por el informe del Mandato 14 (2009), 42 de 68 universidades de pregrado (62%) declararon haber ejecutado 1334 proyectos de investigación entre 2006-2008, con un promedio de 445 proyectos por año. Cuatro años después, el Sniese registró 2186 proyectos de investigación, informados, esta vez, por 50 de 53 IES de pregrado (94%) que habrían sido ejecutados entre 2009-2012, con un promedio de 547 proyectos por año (véase Cuadro 19). El mayor número de universidades que informó ese año, así como el aumento en el número de proyectos, evidenciaría una expansión de la actividad de investigación de las IES. Sin embargo, el que no todas hayan informado podría manifestar o ausencia de esta o falta de registro de la información sobre este fundamental aspecto de la calidad universitaria.

Cuadro No. 19. No. de proyectos de investigación de las universidades de pregrado (2006-2012)

Años	No. de proyectos
2006-2008 (42 IES)	1334 (promedio: 444.6 proyectos/año)
2009-2012 (50 IES)	2186 (promedio: 546.5 proyectos/año)

Fuente: Conea, 2009: 127; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014
Elaboración de la autora

Al analizar el número de investigadores/as reportados por las universidades, vemos que tanto en 2008 como en 2012 menos IES de las que declararon tener proyectos proporcionaron esta información: en 2008 fueron 38 (56% del total); en 2012 menos aún: apenas 25 (47%), lo cual genera incertidumbre sobre la información anterior, pues si una universidad tiene proyectos debe contar con investigadores/as.

Enfocándonos en los datos sobre el número de investigadores/as, en 2008 las 38 IES reportaron 1187 investigadores/as que representaron un reducido 3.6% del total de la docencia universitaria de pregrado. Como podemos apreciar en el Cuadro 20, era una planta absolutamente masculinizada, con un 73% de hombres (870) y un modesto 27% de mujeres

[153] Docentes que deben desarrollar actividades de investigación según la LOES (2010).
[154] Al respecto, cabe advertir que en las variables relativas a investigación se acentúa la incertidumbre de la información proporcionada por las IES dado su carácter fragmentado e incompleto por lo que nuestro análisis debe ser asumido más como una aproximación parcial antes que conclusiva sobre el tema.

(317). El grupo representaba un reducido 14% de profesores/as TC, lo que confirmaba –una vez más- la focalización de estas universidades en la docencia. Sin embargo, visto el grupo desde la perspectiva de género se registraba casi una paridad, pues los investigadores hombres constituían el 14.2% de la planta TC masculina, mientras las investigadoras representaban un 14.6% de la planta femenina TC, indicando que un ligeramente mayor número de mujeres TC se dedicaban a la investigación (Véase Cuadros 21 y 22).

Cuadro No. 20. Investigadores/as de las universidades de pregrado según sexo (2008 y 2012)

Años	SEXO INVESTIGADORES/AS							
	# H	**%**	**% de la planta docente masculina**	**# M**	**%**	**% de la planta docente femenina**	**Total ambos**	**% del total de la planta**
2008 (38 IES)*	870	73.3	3.7	317	26.7	3.2	1187	3.6
2012 (25 IES)**	680	55.3	3.1	550	44.7	4.9	1230	3.7

*Docentes a los que se les reconoce por lo menos 20 horas mensuales dedicadas a actividades de investigación.
**Docentes investigadores/as permanentes de las IES.
Fuente: Conea, 2009:130; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

Cuadro No. 21. Docentes investigadores/as como porcentaje del total de docentes según tipo de universidad y sexo (2008 y 2012) (en porcentajes)

TIPO DE IES	% investigadores de total docentes 2008 (38 IES)			% investigadores de total docentes 2012 (25 IES)		
	Hombres	**Mujeres**	**Ambos sexos**	**Hombres**	**Mujeres**	**Ambos sexos**
Públicas	3.1	2.3	2.9	1.3	0.9	1.2
Cofinanciadas	5.9	5.5	5.8	6.2	13.4	8.8
Autofinanciadas	4.0	3.9	4.0	5.2	4.0	4.8
TOTAL	**3.7**	**3.3**	**3.6**	**3.1**	**4.9**	**3.7**

Fuente: Matriz de datos del Mandato 14, Conea, 2009:206; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Elaboración de la autora

Cuadro No. 22. Docentes investigadores/as como porcentaje del total de docentes TC según tipo de universidad y sexo (2008 y 2012) (en porcentajes)

TIPO DE IES	% investigadores de total docentes TC 2008 (38 IES)			% investigadores de total docentes TC 2012 (25 IES)		
	Hombres	**Mujeres**	**TOTAL**	**Hombres**	**Mujeres**	**TOTAL**
Públicas	9.3	9.4	9.5	3.2	2.4	2.9
Cofinanciadas	30.3	20.5	26.2	23.1	40.5	30.3
Autofinanciadas	37.7	35.9	37.1	13.8	8.7	11.8
TOTAL	14.2	14.6	14.3	8.5	12.8	10.1

Fuente: Matriz de datos del Mandato 14, Conea, 2009:206; Senescyt-Sniese, 2012 y elaboración 2014. Elaboración de la autora

Para 2012, las 25 IES[155] que reportaron al Sniese dieron cuenta de 1230 investigadores/as, correspondientes a prácticamente el mismo porcentaje registrado cuatro años atrás (3.7% del total de la planta docente). Aun cuando seguirían predominando los hombres, las mujeres investigadoras habrían aumentado significativamente, constituyendo ya el 45% de investigadores/as (550) frente a una ligera mayoría masculina (55%, 680). Ahora bien, considerando el grupo de investigadores/as en relación con la planta docente TC, observamos que su proporción disminuiría en cuatro puntos en relación con 2008, arrojando un mermado 10% de este claustro, lo que evidenciaría un retroceso, pues, aparentemente, se estaría dando una mayor focalización en la docencia por parte de los TC, contraria al propósito de la LOES (2010) de incrementar esta para desarrollar la investigación. Esta merma también se observa desde una lectura de género, identificándose, no obstante, una reducción mayor de los investigadores hombres que representarían el 9% de profesores TC, mientras las mujeres –aunque disminuirían en términos relativos con relación con el anterior período- se dejarían contar mejor que los varones en relación con la planta femenina TC (13%). Esto sugeriría que en el marco de un núcleo científico universitario aparentemente debilitado, se verificaría una mejoría en el posicionamiento general de las mujeres investigadoras.

Al abordar los datos según tipo de universidad, se visibilizarían importantes contrastes, especialmente entre las públicas y las cofinanciadas, que mostrarían evoluciones contrapuestas en el período, como lo ilustra el Cuadro 23. En efecto, mientras en 2008 las públicas abarcaban al 51% del total de investigadores/as (600), a 2012 registrarían un brusco descenso al 18% (224), número que decrecería también si relacionamos el núcleo de investigadores con el total de su planta docente que baja del 2.9% (2008) a 1.2% (2012)- así como respecto del total de su claustro TC (del 9.5% al 2.9%), pese a que, como lo señalamos en el acápite correspondiente, las públicas habrían registrado un aumento de la docencia TC en el período y –recordemos- son las únicas que garantizan una carrera docente universitaria. Esta situación, digna de atención, podría revelar, además de un subregistro de esta actividad por inadecuados sistemas de gestión y socialización

[155] *12 públicas (46.2% del total del grupo), 3 cofinanciadas (37.5%) y 10 autofinanciadas (52.6%).*

de la información, dificultades para reemplazar a los/as investigadores/as recientemente jubilados con los nuevos docentes TC, pero, más preocupantemente aún, dificultades orgánicas para adaptarse a la situación de transición que vive el sistema universitario del país.

Cuadro No. 23. Investigadores/as según tipo de universidades de pregrado según sexo (2008-2012)

TIPO DE IES	No. investigadores/as 2008 (información 38 IES)						No. investigadores/as 2012 (información 25 IES)					
	Hombre	**%**	**Mujer**	**%**	**TOTAL**	**%**	**Hombre**	**%**	**Mujer**	**%**	**TOTAL**	**%**
Públicas	466	77.7%	134	22.3	600	50.5	165	73.6	59	26.4	224	18.2
Cofinanciadas	228	67.7	109	32.3	337	28.4	338	44.6	420	55.4	758	61.6
Autofinanciadas	176	70.4	74	29.6	250	21.1	177	71.4	71	28.6	248	20.2
TOTAL	**870**	**73.3**	**317**	**26.7**	**1187**	**100.0**	**680**	**55.2**	**550**	**44.8**	**1230**	**100.0**

Fuente: Matriz de datos del Mandato 14, Conea, 2009:206; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014. Elaboración de la autora

Pero, mientras las públicas habrían tenido este grave decrecimiento en el período, las cofinanciadas mostrarían una significativa mejoría, al pasar de consignar el 28% del total de investigadores/as de las universidades de pregrado en 2008, al 62% en 2012. En relación con el total de su planta docente, los/as investigadores/as de las cofinanciadas -que representaron el 6% en 2008- habrían crecido al 9% en 2012. Y respecto del total de su reducida planta de docentes a tiempo completo, el cuerpo de investigadores habría pasado del 26% al 30% en el período, dando indicios de que en este tipo de universidades el aumento de su planta TC sí se habría correspondido con el incremento de la docencia dedicada a la investigación.

En el caso de las autofinanciadas, se evidenciaría una leve disminución de su aporte al contingente de docentes-investigadores de las universidades de pregrado, del 21% al 20% entre 2008-2012. La proporción de investigadores/as respecto del total de su planta docente crecería levemente en el período (del 4% al 5%), pero en relación con su planta TC el número de investigadores/as de las autofinanciadas disminuiría fuertemente: de 37% al 12%, lo cual significaría que el gran crecimiento de la planta TC que exhibieron estas universidades en el período, tampoco se habría correspondido con un fortalecimiento de su planta de investigadores/as.

El cuerpo de investigadores/as también registraría contrastes entre este tipo de universidades si lo examinamos desde la perspectiva de género. Así, tanto las públicas como las autofinanciadas exhibirían -en ambos períodos- colectivos absolutamente masculinizados, con más del 70% de investigadores hombres, mientras las mujeres constituirían menos de un tercio de los investigadores/as. En cambio, las cofinanciadas registrarían una reducción de la brecha de género a favor de las mujeres: en 2008 ellas representaron el 32% del total de su cuerpo de investigadores/as (109), mientras en 2012 constituirían ya el 55% de este (420).

Por otro lado, en relación con su planta total de docentes, los hombres y mujeres investigadores/as de las públicas constituirían en 2012 apenas el 1% de su claustro masculino y un 0.9% del femenino, evidenciando una disminución del ya reducido núcleo científico que consignaban en 2008. Este preocupante bajón también se advertiría en el decrecimiento de investigadores/as respecto de sus docentes TC: del 9% al 3% en el caso del cuerpo masculino y del 9% al 2% en el femenino para los mismos años.

Las cofinanciadas, en cambio, presentarían un panorama distinto en el período. El número de hombres investigadores se mantendría casi estancado en alrededor de un 6%, mientras las investigadoras verificarían un incremento del 6% al 13%. Al analizar la proporción de investigadores/as en relación con la docencia TC, observamos el mismo fenómeno pero agrandado: ellas pasarían de representar el 21% al 41% del total de la planta femenina TC entre 2008-2012, mientras ellos disminuirían del 30% al 23%, lo que corroboraría la sospecha de que más mujeres que hombres TC se dedicarían a la investigación en las IES cofinanciadas.

Por su parte, en las autofinanciadas el cuerpo de investigadores masculino -que en 2008 representó el 4% de su planta docente-, en 2012 habría aumentado al 5%, mientras el número de mujeres investigadoras se mantendría estancado en alrededor de un 4% en el período. Al analizar el contingente de investigadores/as como porcentaje de su docencia TC, resalta la brusca reducción en ambos casos, aun cuando más acusada entre las mujeres, que pasarían del 36% en 2008 al 9% en 2012, mientras los hombres bajarían del 38% al 14% en el mismo período.

En síntesis, la información parcial e incompleta reportada por las IES al Sniese revela un comportamiento asimétrico de las IES a la hora de constituir núcleos científicos compuestos por investigadores/as. Esta asimetría evidencia una ventaja de las cofinanciadas frente a las públicas y autofinanciadas que, por el contrario, registran un agravamiento de las dificultades identificadas en el informe del Mandato 14 (2009). Las razones de estas asimetrías no están claras; menos aún las de aquellas en términos de género, que configuran IES con equipos de investigadores/as en proceso de feminización en el caso de las cofinanciadas, e IES con equipos absolutamente masculinizados, como los de las públicas y autofinanciadas. Si estas asimetrías expresan diferencias en la ejecución de políticas de acción afirmativa en las IES, no lo sabemos. Por ello, se impone la necesidad de desarrollar estudios específicos a fin de comprender objetivamente sus causas.

Acceso a poder y autoridad

El informe del Mandato 14 (2009) señaló que una de las expresiones de la virtual ausencia de políticas de acción afirmativa en las universidades de pregrado del país era el "acceso marginal de las mujeres… a los cargos de poder y autoridad", pese al predominio de la matrícula femenina registrado en 2008 (Ceaaces, 2014:172). ¿Qué es lo que sucede en las IES ecuatorianas en este aspecto entre 2008-2012? ¿Acaso en la educación superior también se

verificó, en este período, el proceso de 'empoderamiento político' que registró el país en el marco del proceso constituyente?

Un primer aspecto a analizar corresponde a las autoridades del sistema de educación superior (Conesup y Conea). En 2008 estos organismos estaban totalmente masculinizados, registrando una concentración del ciento por ciento de cargos principales –diecisiete- en manos de hombres. Para 2012, aun cuando en los nuevos organismos del sistema (CES y Ceaaces) persiste el dominio masculino (70% y 66.7% respectivamente), ya hay presencia femenina con una cuota del 30% y el 33.3%, respectivamente, sustentada en las disposiciones de la LOES (2010). Este avance, sin embargo, no se verifica en las universidades de pregrado del país, que continúan registrando un limitado acceso de las mujeres en los cargos de poder y autoridad. Así, mientras en 2008 apenas el 8.3% de máximas autoridades universitarias eran mujeres, en 2012 solo habían aumentado al 12.2% en 12 universidades[156], pese a que la matrícula femenina representó ese año un mayoritario 55.6% del total de matriculados/as y la docencia femenina alcanzó el 34%, es decir, una cuota de un poco más de un tercio de la planta académica universitaria. La evaluación del Ceaaces (2013) arrojó datos similares, al revelar que de 1835 cargos directivos identificados en 51 IES a 2012, solo 244, equivalentes al 13.3%, estuvieron ocupados por mujeres (véanse Cuadros 24, 25 y 26).

Cuadro No. 24. Número de integrantes de los máximos organismos del sistema de educación superior según sexo (2008-2012)

ORGANISMOS DEL SES	2008					2012				
	Hombres	**%**	**Mujeres**	**%**	**TOTAL**	**Hombres**	**%**	**Mujeres**	**%**	**TOTAL**
Conesup*	11	100	0	0	11					
Conea**	6	100	0	0	6					
CES***						7	70	3	30	10
Ceaaces****						4	66.7	2	33.3	6

*Miembros principales
**Vocales principales
***Miembros principales
****Vocales principales

Fuentes: Ceaaces, Archivo Conea, 2008; Conesup, Vademécum académico legal del Sistema de Educación Superior, Quito, noviembre de 2009. En www2.ucsg.edu.ec/medicina/index.php?option=com...task..., visitado 14-05-2014; Ceaaces, www.ceaaces.gob.ec, visitada el 14-05-2014; CES, www.ces.gob.ec, visitada el 14-05-2014.
Elaboración de la autora

[156] *Considerando 4 rectoras y 9 vicerrectoras. Rectoras: U. Agraria; U. Regional Autónoma de los Andes; U. Casa Grande; U. Pacífico. Vicerrectoras: PUCE, U. Cuenca; UCSG; U. Azuay; U Autónoma de los Andes; U. Machala; U. Casa Grande; E. Superior Politécnica de Manabí; U. Estatal Amazónica. Son cinco universidades públicas (de 26), cuatro autofinanciadas (de 19) y 3 cofinanciadas (de 8).*

Cuadro No. 25. Acceso desigual de las mujeres a los cargos de poder y autoridad en las universidades (2008-2012)

Años	% de mujeres matriculadas	% mujeres docentes	% mujeres en cargos de rectora y vicerrectora
2008	54.39	29	8.3
2012	55.6	34	12.2

Considerando 4 rectoras y 9 vicerrectoras. Rectoras: U. Agraria; U. Regional Autónoma de los Andes; U. Casa Grande; U. Pacífico. Vicerrectoras: PUCE, U. Cuenca; UCSG; U. Azuay; U Autónoma de los Andes; U. Machala; U. Casa Grande; E. Superior Politécnica de Manabí; U. Estatal Amazónica.
Fuente: Conea, 2009:149; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012 y elaboración 2014
Elaboración de la autora

Cuadro No. 26. No. total de mujeres en cargos de dirección de universidades de pregrado según número de cargos (2012)

No. total de cargos de dirección (51 IES)*	No. cargos ocupados por mujeres	%
1835	244	13.3

*No fueron evaluadas la Espe y la Universidad Naval Rafael Morán Valverde
Fuente: Ceaaces, Base de datos 2012.
Elaboración de la autora.

Indudablemente esto demuestra que, en el período bajo análisis, no se ha reproducido en el espacio universitario la tendencia hacia el empoderamiento político femenino registrada, al amparo del nuevo marco constitucional y legal, en los mismos organismos superiores del Sistema de Educación Superior, así como en los espacios de la alta política del país, tales como las funciones Ejecutiva, Legislativa, Judicial, Electoral y de Control y Participación Social[157], lo que evidencia que en este nivel las relaciones de poder entre hombres y mujeres casi no se han modificado, persistiendo –muy probablemente- los tradicionales núcleos de poder masculinos, clientelares y corporativos. Tal realidad coloca el tema del acceso de las mujeres a los espacios de poder y autoridad como una agenda indispensable de la reforma universitaria, tanto a nivel de la política pública como de la política interna universitaria.

[157] *De acuerdo con la Agenda nacional de las mujeres y la igualdad de género 2014-2017 (CDT, 2014), entre 1990-2013 la participación de las mujeres en la Función Legislativa habría aumentado de 6.9% al 40.15% del total de legisladores/as. A nivel de la Función Ejecutiva, la participación femenina en el Gabinete Ministerial se incrementa significativamente, pasando de una cuota de ministras que osciló entre el 13.3% al 26.7% entre 2003-2006, a una que osciló entre el 34.2% y el 42.1% de mujeres en este entre 2007-2012. Por otra parte, como resultado de la aplicación de medidas de acción afirmativa, en 2012 se nombró una Corte Nacional de Justicia, un Consejo de Participación Ciudadana y Control Social y un Consejo Nacional Electoral en los que la participación femenina correspondió al 42.9%, 57.1% y 40%, respectivamente. Según esta misma fuente, este avance en el empoderamiento político de las mujeres contrastaría con lo acontecido en los gobiernos locales. Según datos de los resultados de las elecciones seccionales de 2009 citados por la CDT, el 28.6% de mujeres habrían captado las concejalías, el 21.93% las vocalías de las juntas parroquiales, el 8.7% las prefecturas y apenas el 6.3% las alcaldías (Datos del Consejo Nacional Electoral, 2009, cit CDT, 201: 121). "Esta tendencia, que no solo es local, sino regional, según la CEPAL (2010) 'obedecería a que las alcaldías concentran mayores recursos y poder de decisión'" (Véase CDT, 2014:121-122).*

CONCLUSIONES

1. Es indispensable contextualizar el cambio universitario en el marco del proceso constituyente que se abre en Ecuador en 2007, orientado a generar transformaciones estructurales y, paralelamente, a transformar las *relaciones de poder* en todos los ámbitos de la sociedad y del Estado, incluido el espacio de la educación superior evidenciado como un espacio mediado por graves inequidades de género por el informe del Mandato 14 (2009), que, al mostrar la realidad de la universidad ecuatoriana, se constituyó en una de las piedras angulares del proceso de reforma universitaria viabilizado con la emisión de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en octubre de 2010.

2. La reforma universitaria exhibe un carácter peculiar en este momento histórico: no constituye, en lo fundamental, un proceso desencadenado por fuerzas internas, tales como un movimiento estudiantil o académico –como en el pasado-, sino por las políticas públicas del Estado, en sí mismo inmerso en un proceso de tránsito y reforma institucional orientado a materializar esas transformaciones en el marco de un proyecto político nacional, uno de cuyos ejes centrales es el desarrollo de una educación superior de calidad. Con ese propósito, en los últimos cuatro años el Estado ha impulsado cambios fundamentales en el sistema de educación superior: rigurosos procesos de evaluación, acreditación y categorización; depuración de universidades y extensiones que ha traído como consecuencia la reducción de las IES del sistema y su recomposición en los contextos regionales, así como una reducción del número de carreras y un recambio generacional de la planta docente. La reforma universitaria, entonces, podría ser caracterizada como una 'revolución inducida desde arriba', proceso progresivo que recoge demandas históricas de sectores excluidos y las introduce en una nueva agenda no típicamente universitaria, pero que exhibe los límites propios de ser un proceso liderado por el Estado, un conjunto de aparatos y centros de poder que no han perdido su carácter de clase. En ese sentido, para profundizarse, este proceso necesitaría el desarrollo de un movimiento proreforma en las propias sociedades civiles universitarias que incluya en su agenda la acción afirmativa y la lucha contra todo tipo de desigualdades opresoras.

3. Los hallazgos de esta investigación sobre la situación de la docencia universitaria entre 2008-2012 nos permiten afirmar que se ha producido un mejoramiento de la calidad y equidad en las universidades de pregrado del Ecuador en este período. Es de presumir que en el marco de la ya señalada 'revolución inducida desde arriba', este mejoramiento no constituye un proceso 'natural' interno a las IES, sino un fenómeno inducido por el proceso constituyente, el nuevo marco constitucional y legal, y la intervención del Estado a través de la evaluación de la calidad, lo que puede inferirse del hallazgo de tasas más altas de crecimiento de docentes con más alta formación (maestrías y doctorados) y de los/as incorporados a tiempo completo -en relación con las tasas de

crecimiento promedio del total de docentes en el período-, así como en el decrecimiento de docentes con más bajo nivel de formación (sin maestría y sin doctorado) y de los/as remunerados por hora, cuando en el inmediato pasado se prefería a estos/as últimos/as. En términos de género, se ha modificado el Índice de Paridad de Género (IPG), de 0.42 a 0.52. La planta de mujeres docentes ha crecido, mientras la de los hombres ha decrecido; la incorporación de ellas en los altos niveles de formación y dedicación (maestría, doctorado, tiempo completo) registra tasas de crecimiento mucho más altas que el promedio y que las tasas de crecimiento masculinas y, en general, exhiben una mejoría en su posicionamiento en la planta académica universitaria, lo que permitiría sospechar que los conceptos de acción afirmativa ya no serían tan ajenos ni extraños a las políticas de incorporación y promoción docente de las universidades de pregrado del país como lo fueron en el inmediato pasado, un claro efecto del proceso constituyente.

4. En general, sin embargo, este nivel de mejoramiento de la calidad y equidad en las universidades de pregrado no exhibe los grandes saltos cuantitativos en cortos períodos de tiempo propios de procesos orientados por una decidida voluntad política de cambio, sino más bien un progreso lento y moderado que podría evidenciar dificultades normales en la implementación de una agenda estatal no nacida del seno universitario, pero también resistencias de los persistentes núcleos corporativos y clientelares con poder interno que se han visto afectados por esta política pública de reforma. Esto puede verse, por ejemplo, en el modesto incremento promedio de PhD en la planta docente, o en el moderado aumento de docentes a tiempo completo (TC), que ciertamente registra profundos clivajes entre tipos de universidades, evidenciando en unos casos verdaderos saltos (v.gr, el incremento de doctores/as en las cofinanciadas y en las públicas; el aumento de TC y la disminución de la relación estudiantes/docentes en las autofinanciadas). Respecto a la equidad de género, este progreso lento y moderado puede inferirse del cierre de brechas hacia el umbral del tercio o un poco más del tercio de mujeres que se registra en casi todos los aspectos tratados (planta docente, formación, dedicación, carrera docente) y que también varía según tipo de universidad, registrándose claustros más abiertos a la incorporación y promoción docente femenina (v.gr, los de las cofinanciadas) y otros que exhiben una ambigua y desigual apertura.

5. A pesar del mejoramiento de la calidad y equidad, subsisten severos problemas de calidad y equidad en las universidades de pregrado: predominio de docentes sin maestría ni doctorado, claustro dominado por profesores/as TP, predominio de vinculaciones docentes inestables e inorgánicas que evidencian las dificultades en la institucionalización de la carrera docente, y la persistencia de su precarización. En términos de género, persiste un claustro masculinizado en todos los niveles (formación, dedicación, carrera docente institucionalizada). Los datos evidencian que la vinculación estable y orgánica a la academia universitaria resulta ser mucho más difícil para las mujeres, además de que ellas son más

proclives que los hombres a ser incorporadas a la academia en condiciones de inestabilidad laboral. Adicionalmente, la promoción docente expresada en el acceso al derecho al año sabático se ha reducido en el período, siendo solo ejercido por el 0.3% del total del claustro docente y el 0.2% de la docencia femenina, lo que constituye hoy por hoy un derecho fuera del horizonte de aspiraciones legítimas de las/os docentes y, por ende, una tarea pendiente de la universidad ecuatoriana.

6. Pese a que hay un decrecimiento relativo de docentes de las universidades públicas en el período, estas registran el mayor número de doctores/as, el mayor número de docentes TC y de docentes con nombramiento, y son las únicas que garantizan una vinculación institucionalizada y una carrera docente. Sin embargo, registran una grave disminución de investigadores/as en el período, tendencia similar también identificada en las autofinanciadas. En cambio, las cofinanciadas muestran un crecimiento significativo de su planta de investigadores/as. Las razones de este comportamiento asimétrico en relación con la conformación de núcleos científicos de investigadores/as por parte de las IES no están claras, lo que amerita estudios específicos orientados a esclarecer las causas de este fenómeno.

7. Persiste la incertidumbre en la información reportada por las universidades al sistema de educación superior, fenómeno identificado desde la evaluación de 1987-1989, así como en la experiencia del Mandato 14 (2009). Esta incertidumbre se acentúa en el ámbito de la investigación docente, que registra datos oficiales inconsistentes, fragmentados e incompletos. Dada la transición del sistema universitario en la actualidad, el conocimiento objetivo de esta realidad, así como las razones de sus contrastes, basado en información completa y veraz proporcionada por las IES, es fundamental para reforzar las tendencias ascendentes de cambio en la educación superior y desarrollar políticas de acción afirmativa que permitan avanzar en la paridad de género también en el terreno de la investigación científica

8. A pesar de la información parcial e incompleta reportada, se revelan indicios de que la actividad de investigación de las universidades de pregrado –que sigue siendo un campo poco desarrollado y ciertamente restringido para hombres y mujeres- exhibiría en general en 2012 un relativamente mejor posicionamiento femenino respecto de 2008, que, sin embargo, no obedecería a un desarrollo homogéneo de las universidades, sino fundamentalmente al desempeño de las universidades cofinanciadas, pues las públicas y las autofinanciadas seguirían configurando colectivos de investigadores absolutamente masculinizados, un expediente por transformar aún en el marco del proceso constituyente. Desconocemos, sin embargo, si este mejor posicionamiento femenino obedece al desarrollo de políticas de acción afirmativa orientadas a eliminar las desigualdades de género.

9. A 2012 la mayor parte de la planta docente universitaria estaba conformada por personas de más de 40 años y de la tercera edad. La mayoría de mujeres integraban los rangos juveniles de edad –menos de 40 años- dada su incorporación más tardía a la docencia, mientras la mayoría de hombres se agrupaban en los rangos de madurez y tercera edad. Cabe señalar que desde la emisión de la Losep (2010) que estableció como límite de edad del servicio público los 70 años, el claustro docente universitario entró en un proceso de recambio generacional, lo que constituye una oportunidad para la incorporación de mujeres docentes de orientarse por una política de acción afirmativa o puede constituir también una oportunidad para los núcleos tradicionales de reforzar su poder corporativo y clientelar, lo que -nuevamente- impone la necesidad de desarrollar un movimiento académico de reforma en las 'sociedades civiles universitarias' que incluya las políticas de acción afirmativa y cuya movilización posibilite profundizar en las universidades el proceso de cambio inducido por las políticas públicas del Estado ecuatoriano en estos años.

10. En el período bajo análisis no se ha reproducido en el espacio universitario la tendencia hacia el empoderamiento político femenino, registrada, al amparo del nuevo marco constitucional y legal, en los mismos organismos superiores del Sistema de Educación Superior, así como en los espacios de la alta política del país, tales como las funciones Ejecutiva, Legislativa, Judicial, Electoral y de Control y Participación Social, evidenciando que en este nivel las relaciones de poder entre hombres y mujeres casi no se han modificado, persistiendo, muy probablemente, los tradicionales núcleos de poder masculinos, clientelares y corporativos del pasado. Tal realidad coloca el tema del cierre de las brechas de género en los espacios de poder y autoridad universitarios como una agenda de reforma prioritaria que debe ser impulsada por la política pública y universitaria.

11. Los procesos de evaluación institucional y de carreras de las universidades por parte del Ceaaces pueden constituirse en poderosas palancas de impulso a la equidad como componente de la calidad. Se trata de desarrollar una nueva calidad de vida universitaria en sentido integral, que incluya la eliminación de las desigualdades opresoras aún vigentes en ella. En ese sentido, es indispensable desarrollar indicadores que evalúen esta realidad: por ejemplo, que pregunten sobre cuotas de género, así como para pueblos y nacionalidades, para personas con discapacidad; que ya establezcan como umbral la paridad de género; que pregunten sobre la institucionalidad que las universidades desarrollan internamente para combatir las desigualdades, entre otros indicadores a desarrollar. Se impone, además, incluir como indicador la existencia de un sistema de recopilación, registro y socialización moderno y transparente de la información oficial universitaria que alimente el sistema estadístico público de la educación superior a fin contar con datos confiables que permitan desarrollar adecuadas y pertinentes políticas a las universidades y al sistema.

Quito, 15 de junio de 2014

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes consultadas y citadas
Fuentes primarias

Conea. Base de datos 2008.
Senescyt-Sniese. Base de datos 2012 y elaboración 2014.
Ceaaces. Base de datos 2012.

Fuentes secundarias

Álvarez Velasco, S. Línea de investigación: educación superior y género. Mimeo. Ceaaces, DEI, noviembre 2012.

____.Violencias, un secreto a voces al interior del espacio universitario. Etnografía de las violencias al interior de una universidad de la Sierra central ecuatoriana. Mimeo, s/f.

Asamblea Nacional Constituyente. Mandato Constituyente No. 14, 22 de julio de 2008.

CDT. *Agenda nacional de las mujeres y la igualdad de género 2014-2017*. Quito: CDT, 2014.

Ceaaces. Ecuador: *el modelo de evaluación del Mandato 14*. Quito: Ceaaces, 2013.

____.*Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador.* Quito: Ceaaces, 2013.

____.*La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14*. Quito: Ceaaces, 2014 (en prensa).

____. *Camino a la excelencia. Informe de rendición de cuentas 2013*. Quito: Ceaaces, 2014.

Conea. Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Quito, 4 de noviembre de 2009.

Conuep. *Universidad ecuatoriana. Resumen del informe: evaluación de la situación actual y perspectivas para el corto y mediano plazo de las universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Conuep, febrero 1992.

Ecuador. Constitución de la República del Ecuador. 2008.

____. Ley Orgánica de Educación Superior. 2010.

Esteves Estefanell, A. y Santos Alarcón, D. (Comp). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina.* Proyecto Miseal. Quito: Flacso Ecuador, Flacso Uruguay, 2013.

Long, G. Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador. En Ceaaces. *Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador.* Quito: Ceaaces, diciembre 2013, pp. 9-30.

Martínez Flores, A. *La vida cotidiana en Pindal. Lecciones de un proyecto de conservación de recursos naturales en el Ecuador.* Ecuador: SNV, Proyecto Bosque Seco, 2002.

OECD. E*ducation at a Glance 2012. OECD Indicators.* OECD, 2012.

Paredes Vásconez, I. *Participación de la mujer ecuatoriana en las universidades.* Quito: Universidad Central del Ecuador, 1990.

Ramírez, R. *Socialismo del Sumak Kawsay o Biosocialismo Republicano.* Quito: Senplades, 2010.

Rebolledo, L. Aportes de la teoría de género a los estudios superiores. En V/A. *Educación superior y género. Primer Encuentro Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas.* Quito: UCE, Conamu, ERPB, UNFPA, Cimuf. 2000, pp. 17-22.

Santos, E.y Yerovi, R. El proceso técnico de la evaluación de las universidades de categoría E. En Ceaaces. *Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador.* Quito: Ceaaces, diciembre 2013, pp. 117-148.

Senplades. *Atlas de las desigualdades socio-económicas del Ecuador.* Quito: Senplades, 2013a.

____.Buen Vivir. Plan Nacional 2013-2017. Todo el mundo mejor. Quito: Senplades, 2013b.

S/A. Educación superior y género: un campo analítico poco explorado. Mimeo.Ceaaces, DEI, 2013.

Siise. Base de datos varios años.

Sylva Charvet, Erika. "Proyecto de investigación. Calidad de la educación superior y género en Ecuador (2008-2013)". Quito: DEI-CEAACES, mimeo, 12 de diciembre de 2013.

____. Ecuador: evaluación de desempeño institucional de las universidades (2009).En *Simposio permanente sobre la universidad. Evaluación de la calidad de la educación superior* (PUCE, Facultad de Economía), No. 9, noviembre 2010, pp 85-113.

____.Feminización estudiantil y masculinización docente en la universidad ecuatoriana. En René Ramírez (Coord.), *Transformar la universidad para transformar la sociedad.* Quito: SENPLADES, 2010, pp. 125-138.

Vega Miranda, A. Educación superior de calidad para el siglo XXI. En *Revista Educación* (Universidad de Costa Rica, Costa Rica) 25 (1), 2001, pp. 9-17.

World Economic Forum. *The Global Gender Gap Report 2013.* Switzerland: World Economic Forum, 2013.

Unesco. Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago: Unesco, 2013.

----------. *Compendio mundial de la educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo.* Unesco, Instituto de Estadística de la UNESCO, 2010.

----------. Conclusiones y recomendaciones. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, Francia, 5-8 de julio 2009.

----------*Compendio mundial de la educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo.* Unesco, Instituto de Estadística de la Unesco, 2009.

Fuentes de internet

Ceaaces, www.ceaaces.gob.ec, *visitada el 14-05-2014.*

CES, www.ces.gob.ec, *visitada el 14-05-2014.*

Conesup, *Vademécum académico legal del Sistema de Educación Superior,* Quito, noviembre de 2009. En *www2.ucsg.edu.ec/medicina/index.php?option=com...task...,visitada 14-05-2014;*

Senescyt. 35 logros de la Revolución Ciudadana en educación superior, ciencia, tecnología e innovación 2013, presentación en powerpoint facilitada por Senescyt.

Senplades, Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. En Enhttp://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf Visitada el 13 de diciembre de 2013.

Políticas de igualdad de género en educación superior: el caso de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador

María del Pilar Troya Fernández
Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt)
Ecuador

Esta ponencia parte de un marco conceptual breve acerca de lo que se entenderá por políticas públicas de igualdad de género y una clasificación de estas. Sobre esta base se describen las políticas de género que se han diseñado y aplicado en el Sistema de Educación Superior del Ecuador a partir de la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior en 2010, con énfasis en el caso particular de las políticas de igualdad de género implementadas por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt).

1. POLÍTICAS PÚBLICAS Y POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO

Se adopta en este trabajo un concepto amplio de políticas públicas: son las acciones del gobierno, en tanto principios, pautas y objetivos pero también sus omisiones. Bien sea que dichas acciones sean definidas por una legislación, por decretos u otro tipo de disposiciones, o bien sea que respondan a la inercia de ejecución de cualquiera de las instituciones del gobierno central y de los gobiernos locales. Es decir, son tanto políticas públicas la educación primaria en escuelas fiscales como la Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia; la aplicación de las cuotas en la conformación de las listas electorales y el Decreto de unificación del salario de las empleadas domésticas. Este concepto difiere de otros que consideran que políticas públicas son solamente las acciones del Ejecutivo y que las acciones del sistema judicial o lo que sucede en el ámbito legislativo como la promulgación de leyes no constituye políticas públicas.

Las políticas públicas se transforman durante su implementación. No siguen un proceso lineal, debido a las continuas negociaciones e intervenciones de varios actores que son inevitables a su desarrollo en estados de derecho; por ello, a veces lo que se pone en práctica difiere sustancialmente de la intención original, y es fundamental tomar en cuenta este carácter intrínsecamente evolutivo de las políticas públicas en regímenes democráticos (Wedel et Al. 2005).

Políticas de género, de igualdad de género, de equidad de género

Las políticas públicas de igualdad de género serían aquellas destinadas a lograr tanto la garantía de los derechos humanos de las mujeres y personas de diversa condición sexo genérica como un cambio en los esquemas de desigualdad de género en el sentido de erradicar la discriminación y las brechas.

Con frecuencia se las denomina también políticas de equidad de género y a veces

los términos se usan como sinónimos, por ello se considera necesaria en este punto una aclaración sobre cómo se van a comprender los conceptos de equidad e igualdad. Si bien el debate en torno a estas dos nociones es muy extenso, en este documento se entenderá a la igualdad como principio y, por lo tanto, guía y meta final, y a la equidad a la vez como camino para obtenerla y como parte de ella. Por eso, la referencia a políticas de igualdad de género y no políticas de equidad de género solamente. Estas últimas serían un subconjunto de las primeras desde este planteamiento.

La equidad en general toma como referente o parámetro al sujeto que se halla en mejores condiciones y busca que las/os sujetos que se hallan en desventaja alcancen el mismo estatus. La equidad busca igualdad en los resultados y para ello generalmente es necesario un trato diferenciado. Buscar equidad de género, entonces, implica tomar medidas compensatorias de las desventajas históricas para conseguir que las mujeres[158] tengan igual condición y posición que los hombres.

Entonces, se toma distancia de las interpretaciones que contraponen los dos términos asumiendo, por ejemplo, que no es posible o deseable la igualdad en tanto significaría igualación y que lo que ha de buscarse es la equidad que significaría respeto a las diferencias. Iguales no quiere decir idénticos, pues hay diferencias que considerar y respetar. Lo opuesto a la igualdad es la desigualdad, no la diferencia. Debido a ello, este enfoque parte de pensar que es posible buscar la igualdad real de derechos y oportunidades respetando las diferencias y la diversidad.

Tomando en cuenta el relativismo en una sociedad dada, al menos se requiere la equiparación de capacidades básicas de las mujeres con los hombres, aunque no se considera que el referente de meta a alcanzar sean los hombres en cuanto género; sino que el mínimo de justicia sería que mujeres, hombres y personas de diversa condición sexo-genérica disfrutemos de las mismas condiciones (Nussbaum, 1996).

Varios textos (Astelarra 2004, García Prince 2008) señalan que las políticas de igualdad de género[159] podrían clasificarse analíticamente alrededor de tres tipos: políticas de igualdad de oportunidades, políticas de acción afirmativa o discriminación positiva, y políticas de *mainstreaming* de género, también denominada transversalización.

Las políticas de igualdad de oportunidades serían aquellas dirigidas a una distribución igualitaria de recursos e instrumentos entre hombres y mujeres, buscan que todas las personas tengan igualdad de condiciones para ejercer sus derechos. Reconociendo que somos a la vez

[158] *En este trabajo la referencia será sobre todo a las mujeres, ya que en el Ecuador, hasta hace muy poco tiempo, desde el movimiento social de mujeres, se han levantado las reivindicaciones y la institucionalidad pública para la mejora de sus condiciones de vida y la reducción de las desigualdades de género. Pero se reconoce que en los últimos 10 años hay importantes contribuciones del movimiento LGBTI, el cual, a partir del cuestionamiento político de las identidades de género, de la heteronormatividad y de la homofobia levantado desde fines de los ochenta, ha logrado la construcción de políticas públicas que no discriminen a estas personas. Ello quedó establecido, por ejemplo, en el Art. 11 de la Constitución.*

[159] *La clásica diferenciación entre políticas de mujeres en el desarrollo o género en el desarrollo tiene que ver más con un desarrollo histórico y con el enfoque general de todas las políticas dirigidas a las mujeres, mientras que esta clasificación apunta específicamente al análisis de las políticas de género.*

semejantes, diferentes, diversos, específicos, pero equivalentes en tanto seres humanos (Lagarde, 1997), pretenden garantizar el acceso a los medios y a los beneficios del desarrollo a hombres y mujeres por igual, de manera que puedan optar en condiciones libres de discriminación. Idealmente, una vez lograda la equidad, ya solo serían necesarias políticas de igualdad de oportunidades para garantizar que inequidades y desigualdades no vuelvan a surgir.

Las políticas de acción afirmativa son aquellas que establecen condiciones preferenciales para las personas discriminadas, por ejemplo: cuotas en las elecciones, preferencias en contrataciones, subsidios especiales; estas condiciones se consideran un tipo de política de equidad.

Las políticas de equidad de género son de importancia fundamental para las mujeres y para los grupos de diversa condición sexo-genérica porque si estas personas parten de una posición desventajosa, y las políticas no discriminan en favor de ellas, a menudo se convierten en políticas que refuerzan las desigualdades. Por ejemplo, si se da la misma oportunidad de empleo a mujeres que a hombres pobres, pero no hay servicios públicos gratuitos de cuidado infantil, los hombres tendrán más posibilidades de optar por esos empleos y, en consecuencia, se discriminará a las mujeres.

Finalmente, el *mainstreaming* de género, muchas veces traducido como transversalización de género, se refiere a "una estrategia para hacer de las preocupaciones y experiencias tanto de mujeres como de varones, una dimensión integral del diseño de políticas y programas en todas las esferas, política, económica y social, de modo que ambos géneros se beneficien igualitariamente. El objetivo es alcanzar la equidad de género" (Ecosoc; Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas; PNUD, 2007).

La traducción del *mainstreaming* como transversalización es problemática porque este vocablo no recoge el sentido original del término, de volver al enfoque de género parte de la corriente principal de las políticas públicas. La idea que subyace a este enfoque es que todos los niveles y campos de la acción de las políticas públicas deberían estar permeados por una mirada que reconozca los derechos de las mujeres, así como las desigualdades de género y busque activamente tanto la garantía de los primeros cuanto la erradicación de estas últimas.

Por supuesto, las políticas existentes no necesariamente se ajustan siempre a estos tipos ideales y con más frecuencia combinan dos de ellos. La igualdad de oportunidades o la transversalidad por sí solas no son suficientes y usualmente en los países que ejecutan políticas de género, se aplican los tres tipos de políticas en alguna medida. Además, podría argumentarse fácilmente, por ejemplo, que las políticas de corresponsabilidad sobre el trabajo reproductivo (Martínez et. Al, 2006; Benería, 2006, Marco, 2007), denominadas también políticas de conciliación familia-trabajo, son a la vez políticas de igualdad de oportunidades y políticas de transversalización.

La delimitación de Fraser (1997) entre políticas de redistribución y políticas de reconocimiento es particularmente relevante en el caso de las políticas de género o de las políticas dirigidas a las mujeres en general. Es decir, cabe mirar además de las políticas visiblemente dirigidas a mujeres, aquellas supuestamente neutrales pero que también las afectan y contribuyen o no a la redistribución de recursos entre los géneros así como al reconocimiento o no de las y los 'diferentes': mujeres y personas de diversa condición sexo genérica.

Se relevan también las críticas que resume Forbes (1995) respecto a que, dada la imposibilidad fáctica de la igualdad absoluta, siempre se requiere optar acerca de qué tipo de desigualdad estamos dispuestos a aceptar. Y, además, cómo se mide esa desigualdad. De qué desigualdades se consideran menos tolerables, cuáles se miden y cómo, va a depender qué desigualdades se decida tolerar. En el caso de las políticas de igualdad de género, este paso inicial, reconocer la situación de desventaja y subordinación en la que viven las mujeres y las personas de diversa condición sexo- genérica y las desigualdades de género que estas implican, para luego determinar que no son aceptables y por ello incluirlas en la agenda de políticas públicas fue un paso largo y complicado de dar en todas partes (Araujo et. al., 2000) y en el Ecuador también.

Políticas de igualdad de género en el Ecuador

Hace más de 30 años en el Ecuador se introducen en la agenda pública las primeras políticas públicas formalmente diseñadas[160] para la garantía de los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género.

El Ecuador ha ratificado los tratados internacionales respecto a los derechos humanos de las mujeres como son la Cedaw (1981), la Convención de Belém do Pará sobre la erradicación de la violencia contra las mujeres (1994) y la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de la Mujer, Beijing 1995.

Otro conjunto de adelantos significativos respecto de la igualdad de género que dan impulso a las políticas en el campo queda reflejado en las Constituciones de 1998 y 2008. La primera incluye hitos como el reconocimiento del trabajo doméstico como trabajo productivo, la despenalización de la homosexualidad, y el reconocimiento de ciertos derechos sexuales y reproductivos. Su artículo 41 establece la obligatoriedad de ejecutar políticas públicas que favorezcan la igualdad entre mujeres y hombres y de contar con un organismo especializado para el efecto. Una disposición similar contiene la Constitución vigente (2008) en su Art. 70

[160] *Podría argumentarse, por ejemplo, que la obligatoriedad de la educación de las niñas impuesta por Eloy Alfaro a inicios del s. XX ya fue una política pública de este tipo, pero sabemos que se inscribe en el marco de políticas liberales de igualdad en general.*

> *El Estado formulará y ejecutará políticas para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, a través del mecanismo especializado de acuerdo con la ley, e incorporará el enfoque de género en planes y programas, y brindará asistencia técnica para su obligatoria aplicación en el sector público.*

Como progresos importantes de la Constitución de 1998 relevados también por la Constitución de 2008 se destacan la inclusión del género y no solo el sexo como variable por la cual está prohibida la discriminación; el reconocimiento del trabajo de cuidado (doméstico, reproductivo, etc.) como productivo; la garantía del derecho a tomar decisiones libres y responsables sobre la vida sexual; la inclusión de las mujeres embarazadas entre los grupos de atención prioritaria; la prohibición de emisión de mensajes que promuevan el racismo y la discriminación por género en los medios de comunicación; el derecho a una vida libre de violencia.

Resaltan como avances de la última Constitución, además: colocar como principio la igualdad real y no solo formal, la constitucionalización de las medidas de acción afirmativa; la definición del carácter del Estado como laico, al igual que la educación; la seguridad social para amas de casa; la ampliación de la protección hacia las personas con orientaciones sexuales diversas; los derechos de las mujeres indígenas en el marco de la justicia indígena.

En términos de políticas concretas, el Conamu desarrolló desde su inicio Planes de Igualdad de Oportunidades (1996-2000; 2004-2009). Desarrolló, así mismo, una multiplicidad de proyectos, entre los cuales se destacan presupuestos sensibles al género, un fideicomiso (Banco de la Mujer) para dar microcrédito, capacitación y asistencia técnica a mujeres pobres; redes de servicios asociadas al cobro del Bono de Desarrollo Humano; producción de información estadística sobre la situación de las mujeres: producción de diagnósticos, estudios e informes sobre la situación de las mujeres y las brechas de género; proyectos para mujeres rurales; capacitación a docentes, funcionarias y funcionarios de salud y de justicia, etc.

Además, el Conamu brindó a lo largo de su existencia asistencia técnica para implementar programas y proyectos de equidad de género en diversos ministerios (Comisión de Transición hacia el Consejo Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género, 2009).

Por otra parte, los Planes Nacionales de Desarrollo incorporaron de manera transversal enfoques de igualdad, entre ellos el de género (Senplades, 2007, 2009).

Mediante Decreto Ejecutivo 1733 del 25 de mayo de 2009 se anula el Decreto Ejecutivo 3535 del 15 de enero de 2003, que reglamentaba la existencia del Conamu, creado en 1997, y este desapareció para dar paso a una Comisión de Transición hacia el Consejo de las Mujeres y la Igualdad de Género. El Decreto señala como objetivos de esta Comisión de Transición: "Diseñar la estructura institucional que se deba implementar para garantizar la igualdad entre hombres

y mujeres y preparar los proyectos de reforma normativa para la creación del Consejo Nacional de Igualdad de Género que serán propuestos a la Secretaría Nacional de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana". A la fecha de esta ponencia, la Comisión se encuentra en funciones. El proceso ha demorado debido a la necesidad de coordinar con las demás instancias del Estado, ya que todos los consejos anteriormente existentes (Conadis, CNNA, Codenpe, Codemoc, Codae) deben ser reformados también para convertirse en Consejos Nacionales de la Igualdad, tal como lo demandan los arts. 156 y 157 y la Disposición Transitoria Sexta de la Constitución de 2008. Fue aprobada hace pocos días la Ley de los Consejos Nacionales de Igualdad y en cuanto se emita su reglamento se podrá proceder a la conformación de estos consejos.

No hallamos antecedentes formales en la literatura sobre género y educación superior acerca de políticas públicas específicas para este campo adoptadas por gobiernos anteriores, aunque algunas universidades aplicaron algunas medidas. La anterior Ley de Educación Superior, que data del año 2000, solamente se refería a la equidad de género como principio de la educación humanística que deberían impartir las universidades e indicaba de manera general que no se debía discriminar por género a los actores del sistema de educación superior.

El siguiente acápite describe el Sistema de Educación Superior del Ecuador conforme fue reformado en la Ley Orgánica de Educación Superior, y los mecanismos y disposiciones que esta contempla para lograr la igualdad de género.

2. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE 2010 Y LA IGUALDAD DE GÉNERO

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), aprobada en diciembre de 2010, define un nuevo paradigma para el Sistema de Educación Superior del Ecuador, basado en los principios de igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación, cogobierno y autonomía responsable. De entre ellos, en la democratización, la calidad y la pertinencia son los ejes fundamentales incluidos en esta normativa para la transformación del sistema. La base fundante de todos estos cambios se encuentra establecida en la Constitución de la República del Ecuador de 2008 (arts. 28, 29, 298, 350 - 357). La LOES instituye:

La educación superior como bien público social, esto es, que incluso en los casos en que fuera provista de manera privada será regulada de manera pública dado su impacto en la sociedad (Ramírez et Al., 2010).

La gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel, que será garantizada por el Estado mediante la oportuna provisión de fondos y la regulación de cobros[161].

[161] *La gratuidad solo cubre la primera matrícula.*

El objetivo central de esta medida es lograr el acceso de todas las personas sin discriminación a las más pobres[162] a la educación superior.

La conformación del sistema de educación superior por universidades, escuelas politécnicas, institutos y conservatorios (anteriormente el nivel técnico/tecnológico era una suerte de extensión del bachillerato y estaba regido por el Ministerio de Educación).

Una nueva institucionalidad para el campo, que se compone de tres instancias de regulación y gestión que no podrán conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación: el Consejo de Educación Superior (CES): organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema; el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces): organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad, y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), ministerio a cargo de las políticas públicas del área.

Anteriormente en el Ecuador nunca existió ni ministerio, ni dependencia ministerial a cargo de la educación superior. La regulación, que en la práctica se efectuaba de manera muy laxa, estaba en manos del Conesup, consejo formado por mayoría de delegados de las universidades, más representantes del ejecutivo y de los GAD, como sucede generalmente, los órganos corporativos no se autorregulan. Existía también a partir de 2003 el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Conea), que hasta antes de la Asamblea Constituyente[163] básicamente ratificaba las autoevaluaciones de las universidades en un ejercicio de autonomía extrema que Ramírez (2010) denomina autarquía. Los limitados resultados de estos ejercicios de supuesta evaluación se evidencian en indicadores como la producción de conocimiento, patentes, ubicación en *rankings*, inversión en investigación daban cuenta a esa fecha de universidades de poca calidad en el Ecuador.

El principio de pertinencia que recoge la LOES busca que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo.

La calidad se define como la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente. La LOES establece como principales mecanismos

[162] A partir de la aplicación de la gratuidad, bajó de 45% (2007) a 18% (2013) el porcentaje de personas que indicaba el costo como limitante para su acceso a educación superior y así mismo en ese período, las tasas de matrícula de los quintiles más pobres y de las poblaciones indígenas y afrodescendientes se han duplicado.

[163] La Asamblea Constituyente emitió en 2008 el Mandato 14 que dispuso la evaluación externa por parte del Conea de todas las instituciones de educación superior: universidades, escuelas politécnicas, institutos técnicos y tecnológicos, conservatorios. La primera evaluación de universidades se llevó a cabo en 2009, en 2012 se evaluaron nuevamente las universidades en peor situación y se suspendieron definitivamente 14 que no cumplían requisitos mínimos. En 2013 se evaluó y acreditó nuevamente todas las universidades, y en este año se están evaluando todos los institutos técnicos y tecnológicos.

para alcanzarla la evaluación y acreditación de instituciones y carreras, los exámenes de habilitación profesional, la formación de alto nivel de los docentes y su perfeccionamiento continuo.

La LOES constituye la hoja de ruta para la transformación del sistema de educación superior en curso, ya que rompe con la desregulación anterior y sienta las bases para que el sistema se oriente hacia la igualdad de oportunidades para todas las personas, la calidad y la generación de conocimiento pertinente.

En esta ley el enfoque de género se transversalizó y 15 artículos se refieren específicamente a diversos aspectos de la igualdad de género (Artículos 5, 6, 18, 30, 45, 46, 56, 65, 71, 74, 91, 168, 177, 186, 192). Haciendo una breve clasificación acorde con la tipología de políticas referida anteriormente se pueden encontrar:

Políticas de mainstreaming de género

- El derecho a que la educación superior impulse la igualdad de género.

Políticas de igualdad de oportunidades

- Igualdad en el acceso de mujeres y hombres a la carrera docente y de investigación, así como a cargos directivos.
- Nombramiento de docentes, investigadores y trabajadores respetando alternancia y equidad de género.
- En listas de elección de rectores y vicerrectores de universidades y escuelas politécnicas: alternancia, paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad.
- Los rectores y rectoras de institutos técnicos y tecnológicos serán elegidos por concurso de méritos y oposición, con criterios de equidad y paridad de género, alternancia e igualdad de oportunidades.
- Conformación de los órganos de cogobierno con equidad de género.

Políticas de acción afirmativa

- Asignación de becas y cuotas en función de equidad de género entre otros criterios.
- Políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres y de aquellos grupos históricamente excluidos en todos sus niveles e instancias, en particular en el gobierno de las instituciones de educación superior.
- Acciones afirmativas para igualdad de oportunidades en los concursos de méritos y oposición.
- Paridad en la conformación de los órganos de carácter colegiado.

- Equidad de género en conformación del Consejo de Educación Superior y del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Equidad, alternancia y la paridad de la representación entre hombres y mujeres en la Asamblea del Sistema de Educación Superior cuyo Directorio Ejecutivo deberá propender a la paridad.

Como se puede constatar, la LOES hace una inclusión bastante exhaustiva del principio de igualdad de género, lo transversaliza y para ello contiene regulación tanto en forma de políticas de igualdad (no discriminación), como de políticas de acción afirmativa, es el caso, por ejemplo, de las disposiciones respecto del acceso de mujeres a la docencia y a cargos directivos. Es decir, que involucra los tres tipos de políticas de igualdad de género que hemos considerado en este trabajo.

Las evaluaciones de instituciones de educación superior realizadas a la fecha, tanto la del Conea como las del Ceaaces, incluyen indicadores de participación de las mujeres en la docencia y en cargos directivos como una manera de impulsar el cumplimiento de lo establecido en la LOES.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA SENESCYT

En el campo de la educación superior, la Senescyt fue creada en la LOES como entidad a cargo de las políticas públicas; es un ministerio que además tiene la competencia sobre el campo de ciencia, tecnología e innovación. Su rol fundamental en el sistema de Educación Superior del Ecuador tiene que ver con ser la secretaría técnica de este, pero además soporta y alimenta el Sistema Nacional de Indicadores de Educación Superior – (Sniese); administra el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), que toma los exámenes nacionales para ingreso a la universidad y gestiona los cursos de nivelación; tiene a su cargo el reconocimiento de títulos extranjeros, y tiene a su cargo la rectoría de los institutos técnicos y tecnológicos públicos[164].

La Senescyt, entonces, funde competencias que eran del Conesup, como el registro de títulos y el manejo de información, con las de la antigua Senacyt, instancia encargada de diseñar e implementar las políticas relacionadas con ciencia y tecnología, y añade los nuevos ámbitos creados en la Constitución y en la LOES.

Para impulsar el *mainstreaming* de género dentro de la institución se ha desarrollado un proceso de sensibilización y capacitación a funcionarias y funcionarios de las áreas técnicas para el desarrollo de instrumentos que aporten a la inclusión del enfoque de igualdad de género en el diseño, monitoreo y evaluación de las políticas públicas, así como en el diseño de políticas públicas específicas.

[164] *Para más información, consultar www.educacionsuperior.gob.ec*

Como parte del proceso de aprobación de carreras de pregrado y programas de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), la Senescyt, a solicitud del Consejo de Educación Superior, elabora un informe de pertinencia respecto de la contribución de estos al régimen de desarrollo y a la planificación nacional. Para ello se halla en diseño una matriz que permita incluir enfoque de género en este análisis de pertinencia de carreras y programas.

Se han diseñado instrumentos para incluir enfoque de género en el diseño de las mallas curriculares de carreras técnicas y tecnológicas: se dispone ya de un avance con el caso de la malla de la carrera tecnológica de Desarrollo Infantil Integral, en la cual los enfoques de género e interculturalidad fueron transversalizados.

Se ha apoyado la Red de Género y Educación Superior que surgió a partir de una investigación realizada por el Ceaaces a cerca de la situación de género en una muestra seleccionada de universidades del país e involucra además al Consejo Nacional de Género, ONU Mujeres, Senplades y el Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano. En lo que se refiere a *políticas de igualdad de oportunidades*, para la asignación de recursos del Estado a las universidades, conforme lo establece la LOES, la Senescyt diseñó una fórmula que se calcula anualmente, la cual es aprobada por el Consejo de Educación Superior y emitida como reglamento. En la citada fórmula se incluyen alrededor de 10 indicadores relacionados con la democratización, la calidad y la producción de investigación científica, uno de ellos mide la participación de mujeres como docentes titulares. Con esta medida que ata la recepción de recursos a las mejores calificaciones en estos indicadores, se brinda un estímulo a las universidades para la incorporación de mayor número de mujeres en sus claustros docentes.

En 2014 se elaboró un informe técnico para sustentar una resolución del Consejo de Educación Superior respecto a la aplicación de la paridad en las candidaturas para autoridades de las universidades, con el fin de reforzar lo dispuesto en la LOES. Esto fue necesario dado que una universidad hizo una interpretación por la cual las candidaturas se inscribieron de manera individual (no listas) y todos los candidatos fueron hombres.

Así mismo, se ha elaborado un documento técnico como soporte para que el reglamento de cogobierno que el Consejo de Educación Superior deberá emitir contemple los principios de paridad e igualdad de género que la LOES dispone.

La Senescyt define la política y otorga becas tanto dentro como fuera del país. Las becas para estudios al exterior son para cuarto nivel[165]: especialización, maestría y doctorado. El 42% de las personas que accedieron a estas becas en 2013 son mujeres, dado que se otorgan más becas en las áreas vinculadas con la ciencia, la tecnología y la innovación, este porcentaje

[165] *Tercer nivel solo en el caso del Grupo de Alto Rendimiento - GAR, los aspirantes que obtienen las mejores notas en el Examen Nacional de la Educación Superior – ENES.*

responde a esa realidad. En el Ecuador, como en todo el mundo, las mujeres se concentran en profesiones cercanas a su rol tradicional materno, carreras del área de ciencias sociales y de servicios como educación, enfermería, trabajo social, etc.

Respecto de estudios en el Ecuador, el Estado otorga a quienes acceden al sistema de educación superior público, rindiendo el ENES, becas de manutención equivalentes a una remuneración básica unificada, dado que la universidad es gratuita. Los programas de becas cubren a personas que pertenecen a familias que reciben el Bono de Desarrollo Humano, personas con discapacidad, que pertenecen a pueblos y nacionalidades, héroes y heroínas, deportistas de alto rendimiento, carreras de interés público: pedagogía, integrantes del GAR y personas que enfrentan desastres. El 51% de los adjudicatarios son mujeres y el 49% son hombres, lo que refleja una distribución cercana a la equidad.

Como *políticas de acción afirmativa*, la Senescyt trabaja un proyecto de educación superior para mujeres en centros de rehabilitación social que empezó con un piloto en la Cárcel de Mujeres de Quito, en convenio con una universidad para educación semipresencial, y con el Ministerio de Telecomunicaciones para acceso a internet, con la instalación de un telecentro. En este caso se desarrolla además una medida de acción afirmativa capacitando a las mujeres privadas de libertad para rendir el Examen Nacional para la Educación Superior, que es requisito indispensable para el ingreso a educación superior en el Ecuador.

Se aplicó este año (2014) por primera vez un proyecto piloto para implementar la política de cuotas que establece el Art. 74 de la LOES. Con este mecanismo las cinco universidades particulares participantes otorgaron becas completas a personas de escasos recursos que superen el Examen Nacional de Educación Superior y que además pertenezcan a pueblos y nacionalidades, y/o tengan alguna discapacidad y/o estén privadas de libertad. Este mecanismo no contempla a priori un dispositivo para incluir mujeres, dado que el 55% de la matrícula de las universidades ecuatorianas es femenina pero contempla para todas las personas participantes (mujeres y hombres) acompañamiento del proceso mediante tutorías para que el acceso que se les garantiza mediante la beca se consolide en permanencia y titulación.

Permanecen como *desafíos* el diseño de instrumentos internos vinculantes de política pública (planes, programas, proyectos, manuales operativos, procesos) para lograr que el trabajo de toda la institución se realice incorporando enfoques de igualdad: derechos, género, interculturalidad, así como consideraciones ambientales y de inclusión de personas con discapacidad.

La LOES dispone que la Senescyt conforme Comités Consultivos Regionales como mecanismos para el debate local y planificación territorial de las políticas de educación superior, el proceso está en marcha, pero lograr participación equitativa de las mujeres en los mismos es aún un reto.

Otro asunto pendiente y de vital importancia en el marco del *mainstreaming* de género es la transversalizacióndel principio de igualdad de género en mallas curriculares, en primera instancia de carreras de especial interés para garantizarlo, tales como educación, derecho, psicología y carreras vinculadas con salud, pero en un segundo paso de todas, para lograr que los profesionales que se gradúen en las instituciones de educación superior del país no reproduzcan la discriminación aún vigente contra las mujeres y aporten de manera significativa a la garantía de los derechos de todas las personas sin discriminación.

Por otro lado, la selección de autoridades y docentes de institutos técnicos y tecnológicos ha demostrado ser un reto considerable para la igualdad de género, ya que tradicionalmente las mujeres no acceden a estas áreas de formación y la escasez en general de personal con título en este ámbito.

Para terminar, es necesario indicar que pese a que la feminización de la matrícula en educación superior, 55% de mujeres de acuerdo con el Sniese (2013), tiene dos décadas de vigencia y es similar a lo que sucede en toda la región (Papadópulos y Radakovich, 2003), es la LOES el instrumento que por primera vez sienta las bases para incluir de manera sistemática, específica y transversalmente la búsqueda de la garantía de los derechos de las mujeres y la igualdad de género en todo el sistema de educación superior del Ecuador.

Los organismos que regulan el sistema han ido estableciendo alguna normativa secundaria para contribuir a la igualdad de género en educación superior establecida en la LOES, así como se han diseñado políticas y se empieza a contar con ciertos instrumentos institucionalizados. Sin embargo, la situación de las mujeres, sobre todo en el acceso a docencia (30%) y a cargos directivos (18% de rectoras mujeres), es aún relativamente escasa. Persisten problemas muy serios de acoso sexual y violencia contra estudiantes sobre todo, pero también contra docentes (García, 2008, Ceaaces, mimeo). Dada la autonomía de las universidades y escuelas politécnicas, el reto desde la Senescyt es seguir trabajando conjuntamente con ellas mediante mecanismos como las redes para impulsar que los estatutos y reglamentos internos de estas, así como los proyectos y programas que impulsen incorporen el enfoque de igualdad de género, y también para promover la constitución de instancias al interior de las instituciones a cargo del diseño, aplicación, seguimiento y monitoreo de ellos, ya que está comprobado en la literatura sobre el tema (García Prince 2008, PNUD, 2007) que sin una instancia formalmente encargada del seguimiento de la transversalización de género, las políticas no se aplican de manera integral y los logros se restringen y diluyen fácilmente.

BIBLIOGRAFÍA

Astelarra, J. (Julio, 2014). *Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes hacia América Latina,* Cepal-Unidad Mujer y Desarrollo, 57, Santiago de Chile.

Araujo, K., Guzmán, V. y Mauro, A. (2000). El surgimiento de la violencia doméstica como problema público y objeto de políticas, *Revista de la CEPAL 70:* 133-145, Santiago de Chile.

Benería, L. (2006). Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación en América Latina: consideraciones teóricas y prácticas, UNFPA –GTZ: *Cohesión social, políticas conciliatorias y presupuesto público,* mimeo.

Ceaaces (2013). E*ducación superior y género: un campo analítico poco explorado,* mimeo.

Cepal (Junio, 2004). *Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el Caribe, documento de la 9 Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe,* CEPAL, México.

Constitución de la República del Ecuador, 1998

Constitución de la República del Ecuador, 2008

Gobierno de la República Del Ecuador. Comisión de Transición hacia el Consejo Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género, "Respuesta al cuestionario sobre la aplicación de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y el Documento Final del Vigésimo Tercer Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General (2000) para la preparación de las evaluaciones y exámenes regionales que tendrán lugar en 2010 para la Conmemoración de Beijing+ 15", Quito: octubre de 2009.

Conamu (Marzo, 2005). *Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres Ecuatorianas*, Conamu, Quito.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta.* Colombia: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes.

García Alarcón, E. (2008). *Entre cristales y sombras: derechos humanos y equidad de género en la PUCE,* Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Jurisprudencia, UNIFEM, DECIDE.

García Prince, E. (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y GenderMainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual,* PNUD El Salvador, San Salvador.

Guzmán, V. (Marzo, 2001). La institucionalidad de género en el estado: Nuevas perspectivas de análisis, *Serie Mujer y Desarrollo 32,* Cepal, Santiago de Chile.

Ley Orgánica de Educación Superior, Suplemento del Registro Oficial Nº 298 Año I, Quito; 12 de octubre de 2010.

Marco Navarro, F. (Diciembre, 2007). El cuidado de la niñez en Bolivia y Ecuador: derecho de algunos, obligación de todas, *Serie Mujer y Desarrollo 89,* Cepal, Santiago de Chile.

Martínez, J. y Monge, G. (2006). Políticas conciliatorias en América *Latina: Una región, distintos escenarios, Curso Género y Cohesión Social. Módulo "Flujos entre familia, mercado y estado,* Universidad de Barcelona con el apoyo de AECI y Fundación Carolina, mimeo.

Nussbaum, M. y Sen A. (comp.) (1996). *La calidad de vida,* The United Nations University, Fondo de Cultura Económica, México.

Papadópulos, J. y Radakovich R. (2003). *Estudio Comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe,* Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Unesco, disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/

PNUD Ecuador (2007). De la teoría a la práctica. *Un paso adelante en la transversalización de género,* Quito.

Prieto, M. (comp.) (2005). *Mujeres ecuatorianas. Entre la crisis y las oportunidades,* Conamu/ Flacso/ UNFPA / Unifem, Quito.

Ramírez, R. (coord.) (2010). *Transformar la Universidad para transformar la sociedad,* Senplades, Quito.

Senplades (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010,* Quito.

---------- (2009). *Recuperación del Estado Nacional para alcanzar el Buen Vivir. Memoria Bienal 2007-2009,* Quito.

---------- (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural,* Quito.

Sylva Charvet, E. (2010). Feminización estudiantil y masculinización docente en la universidad ecuatoriana. En René Ramírez(coord.). *Transformar la Universidad para transformar la sociedad,* Senplades. Quito: 2010, pp. 125-135.

Wedel, J.R., Shore C., Feldman, G. y Lathrop, S. (2005). Toward an Anthropology of Public Policy, en The ANNALS *of the American Academy of Political and Social Science* 2005; 600; 30; SAGE: http://www.sagepublications.com.

Tensiones productivas en la transversalización del género en la educación superior

María Amelia Viteri
Flacso-Ecuador
Ecuador

RESUMEN

Esta ponencia aborda conceptualmente las tensiones productivas entre la transversalización de género y conceptos que están imbricados en este, como la equidad y la diferencia. Analizo la relación de la transversalización de género con otras desigualdades tales como la etnicidad, la clase y la identidad de género. Al hacerlo, resalto la necesidad de analizar la transversalización de género como una herramienta para el cambio estructural de desigualdades sociales, empezando por las que atañen al género en el ámbito de la educación.

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto, tanto local como internacional, existe una política de desarrollo de la educación superior, sobretodo en programas de doctorado que en muchos casos, como el del Ecuador, Chile, Pakistán, Australia, van de la mano con la transformación de la matriz productiva. En el caso ecuatoriano, dicho cambio en la matriz productiva es la estrategia central de la política actual del Gobierno del presidente Rafael Correa para la erradicación de la pobreza. La generación de conocimientos busca un impacto positivo dentro de dicho modelo, afianzando el cambio de matriz cultural hacia una construcción productiva de la identidad, promoviendo creatividad e innovación en el fomento en esta nueva plataforma de conocimiento. Es en este entorno en donde se torna aún más crítica la importancia de analizar -desde una perspectiva de la antropología de género- tanto los procesos como las jerarquías alrededor de la producción de conocimiento.

TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO Y FACTORES ESTRUCTURALES DE LAS DESIGUALDADES

Munévar y Villaseñor (Durán, 2012:26) señalan que la transversalidad puede expresarse tanto como temas transversales o como ejes transversales. Siguiendo a las autoras, el primero se refiere a los contenidos y su abordaje, que pueden ser enfocados desde distintas perspectivas disciplinarias y que, por lo tanto, dan posibilidad a una relación entre estas y a una mayor conexión entre lo tratado en clase con la realidad de los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, los temas generan cambios metodológicos sin necesariamente alterar los trasfondos ideológico y axiológico del proceso educativo (Durán 2012:27), mientras que los ejes transversales surgen de necesidades y demandas que la sociedad plantea a la educación. De esta forma, se convierte en meta formativa de interés de esta 'comunidad' educativa y no únicamente un agregado en asignaturas.

La transversalización como propuesta para la equidad se inserta y dialoga como abordaje global, por tanto la forma en la que viaja y toma forma en los distintos países es un factor que debe considerarse al existir desigualdades estructurales en el contexto local similares y diferenciadoras del contexto europeo, desde donde se origina este abordaje. La transversalización de género es un buen ejemplo de las implicaciones de la globalización para la política de género, conforme lo analiza Walby (2005). Para dicha autora, la transversalización de género debe entenderse en la actualidad como una nueva estrategia "con marca de género" para el desarrollo de la teoría y la práctica política que promueva la equidad. Encapsula, además, muchas de las tensiones y dilemas en la teoría y práctica feminista, proveyendo nuevas miradas a problemas anteriores aún recurrentes.

Visibiliza (o puede visibilizar) las formas a partir de las cuales las asunciones, procesos y resultados institucionales están atravesados por ideas y estereotipos alrededor del género que vuelven a reproducir la inequidad de varias formas. Siguiendo a Walby (2005), el feminismo ha venido cuestionado repetidamente la neutralidad de género de las instituciones. Es decir, ningún proceso, normativa, ley o similar estará completamente libre de las desigualdades históricas de género cruzadas por entendimientos alrededor de nación, etnicidad, 'raza', clase que han tomado nuevas formas neocoloniales.

En este contexto, la autora (2005) pone de relieve seis problemas alrededor del análisis de la transversalización de género: 1) cómo abordar la tensión entre equidad de género y transversalización; 2) definir si la noción de equidad de género utilizada en este abordaje está basada en la igualdad, la diferencia o la transformación; 3) si la visión alrededor de la equidad de género puede ser diferenciada de la estrategia como tal; 4) la relación de la transversalización de género con otras inequidades complejas como son aquellas asociadas con etnicidad y clase, capacidades especiales, creencias, identidad sexual, edad; 5) la relación entre experticia y democracia y el revisitar la práctica de la democracia para incluir relaciones de género; 6) las implicaciones de la naturaleza transnacional del abordaje incluyendo el desarrollo discursivo alrededor de los derechos humanos. Para efectos de este ensayo me enfoco principalmente en el punto 4, su importancia y su compleja aplicabilidad.

No es posible hablar de desigualdades sin acentuar las múltiples formas de violencia que en algunos casos se concentran en las instituciones de educación superior en las que prevalece la violencia de género y las diversas formas que toma: violencia de género psicológica, física, sexual, laboral en donde independientemente de la función, docentes, alumnas, y/o personal administrativo mujeres pueden ser un *target* o, a su vez –sobretodo en marcos de competencia negativos-, pueden ser sus gestoras dentro del sistema heteronormado, que no distingue cuerpos diferenciados en género al momento de discriminar.

EQUIDAD A LA LUZ DE LA INTERSECCIONALIDAD

La equidad y la transversalización de género no suceden aisladamente de otras formas de inequidad. Muchas otras formas de diferenciación que a su vez producen inequidades dividen la categoría de 'mujer' (Walby 2005:462) como un ente único y universal.

¿Cuáles son las implicaciones para la transversalización de género y su conceptualización a la luz de regímenes de marcación de diferencias como son la etnicidad, la clase, la identidad sexo-genérica, entre otras, que a su vez están intrínsecamente relacionadas a 'ser hombre' o 'mujer' y las marcas de género atribuidas? El debate se centra en cómo trabajar estas variables como mutuamente constitutivas sin diluir las causas específicas y diferenciadas de cada una de estas, evitando una competencia entre y sobre las inequidades varias (Walby 2005:462). Conforme mi estudio sobre migración e identidades transnacionales con un enfoque desde la antropología y la interseccionalidad (Viteri 2014), un enfoque que considera la interseccionalidad permite además revisar los supuestos conceptuales alrededor de las categorías de análisis para desarrollar intervenciones que faciliten la implementación de políticas internas de equidad en las IES.

Lo dicho podría evitar que se añada la categoría 'mujer' para efectos de cifras -casi exclusivamente- sin cambiar estructuralmente las formas que inhiben no solamente el acceso diferenciado a la educación sino la experiencia educativa como tal hasta su terminación y su inserción laboral. Conforme anota Barrett (Morgade 2014:68), la reproducción de las desigualdades no se produce en una jerarquía de importancia (clase, sexo, raza, separadas por una 'coma'), sino en forma simultánea y dual.

En el centro de esta reflexión se encuentran los debates sobre la igualdad y la diferencia. Actualmente el análisis busca trascender la categoría mujer y hombre como fija y estable hacia formas más sutiles y complejas de género que puedan integrar este abordaje en el centro de la práctica (Walby: 462).

Es decir, un enfoque que considera las múltiples formas a partir de las cuales se reproduce no únicamente el sexismo sino el racismo, el clasismo, entre otros, permite reconocer cómo estos se encuentran institucionalizados y estructurados (Higginbotham 1990), en muchos casos reproduciendo las mismas lógicas neocoloniales que buscan confrontar. Existen varios ejemplos al respecto, entre ellos el mercado de publicación, como también los comités académicos conformados tanto por hombres como por mujeres. La equidad de género no se asienta sobre un cuerpo determinado por una construcción de género societal, sino que se asienta sobre un sistema llámese patriarcal, heteronormado, independientemente del cuerpo.

El estado del arte sobre estudios de educación superior y género en el país entre 1970-2012, realizado por Soledad Álvarez (2013), visibiliza el escaso interés académico y político por concebir a la universidad como un objeto de estudio, y, específicamente, por analizar críticamente el rol que las mujeres históricamente han venido desempeñando en esa esfera educativa. A la par, es interesante resaltar cómo desde los estudios de género en el país, se ha hecho poco o nada por analizar las formas en las que se expresa la desigualdad de género dentro de la universidad.

Al respecto, la transversalidad expresada como temas transversales provoca cambios metodológicos que no alteran los trasfondos ideológico y axiológico del proceso educativo, mientras que los ejes transversales surgen de necesidades planteadas por la sociedad, lo cual puede traducirse en cambios más estructurales a largo plazo (Durán 2012:27).

Ante lo planteado, un énfasis casi exclusivo en el acceso, sin considerar tanto la interseccionalidad de dicho acceso como el impacto de este en las diferentes etapas de la formación educativa que debe contemplar la inserción laboral, no podrá incorporar los cambios requeridos para una equidad de género. Tampoco podrá hacerlo si no se consideran las desigualdades internas, y el rol de hombres y mujeres en reproducirlas al interior de las IES.

La siguiente sección profundiza en los límites de un enfoque basado en el acceso exclusivamente y/o en la equidad sin considerar otras variables de diferenciación que actúan simultáneamente con la desigualdad por género.

FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Conforme el estudio realizado por Soledad Álvarez, a nivel mundial entre 1970 y 2009, el número de estudiantes matriculados en estudios superiores en el mundo se incrementó de 32 millones a 165 millones (Unesco, 2012). Estas cifras contrastan con el perfil de paridad entre los sexos observado en la educación primaria y secundaria, que, a nivel global, se ubica en 0.97 y 1.03, respectivamente (Unesco, 2012). La autora visibiliza cómo en Ecuador el número de estudiantes matriculados en la educación superior se incrementó -en las últimas tresdécadas- prácticamente 46 veces, y el número de mujeres matriculadas en ese nivel educativo se multiplicó en 127 veces, superando incluso al número de hombres matriculados.

Álvarez (2013) anota algunas de las causas que explican esta feminización[166], entre las que están el crecimiento demográfico y urbano; la expansión de la cobertura universitaria; la necesidad de niveles cada vez más elevados de instrucción para la movilidad social; impulso de la equidad de género, a través de las luchas feministas locales e internacionales como de

[166] *Conforme lo discuten Fraser (2004), Papadópulos y Radakovich (2003), Herrera (2000) Cuvi y Martínez, (2001), Silva (2005) Goetschel (2009).*

trabajos de organizaciones de base y no gubernamentales; reducción en el número de hijos e hijas, y políticas de Estado destinadas a una educación basada en la igualdad de género.

La feminización de la educación superior es uno de los ejemplos más ilustrativos de que el énfasis en el acceso no es suficiente para una política de equidad de género en la educación superior. Es decir, el mayor ingreso de las mujeres a la universidad no se ha traducido en una modificación de la matriz patriarcal, lo cual reproduce situaciones de dominación, exclusión, formas de violencia y discriminación, en síntesis, formas de desigualdad de género en institutos de educación superior (Álvarez, 2013).

Otro ejemplo ilustrador de las varias fases que se necesita considerar para la equidad de género en la educación superior es que en todas las regiones del mundo los hombres concluyen más maestrías y doctorados que las mujeres, constituyendo el 71% frente al 29% de mujeres a nivel mundial (Unesco, 2012 citado en Álvarez, 2013). Las razones son estructurales y están ligadas a la imposibilidad y dificultad de conciliar los roles tradicionales asignados de dadoras de cuidado y el estudio; la imposibilidad de conciliar el matrimonio y sus expectativas a la par del embarazo y posterior cuidado de los hijos o las hijas; escasez de apoyo institucional y redes de cuidado para el estudio; acoso sexual en las instituciones educativas; estereotipos de género dentro del aula que impiden el desempeño buscado; violencia cotidiana desde la intrafamiliar hasta el transporte; acoso callejero, inseguridad en el espacio público que dificulta la movilización; penalización por parte de su comunidad inmediata, que mira el estudio como innecesario o como una manera de incumplir con los roles asignados (mala madre, mala esposa, etc.).

Conforme lo puntualiza Soledad Álvarez (2013), en universidades con programas principalmente en Ciencias, las estudiantes dijeron que una razón de peso para no permanecer en sus carreras "es la hostilidad de parte de algunos profesores y estudiantes hombres" (Altuna, Muñoz y Weaver, 1997). Conforme dicha autora, muchas estudiantes víctimas de delitos sexuales dentro de las universidades ecuatorianas han tenido que "desertar o callar, mientras que los victimarios son llamados la atención o cambiados y permanecen con cinismo en la cátedra universitaria" y un 51.28% reconocen haber sido discriminadas "por ser mujer" en sus universidades (Logroño, 2009). En cuanto a la población afro-ecuatoriana, el 64.29% han sido discriminados. Tanto indígenas como afroecuatorianos se sienten fundamentalmente discriminados por parte de sus compañeros (Celi, 2012).

En contrapunto a la tendencia a la feminización de la matrícula en educación superior, en el terreno de la investigación existe un absoluto predominio de docentes hombres: 73% frente a únicamente el 24% de docentes mujeres, siendo este desequilibrio más acentuado en las universidades públicas (Álvarez 2013). Nuevamente, sesgos y estereotipos de género, la falta de políticas de equidad y procesos institucionalizados de acción afirmativa o similares en las universidades vuelve a favorecer a docentes e investigadores hombres en oportunidades

laborales y de crecimiento profesional, incluyendo acceso a puestos de profesor titular y tiempo completo con los recursos para investigación, beneficios, salario y estabilidad laboral que conlleva. Lo dicho debe ser insertado en el contexto de Ecuador, que ocupa el último lugar en América Latina en número de investigadores, tanto los que trabajan en el sector productivo como en el de la educación conforme el estudio de Cepal (2009).

El tema alrededor del impacto en la transversalización de género debe considerarse desde sus varias etapas y como posibilitador de cambio social. De esta forma, conforme analiza Durán (2012), entre los impactos más relevantes desde una perspectiva antropológica se encuentra el impacto social: la universidad como entidad que afecta a toda la sociedad y su desarrollo económico, social y político, tanto de forma directa (en cuanto forma a sus profesionales y líderes) e indirecta, en cuanto a que es un referente y un actor social que puede promover (o no) el progreso, que puede crear (o no) capital social, vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, hacer accesible (o no) el conocimiento a todos, posibilitando (o no) el cambio en la estructura social y económico- política.

La autora visualiza varios aspectos en los objetivos que se deben seguir en la transversalización, entre ellos enfatizo aquellos relacionados al cambio estructural y rediseño cultural. El cambio estructural está ligado a la transformación de los mecanismos y procesos que reproducen estructuralmente las desigualdades, mientras que el rediseño cultural permitiría la transformación género-sensible a través del diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas que permitan el logro de la equidad e igualdad en la cotidianidad e interacción con otros (Durán 2012:28).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumiendo, no está (exclusivamente) en el acceso el eslabón a la equidad de género en la educación y una gran mayoría de las políticas públicas se han centrado principalmente en este. Tampoco se ha considerado cómo este acceso está permeado por otras variables como las de raza, etnicidad, clase, entre otras. De igual manera, sin un cambio de imaginario, tanto hombres como mujeres continuarán reproduciendo los estereotipos y desigualdades de género intersecadas por las otras variables mencionadas.

Concuerdo, por tanto, con Morgade (2014:71-72) en abordar la importancia de la noción de la "construcción social del cuerpo sexuado", que alude a las prácticas discursivas en las cuales materia y sentido se constituyen en subjetividades, para pensar las sexualidades y las diferencias en lo que la autora denomina discurso hegemónico escolar (es decir, cómo el cuerpo se constituye como "diferencia sexual").

Por ejemplo, en términos de contenidos curriculares, la apuesta debe ir más allá de que áreas como las de género y sexualidad sean incluidas de manera tangencial, paralelas a los contenidos centrales en el caso de escuelas y colegios y optativas en el caso de las universidades, hacia una pedagogía *queer* que permita un sentido crítico de saberes que cuestionen las violencias alrededor de estas áreas. Una de las preguntas centrales apunta a cómo se transforman políticamente las estructuras sociales sobre las que se construyen y mantienen los estereotipos de género, dentro y fuera de los sistemas educativos (Munévar y Villaseñor, 2005).

Para lograr los acometidos planteados, es imprescindible desarrollar una cultura organizacional y académica género-sensitiva (Durán 2012), que involucre un trabajo interno institucional que permee todas las áreas de esta; abordar críticamente las múltiples formas a partir de las cuales los propios programas, departamentos y universidades reproducen desigualdades alrededor del género en su interseccionalidad, y, a la par, evaluar las formas de producción, distribución y circulación de conocimientos en la academia, pues están asentados en una base que es desigual *a priori*.

Otro punto importante es el desarrollo de procesos cuantitativos y cualitativos de autoevaluación de una cultura alrededor de la equidad de género interna, por ejemplo a través de la captura, producción y tratamiento de información, conforme sugiere Durán (2012). Lo dicho permitirá, conforme la autora, la identificación de las brechas, disparidades de género o prácticas discriminatorias y sistemas de opresión, tanto implícitos como explícitos, por tipo y nivel de inequidad entre hombres y mujeres, facultades, estudiantes y administrativos.

Soledad Álvarez (2013) propone que se consideren algunos mecanismos puntuales adicionales, que trascienden el abordaje más tradicional de la transversalización de género: 1) considerar desde una perspectiva histórica y política la feminización de la matrícula de educación superior y masculinización del claustro docente; 2) evaluar, visibilizar, debatir, reestructurar las estructuras de poder que fortalecen las desigualdades al interior de las IES; 3) interés por parte de las IES y el Estado en el análisis de las formas en las que se expresa la desigualdad de género en la educación superior en lo cotidiano, más allá del acceso y la eficiencia terminal; 4) análisis de la pertinencia académica y mercado laboral en tanto en cuanto existe diferencias substanciales entre hombres y mujeres, y 5) la implementación de políticas universitarias con perspectiva de género.

Sin una conciencia de género a nivel de administradores públicos, funcionarios y funcionarias gubernamentales, estudiantes, profesores y actores principales en las instituciones de educación superior, las medidas adoptadas servirán de 'curita' y no para trastocar la estructura educativa que habilita las desigualdades de género en su interseccionalidad. Se torna necesaria una equidad si bien institucional, que considere los obstáculos culturales para planificar prácticas concisas de concienciación, que en conjunto devengan en un cambio de las estructuras de desigualdad, en este caso en la educación superior, como eco a cambios societales.

BIBLIOGRAFÍA

Altuna Muñoz y Weaver. (1997). 'Out of place', *Ecuadorian Women in Science and Engineering Program.*

Álvarez, S. (2013). *La persistencia de la desigualdad de la género en la universidad ecuatoriana,* investigación realizada para el Ceaaces, Marzo, 2013.

Barrett, M. (1990).Women's oppression today. Londres:Verso.

Celi, C. (2012). Investigación sobre percepciones de los estudiantes en torno a la discriminación de género y sectores vulnerables.

Cuvi, M. (1998). *Participación de las mujeres en la investigación científica y tecnológica en el Ecuador.* Informe de investigación. Quito: Fundacyt, abril.

Durán, M. (2012). La transversalidad de género en la educación superior: propuesta de un modelo de implementación, *Revista Posgrado y Sociedad* Vol. 12 No. 1 Año. 2012. Volumen 12, Número 1 Marzo 2012 pp. 23-43.

Fraser, N. (2004). To Interpret the World and to Change it: An Interview with Nancy

Fraser, en Signs, Vol 29, No.4. Pp: 1103-1124.

Herrera, Gioconda. (2000). Género, procesos investigativos y producción de conocimientos en las universidades ecuatorianas. *Educación superior y género,* Quito: Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación, Centro Integral de Promoción de la mujer y la Familia (CIMUF), Consejo Nacional de las Mujeres, (CONAMU), Embajada Real de los Países Bajos, UNFPA, Instituto Nacional de Estadística y Censos, Censo Nacional de Población y Vivienda.

Higginbotham, E. *Designing an Inclusive Curriculum: Bringing All Women into the Core.: Women's Studies Quarterly, The Feminist Press at the City University of New York. V*ol. 18, No. 1/2, Curricular and Institutional Change (Spring - Summer, 1990), pp. 7-23.

Goetschel, A.M. (2001). Educación e imágenes de mujeres. *En Antología de Género,* Quito: Flacso. pp.: 165-355.

Logroño. (2009). *Situación de acoso, abuso y otros delitos sexuales en el ámbito de la educación superior. Caso de la Universidad Central del Ecuador.*

Morgade, G. (2014). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina, en *Cuerpo, educación y liderazgo político: una mirada desde el género y los estudios feministas.* Poggio, Sara y Viteri, María Amelia (compiladoras), Flacso-Ecuador, UMBC, LASA

Munévar, D. y Villaseñor, M. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *La Ventana: Revista de Estudios de Género.* Guadalajara, México, No.

21, 2005, pp. 44- 68. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/884/88402102.pdf

Papadópulos, J. y RadakovichR.(2003). *Estudio comparado de educación superior y género en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Unesco: http://www.iesalc.unesco.org.ve/

Paredes Vásconez, I. (1990). *Participación de la mujer ecuatoriana en las Universidades,* Quito: Universidad Central del Ecuador.

Razavi, S. y Miller, C. (1995). Gender Mainstreaming: A Study of Efforts by the UNDP, the World Bank and the ILO to Institutionalize Gender Issues. *Occasional Paper* 4, August 1995. United Nations Research Institute for Social Development United Nations Development Programme.

Unesco. (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. Paris: UNESCO.

Vega S., Cuvi, M. y Martínez, A. (2001). Introducción. *Género y Ciencia*. Los claroscuros de la investigación científica en el Ecuador. Quito: Senescyt, Fundacyt, Abya-Yala.

Walby, S. Introduction: Comparative Gender Mainstreaming in a Global Era. International *Feminist Journal of Politics,* 7:4 December 2005, 453–470

Perspectivas y dilemas de los estudios de género en la educación superior

Susana Wappenstein
Flacso-Ecuador
Ecuador

En la consolidación de campos de conocimiento en la educación superior, las experiencias y actividades de mujeres permanecieron invisibilizadas, subsumidas a un conocimiento general, o atendidas de manera estereotipada y limitada durante gran parte de su desenvolvimiento. Las maneras más clásicas de producción de conocimiento organizadas en campos disciplinares no solo han excluido las experiencias de mujeres sino de varios grupos que no pertenecen a categorías dominantes marcadas por género, raza, etnia, clase, religión, sexualidad, etc. Los cuestionamientos desde el feminismo y desde diversos movimientos sociales han disputado este tratamiento y han permitido el desarrollo de un conjunto de ideas y temas como legítimos ámbitos de estudio, investigación y preocupación académica.

Dentro de este marco general se inscriben los estudios de género, que tienen su origen en un interés inicial con las condiciones concretas de mujeres y una preocupación por su opresión, pero que se fueron expandiendo hacia sofisticadas explicaciones que comentan más ampliamente sobre procesos de desigualdades y dominación. Este campo interdisciplinario se ha nutrido de varias tradiciones académicas y desarrolladas desde diversas latitudes y posicionamientos globales. En el caso latinoamericano, los estudios de género evolucionaron desde los estudios de o sobre la mujer que se incorporaron a universidades y centros de investigación, en su gran mayoría desde los años setenta y sobre todo desde la década siguiente, a la par de los procesos de democratización política y de expansión de programas de desarrollo económico y cooperación internacional. Desde los movimientos de mujeres se cuestionaron los límites de la democracia y de la participación en la política. Desde el campo de desarrollo se cuestionó el rol subordinado de las mujeres y su falta de acceso a áreas de bienestar y crecimiento. Desde el ámbito internacional también se dieron importantes influencias que pusieron en las agendas mundiales y luego nacionales temas centrales sobre el posicionamiento de las mujeres en todos los campos de desarrollo humano.

Decididamente, el punto inicial de estas experiencias se enfocó en la situación de las mujeres, pero las propias críticas surgidas del interior de estos análisis cuestionaron las demarcaciones que se implicaban en la generalización desde la experiencia de algunas mujeres situadas en relaciones de poder marcadas por otras categorías como clase, raza, sexualidad, etnia y nacionalidad. De esta manera surge, desde algunas tendencias feministas, desde los estudios sobre raza, desde corrientes postestructuralistas y desde cuestionamientos al campo de desarrollo, un posicionamiento hacia tratar en los estudios académicos, por un lado, a las mujeres en plural y, por otro, a manejar categorías analíticas

que no reduzcan los temas y los sujetos de estudio a características biológicas esencialistas o de un cierto posicionamiento social, intelectual y espacial. Aparecen así los estudios de género no solamente como un campo de indagación con un contenido específico sino como un ámbito de producción de conocimiento y pensamiento propio pero múltiple y amplio.

Resulta difícil sugerir que los estudios de género son una sola 'cosa', pero de manera muy amplia se podría apuntar que este campo de conocimiento trata de entender las dinámicas, relaciones y procesos entre sujetos hombres y mujeres, definidos de múltiples y diversas maneras, y las relaciones de poder que se significan por nuestra condición o características de género a su vez insertas en otras relaciones sociales. Se puede sugerir, además, que los estudios de género ofrecen un conjunto de herramientas analíticas para pensar y desarrollar conocimiento. En este sentido, estos estudios combinan una cierta preocupación temática con una perspectiva analítica, aunque tampoco se dé necesariamente esta combinación o se refleje una posición única.

Para muchos, dentro y fuera del mundo académico aún se asocian los estudios de género con los estudios sobre la mujer o en versiones apenas más avanzadas con mujeres, en plural, desarrollados por mujeres y para mujeres. También se asume que la perspectiva teórica única de este campo es la teoría feminista. Sin embargo, el ámbito analítico no se reduce a ninguno de estos aspectos. Los estudios de género abarcan estudios sobre hombres y masculinidades, sobre sexualidades, sobre poblaciones y temas LGBTI, y también sobre mujeres posicionadas y atravesadas por múltiples condiciones. Sus autores son tantos hombres como mujeres, que encarnan una diversidad étnico-racial y distintos posicionamientos sexo-genéricos. Todas estas áreas temáticas y conceptuales se analizan desde múltiples tradiciones teóricas, no exclusivamente la feminista, que en sí misma está conformada por muchas vertientes, perspectivas y posicionamientos que difícilmente pueden ser encasillados de una sola forma o dentro de una sola ideología.

Los estudios de género, sin duda, han aportado a la expansión de campos académicos y la producción de nuevas áreas de conocimiento. También están implicados en procesos de transformación social y política al legitimar el análisis de identidades, condiciones, procesos, actores y luchas que han sido sistemáticamente desvalorizados y deslegitimados en la vida cotidiana y en el quehacer intelectual. Los estudios de género se caracterizan por ser un campo dinámico que expande perspectivas y ofrece análisis y herramientas para pensar críticamente. Para una educación superior actualizada, progresista, crítica e incluyente sería inconcebible no considerar los aportes de este campo de conocimiento.

De esta misma trayectoria, sin embargo, se desprenden algunos dilemas que reflejan retos tanto internos al campo mismo de los estudios de género así como a su inserción en el ámbito de la educación superior más ampliamente. Aunque la división entre disyuntivas propias del campo y las presiones externas resulta algo artificial dados los contextos y coyunturas en los que se desarrolla el campo, podemos señalar las siguientes cuestiones como importantes dentro de estos debates:

La profundización vs. la transversalización

Un importante debate que atraviesa a los estudios de género en la educación superior tiene que ver con su expansión hacia otros ámbitos, y campos de conocimiento y de actividad universitaria. La discusión se centra en si los estudios de género en el proceso de ampliarse y atravesar las prácticas en otras áreas, lo que se conoce como 'transversalidad de género', prosperan en su propósito al ser incluidos en todos los espacios académicos o, si por el contrario, pierden ese margen más crítico y son reabsorbidos en las lógicas disciplinares que tradicionalmente han excluido las preocupaciones que dieron origen precisamente a los estudios de género. Del otro lado, el dilema también presenta limitaciones, si los estudios de género no se amplían hacia otros campos corren el riesgo de ser 'guetoizados', al permanecer reducidos a un espacio muy específico dentro de la academia y a un determinado conjunto de preocupaciones intelectuales. Paradójicamente, en la defensa de un genuino espacio propio y de resaltar temas como legítimos para el análisis, los estudios de género pueden quedar excluidos de las discusiones substanciales que se desarrollan en otros campos intelectuales y del desenvolvimiento de conocimientos múltiples y diversos.

Los cuestionamientos desde el ámbito público

Para académicos/as y activistas, uno de los dilemas centrales en relación con los estudios de género tiene que ver con los propios orígenes y desarrollo del campo que siempre se ha nutrido de una cercana relación con movimientos sociales y con su aplicación en políticas públicas. Desde los movimientos sociales y en particular desde el activismo de los movimientos de mujeres, feministas y de diversidades sexuales, aparece con frecuencia un cuestionamiento de si la institucionalización y legitimización de los estudios de género dentro de la academia los aleja de las preocupaciones, actores y prácticas políticas y sociales que son parte de su fuente de estudio, de su inquietud analítica y, sobre todo, de su lado más radical y crítico.

Del lado de la política pública, por otra parte, la inquietud se centra en si la inclusión de temas de género, al ser institucionalizadas en el ejercicio de la política pública, en vez de contribuir a una transformación de las condiciones estructurales de desigualdad, inevitablemente se diluyen al ser absorbidas de manera mecánica e instrumental en las operaciones y funciones del ámbito público.

La deslegitimización de conocimiento

Más allá de su trayectoria y de las contribuciones tanto dentro como fuera del mundo académico, los estudios de género aún son deslegitimados de distintas maneras. Para muchos, este campo de análisis y de trabajo no es suficientemente serio, 'duro' o completo por no seguir una tradición disciplinar particular. Así, por ejemplo, dentro de los análisis sobre el Estado -un espacio de continuo interés para las Ciencias Políticas y la Sociología- no es común que se incluyan las

contribuciones desde las perspectivas feministas sobre este tema. Lo mismo se puede señalar en el campo de la Economía, donde las reconceptualizaciones ofrecidas por economistas feministas aún son percibidas como relevantes y aplicables a áreas muy circunscritas del quehacer cotidiano, mas no incorporadas de manera central y general en la disciplina. Es decir, aún persiste la tendencia a pensar que ciertos ámbitos, temas o sujetos de estudios son de menor relevancia o de reducido interés académico. Esto puede ir acompañado, además, por una insuficiencia en recursos de financiamiento y apoyo para la investigación de ciertos temas o, más comúnmente, por una práctica de constante competencia por recursos limitados designados para estos temas pero no incluidos en fondos generales. Cuando son membretados como 'temas de mujeres o de minorías sexuales' se está señalando un prejuicio que deslegitima muchos de estos programas a un ámbito disminuido, rebajado y muchas veces denotados como irrelevantes.

La reproducción de exclusiones y jerarquías

Los retos del propio campo de estudios de género no son ajenos a otros ámbitos de conocimiento disciplinares, por ejemplo la Antropología o la Historia, o multidisciplinares como los Estudios Culturales, que también han pasado por profundas transformaciones internas. Los desafíos toman un matiz significativo a la propia constitución y trayectoria de los estudios de género al asumir, ser concebidos y reflejar sus orígenes como un campo cuestionador y dinámico que ha buscado y ha luchado por constituirse en un legítimo campo de análisis y estudio. En este sentido se puede señalar que, a pesar de su tradición crítica y reveladora en discutir formas y prácticas de desigualdades en la sociedad, los estudios de género no son necesariamente virtuosos o, en sí mismos y por autonombrarse como tales, productivos y críticos. Como en otras áreas, los estudios de género también se ven insertos en dinámicas instrumentales a formas dominantes de producción de conocimiento y/o de agendas políticas llevadas adelante por proyectos de agencias de cooperación, programas estatales, disposiciones de oficinas de financiamiento y demandas profesionalizantes que potencialmente pueden o tienden a derradicalizar una agenda autónoma.

Así mismo, los estudios de género no están exentos de la reproducción de conocimientos jerárquicos. A pesar de las distintas olas críticas de las posiciones privilegiadas en la producción de conocimiento, aún hay tendencias que generalizan o esencializan las experiencias de algunas mujeres, de algunas prácticas o de algunos procesos como generalizables a todas las mujeres en distintos tiempos y lugares. De igual forma, en el creciente ámbito de las masculinidades, muchos estudios tienden a reducir su campo de análisis a sujetos hombres, ignorando otras formas deslegitimadas de masculinidad como son las masculinidades femeninas. Y algo similar sucede cuando se reducen las exploraciones sobre sexualidad a estudios LGBTI y dentro de estos se privilegian las experiencias de hombres gay. En ningún caso, sin embargo, quiero sugerir que el desarrollo de estos estudios no son contribuciones a ampliar nuestro espectro de temas estudiables y de legítimo interés para el campo. Simplemente pretendo señalar el potencial peligro que también nos incumbe y nos responsabiliza en la producción y reproducción de conocimientos.

Estos dilemas señalan los múltiples y complejos trayectos que han tomado y han marcado a los estudios de género. En esta reflexión he pretendido hacer un breve recorrido de algunas influencias significativas en la formación de un campo de conocimiento ligado a una producción importante en la educación superior. También he señalado algunos de los dilemas centrales que nos alertan a debates críticos en esta área. Primordialmente sugiero que existen unas disyuntivas alrededor de los estudios de género y su lugar en la educación superior en relación con ciertas políticas, posicionamientos y espacios que requieren nuestra reflexión. He sugerido que en los procesos de expansión a nombre de una transversalización sin carga significativa, los estudios de género pueden, al contrario de lo esperado, ser reducidos y diluidos en su especificidad. Así mismo, corre peligro que una agenda que está en constante ampliación se desvincule de sus características más críticas y productivas reproduciendo jerarquías propias. Sin embargo, la naturaleza dinámica e innovadora que ofrecen los estudios de género también permite entender este campo como una esfera rica y productiva que ofrece una importante e interesante contribución teórica y temática. Los estudios de género ya han producido nuevas formas de pensar, con vocabularios y debates claves e innovadores que apelan a formas sofisticadas y complejas de producir conocimiento, y de crear efectos y afectos en las prácticas y procesos cotidianos e institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

Arango Gaviria, L. G. y Viveros Vigoya, M. (eds.) (2011) *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Collins Hill, P. (1990) Black Feminist Thought in the Matrix of Domination, en *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment,* Boston: Unwin Hyman.

Escobar, A. (1998 [1995]) La invención del Tercer Mundo, Bogotá: Editorial Norma.

Guzmán, V. y Montaño, S. (2012) P*olíticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*, Cepal, Mujer y Desarrollo, 118.

Haraway, D. (1995) Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial, en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Herrera, G.(2001) El género en el estado: entre el discurso civilizatorio y la ciudadanía, en Revista Íconos, No. 11.

Lapovsky Kennedy, E. y Beins, A. (eds.) (2005) *Women´s Studies for the Future: Foundations, Interrogations, Politics*. New Jersey: Rutgers.

Mohanty, Ch. T. (1988) Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourse, en *Feminist Review,* 30.

Kabeer, N. (1998 [1994]) *Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo,* México: Paidós/UNAM/PUEG/IIE.

Scott, J. (1996) El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Marta Lamas (comp.) *El género: la construcción de la diferencia sexual,* México: UNAM-PUEG.

La enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior y la educación inclusiva. Reflexiones críticas desde una perspectiva de género interseccional

Martha Zapata Galindo
Lateinamerika-Institut, Freie Universität Berlin
Alemania

La controversia en torno a la relación entre la enseñanza de calidad y la educación inclusiva en las instituciones de educación superior conduce a un callejón sin salida, pues a menudo culmina con la afirmación de uno de estos dos polos y con el rechazo del otro. Se supone, por un lado, que la enseñanza de calidad no puede ser inclusiva sin poner en peligro los estándares de rendimiento, tanto de los estudiantes como de los profesores, y de que además la introducción de políticas afirmativas para apoyar el acceso a la educación superior de los grupos más vulnerables de la sociedad, aun cuando logren aumentar la representación de tales grupos en las universidades, no pueden garantizar el éxito de su desempeño dentro de las mismas y representan "costos elevados de eficiencia internos, especialmente donde la calidad de la enseñanza secundaria es muy variable" (Banco Mundial,1995: 88). Los defensores de la educación inclusiva que celebran la ampliación del acceso de los grupos vulnerables a la educación superior exigen que se mejore la enseñanza primaria y secundaria, pero también que se intervenga en los mercados laborales para generar "oportunidades de trabajo que sean más atractivas para los grupos vulnerables" (Banco Mundial, 1995: 87). Lo importante para esta posición es que en la selección de los estudiantes provenientes de grupos vulnerables se consideren sus habilidades cognitivas y el mejor desempeño (Radnor, 2007: 297). Asimismo, se demanda la introducción de medidas que diversifiquen a las instituciones de educación superior y que se introduzcan medidas para ajustar las habilidades cognitivas de los estudiantes que se han seleccionado para acceder a la educación superior.

Tomando como punto de partida las experiencias que han resultado del trabajo de investigación sobre las desigualdades en la educación y de la implementación de medidas para combatir exclusiones en la educación superior en el marco del proyecto *Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina* (Miseal), que es cofinanciado por la Unión Europea, me interesa mostrar el valor que puede tener una perspectiva de género interseccional para repensar a una educación inclusiva que esté abierta no solo a la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables dentro de la sociedad, sino también a saberes y pedagogías alternativas. Este artículo está dividido en tres partes. En la primera definiré el concepto de calidad y el de desigualdad en la educación; en la segunda parte discutiré el modelo de educación meritocrático y lo que implica para los modelos de educación inclusiva, y en la tercera parte presentaré la forma en la que el concepto de educación inclusiva desde una perspectiva teórica de género interseccional ha ido moldeando los resultados del proyecto Miseal.

EL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y LA DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN

Es difícil aproximarse hoy en día al discurso sobre calidad utilizando definiciones claras, pues está relacionado con nuevas ideas regulativas. Estos cambios nos remiten a los procesos de globalización neoliberal y a su impacto sobre diversos aspectos de la educación superior. Torres destaca a tres de ellos: el impacto sobre la economía política del financiamiento educativo; el impacto sobre la vinculación entre educación y trabajo, y el impacto "de un movimiento pro-estándares de excelencia académica internacional, que tiene implicaciones en evaluación, en currículo de educación superior y en formación docente" (Torres, 2010: 23). En lo que se refiere al primer aspecto, la privatización se presenta, según Torres, como la única alternativa a la crisis del financiamiento de la educación. En lo que se refiere a la vinculación entre trabajo y educación, el autor constata una pérdida de la autonomía relativa del campo educativo al intentar supeditar a este a los designios del mercado. Finalmente, observa Torres cómo el modelo de los estándares de calidad educativa ha sido tomado de un modelo empresarial que define la calidad sin partir de la educación (Torres, 2010: 26). Desde esta perspectiva se observa entonces un cambio radical en lo que se refiere a los conceptos centrales en el área de la educación: los conceptos de cantidad, igualdad, Estado y ciencia han sido substituidos por los conceptos de calidad, excelencia, mercado y evaluación (Kuper, 2002: 536).

Según Sebastián Rodríguez Espinar (2001), la calidad tiene una dimensión intrínseca y otra extrínseca. La primera dimensión se refiere al nivel epistemológico de cada disciplina, es decir, el conocimiento independientemente de su adecuación a los estudiantes o programas de estudios. Los únicos que pueden evaluar el nivel epistemológico son evidentemente los expertos de cada disciplina. La dimensión extrínseca se refiere a la reputación, a los recursos, a los resultados, a los contenidos y al valor añadido. Lo que se afirma con este concepto de calidad es la valoración del sistema de educación superior como una cuestión de recursos, de condiciones básicas para la acción pedagógica y para la ejecución de acciones pedagógicas y sus efectos.

Si pensamos desde la educación inclusiva tenemos que cuestionar a esta definición de calidad, tomando como punto departida las discusiones sobre las desigualdades en la educación. El pensamiento liberal (Dahrendorf,1965) parte de que la igualdad de oportunidades puede alcanzarse cuando se eliminan las barreras económicas, geográficas e institucionales, que impiden, por ejemplo, que los hijos de los trabajadores accedan a la educación superior, y cuando los criterios relativos al rendimiento determinan el éxito en la educación y el estatus se derivede la educación adquirida (Müller y Mayer, 1976:25).

Esta concepción no considera dos aspectos importantes: en primer lugar no reflexiona acerca de si las capacidades individuales adquiridas a través de la educación dependen también

del origen social y tampoco toma en cuenta si en el momento en que se inicia la educación las condiciones de aprendizaje son desiguales, ya que las clases privilegiadas tienen mejores condiciones al empezar el proceso de la educación. Es importante marcar la diferencia que existe entre *igualdad de oportunidades* e *igualdad de condiciones*, así como discutir la relación estrecha que existe entre ambos conceptos y el impacto que esto tiene sobre el acceso, la permanencia y la movilidad dentro de la educación superior. Mientras que la primera se refiere a la probabilidad de acceso que tienen todos los individuos a los bienes sociales de una manera formal, la segunda parte de las condiciones reales que se derivan del posicionamiento de los individuos en el espacio social y que determinan su probabilidad de acceso a los bienes sociales.

Bourdieu y Passeron (1971) demostraron que cuando se habla de la igualdad formal de oportunidades de lo que se está discutiendo es acerca de la ilusión de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Como las condiciones de aprendizaje y las oportunidades al inicio del proceso educativo no son independientes de la situación socioeconómica de la familia, la igualdad formal de oportunidades supone un alto grado de desigualdad de oportunidades entre las clases sociales (Müller y Mayer, 1976: 26-27). Como las características de los individuos dentro del sistema educativo en las que basan los criterios de selección están relacionadas con la situación socioeconómica de la familia, entonces se observa que al pasar de un nivel educativo a otro se refuerza cada vez más la desigualdad en relación al origen social. Esta es la razón por la que también Rolf Becker, apoyándose en Coleman (1968) afirma:

> *que la demanda (política) de igualdad de oportunidades es utópica y "Equality of educational opportunities" es un concepto equivocado y engañoso – equivocado porque establece una relación estrecha entre la igualdad de oportunidades y la oportunidad de aprendizaje y engañoso porque la igualdad de oportunidades es inalcanzable debido a la distribución desigual existente de los recursos socio-económicos. Por eso es que no se trata de la igualdad de oportunidades, sino más bien de la reducción de las desigualdades de oportunidades (Becker 2011:90).*

Con esto queda claro que las oportunidades desiguales de aprendizaje generan un tipo de desigualdad de oportunidades que no depende del rendimiento individual ni de las posibilidades de rendimiento. Es importante señalar que tanto las condiciones que están presentes al inicio de los procesos educativos como las condiciones de acceso son desiguales y contribuyen a reproducir las desigualdades (Becker 2011:90)

Por otra parte, tanto Becker (2011) como Alcántara (2010) observan la importancia que tiene analizar en este contexto el papel de las universidades como instituciones para el ascenso y la movilidad social. Es interesante que aun cuando los desarrollos regionales e históricos tanto en América Latina como en Europa son sumamente distintos y heterogéneos, convergen en una tendencia: las universidades o no han cumplido nunca con la función de

generar condiciones de posibilidad para el ascenso social o si lo hicieron en algún momento de su historia, ya dejaron de hacerlo hoy en día. En el caso de los países europeos, en especial el caso alemán, la educación superior significaba para la mayoría de los estudiantes un ascenso social, ya que la mayoría de ellos provenían de familias sin educación superior. Esta situación cambió a mediados de los años noventa, cuando por primera vez se constató que había más estudiantes de familias de académicos en las universidades. Esto significa que en Alemania la educación superior se está convirtiendo en un espacio intergeneracional para conservar el estatus (Müller et al. 2011:305). En la medida que los padres de los estudiantes futuros hayan adquirido certificados en la educación superior, los que seguirán teniendo acceso mayoritario a las universidades serán los hijos provenientes de familias de académicos y serán los que se beneficiarán de la expansión de las matrículas universitarias (Müller et al. 2011:306).

En el caso de América Latina se ha acentuado mucho el papel de la educación superior no solo para el ascenso social de los actores sociales, sino también para el desarrollo económico y social de la región. En el caso de México, Alcántara constata, por ejemplo, que a pesar de la gran expansión en la cobertura de las matrículas de la educación superior que se dio durante la segunda mitad del siglo XX, que la universidad "ha dejado de ser el vehículo de movilidad social por excelencia para las capas medias y bajas de la población" (Alcántara 202010: 168). Por otra parte, se constata también aquí la tendencia de convertir los espacios universitarios en espacios de reproducción de las clases medias, algo que excluiría la función de estas instituciones como espacios de movilidad social para los grupos más vulnerables de la sociedad. Barbosa constata para el caso de Brasil:

> *A força da clase média e sua capacidade para controlar o sitema de énsino, seja através de pressõ es políticas diretas seja através de sua atuação da escola. O estudo das relações entre origem e destino sociais e o peso da mediaçãoda instituição escolar constituem o cerne dos estudos de estratificação social e fundamentam a compreensão das relações entre a educação superior e a produção da desigualdade social (Barbosa 2014: 65).*

Tanto en el caso de Brasil como de otros países de América Latina no se ha logrado incluir a los grupos vulnerables de la sociedad en la educación superior por la misma razón que en algunos países de Europa hoy en día el espacio universitario ha perdido su significado para la movilidad social. Y lo que es más grave: tampoco se ha logrado ni en Europa ni en América Latina cambiar las estructuras de desigualdad social, en especial las estructuras de clase, a través de la educación.

EL MODELO DE EDUCACIÓN MERITOCRÁTICO ASOCIADO A VALORES INDIVIDUALISTAS Y A UN ESPÍRITU COMPETITIVO

La distribución de los bienes y las posiciones en el sistema educativo son producto, siguiendo al imaginario social dominante, de la igualdad de oportunidades según el principio de rendimiento, con lo cual se legitima la dimensión y la estructura de la desigualdad en la educación (Hadjar 2008). Según esto, el acceso a la educación y la adquisición de esta se da solo a través del principio meritocrático como mecanismo legítimo para la distribución de los recursos materiales y simbólicos. En una sociedad meritocrática se sustituye a la división social por clases por una división social que se basa en el rendimiento individual. (Becker 2011):

Las tres premisas de la meritocracia son: 1. Las mejores posiciones están destinadas para aquellos actores sociales que poseen las mejores competencias o facultades (*performance*); 2. Las oportunidades para obtener la educación dependen exclusivamente del talento; 3. El criterio del rendimiento es la base para todo tipo de selección dentro de la sociedad y como argumento de legitimación para las desigualdades sociales (Becker 2011: 43).

En la base de esta idea de meritocracia se encuentra la ideología de la libertad individual y la de la igualdad de oportunidades, que no considera relevantes los procesos en la educación y los resultados de esta, sino más bien facultades cognitivas como la inteligencia, los conocimientos, las competencias, etc., o la obtención de certificados o calificaciones, así como algunos rasgos distintivos de la personalidad individual (Becker 2011:39).

No solo los trabajos de Bourdieu y Passeron (1971, 2000) sino también autores como Becker y Hadjar (2011) y Solga *et al* (2009) han criticado los mecanismos para justificar la desigualdad social que están a la base de la idea de meritocracia. En primer lugar, se parte de la naturalización de la desigualdad social al derivar el éxito en la educación de la inteligencia biológica y los grados de talento. Desde una perspectiva biologista, la educación ni siquiera puede ser adquirida, ya que depende de condiciones genéticas que la determinan. Por eso es que Solga cuestiona las razones que están detrás de la idea de la educación como bien que solo se puede adquirir a través del talento y el esfuerzo. Si fuera así entonces el esfuerzo sería el criterio para la selección y no el talento heredado (Solga, 2005: 23). Desde una perspectiva crítica sociológica no es posible aceptar la naturalización de los certificados de educación, ya que se trata de construcciones histórico-culturales. Sin embargo, es muy común que cuando se borran las estructuras institucionalizadas que producen y estabilizan las barreras para acceder a la educación que se crea en la ilusión de que los *triunfadores* en el concurso por la educación se merecen su victoria, mientras que los *perdedores*, aun cuando tuvieron las mismas oportunidades, no hicieron uso de estas. En segundo lugar, los críticos de la idea de meritocracia consideran que acentuando el rendimiento y la inteligencia para adquirir la educación se justifica el mito de que el talento puede ser medido de una forma exacta.

Otra dimensión que Becker y Hadjar (2011: 52) critican se refiere a la presentación de las desigualdades en la educación como una necesidad funcional de la sociedad. Con esto, lo único que se articula es que las diferencias en las recompensas sirven no solo para jerarquizar a las profesiones y a los diferentes niveles de educación, sino también para motivar a los actores sociales para la competencia por el acceso a la educación.

Una tercera dimensión que se cuestiona es la necesidad de contar con procesos educativos estructurados y organizados, y sus correspondientes certificados que funcionan como marcadores de calificación y competencias. La certificación de competencias va acompañada de procesos de racionalización y legitimación a través de codificaciones que pueden ser comprobadas de una forma intersubjetiva y son resultado de procesos burocráticos en los que, como señala Solga, "ya no se trata de la educación misma, sino de la certificación de las competencias adquiridas en los procesos institucionalizados y también acreditados de educación" (Solga, 2005: 27). La legitimación dentro de estos contextos formalizados garantiza la validez y la eficacia de la asignación de la educación como recurso individual y desigual, pero sin necesidad de atender a los procesos para acceder y obtener la educación en el sentido de la justicia de oportunidades sino solamente orientado hacia el resultado de la educación.

La cuarta dimensión que muestra las inconsistencias lógicas dentro de la idea de la meritocracia se refiere a la definición individual y no categorial de la desigualdad. Las desigualdades existentes son justificadas a través de criterios de rendimiento universales, sin tomar en consideración criterios particularistas como se hace en las definiciones categoriales de desigualdad que consideran el origen social, el sexo, la edad, etc. Así, las desigualdades según el rendimiento se convierten en un problema de optimación y los riesgos estructurales se convierten en responsabilidad y decisión individual.

Los resultados de la investigación sociológica en el terreno de la educación en Alemania han mostrado que no solo el origen social sigue siendo determinante para poder acceder al campo de la educación superior, sino también la posesión de capital social y cultural. Por eso la investigación sobre las desigualdades sociales en la educación superior se orienta hoy en día menos a las leyendas o mitos de la meritocracia y más hacia la pregunta de quién dependiendo de qué condiciones logra tener éxito en el acceso, la permanencia y la movilidad en la educación superior, mientras que quién bajo determinadas condiciones no lo logra (Büchner, 2003: 15).

EL PROYECTO MISEAL Y SU APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA DE GÉNERO INTERSECCIONAL

De las discusiones anteriores se puede concluir que los modelos para una educación inclusiva no solo tienen que pensar críticamente sobre los conceptos teóricos de igualdad

en los que se basan sus propuestas de inclusión, sino también partir del análisis crítico de la implementación de políticas públicas de inclusión en la educación superior para no generar nuevas desigualdades y para evitar que se articulen a través de estas lógicas que se contradicen, por un lado, la lógica del rendimiento, y por el otro, la de la solidaridad. Las diferentes políticas públicas para fomentar la educación inclusiva no ignoran los problemas estructurales que se refieren a las desigualdades sociales, sin embargo, se orientan a respetar las lógicas meritocráticas de los sistemas educativos, que son definidas y controladas por los grupos más privilegiados de la sociedad.

Esto tiene implicaciones claras para la definición de lo que se entiende por calidad en la enseñanza. Las observaciones críticas que hemos hecho sobre las inconsistencias lógicas del modelo meritocrático que defiende la igualdad de oportunidades nos abren la posibilidad de pensar a la enseñanza de calidad en la educación superior bajo otra lógica que no contradice a la igualdad, y que se pretenden generar mediante la implementación de políticas y programas especiales.

En respuesta a esta problemática, y partiendo de analizar políticas públicas de inclusión e igualdad en la educación superior, es que en 2012 inicia su actividades el proyecto 'Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina', financiado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. El proyecto quiere contribuir a mejorar las estrategias y mecanismos de acceso, así como las condiciones de permanencia y movilidad de las personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables en las instituciones de educación superior de América Latina.

El punto de partida para desarrollar el concepto del proyecto fue el análisis de diversas estrategias para la inclusión social y equidad que fueron implementadas en los últimos años a nivel local y regional, con el apoyo de acciones y políticas públicas que han dado lugar a cambios sustanciales en la matrícula universitaria y en la composición de sus diversas poblaciones y la teoría de la interseccionalidad desarrollada dentro de los estudios de género, y que ha sido muy discutida en los últimos 10 años en el mundo académico. Los resultados de nuestros primeros estudios de preparación nos llevaron a identificar varios problemas fundamentales que dificultan el desarrollo y la implementación de políticas de inclusión social y equidad exitosas:

No solo no se cuenta con datos suficientes en torno a diversos marcadores de diferencia que permitan diagnosticar con precisión las condiciones de exclusión, discriminación o inequidad en las IES, sino que también las bases de datos existentes son muy heterogéneas y dificultan los análisis comparativos a nivel local, regional, nacional y transnacional. Más importante aún fue poder identificar los retos y desafíos tanto conceptuales como metodológicos a los que se enfrentan los indicadores de género existentes. En su estudio sobre indicadores de género en América Latina, Emily Calaminus analizó estos retos.

En lo que respecta a la medición, la mayoría de los indicadores de género se concentran en resultados y de preferencia en aquellos que son iguales. El problema aquí es definir lo que es *igual* (Calaminus, 2013: 43-44). Otro aspecto problemático se refiere al análisis de normas y relaciones de poder. Estas dimensiones socioculturales son muy difíciles de traducir y capturar a través de mediciones cuantitativas. Existe, además, muy poca información que cruce variables como la de género o raza en el terreno de los datos cuantitativos y cualitativos. Calaminus llega a la conclusión de que la desigualdad social solo será visible si los análisis logran enfocar a diferentes categorías conjuntamente y no estudiando categorías separadas (Calaminus, 2013: 45).

Otro problema detectado por Luz Gabriela Arango Gaviria y Óscar Alejandro Quintero Ramírez en sus análisis de la implementación de políticas de acción afirmativa orientadas a incluir estudiantes afrocolombianos en la universidad y a las desigualdades en la movilidad académica de mujeres y de jóvenes de grupos sociales vulnerables nos permitió ver la importancia de visibilizar la contradicción existente entre concepciones meritocráticas y políticas de redistribución de recursos educativos, así como entender el significado de incluir en los análisis los aspectos referentes a las injusticias culturales y simbólicas y tomar en serio los saberes y las prácticas pedagógicas de los grupos vulnerables que históricamente han sido excluidos de la educación superior. Aun cuando los casos que estudiaron (las mujeres y los grupos afrodescendientes) son muy distintos, llegaron a la conclusión de que es necesario

> *abordar de manera articulada las injusticias socioeconómicas y las injusticias culturales y de superar el análisis en términos de grupos específicos que tiende a abordar el género, la clase y la etnicidad como atributos de las personas más que como relaciones de poder multidimensionales e interrelacionadas (Arango y Quintero, 2013: 95).*

De la investigación hecha en Inglaterra por Stella González-Arnal, Rachel Alsop y Majella Kilkey sobre políticas de inclusión de grupos minoritarios y su relación con el género aprendimos la importancia que tiene, cuando se quiere incluir a grupos vulnerables a la educación superior, pensar al género como algo que "concierne tanto a hombres como a mujeres y que debe incluir otros marcadores tales como la clase social, el origen étnico, la discapacidad y el número de dependientes, entre otros factores relevantes" (González-Arnal et al, 2013: 173-174). Este estudio muestra porqué las políticas públicas de educación inclusiva a veces no tienen el impacto esperado porque cometen el error, como en el caso de las políticas educativas en Inglaterra, de utilizar un modelo de estudiante tradicional que no corresponde con la realidad de los estudiantes no tradicionales.

Al posicionarse dentro de la teoría feminista que discute el concepto de la interseccionalidad, Miseal ha asumido el reto que significa desarrollar un modelo teórico-metodológico para producir medidas de inclusión social y equidad justas. Tal modelo, una vez desarrollado, tiene que fundamentar de qué forma entiende la relación entre diferentes

marcadores de diferencia a nivel teórico y cómo se puede operacionalizar a través de la visión interseccional la relación entre las múltiples discriminaciones. También tiene que cuidar que no fomente "la lógica colonial y la opresión" (González-Arnal, 2013: 54), pero también estar abierto a la resistencia y la diversidad sin ser opresivo.

Por esto en el proyecto Miseal se han desarrollado propuestas conceptuales diversas que son capaces, como lo exige González-Arnal (2013, 54), de desarrollar herramientas de análisis interseccional flexibles para cada una de las medidas de inclusión social y equidad propuestas, y que además respetan la diferencia y la diversidad, y sirven de base para combatir las desigualdades y fomentar la equidad en las instituciones que forman parte del proyecto (Rifá Valls y Duarte 2013). Tres cosas hemos considerado en nuestro proyecto de gran relevancia: en primer lugar el hecho de que una sola dimensión de la desigualdad, cualquiera que sea, no puede describir adecuadamente la estructura de las múltiples intersecciones y de las dimensiones conflictivas de la desigualdad, en segundo lugar, como señala Ana Victoria Portocarrero:

> *No se puede hablar de inclusión social en las IES, si no se habla de justicia cognitiva y si no se abre el espacio a los saberes y prácticas sociales de los grupos que la sociedad margina. Se debe, por tanto, desnormalizar lo dominante y poner en diálogo los saberes de distintos grupos sociales, para identificar estrategias de lucha hacia la discriminación y la exclusión. (Portocarrero 2013: 75).*

Y en tercer lugar lo que plantean Rifá Valls y Duarte (2013: 78) como la necesidad de incorporar métodos mixtos al paradigma de interseccionalidad apoyados en la investigación cuantitativa y cualitativa.

Miseal parte de diagnosticar las condiciones actuales que determinan la inequidad en las IES al mostrar cómo se invisibilizan algunos de los marcadores de diferencia en algunos contextos locales, como la raza, la etnicidad, la discapacidad, o la clase social en las bases de datos de cada IES. Interpreta estas ausencias como un obstáculo epistemológico (Bachelard 2000) que determina el tipo de generalizaciones que impiden que se cuestione a la posición desde la cual estas generalizaciones se hacen, o como experiencias nuevas que las instituciones no las pueden clasificar en el contexto de su repertorio conceptual específico. Lo interesante aquí es la relación de estos obstáculos, que surgen de posiciones inconscientes que están vinculadas estrechamente con experiencias locales.

Gastón Bachelard (2000) resaltó la relevancia del "lugar" de la producción de los conocimientos, así como la relación entre las circunstancias histórico-materiales y las disposiciones cognitivas emocionales de los sujetos como productores de conocimiento. A diferencia de Bachelard, que pensaba que los obstáculos epistemológicos llevan a construir conocimientos no maduros y sin fundamento, Lettow y Zapata Galindo afirman que los obstáculos epistemológicos también tienen

una función productiva e innovadora en la producción del conocimiento científico, en especial en el caso de las ciencias sociales y humanas (Lettow y Zapata Galindo 2010: 36).

Asumiendo todos estos supuestos, Miseal elaboró primero un informe de las condiciones de los indicadores que miden las discriminaciones en las IES (Costa *et al* 2012), y partiendo de aquí desarrolló una propuesta para la armonización de los indicadores de las instituciones de América Latina que forman parte del proyecto (Esteves y Santos 2013), y finalmente está preparando una propuesta de guía pedagógica con ejercicios de análisis de datos sobre acceso, permanencia y movilidad en las IES en las que se operacionaliza el concepto de interseccionalidadpara el análisis de configuraciones de desigualdad en la educación superior.

Reflexionando sobre la relación de estos resultados con el concepto de interseccionalidad, observamos que en el informe se trabajó a un nivel meramente intuitivo, en donde la operacionalización de la interseccionalidad se reduce a constatar la presencia o ausencia de los seis marcadores de diferencia con los que trabaja el proyecto Miseal (sexo, color/raza/etnicidad, condición socioeconómica, edad, discapacidad y orientación sexual) y la heterogeneidad de las IES y sus formas de medir la in/exclusión en la educación superior.

En el segundo resultado se avanza conservando la posición intuitiva, pero ya no solo se trabaja con los marcadores de diferencia y la forma en que se construyen indicadores, sino que también se constata la heterogeneidad de datos y el desarrollo y la utilización de los indicadores (Esteves y Santos 2012). Aún no se piensa en la forma en que los diferentes marcadores de diferencia se relacionan unos con otros, ni acerca del impacto que pueda tener esta relación sobre la forma en que se construyen los indicadores.

A finales de 2012 las posiciones intuitivas en torno al concepto de interseccionalidad fueron sustituidas por un debate sobre este concepto, que se realizó durante el congreso internacional sobre Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin. Este congreso internacional tuvo un fuerte impacto sobre el proyecto porque a través de él, Miseal pudo debatir en torno al concepto de interseccionalidad e intentar llegar a un consenso en torno al concepto que serviría de base a todas las actividades del proyecto.

Durante este encuentro se constató "que la circulación de conocimientos en los distintos países está marcada por fuertes asimetrías que determinan no solo cuáles son los debates que circulan entre los países del norte y los del sur —o entre los países del sur—, sino también de qué forma se leen los planteamientos que sí circulan entre los diferentes campos académicos y científicos" (Zapata Galindo *et al.*, 2013, 7). También se confirmó que no había condiciones de posibilidad para iniciar el diálogo conceptual entre distintas tradiciones académicas, ya que las que participaron en este evento no compartían las mismas coordenadas de referencia teórica dentro de los estudios de género.

Los obstáculos para llegar a un concepto de interseccionalidad consensuado eran los siguientes: 1. No se podía partir de que el debate internacional sobre interseccionalidad de los últimos diez años era conocido por todas y todos; 2. Había grandes diferencias entre las líneas de discusión dentro de la teoría de género y el feminismo. Mientras que algunos países estaban familiarizados con el debate internacional, en otros lugares solo se conocía el término y no se lo entendía como un concepto que formaba parte de los estudio de género; 3. La aproximación hacia la categoría de género estaba en estrecha relación con la disciplina científica a la que pertenecía cada una de las participantes, y 4. En donde existían ya debates sobre el concepto de interseccionalidad no se vislumbraba una relevancia teórico-metodológica de este sino más bien una dependencia de los lugares desde lo cual se discutía el concepto: desde el campo académico, desde los movimientos sociales o desde las organizaciones transnacionales (Lutz et al. 2011).

La reflexión a la que dio lugar el evento nos permitió finalmente sentar bases sólidas para desarrollar posiciones que le dieran una dirección clara a los resultados del proyecto Miseal. Se observó también en el debate que las posiciones desarrolladas frente al concepto de interseccionalidad en algunos lugares articulaban fuertes resistencias a pensarlo como un sustituto del concepto de género, por lo que reflexionaban más bien acerca de estrategias para repensar el concepto de género en un sentido interseccional. En otros lugares los obstáculos epistemológicos impedían la apropiación del concepto en esta fase del proyecto.

Los resultados desarrollados posteriormente al congreso internacional muestran diferentes aproximaciones al concepto de interseccionalidad que dan espacio a especificidades locales y a las necesidades propias del instrumento que se está desarrollando. Brevemente resumo estas aproximaciones según resultado:

La guía de sensibilización y capacitación en materia de inclusión social y equidad para las poblaciones universitarias es producto de una primera reflexión dentro del proyecto para operacionalizar el concepto de interseccionalidad. Aun cuando se aproxima a él partiendo de marcadores de diferencia individuales que tienen gran peso en lugares específicos, intenta llevar a estos hacia la necesidad de relacionarse unos con otros.

La guía para transversalizar la enseñanza y la investigación en inclusión social y equidad, la guía pedagógica para desarrollar un sistema de indicadores desde una perspectiva interseccional, el observatorio de inclusión social y equidad, y la estrategia para analizar las normas y programas relacionados con el ingreso, la permanencia y la movilidad dentro de las tres poblaciones universitarias son resultados del proyecto Miseal que están estructurados por una visión interseccional crítica. Característica de estos productos es la reflexión sobre la forma en que se relacionan los diferentes marcadores de diferencia atendiendo a los contextos históricos y culturales específicos. Aquí, en el caso de la guía de transversalización, se ve claramente cómo

la visión interseccional se convierte en un criterio que está a la base de un nuevo concepto de calidad en la enseñanza y la investigación:

> *Continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación busca acompañar la problematización de los modos de analizar las diferencias humanas, la desnaturalización de las marcas diferenciadoras que devienen situacionalmente en desigualdades, y la elaboración de propuestas sobre cómo incluir, en su condición de subjetividades cognoscentes, a las poblaciones históricamente excluidas de la educación superior. Procura hacer esta incorporación en actividades propias de la formación profesional y de la investigación académica a partir de el cuándo, el qué, el en dónde, el con qué, el para quién y el para quéde la transversalidad con apoyo en la transversalidad de género (campo de estudio en el que emergieron las bases de la Guía). (Munévar y Gómez Castro 2013: 10)*

La reflexión acerca del concepto de interseccionalidad se profundiza de tal manera que ahora este se vuelve determinante para discutir la forma en que Miseal entiende las desigualdades sociales y su forma de articularse en el campo educativo. El último resultado que presentaré contiene una estrategia epistemológica completamente diferente a las anteriores para operacionalizar el concepto de interseccionalidad: los Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad (Esiine). Se trata de una iniciativa de cooperación y movilidad transnacional entre programas de doctorados de Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina y Europa. Se asume una perspectiva teórico-metodológica de género interseccional para formar a profesionales capaces de analizar e investigar las dimensiones múltiples de la exclusión social y de la inequidad. Asimismo, asume el hecho de que la universidad tiene que transformarse, incorporando a su concepto de calidad en la enseñanza y la investigación diversas formas de conocer, y situándose en el mundo para generar nuevos saberes que rompan con los esquemas excluyentes.

Los Esiine se sitúan en el horizonte de la educación inclusiva y se dirigen a personas histórica o socialmente excluidas de la educación superior, como son los grupos más vulnerables de las sociedades latinoamericanas. No solo se trabaja en repensar las estrategias epistémicas para combatir a las desigualdades en la educación superior desde un marco teórico interseccional que pueda servir de base para desarrollar programas y políticas de educación inclusiva, sino que también incluye a su concepto de calidad la forma en que el éxito en el proceso de inclusión de grupos vulnerables transforma y moderniza a los conceptos hegemónicos dentro del campo educativo.

Esiine, como iniciativa de formación transnacional, favorecerá el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes entre las instituciones de educación superior de

América Latina y, entre estas y las de la Unión Europea, dando lugar al desarrollo de líneas de conocimiento y de investigación conjuntas que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en un doble sentido: en primer lugar atendiendo a las necesidades de los usuarios, no solo de los estudiantes tradicionales, sino también de los provenientes de grupos vulnerables, atendiendo a las necesidades organizacionales de las instituciones educativas y, finalmente, ampliando los horizontes epistémicos de los saberes y las pedagogías dentro del campo educativo.

En este resultado del proyecto Miseal se refleja la forma compleja en que el concepto de interseccionalidad ha contribuido para reformular lo que se entendemos como educación superior inclusiva de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Arango Gaviria, L.G.(2013). Culturas académicas, acciones afirmativas y democratización restringida de la universidad colombiana. En: *Incluyendo sin excluir. Género y movilidad en instituciones de educación superior,* Jennifer Chan de Ávila, Sabina Peter García, Martha Zapata Galindo (eds.): 75-97, Berlín: Editorial Walter Frey

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo.* México: Siglo XXI

Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia.* Washington, D.C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial

Barbosa, M. L. de Oliveira (2014). O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. En: *Ensino Superior: expansão e democratização,* Maria Ligia de Oliveira Barbosa (org.): 51-70, Río de Janeiro: Editorial Viveiros de Castro

Beck, U. (1988). *Gegengriffe. Die organisierte Unverantwortlichkeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp

Becker, R. y Hadjar A. (2011). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. En: *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* Rolf Becker (comp.): 37-62. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bourdieu, P.(1994). Klassenstellung und Klassenlage. En: Zur *Soziologie der symbolischen Formen,* Pierre Bourdieu: 42-74. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, P., Passeron, J. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Editorial Klett

Bourdieu, P., Passeron, J. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture.* Segunda Edición. London: Sage

Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. En: Zeitschrift *für Erziehungswissenschaft,* Vol. 6, Issue 1: 5-24

Calaminus, E. (2013). Gender indicators for Latin America: Disaggregated Data and Composite Indexes, 1995 and beyond. En: *Incluyendo sin excluir. Género y movilidad en instituciones de educación superior,* Jennifer Chan de Ávila, Sabina Peter García, Martha Zapata Galindo (eds.): 31-53, Berlín: Editorial Walter Frey

Coleman, J. S. (1968): The Concept of Equakity of Educational Opportunity. En: *Harvard Educational Review* 38: 7-22

Costa, M. da, Sampaio, H., Buzzo Feltrin, R., Yan, C. y Bruse, G.(2012). *Informe estandarizado sobre exclusión social.* Campinas: Universida de Estadual de Campinas, http://www.miseal.org/images/pdf/Transnacionales/1.1.1.1 _Informe_estandarizado_exclusion_social.pdf

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine Aktive Bildungspolitik.* Hamburg: Rowohlt

Esteves, A. y Santos, D. (comp.) (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en las instituciones de educación superior de América Latina.* Quito: FLACSO-Ecuador, http://www.miseal.org/images/pdf/resultados/Construyendo%20un%2 sistema%20de%20indicadores%20interseccionales_%20 MISEAL2013.pdf

González-Arnal, S., Alsop R. y Kilkey M. (2013). Políticas de inclusión de grupos minoritarios y su relación con el género: las experiencias de los estudiantes, En: *Incluyendo sin excluir. Género y movilidad en instituciones de educación superior,* Jennifer Chan de Ávila, Sabina Peter García, Martha Zapata Galindo (eds.): 161-175, Berlín: Editorial Walter Frey

González-Arnal, S. Interseccionalidad y diversidad. En defensa de un modelo de análisis categorial no opresivo que respeta la diferencia. En: *La interseccionalidad en debate. Actas del congreso internacional "indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior",* Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter y Jennifer Chan de Ávila (eds.): 45-55, Berlín: Miseal

Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland.* Opladen: Leske+Budrich (7. Auflage)

Kuper, H. Stichwort: Qualität im Bildungssystem. En: *Zeitschrift für Erziehungswissenschafte.* Vol.5, Issue 4: 533-551

Lettow, S., y Zapata Galindo, M. (2011). Movimientos del saber – Políticas del saber. Esbozo de una epistemología política de la globalización. En: *El Caribe y sus diásporas: Cartografía de saberes y prácticas culturales,* Anja Bandau y Martha Zapata Galindo, Martha (eds.): 25-48, Madrid: Editorial Verbum

Lutz, H., Herrera Vivar, M. T., Supik, L. (eds.) (2011). *Framing intersectionality. Debates on a Multi-faceted Concept in gender Studies.* Surrey: Ashgate Publishing limited, pp. 1-22.

McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. En: Signs. Jg. 30, Nr. 3, S. 1771–1800.

Müller, W., Pollak R., Reimer D. y Schindler S. (2011). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. En: *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* Rolf Becker (comp.): 289-327. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Munévar, D. I. y Gómez Castro, A. Y. (eds.), (2013). *…Rutas posibles desde el sur. Guías para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación.* Colombia: Miseal, http://www.*miseal.org/images/Publicaciones/Rutas_posibles_desde_el_sur__18_12_2013_F.pdf*

Portocarrero, A. V. Retos de la inclusión social en las instituciones de educación superior. Vínculos entre interseccionalidad y justicia epistémica. En: *La interseccionalidad en debate. Actas del congreso internacional "Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior",* Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter y Jennifer Chan de Ávila (eds.): 66-76, Berlin: MISEAL

OIE: Observatorio Transnacional de Inclusión Social e Identidad en la Educación Superior. Página web: http://www.oie-miseal.ifch.unicamp.br/es

Radnor, H., Koshy V. y Taylor A. (2007). Gifts, talents and meritocracy. En: *Journal of Education Policy,* Vol. XXII, N°. 3: 283-299

Rifá Valls, M. y Duarte, D. Interseccionalidades del género, desigualdad y educación superior En: *La interseccionalidad en debate. Actas del congreso internacional "Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior",* Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter y Jennifer Chan de Ávila (eds.): 77-97, Berlín: Miseal

Rodríguez Espinar, S. La calidad en la Enseñanza Universitaria (2001). En: *Ágora digital* N°. 2, Repositorio institucional de la Universidad de Huelva (2010-05-28), http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3443/b15760170.pdf?sequence=1, Consultada el 22.05.2014

Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. En: *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen,* Peter A. Berger y Heike Kahlert (eds.). München: Juventa

Solga, H., Powell, J. y Berger, P.A. (2009). *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse.* Frankfurt am Main: Editorial Campus

Solga, H., Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. En: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* Vol. 4, Issue 1: 107-127

Torres, C. A. (2010). La educación superior en tiempos de la globalización neoliberal. En: *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização,* Antonio Teodoro (Org.): 11-34. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

Zapata Galindo, M., García Peter, S.y Chan de Ávila, J.(2013). Introducción. La interseccionalidad en debate. En: *La interseccionalidad en debate. Actas del congreso internacional "Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior",* Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter y Jennifer Chan de Ávila (eds.): 7-12, Berlín: Miseal

PONENTES

Araya, Sandra

Es Doctora en Educación por la Universidad de Costa Rica y Licenciada en Trabajo Social por la misma Universidad. Actualmente es profesora catedrática en la Escuela de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica. Fue docente investigadora del Instituto de Estudios de la Mujer (IEM, Universidad Nacional). Ha sido coordinadora de proyectos teórico-prácticos para la promoción y autogestión de grupos de mujeres por la misma Universidad. Miembra plena de la Comisiones de Maestría en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, coordinadora del equipo de docentes de IV nivel de la carrera, representante de la ETS ante la Asamblea Colegiada Representativa hasta diciembre de 2014. Actualmente es miembra del Consejo Editorial de la revista *Reflexiones* de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica y a la vez directora de la revista. Ha realizado investigaciones en políticas públicas en educación y equidad de género, representaciones de la discapacidad y maternidad en las madres y niños con retraso mental y discapacidades asociadas; ha facilitado proyectos de diseño y gestión curricular con enfoque de género en la Universidad Nacional; ha diseñado y realizado jornadas de capacitación a mujeres pobres jefas de hogar, y ha sido docente de talleres de abuso físico y emocional a mujeres. Ha sido conferencista en actividades nacionales e internacionales en línea de docencia, investigación, familia, discriminación, representaciones sociales en los estudios sobre género y educación no sexista. Posee publicaciones sobre transversalización de género en la educación superior, construcción de género en las políticas públicas, sexismo en la educación.

Arroyo, Roxana

Es Doctora en Derechos Fundamentales por la Universidad Carlos III de Madrid, Instituto Bartolomé de las Casas. Abogada y Notaria por la Universidad de Costa Rica. Tiene cursos de especialización de Análisis Económico del Derecho y sus Instituciones por la Universidad Carlos III de Madrid y estudios en Sociología en la Universidad de Costa Rica. Actualmente pertenece al programa Prometeo–Ecuador, vinculada al Instituto de Altos Estudios Nacionales en materia de derechos humanos de las mujeres. Es autora de artículos, investigaciones y libros sobre derechos humanos de las mujeres, discriminación y violencia, entre los que se destacan: *Las normas sobre violencia contra la mujer y su aplicación. Un análisis comparado para América Central*, Heredia: Universidad Nacional, 2002. *Justicia y violencia contra la mujer*, San José: Ilanud, 1999. Ha impartido y recibido cursos en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en los temas de Derechos Humanos de las Mujeres y su protección en el Sistema

Interamericano; Derechos Económicos, Sociales y Culturales y IX Curso Interdisciplinario sobre Derechos Humanos. Ha sido profesora invitada de Flacso-Ecuador y de la Maestría Regional en Estudios de la Mujer, en la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional. Profesora de la Universidad Estatal a Distancia en la Maestría en Estudios de la Violencia Social y Familiar. Fue integrante del equipo facilitador para la elaboración del plan nacional para combatir el plagio de personas, trata y tráfico relacionado con trata de personas,explotación sexual y laboral y otros modos de explotación y prostitución de mujeres, niños, niñas y adolescentes pornografía infantil y corrupción de menores, en Conamu- Ecuador. Ha participado en múltiples charlas, conferencias y seminarios en Latinoamérica.

Bautista Sánchez, Consuelo

Magister en Filología Hispánica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España), Magister en Linguística Española del Instituto Caro y Cuervo (Colombia) y Magister en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Ecuador). Actualmente es directora de investigaciones del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES). Ha sido investigadora del Departamento de Sociología y Estudios de Género de la FLACSO y consultora para gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales y universidades dentro y fuera del Ecuador en temas de educación, migración, infancia. También se ha desempeñado por cerca de diez años como profesora en universidades de Colombia y Ecuador, en áreas de investigación, semiótica y análisis discursivo.

Buquet Corleto, Ana

Investigadora y Directora del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Doctora en Sociología en la UNAM, licenciada y maestra en Psicología; especializada en género, sexualidad y educación. Coordinadora del proyecto Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM. Coordinadora de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior: caminos para la equidad de género (Renies-Equidad). Coordinadora en México del proyecto Medidas para la Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina, del Programa ALFA III financiado por la Unión Europea, por el cual obtuvo el premio Margherita von Brentano 2013, otorgado por el Presidente de la Universidad Libre de Berlín, “en reconocimiento a su constante y amplio compromiso con los estudios de la mujer y de género, a sus méritos académicos en el fomento a la equidad y a su destacado empeño en el diálogo intercultural”. Es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras y docente en cursos especializados y diplomados en temas de género, equidad y educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Organizadora de la Reunión Nacional de Universidades Públicas: Caminos para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior (2009) y de otros eventos relacionados con temas de género, equidad y educación.

Conferencista y ponente en reuniones académicas nacionales e internacionales. Ha participado como evaluadora en el Programa Nacional de Posgrado del Conacyt (2005) y en proyectos de investigación, así como en la dictaminación de artículos académicos. Entre sus publicaciones se destacan Intrusas en la Universidad (2013); Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos (Perfiles Educativos, 2011); Sistema de Indicadores para la equidad de género en Instituciones de Educación Superior (2010); Políticas de igualdad (Debate Feminista, núm. 37, 2008); Principales tendencias de segregación por sexo en la UNAM (Democratización con equidad en la Universidad, 2007) y Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía (2006).

Cadena, Francisco

Tiene un Postgrado por Universidad del País Vasco, es Doctor Excelente Cum Laude por la Universidad Politécnica de Cataluña, realizó una pasantía científica en el Departamento de Materiales de la Escuela Politécnica Federal de Lausana, es Ingeniero Químico por la Escuela Politécnica Nacional. Actualmente es Presidente del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (Ceaaces), fue miembro del Consejo de Educación Superior, miembro del Comité Técnico Latincorr en 2010 y 2012, profesor invitado en la Universidad del País Vasco, Universidad de Holguín, Universidad de La Habana, recibió el primer premio Dirección de Tesis Universitaria Swiss Contact-Municipio de Quito, fue miembro del Comité Científico del I Congreso Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Fundacyt, asesor del Ministerio de Educación, jefe del Departamento de Materiales de la Escuela Politécnica Nacional, miembro del Subcomité INEN. "Disposición de productos en desuso", miembro del Consejo de Facultad de Ing. Mecánica, Presidente del Comité de seguimiento de la disposición de Residuos Sólidos Urbanos del Distrito Metropolitano de Quito. Ha dirigido proyectos de investigación sobre corrosión atmosférica, degradación de materiales plásticos utilizados en cubiertas, sistemas de pinturas anticorrosivas, alternativas de reciclaje para los materiales poliméricos.

Carvajal Orlich, Zaira

Psicóloga, con un posgrado en Estudios de Género, catedrática de la Universidad Nacional en Costa Rica. Cofundadora y exdirectora del Instituto de Estudios de la Mujer. Durante más de una década ha impulsado proyectos dirigidos a la transversalización de género, principalmente en la formación de agentes educativos. Como parte de estas acciones, coordinó un estudio a nivel nacional para la igualdad y la equidad en la educación formal básica pública. Es editora de varias guías para acompañar procesos pedagógicos en la formación de docentes. Como parte de sus investigaciones se encuentran: *Temas Transversales en la formación de formadores*, en el 2001; *Equidad de género y sexualidades en la formación de formadores de la Universidad Nacional*, 2008; *Eduquemos con justicia y paz; transversalizando la perspectiva de género, derechos*

humanos y diversidad en el ámbito educativo, de 2010, y *La educación no será la primera, ni tampoco la última, pero sí fundamental para la promoción de cambios sociales*. Actualmente es responsable del proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina (Miseal), Costa Rica. En el marco de este proyecto ha coordinado el proceso de elaboración de la *Guía Integrada, Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior*, de 2013.

Castro Ledesma, Cecilia

Magíster en Género, Desarrollo y Políticas Públicas de la Universidad de Cuenca. Diplomado Superior en Formulación y Evaluación de Proyectos de Investigación, en la Universidad de Cuenca. Tesis Doctoral en Género y Desarrollo- Perspectivas para un Nuevo Siglo, Universidad Internacional de Andalucía. Profesora principal en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Cuenca. Directora de la Escuela de Trabajo Social. Investigadora de la Universidad de Cuenca. Cofundadora y Directora del Programa de Estudios de Género y Desarrollo de la Universidad de Cuenca (Pesged), con la cooperación alemana DED y Fundación Sendas. Presea Dolores Veintimilla de Galindo (Gobierno Provincial del Azuay, 2007) por su trabajo en pro de la igualdad de oportunidades. Presea María Ramona Cordero y León (I. Municipalidad de Cuenca, 2012) por su pensamiento y acción en defensa de los principios de equidad de género. Autora del libro *Investigación Cualitativa. Visión Teórica y Técnicas Operativas*. Coordinadora y coautora de módulos pedagógicos utilizados en el Pesged. Consultora en el ámbito social.

Cooper, Jennifer

De nacionalidad mexicana, es Máster en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México, fue becaria del Programa Interdisciplinario de la Mujer (Colegio de México), obtuvo un Diploma de Educación por la Universidad de Sidney (Australia). En 2006, recibió el premio Sor Juana Inés de la Cruz, por la UNAM. Es investigadora y maestra a tiempo completo del Posgrado de Economía en la UNAM, coordinadora de la Especialidad El género en la economía, Postgrado de la Facultad de Economía de la UNAM; consultora para el BID y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social México, con el proyecto Diagnóstico con enfoque de equidad de género del Programa de Apoyo al Empleo (PAE) y Consultora Inmujeres Nacional. Coordinó los proyectos Equidad de Género en la UNAM, impulsado por la Facultad de Economía de la UNAM, y el proyecto Género, Trabajo y Desarrollo PUEG-UNAM. Ha dictado cursos y capacitaciones en el marco de los diplomados que ofrece Flacso-México, Inmujeres Federal, PUEG-México (Programa Universitario de Estudios de Género), sobre el impacto de las políticas públicas en las brechas de equidad entre hombres y mujeres en el DF, presupuestos con una perspectiva de género, género y fuerza de trabajo. Ha realizado proyectos de investigación sobre economía y política desde una perspectiva de género y consultorías sobre hostigamiento y acoso sexual

en las dependencias de la Administración Pública Federal, equidad de género en el mercado laboral, transversalización de género e inclusión laboral. Sus publicaciones abordan temas de fuerza de trabajo femenina en México, trabajo, género y cambio social, hostigamiento y discriminación sexual, presencia de hombres y mujeres en la UNAM, segregación ocupacional por género en México, Estados Unidos y Canadá. Es autora del libro Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2009.

Darré, Silvana

Es Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y Magíster en Estudios de Género (por la UNR Argentina). Licenciada en Psicología por la Universidad de la República-Uruguay. Se especializa en el campo de los Estudios de Género. En los últimos años se ha concentrado en dos áreas temáticas: género y educación. Fundó el Programa Género y Cultura de Flacso Uruguay en 2007 y el Diploma Superior en Género y Políticas Públicas de la misma institución. Es autora de informes, libros y artículos publicados en revistas especializadas en la región como Maternidad y tecnologías de género, España, 2013. Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX, Montevideo, 2005. El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional (en coautoría), Montevideo, 2011. Integra el Comité Académico de la Maestría el Poder y la Sociedad desde la problemática de Género de la UNR en Argentina, la Comisión Académica del Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNR en Argentina, el Comité Consultivo de la Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República: Psicología, Conocimiento y Sociedad. Desde el año 2013 es coordinadora del OIE (Observatorio transnacional de inclusión y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina) junto con la Universidad de Campinas.

Espinosa, Betty

Es Doctora en Ciencias Económicas y de Gestión por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), tiene dos diplomados de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales y en Ciencias de Gestión y un MBA por la misma Universidad. Actualmente es Subdirectora Académica y profesora investigadora de Flacso-Ecuador, profesora invitada de CriDIS en la Universidad Católica de Lovaina, fue coordinadora del Programa de Políticas Públicas en Flacso-Ecuador y gerente general de DYA-Proyectos Cía. Ltda. Ha desempeñado actividades de docencia y cursos dictados a nivel doctoral y de maestría en Economía y desarrollo en los países andinos, Políticas sociales, Sociología en organizaciones y Economía en Instituciones. Ha realizado actividades de investigación en Equidad y calidad en la reforma de la educación superior en Ecuador, Medidas para la inclusión y equidad en la educación superior en América Latina, Seguridad social, igualdad y políticas sociales en Ecuador. Ha participado en coloquios nacionales e

internacionales. Es miembra del Comité editorial de Flacso-Ecuador, coordinadora de la revista *Mundos Plurales*, coeditora del Informe *Estado del País. Análisis de las políticas públicas de Ecuador*; Grupo Estado del País-alianza de siete universidades ecuatorianas. Ha recibido el premio Margarita von Betrano de la Universidad Libre de Berlín en reconocimiento al constante y amplio compromiso con los estudios de la mujer y de género, a sus méritos académicos en el fomento de la equidad ya su destacado empeño en el diálogo intercultural. Ha publicado en 2014, *Socio-economía de organizaciones*, Flacso-Ecuador, *Actuar en una pluralidad de mundos: el comercio justo en Ecuador*, Flacso-Ecuador/Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

Fainstain, Luciana

Socióloga, Magíster en Género, Sociedad y Políticas (PRIGEPP - Argentina), actualmente se desempeña como Coordinadora Técnica del Diplomado Superior en Género y Políticas de Igualdad de Flacso Uruguay y como Asesora Técnica en el Instituto Nacional de la Mujeres de Uruguay. Tiene amplia experiencia en transversalidad de género en políticas sociales y políticas de gestión institucional; en diseño, planificación y evaluación de proyectos sociales y políticas públicas, así como en investigación social, tanto con técnicas cualitativas como cuantitativas. Responsable del desarrollo del Modelo de Calidad con Equidad de Género, herramienta de certificación de la igualdad de género en las organizaciones utilizada en Uruguay. Consultora Internacional en esta área.

Goetschel, Ana María

Ana María Goetschel es historiadora y socióloga ecuatoriana. Obtuvo su Licenciatura en Sociología en la Universidad Central del Ecuador, una Maestría en Historia Andina en Flacso-Ecuador y un doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Ámsterdam. Es profesora-investigadora titular del Departamento de Sociología y Estudios de Género de Flacso-Ecuador, institución en la que se ha desempeñado como Coordinadora Docente, Coordinadora del Programa de Estudios de Género y la Cultura y Responsable del Diploma Género, cultura e historia. Actualmente es Coordinadora para Ecuador del Proyecto Miseal. Entre otros temas ha trabajado la historia de las mujeres y la educación, la conformación del estado y los orígenes del feminismo en el Ecuador. Entre sus últimas publicaciones se puede mencionar: *Cartas Públicas de Mujeres Ecuatorianas* (2014); *El Presidente García Moreno y el gobierno de poblaciones en el Ecuador del siglo XIX* (en colaboración con Eduardo Kingman) (2014), *La educación superior ecuatoriana en el marco de las reformas implementadas en los años 2000* (en colaboración con Betty Espinosa) (2013), *Re/construyendo historias de mujeres ecuatorianas (2010); Perspectivas de la educación en América Latina* (Coordinación), (2009); *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas* (2007); *De memorias, imágenes públicas de mujeres ecuatorianas de comienzos y finales del siglo* XX (2006) (en colaboración con Andrea Pequeño, Mercedes Prieto y Gioconda Herrera), y *Orígenes del feminismo en el Ecuador. Antología* (2006).

Guadalupe Zambrano, Andrea Concepción

Ingeniera en Ecoturismo y se encuentra culminando la maestría en Turismo Sostenible y Desarrollo Local. Se desempeño, hasta marzo de 2014, como docente de la Escuela de Ingeniería en Ecoturismo de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH). Formó parte de la Unidad Técnica de Evaluación de la ESPOCH en el proceso de Acreditación Institucional. Cuenta con capacitación en docencia básica, microcurriculum, evaluación y aseguramiento de la calidad. Trabaja en temas ligados a ambiente, cultura, turismo y género.

Herrera, Gioconda

Es PhD en Sociología por Columbia University. Actualmente es profesora titular del Departamento de Sociología y Estudios de Género de Flacso-Ecuador. Ha sido coordinadora del Programa de Sociología, Maestría en Sociología, Diplomado en Migración y Desarrollo, así como también coordinadora del Programa de Estudios de Género de Flacso-Ecuador. Ha coordinado proyectos de investigación como Mujeres Latinoamericanas en las cadenas globales del ciudadano, auspiciado por Instraw-Agencia Española de Cooperación Internacional (Aecid); El impacto de la Inmigración en el Desarrollo: Género y Transnacionalismo, auspiciado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, Mujeres y Partidos Políticos en el Ecuador, por Flacso-Ecuador y Transparencia Perú, coordinó la Encuesta sobre Percepción de las Mujeres y sobre Participación Política y Equidad de Género por Flacso-Ecuador y Corporación Humanas. Ha realizado investigaciones sobre la construcción de ciudadanía diferenciadas: análisis comparativo del movimiento indígena y del movimiento de mujeres en el Ecuador, auspiciado por el Fondo de Solidaridad del Ecuador y Flacso- Ecuador, Género y Migración en el Ecuador, auspiciado por la Embajada Real de los Países Bajos, el Fondo de Solidaridad del Ecuador y los Países Bajos. Ha publicado los libros *América Latina migrante. Estado, familia, identidades*. Quito: Flacso-Ecuador – Ministerio de Cultura, con Jacques Ramírez (2008); *La persistencia de la desigualdad. Género, trabajo y pobreza en América Latina*. Quito: Flacso, Conamu y Secretaría Técnica del Frente Social; *Antología de estudios de género en el Ecuador. Ecuador:* Flacso-Ildis, Estudio introductorio, *Masculinidades en el Ecuador. Ecuador:* Flacso-UNFPA con Xavier Andrade, (2001); *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre feminismo y derecho. Ecuador:* Flacso-Conamu. Ha publicado capítulos de libros relevantes como *¿Cuarto propio o diseminación?.* En *Género mujeres y saberes en América Latina: entre el movimiento social, la academia y el Estado; Precarización del trabajo, crisis de reproducción social y migración femenina,* en *La persistencia de la desigualdad: Género, trabajo y pobreza en América Latina; Mujeres ecuatorianas en las cadenas globales de cuidado,* en *La migración ecuatoriana: transnacionalismo, redes e identidades; Los estudios de género en el Ecuador: del cuarto propio hacia la multiplicación de espacios,* en *Mujeres y saberes en América Latina: entre la academia, el Estado y el movimiento social.* Es Integrante del Consejo Editorial de las siguientes revistas académicas: *Mondi Migranti* (Italia) e *Íconos* (Flacso-Ecuador).

Larrea, Ana María

Ecuatoriana, Magíster en Desarrollo Local con mención en movimientos sociales por la Universidad Politécnica Salesiana. Actualmente es Secretaria Técnica para la Erradicación de la Pobreza. Ha ocupado también la Subsecretaría Técnica General para el Buen Vivir de Senplades. Fue coordinadora en Ecuador del proyecto Conflictos interculturales: Una respuesta democrática y participativa desde Ecuador, Perú y Bolivia. Ha sido Presidenta de la Conferencia de Población y Desarrollo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal (julio 2012 - agosto 2013); miembro del Equipo temático de coordinación del seminario internacional Capacidades para el desarrollo territorial (Cuenca, 2008). Especialista en desarrollo local, proyecto de apoyo a las experiencias de las organizaciones indígenas en la participación en los gobiernos locales (1998-2001). Ha realizado investigación como miembro del Grupo de Trabajo Hegemonías y emancipaciones, Clacso (2006 - 2010). Entre sus publicaciones se cuentan *La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contra hegemónico* (2010), *Abril quiteño y forajido: Crónica de una rebelión* (2005), El Estado y el teatro popular en Quito en *Ethnologie und Inszenierung Ansatze zur Theaterethnologie*, Forderverein Volkerkunde in Marburg, Marburg (1998).

Moncayo, María Belén

Ecuatoriana, Abogada por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Máster en Desarrollo, Ambiente y Sociedades, Universidad Católica de Louvain-la Neuve (Bélgica), 2006. Ha sido Subsecretaria de Planificación y Políticas Públicas, de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Se ha desempeñado como asesora del Secretario Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Así también, estuvo a cargo de la Coordinación de Gobiernos Autónomos Descentralizados. Ocupó el cargo de Ministra Coordinadora de Patrimonio en el año 2012. Ha sido profesora invitada en el Programa de Estudios de la Ciudad, en el Curso de Políticas de la Vivienda, Curso de Centralidades Urbanas e Históricas¸ Curso de Metodologías y Herramientas de Gestión Pública Local de la Flacso-Ecuador, colaboradora en la Revista de la Organización Latinoamericana de Centros Histórico. Actualmente, se desempeña como Secretaria Técnica en el Ministerio de Coordinación de Conocimiento y Talento Humano.

Munévar, Dora

Es Posdoctora en Estudios de Género de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (Buenos Aires), Doctora en Ciencias Políticas y Sociología (programas Comunicación, conocimiento y cultura y Perspectiva de género en ciencias sociales) de la Universidad Complutense de Madrid (Madrid), con experiencia posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares de la UNAM (Cuernavaca, México), estudios de pregrado en Fonoaudiología y Derecho, y de Maestría en Sociología de la Educación en universidades

colombianas. Su formación en estos diversos campos ha servido para construir y consolidar trayectorias académicas, investigativas y de consultoría educativa, jurídica, comunicativa, social, de género, de ciencia y de tecnología. Forma parte de grupos de investigación dedicados al trabajo académico, el desarrollo humano y los estudios sobre discapacidades. Las investigaciones recientes, además de recuperar la presencia y las voces de mujeres y hombres de distintos grupos humanos como sujetos políticos, sujetos de comunicación, sujetos cognoscentes y sujetos conocidos, constituyen expresiones articuladas entre género, poder, movilidad humana, ciudad, cuerpo, ciencia, tecnología, excelencia, reflexividad, productividad, modernización y currículum. Todos estos temas han acrecentado los debates promovidos dentro y fuera de la Universidad Nacional de Colombia como profesora titular, con tenencia del cargo, adscrita al Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina, vinculada a la Escuela de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Humanas y al Instituto de Estudios sobre Desarrollo Humano, (dis) capacidades, diversidades. Realiza ejercicio profesional independiente brindando asesorías jurídico-sociales, educativas y comunicativas, con énfasis en género y teoría feminista. Ha realizado investigaciones en comunicación humana, relaciones de poder/género/saber, excelencia académica, sociedad y cultura, ciencia y género en América Latina. Recibió el Premio Margherita von Brentano en 2013, en reconocimiento a su constante y amplio compromiso con los estudios de la mujer y de género, a sus méritos académicos en el fomento de la equidad y a su destacado empeño en el diálogo intercultural otorgado por la Universidad Libre de Berlín.

Noboa, Patricio

Es Doctor en Estudios Culturales por la Universidad Andina Simón Bolívar, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Loja, y Máster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa por la misma Universidad. Es miembro del equipo técnico del Área de Educación, Área de fortalecimiento organizativo y desarrollo cultural de la Confederación del Movimiento Indígena de Chimborazo (Comich), técnico/miembro del equipo técnico de apoyo a la Gerencia de la Regional Sierra Centro y Regional Amazonía, en la planificación, capacitación, inventarios turísticos del Ministerio de Turismo, técnico/miembro del equipo técnico, planificación, elaboración de proyectos, fortalecimiento socio organizativo, desarrollo cultural, capacitación de la Corporación de Desarrollo y Turismo Comunitario de Chimborazo, coordinador del equipo de Diseño Curricular de las carreras de Ingeniería en Turismo y Agricultura Sustentable de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas (Uinpi), coordinador de la Unidad Técnica de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Espoch. Actualmente es docente de la Facultad de Recursos Naturales, Escuela de Ingeniería en Ecoturismo, en las cátedras de Antropología, Gestión de Recursos Culturales, Arqueología, Desarrollo Local, Metodologías participativas en la Espoch, docente de las Carreras de Arquitectura Andina, Medicina Andina en los cursos de Filosofía Andina y Cultura e Interculturalidad en el Instituto

Superior Tecnológico de Saberes Ancestrales Jatun Yachay Wasi; docente de las maestrías en Estudios Culturales y en Estudios Latinoamericanos, en el curso Políticas culturales, desarrollo y poder local, Interculturalidad y Políticas Culturales en América Andina en la Universidad Andina Simón Bolívar. Realiza proyectos de investigación encaminados al fortalecimiento socio organizativo de los pueblos de la nación Puruwá, educación superior y género, saberes y prácticas de producción agropecuaria de la Nación Puruwá. Ha realizado publicaciones como *Runa Kawsay, 3 prácticas exitosas para políticas exitosas*. FAO, 2012, *Runa Kawsay, de la voz y mano de sus protagonistas, el caso Ecuador*. FAO, 2012, *El rol de la Educación intercultural en el desarrollo local*. En: *Lineamientos para la construcción de políticas públicas interculturales,* Ministerio Coordinador de Patrimonio, Quito, 2009, Et. Al. *La práctica docente en la universidad ecuatoriana*. UNL-CONESUP, Loja, 2009.

Ovando Crespo, Cristina Karen

Boliviana, Licenciada en Economía, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS); primera graduada bajo la modalidad de Examen de Grado (2000). Máster en Ciencias en Sistemas de Información Geográfica y Observación de la Tierra. Especialización en Planificación y Coordinación en Manejo de Recursos Naturales, International Institutefor Geo-information Science and Earth Observation (ITC), Holanda (2005), y egresada de la Maestría en Gestión del Desarrollo Rural, UMSS. Desde 2011 trabaja como investigadora en el Centro de Investigaciones y Servicios en Teledetección de la Universidad Mayor de San Simón y como docente y coordinadora de un programa de diplomado. En 2005 participó en el curso Estudio comparado de la Educación Superior a nivel mundial, Curso del Campus Virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Foro Unesco de Educación Superior, fruto del curso escribió el artículo Género y Educación Superior: Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de ES, que se incluyó como estudio de caso en el libro que escribió Francisco López Segrera, *Estudio comparado de la Educación Superior a nivel mundial*.

Palomar Verea, Cristina

Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (1982), Psicoanalista por el Círculo Psicoanalítico Mexicano, AC (1993), y Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social (2002). Fundadora y primera directora del Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara (1994-1997 y 2002-2007), y fundadora (1995) y directora de la *Revista de estudios de género, La ventana*, hasta su número 28. Actualmente es profesora investigadora titular del Departamento de Estudios en Educación de la misma universidad y docente de la Maestría en Investigación Educativa y del Doctorado en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2002, en el cual tiene ahora el nivel II. Ha impartido diversos cursos y seminarios en distintas instituciones, y ha publicado artículos en revistas especializadas

y de difusión; asimismo es autora de varios libros, entre los cuales destacamos el titulado *La cultura institucional de género de la Universidad de Guadalajara*, publicado en el 2011 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en México.

Papadópulos, Jorge

Es Doctor (PhD) en Ciencias Políticas y Diplomado en Estudios Latinoamericano por la Universidad de Pittsburgh (USA). Es Máster en Sociología por el Instituto Universitario de Pesquisas do Rio de Janeiro. En su formación se especializó en política comparada, economía política, estudios latinoamericanos y estudios europeos. Es investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Uruguay) y del Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (Ciesu). Ha investigado, enseñado y publicado en temas de igualdad de género en areas tales como universidad y mercado de trabajo, cuidados a la primera y tercera edad, sistema de pensiones y salud. Ha asesorado a gobiernos y organismos internacionales (IDRC, BID, Banco Mundial, PNUD, OIT), en temas de democratización, seguridad social, políticas de envejecimiento, políticas de salud, género, ordenamiento territorial, gestión de desastres naturales, entre otros. Ha sido docente en temas de su especialidad en Uruguay, Estados Unidos, Brasil, Ecuador, República Dominicana. Se desempeñó como miembro de los directorios de la Seguridad Social y de la Junta Nacional de Salud del Uruguay durante el gobierno del Dr. Tabaré Vázquez (2005-2010).

Paredes Castro, Ma. Cecilia

Arquitecta por la Universidad de Cuenca, Ecuador. Magíster en Arquitectura del Paisaje. Formación para la Valorización y Conservación de Contextos Históricos Urbanos. Proyecto URB-AL; Vicenza, Italia. 2003-2004. Programa Especial de Estudios Urbanos y Regionales; Comisión Fulbright. MIT, Cambridge, EE.UU. 2012 - 2013. Premio Bienal Nacional de Arquitectura, por la obra Arqueología del Color: Historia, Mundo y Significación. Estudio y Propuesta para el Centro Histórico de Cuenca, otorgado en la Bienal de Arquitectura de Quito, 2002. Compilación y dirección editorial de *Memorias del II Taller Andino para Gestores de sitios inscritos o no en la Lista del Patrimonio Mundial y el lanzamiento Sur de la Cátedra Unesco*. Taller organizado por la Universidad de Cuenca y el Proyecto vlir CPM, 2010. Colaboración en la investigación Habitus cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de estudio: Universidad de Cuenca-Ecuador. Coordinadora del Plan Especial del Centro Histórico de Cuenca, I. Municipalidad de Cuenca, Ecuador. Directora de proyecto de investigación Conservación Preventiva de Bienes Inmuebles Patrimoniales: Experiencias Internacionales y Lineamientos Generales para el caso de Cuenca – Ecuador, Universidad de Cuenca. Docente en pregrado y posgrado de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca. Actualmente docente en la Facultad de Diseño de la Universidad del Azuay. Presidenta de compañía consultora Consulmatrix. Consultoría en estudios de planificación urbano-arquitectónica y paisajística.

Asistencia a seminarios y talleres, entre ellos: La Ciudad, el lugar de Todos, Universidad de Mendoza, Argentina; Trabajo en equipo, Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), EE.UU.; Innovación internacional y emprendimiento. Universidad de California, Davis. EE.UU.

Pizani, Moni

Es abogada y posee una Especialización y Maestría en Gerencia de Programas Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas. Acumula amplia experiencia en el sistema de Naciones Unidas y en la promoción de la igualdad de género a nivel internacional. En octubre de 2011, se convirtió en la primera Directora del recién inaugurado Centro Regional de ONU Mujeres para América Latina y el Caribe, con sede en Panamá. Con anterioridad, se desempeñó como Directora Regional de ONU Mujeres para el Este y Sudeste Asiático en Bangkok (Tailandia). Desde este cargo, lideró el proceso regional de transición tras la creación de la nueva entidad y desarrolló relaciones constructivas de cooperación con otras agencias del sistema de Naciones Unidas y la Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico (Escap) para la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. Desde junio del 2014, se desempeña como representante de ONU Mujeres en Ecuador.

Quintana Zurita, Yina

Representante Legal del Consejo Nacional para la Igualdad de Género. Inició desde muy temprano su trabajo en el área de derechos humanos de la mujer, ejerció el voluntariado en varias organizaciones sociales brindando su apoyo al proceso organizativo de mujeres urbanas en los barrios marginales y periurbanas de su ciudad natal, Quevedo, así como la promoción de actividades de economía solidaria. Tiene una amplia experiencia en derechos humanos de las mujeres, género, equidad e igualdad, lo que le ha permitido desenvolverse en temas de desarrollo local. Sus conocimientos en políticas públicas para la equidad de género le han permitido tener una destacada participación en organizaciones y eventos, tanto nacionales como internacionales. En la Comisión de Transición se desempeñó como Directora Técnica hasta el 15 de mayo de 2013 y, mediante Decreto Ejecutivo No.1512, fue designada delegada del señor Presidente de la República ante esta, convirtiéndose así en su Presidenta. Desde el 7 de julio de 2014, es la Representante Legal del Consejo Nacional para la Igualdad de Género.

Rivera, María Cecilia

De nacionalidad peruana, tiene una Especialización en Autoevaluación de carreras en Educación Superior, MPh y candidata al doctorado en Antropología Cultural, Investigación, Género y política en Goldsmiths College. Es Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú.
Actualmente está coordinando la investigación sobre un Proyecto de Medidas de Inclusión

Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior (Miseal), en el que participan 14 universidades latinoamericanas y europeas. Ha investigado sobre la incorporación transversal de la perspectiva de equidad entre hombres y mujeres en el Proyecto de Desarrollo de Capacidades de Comunidades en el marco de la agroindustria, investigación arqueológica y turismo sostenible, Propomac y sobre Mujeres migrantes en sectores populares urbanos.
Publicó María marimacha: los caminos de la identidad femenina (1ª Edición). Lima: Fondo Editorial PUCP.

Sylva Charvet, Erika

Ecuatoriana. Estudió Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y obtuvo su Licenciatura en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Central del Ecuador (UCE) habiendo recibido el Premio al Mejor Estudiante de la Escuela de Sociología (1978). Obtuvo su Maestría en Ciencias Políticas en Flacso-México. Ha sido profesora de la PUCE (1980-1981), de Flacso- Ecuador (1981-1985; 1987-1995) y desde 1985 ejerce la cátedra en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador. Se ha desempeñado como consultora nacional e internacional en ciencias sociales. Como funcionaria del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (Conea), coordinó el equipo de evaluación de las universidades y escuelas politécnicas ejecutado en el marco del Mandato 14 (2009). Ocupó el cargo de Ministra de Cultura en el gobierno de Rafael Correa Delgado (2010-2013) y actualmente trabaja como investigadora del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces). Entre sus publicaciones se cuentan: *Soberanía y revolución cultural* (2013), *Universidad de las Artes como respuesta a una deuda histórica* (2013*), Feminidad y masculinidad en la cultura afroecuatoriana* (2010), *Feminización estudiantil y masculinización docente en la universidad ecuatoriana* (2010), *Género y ambiente en el Ecuador. Aproximaciones desde lo social y lo étnico cultural* (Ed) (2008*), Identidad y ciudadanía de las mujeres* (Ed) (2005*), Identidad nacional y poder* (2005), *Los mitos de la ecuatorianidad* (1992, 1995). Es coautora de *La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14 (*2014, en prensa), *Universidad de las Artes. Proyecto emblemático de la revolución cultural* (2013), *Políticas para la revolución cultural* (2011) y *Ecuador: una nación en ciernes que obtuvo el Premio Isabel Tobar Guarderas* (1991) y el *Primer Premio Universidad Central* (1992). En 1999 el Consejo Nacional de las Mujeres (Conamu) la nominó para el Premio Pío Jaramillo Alvarado otorgado por Flacso al académico más destacado de las ciencias sociales.

Troya Fernández, María del Pilar

Ecuatoriana, antropóloga, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo, por Flacso-Sede Ecuador, ha realizado varios cursos de especialización a nivel nacional e internacional sobre Pensamiento Feminista Latinoamericano, Métodos Feministas de Investigación Cualitativa, Formulación de proyectos, Estadísticas y Métodos cuantitativos

aplicados a las Ciencias Sociales. Ha sido docente en cátedras relacionadas con Género y Políticas Públicas. Actualmente, se desempeña como Subsecretaria General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), responsable del diseño, ejecución y monitoreo de las políticas públicas de educación superior. Previamente, entre los cargos más significativos están la Coordinación Institucional de la Senescyt y de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), y la Coordinación del Centro de Investigaciones Sociales del Milenio (–Flacso-Senplades-PNUD), donde se desempeñó también como especialista en Género y Gobiernos Locales como responsable del análisis de género y la coordinación de informes locales de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Cabe mencionar los aportes como investigadora, consultora y autora de publicaciones e informes sobre la situación de las mujeres y las desigualdades de género. Ha participado como conferencista nacional e internacional en las temáticas relacionadas, y fue integrante del Directorio de la Comisión de Transición hacia el Consejo de Igualdad de Género entre los años 2009 y 2013.

Viteri, María Amelia

Es PhD en Antropología Cultural con Especialización en Raza, Género y Justicia Social por American University, tiene una Maestría en Ciencias Sociales con Especialización en Estudios de Género por Flacso-Ecuador, es Licenciada en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus principales áreas de investigación e interés abarcan los estudios de género y sexualidades, migraciones y estudios poscoloniales, tanto en Ecuador como en Estados Unidos. Es productora y directora del documental Cuerpos/Fronteras: La Ruta, que ha sido seleccionado para diferentes festivales en América del Sur, Centroamérica, el Caribe, Europa, Canadá, Australia y Estados Unidos. Su primer libro monográfico, titulado Desbordes: Translating Racial, Ethnic, Sexual and Gender Identities Across the Americas, aborda las múltiples negociaciones de las comunidades principalmente LGBT migrantes en contextos transnacionales en Estados Unidos, El Salvador y Ecuador, y ha sido seleccionado para publicación en su idioma original inglés por la Editorial SUNY (School University of New York). Tiene numerosas publicaciones principalmente académicas tanto en español como en inglés en Europa, Estados Unidos y América Latina.

Actualmente es investigadora/profesora asociada al Departamento de Antropología, Historia y Humanidades y Departamento de Estudios de Género y Sociología a nivel de postgrado en Flacso-Ecuador. Es miembra del Observatorio Virtual Iberoamericano en Estudios de Género, Violencia y Salud, Clacso, codirectora de Sección de Género y Estudios Feministas de la Asociación de Estudios Latinoamericanos para Estados Unidos y Europa (LASA) 2009-2010, miembra del Comité de Selección, Premio Elsa Chaney, Sección de Género y Estudios Feministas de la Asociación de Estudios Latinoamericanos para Estados Unidos y Europa y miembra del Comité de Selección, Premio Silvia Molloy y Carlos Monsivais, Sección de Sexualidades.

Wappenstein, Susana

Es profesora-investigadora en el Departamento de Sociología y Estudios de Género en Flacso-Ecuador. Tiene un Doctorado en Sociología de la Universidad de California en Berkeley y una Maestría en Planificación y Desarrollo de la Universidad de Cornell, donde trabajó bajo la supervisión de la profesora Lourdes Benería en temas de género y desarrollo. Fue coordinadora durante tres años de la Maestría en Género y Desarrollo de Flacso-Ecuador, un programa con un recorrido de más de 15 años en la educación de posgrado en el Ecuador y América Latina. La profesora Wappenstein cuenta con una amplia trayectoria docente tanto en instituciones de pregrado como posgrado en instituciones acreditadas en Ecuador, Colombia y Estados Unidos. En sus cursos regulares en Políticas Públicas, Teoría Social y Movimientos Sociales trata de manera central temas de género. Así mismo, en su trabajo investigativo, donde analiza formas y prácticas de ciudadanía en contextos límite, utiliza aportes que surgen del feminismo y sus contribuciones a las ciencias sociales. Actualmente es directora de la revista *Íconos*.

Zapata Galindo, Martha

Nacida en México, es graduada de Licenciada en Filosofía, en la Universidad de Guadalajara, México. Desarrolló estudios de Filosofía en la Universidad Libre de Berlín (FU Berlín), Alemania, y a su vez cursó estudios paralelos de las carreras de Sociología, Antropología y Literatura Latinoamericana. Obtuvo su Doctorado en Filosofía en la misma universidad alemana. En el año 2003 recibió la habilitación en sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Libre de Berlín. Se ha desempeñado como profesora e investigadora asistente en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (FU Berlín) desde el año 1993. También fue docente en el Instituto de Filosofía y profesora visitante en la Universidad de las Américas en Puebla, México. Ha realizado investigación sobre temas de filosofía política y social, teoría del discurso y filosofía feminista, intelectuales y transición política y democratización. Algunos de sus trabajos en investigación han sido: *Construcciones de lo femenino en Latinoamérica* (1994), *Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina* (2008-actualidad), entre otros. Ha participado en seminarios y conferencias como: "Cartografiando la circulación de los saberes culturales – Estaciones de Relés y Latin American and Caribbean Studies". LASA, Río de Janeiro, Brasil (2009); "Masculinidades, mitos fundacionales e identidades nacionales en las Américas", conferencia del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Bielefeld. (2006). Ha desempeñado puestos políticos como Miembro del Consejo Central de Mujeres de la Universidad de Berlín (2002-2004). Como parte de sus monografías están: "El Caribe y sus diásporas: cartografía de saberes y prácticas culturales", Los movimientos de la diáspora en la región transatlántica, Movimientos de la diáspora, Transculturación y las relaciones de género. Nuevas perspectivas en la dinámica cultural en América. Además suma colaboraciones a revistas y artículos en compilaciones.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano

Consejo Nacional para la Igualdad de Género

ceaaces
CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ONU MUJERES
Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres

REDU
RED ECUATORIANA DE UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS PARA INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS

RESG
RED DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO

FLACSO
ECUADOR

Con el auspicio de:

EMBAJADA DE ESPAÑA EN ECUADOR
cooperación española

ISBN 978-9942-07-874-2

View publication stats