

Universidades



Año XX - Nueva época - núm. 81 - julio-septiembre, 2019.

UNIVERSIDADES

CONSEJO EJECUTIVO

Unión de Universidades
de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE

Dr. Henning Jensen Pennington
Rector de la Universidad de Costa Rica
(San José, Costa Rica)

VICEPRESIDENTES

Vicepresidente (Región Andina)

Dra. Dolly Montoya Castaño
Rector de la Universidad Nacional de Colombia
(Bogotá D.C., Colombia)

Vicepresidente (Región Brasil)

Prof. Sandra Goulart Almeida
Rector de la Universidade Federal de Minas Gerais
(Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Vicepresidente (Región Caribe)

Dr. Gustavo Cobreiro Suárez
Rector de la Universidad de La Habana
(La Habana, Cuba)

Vicepresidenta (Región Centroamérica)

Msc. Ramona Rodríguez Pérez
Rectora de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Hugo Juri
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidenta (Región México)

Dra. Sara D. Ladrón de Guevara González
Rectora de la Universidad Veracruzana
(Veracruzana, México)

Vicepresidente de Organismos de Cooperación y Redes

Ing. Jorge Fabián Calzoni
Rector de la Universidad Nacional de Avellaneda
(Buenos Aires, Argentina)

VOCALES

Vocal de Redes

Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez
Rector de la Universidad Ricardo Palma
(Lima, Perú)

Vocal de Autonomía

Dr. Waldo Albarracín Sánchez
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

Secretario General

Dr. Roberto I. Escalante Semerena
(México, D.F.)

Universidades

DIRECTOR

Hugo Enrique Sáez

EDITOR

Jesús Islas

COMITÉ EDITORIAL

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

Rodrigo Arocena. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. URUGUAY.

Sandra Carli. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, UDE, URUGUAY.

† Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

COORDINADORA DE ESTE NÚMERO

Analhi Aguirre

COORDINADOR SECCIÓN PLÁSTICA

Sergio Cabrera

PORTADA

A. Agrela

No.62 retrato, 2015.

Acrílico y lápiz sobre papel.

CONTRAPORTADA

Y SECCIÓN PLÁSTICA

Thomas Ortiz

INTERIORES

Fotografía: Óscar Sánchez Gómez

Dibujos: Víctor Ortega

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y siempre que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá enviarse a Hugo E. Sáez al apartado postal 70-232, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México hugo.saez@udual.org y publicaciones@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Ricardo Alvarado Arce. Centro Cultural Universitario Tlatelolco, Ricardo Flores Magón No. 1, piso 9, Col. Nonoalco Tlatelolco, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06995, Ciudad de México, Tel. +52 (55) 5117 2818 ext. 49738.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXX, Nueva época, núm.81, julio-septiembre, 2019.

El número 81 de la revista **Universidades** se terminó de imprimir en septiembre de 2019. El tiraje consta de 600 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de Offset Reboasán, Acueducto 115, col. Huipulco, Tlalpan, Ciudad de México. C. P. 14370

CONTENIDO

- 3 Presentación
Hugo Enrique Sáez
- 7 Dossier
Géneros y Diversidad Sexual, por una Red Universitaria de diálogo y solidaridad
Analhi Aguirre
- 11 Arando surcos: Incorporación de las mujeres indígenas como académicas en dos universidades públicas mexicanas
Norma Molina Fuentes
- 23 La equidad de género en la educación intercultural del nivel superior: una mirada hacia el respeto de los derechos de las mujeres indígenas y afrodescendientes
Nolvia Verónica López Recinos
- 33 Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos
Lorena Ortega Ayala
- 45 Los estudios de género en la UBA y la UNAM: una conquista del feminismo académico
Gabriela Lozano Rubello
- 56 Plástica
Thomas Ortiz
- 65 De coyuntura
Educación superior, el futuro del trabajo y la automatización
Enrique Graue, Jaime Martuscelli y Carlos Martínez Leyva
- 77 Entrevista
Entrevista a Tiffany Mercado González, primera estudiante transgénero, reconocida por una universidad de América Latina y el Caribe
- 81 Informes
La Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, una universidad progresista que actúa a favor de la igualdad de género, la inclusión y la justicia social
Elvia González del Pliego Dorantes
- 85 Documentos
Archivo Ana Victoria Jiménez del movimiento feminista en México (1970-1990)
Luis Héctor Inclán Cienfuegos
- 88 Reseña
Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior
Beatriz Eugenia Rodríguez Villafuerte



Serie Familias Mexicanas, *Juan y Marek*, 2006.

Presentación

En décadas recientes se ha recrudecido la violencia en contra de las mujeres en los países de América Latina y el Caribe. Las universidades no pueden permanecer ajenas. Muchas Instituciones de Educación Superior (IES) han comenzado a incorporar políticas para fomentar la igualdad de género, además de contribuir con estudios acerca de las causas que generan esta recurrente práctica de agresión.

Se coincide en que este fenómeno se vincula con la vigencia de pautas culturales ancestrales que esgrimen el derecho del varón a dominar y someter a la mujer. A su vez, el crecimiento desmesurado de la delincuencia impune representa un catalizador de comportamientos arbitrarios. Posterior a la Segunda Guerra Mundial, varios investigadores, decididos a impulsar el desarrollo económico, apelaron a contrastar dos tipos ideales de sociedades: una sociedad tradicional de raigambre rural, no industrializada (agrícola y ganadera) en tránsito a una sociedad moderna, industrializada y de predominio urbano.

La distinción que establecía Gino Germani, por ejemplo, afirma que en la sociedad moderna existe un predominio del comportamiento regulado por la acción electiva, más que por la acción prescriptiva, propia de la sociedad tradicional. Se suponía que la acción electiva impulsaría la igualdad de las mujeres para elaborar su proyecto de vida en libertad. No obstante, se enfrentaban a varios obstáculos, entre otros, la justificación de las costumbres como naturales. Se admitía que en la sociedad tradicional

los roles sociales estaban asignados desde el nacimiento; en particular, el destino de la mujer era casarse, tener hijos y encargarse de las labores hogareñas. Los roles prescriptivos determinaban a priori la existencia de ocupaciones femeninas y masculinas fijas. Sus derechos estaban restringidos, en consonancia con la cultura excluyente de su participación en diversas actividades sociales y políticas. Recién a mediados del siglo XX lograron las ciudadanas el derecho a votar y ser votadas en las elecciones.

En esta tipología abstracta se supone que la elección de un proyecto de vida responde a criterios racionales o emocionales. En el racionalismo positivista, la emocionalidad se asimila a conductas caprichosas, casi irracionales. A la par femenina, en general, se le calificaba más inclinada a la emocionalidad que a una conducta "racional". La implantación de una sociedad moderna no se realiza en bloque y hay procedimientos primitivos y machistas que subsisten más allá del entorno en que se observaban sin cuestionarlos.

La influencia de los medios de comunicación de masas en conformar y disciplinar conductas se tornó fundamental a partir de la década de 1960. Varios estudios sobre comunicación muestran que muchas narraciones mediáticas consagran el carácter del "jefe de familia" masculino como proveedor, y este privilegio refuerza la sumisión de la pareja femenina en las relaciones de poder.

Durante la década de 1960 se manifiestan los primeros movimientos feministas modernos. Sus numerosas reivindicaciones se abocaban a cuestionar el patriarcado

vigente en la sociedad, investigar los orígenes de la opresión de la mujer, redefinir los roles familiares respecto del trabajo doméstico y profesional así como la posición de la mujer en la sexualidad, combatir la violencia doméstica y criminal en su contra, objetivos enmarcados en una célebre expresión: “lo personal es político”. En América Latina y el Caribe las mujeres se movilizan para defender sus derechos frente al autoritarismo en el poder y luchan por objetivos similares, como se muestra en los artículos que se publican en esta entrega.

Norma Molina Fuentes expone la incorporación de mujeres indígenas como académicas en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En este caso, se combinan dos elementos de discriminación: el étnico y el femenino.

El respeto de los derechos de las mujeres indígenas y afrodescendientes en la educación intercultural del nivel superior se aborda en el artículo de Nolvía Verónica López. El propósito de la investigadora es visibilizar las distintas formas de exclusión y discriminación de las mujeres indígenas y afrodescendientes en todos los niveles educativos, con énfasis en la educación superior.

El proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México, es desarrollado por Lorena Ortega Ayala. En el texto se identifican los factores que complican y traban la ejecución de las políticas de género, a causa de la discrecionalidad con que se interpretan las normas basándose en mentalidades arraigadas en valores patriarcales.

Los estudios de género en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Universidad de Buenos Aires (UBA), escrito por Gabriela Lozano Rubello, traza un panorama muy valioso sobre las investigaciones emprendidas acerca de esta problemática en dos instituciones señeras de la región latinoamericana.

Asimismo, en este número incorporamos una nueva sección, *De coyuntura*, y la primera colaboración analiza un tema cuya discusión es imprescindible en estos tiempos:

¿qué transformaciones del trabajo nos aguardan en el futuro ocasionadas por la automatización de los procesos?.

En la habitual sección Plástica se cuenta con la participación de Thomas Ortiz, Víctor Ortega y Óscar Sánchez Gómez, talentosos artistas cuya producción se disfruta mediante la reproducción de algunas de sus obras más destacadas.

Por su parte, la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana se distingue por los significativos avances mostrados en la transversalización de una política con perspectiva de género. Desde 2015 se cuenta con una Procuraduría de los Derechos Universitarios y el Programa de Asuntos de Género, junto a otras iniciativas que promueven la igualdad de género, la inclusión y el respeto a la diversidad sexual y social para construir la paz.

Un documento que seguramente será consultado en busca de información sustantiva es el Archivo Ana Victoria Jiménez del movimiento feminista en México (1970-1990), abierto para su consulta, también de la Ibero.

La entrevista a Tiffany Mercado revela detalles de la lucha de una persona transgénero para que en la Universidad Nacional de Nicaragua sea reconocida en el momento de su graduación por su nombre social y no por su nombre biológico.

Por último, compartimos la reseña de la doctora Beatriz Eugenia Rodríguez Villafuerte de la Universidad Veracruzana sobre la creación en México del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), registrada en 2018.

Hugo Enrique Sáez,
Director.





Serie Familias Mexicanas, Ivone, Constanza y Ángela, 2005.

Géneros y Diversidad Sexual, por una Red Universitaria de diálogo y solidaridad

Aunque los estudios de género llevan décadas de investigación y puesta en práctica, siguen irrumpiendo ciertos vacíos, y en ocasiones, una comprensión incompleta sobre significados y significantes fundamentales a la hora de entender estas problemáticas.

Si hablamos de “género”, ¿estamos incluyendo a los hombres? Y si optamos por lidiar por la igualdad o equidad de género, según sea el caso, ¿qué género o géneros debemos tener en cuenta? ¿Qué pasa con “lo binario”? ¿Y con los miles de *performances* que porta la heteronormatividad? Hay quienes se hacen estas y muchas preguntas más; pero también hay quienes ni siquiera se las cuestionan.

Afortunadamente, y a partir del siglo pasado, el pensamiento, no sólo de intelectuales, sino también de muchas personas no dedicadas a lo académico, se dejó afectar –con todos y cada uno de los sentidos de este verbo– por las luchas feministas, la emergente perspectiva de género, el llamado de atención de la gente *trans*, la igualdad para las comunidades homosexuales, bisexuales, *queer*, entre otras.

Sin embargo, tanto las universidades como los gobiernos requieren de lapsos de análisis y posibles soluciones para determinar en qué consisten estas categorías, que aún no han terminado. Esta petición tiene

su gran aspecto positivo. Las casas de estudio se han convertido en verdaderas hacedoras de una tarea titánica e imprescindible en estos tiempos, donde las poblaciones del mundo solicitan educación al respecto de estas dinámicas. De este modo, la educación superior, entre otras instancias educativas, es convocada a intervenir en esta exigencia de parte de quienes se interesan por hacer no sólo de las universidades, sino de nuestros espacios públicos y privados, lugares de bienestar.

Es por ello que una de las razones de este número de *Universidades* se cimienta, precisamente, en acercarse y profundizar sobre estos asuntos que nos están preocupando y ocupando en la actualidad: ¿por qué es imprescindible la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior?, ¿qué tan grave es no discutir sobre la interculturalidad y género de los y las estudiantes?, ¿de qué manera deben implementarse las políticas de género en nuestras universidades?, ¿cómo conocer lo que sucede en el interior de las instituciones de educación superior, concernientes a estas cuestiones?

Sí, somos parte de un momento privilegiado, pero también difícil. Nos encontramos en una transición que cruza una considerable cantidad de generaciones que permiten y, a la vez no, la fluidez de estos cambios tan venturosos e inexcusables. Existen personas que sí



comprenden que estamos en una situación ineludible y justa para pensar, construir y reconstruir un presente con particularidades mejores para todo el mundo. No obstante, a diario, batallamos con quienes rechazan cualquier tipo de mutación social, aun cuando esta signifique vivir mejor.

Dentro de estos parámetros, las universidades siempre han sido un sitio óptimo para llevar estos cuestionamientos a investigación y examen, con la meta de llegar a resultados beneficiosos que se manifiesten como herramientas útiles, disponibles y comprensibles para la sociedad. Esta es una de las razones por las que la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe creó la Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual (RUGEDS).

La demanda de acciones referidas a estas dinámicas por parte de las universidades hacia otras casas de estudio, organizaciones, estudiosos y estudiosas, en particular, solicita resolver ya las enormes dificultades que han enfrentado y enfrentan día a día respecto a la violencia de género, las desigualdades y falta de equidad de género, el agresivo desconocimiento que se revela ante las diversidades sexuales, la carencia de percepción desde las políticas académicas y públicas para apoyar a quienes se erigen como vínculos primordiales entre lo universitario, social y personal, y que ejercen de lazo indispensable a la hora de generar y proponer existencias más evolucionadas y contempladas desde un sentido común humano, sin sexismo, racismo, xenofobia, por mencionar sólo algunos de los obstáculos que nos inquietan.

Este ejemplar 81 de revista *Universidades* ha sido y es un instrumento vital para que nuestras universidades afiliadas se conozcan y comuniquen sus inconvenientes habituales sobre, por ejemplo, cómo formular un protocolo que actúe contra comportamientos que violenten a

los géneros, donde, por supuesto, participan aspectos relacionados con las cuestiones de etnia, raza y clase social, y que por ende, no se hallan desligados de estas preocupaciones.

Cabe aclarar que la iniciativa de RUGEDS, como así también la de *Universidades 81*, se asienta en que los géneros son más de dos (de ahí el atrevimiento de irrumpir con el plural de dicho término en el nombre de la Red), que los estudios de género no son solamente proyectos de y para las mujeres, que las determinaciones binarias deben reconocer que no son las únicas presentes, que las representaciones de la heteronormatividad motivan estructuras rígidas que se ponen de acuerdo con incuestionables sistemas de ideas, fundamentadas no precisamente en el bien común, sino, más bien, todo lo contrario...

Es por eso que, como coordinadora de la Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual, es un placer para mí presentar este Dossier que contiene colaboraciones indispensables como aporte a esta situación de emergencia y que tienen el propósito de favorecer la comprensión, la enseñanza y la toma de fuerzas para continuar trabajando en esta labor que hoy nos sitúa como factores sumamente implicados en las faenas de la educación superior de América Latina y el Caribe.

Los cuatro documentos que aquí se despliegan “Arando surcos: Incorporación de las mujeres indígenas como académicas en dos universidades públicas mexicanas”, de Norma Molina Fuentes (Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico); “La equidad de género en la educación intercultural del nivel superior: una mirada hacia el respeto de los derechos de las mujeres indígenas y afrodescendientes”, de Nolvía Verónica López

Recinos (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán); “Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos”, de Lorena Ortega Ayala (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez); y “Los estudios de género en la UBA y la UNAM: una conquista del feminismo académico”, de Gabriela Lozano Rubello (Universidad Autónoma Metropolitana); se complementan con otros igual de indefectibles que, asimismo, son muestras del interés y el esfuerzo de las universidades afiliadas a UDUAL y, en este caso, asociadas a la RUGEDS. Me refiero a la entrevista a Tiffany Mercado González, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, el informe proporcionado por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, sobre la igualdad de género, la inclusión y la justicia social en su institución por Elvia González del Pliego Dorantes, el reporte acerca del Archivo Ana Victoria Jiménez del movimiento feminista en México (1970-1990) por Luis Héctor Inclán Cienfuegos, de la misma casa de estudio, la reseña sobre el reciente libro *Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior*, de Beatriz Eugenia Rodríguez Villafuerte, como también al apoyo logístico y constante de la Universidad Nacional Autónoma de Avellaneda.

Así, *Universidades 81* tiene, entre otras metas, afianzar los fines de la UDUAL, que aluden a forjar alianzas para atender situaciones como las expuestas en las páginas que siguen, además de hacerles saber a nuestras afiliadas que la Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual extiende el diálogo permanente y solidario con ustedes.

Analhi Aguirre
UDUAL



Serie Familias Mexicanas, *Fernando, Francisco y Uriel*, 2002.

Arando surcos: incorporación de las mujeres indígenas como académicas en dos universidades públicas mexicanas

Resumen

El aumento paulatino y lento del número de mujeres indígenas en las Instituciones de Educación Superior (IES) es una constante. Sin embargo, la literatura sobre las mujeres indígenas que ingresan a laborar a las universidades es prácticamente inexistente. Por tanto, la presente investigación tiene como finalidad aportar al estudio sobre las académicas que se autoadscriben como parte de un pueblo indígena. Para el presente trabajo se entrevistó a un total de catorce académicas en dos universidades ubicadas en Estados con alta presencia de población indígena: Yucatán y Veracruz. Las universidades a las cuales pertenecen son la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). El objetivo general es identificar y explicar las principales problemáticas y estrategias de las que hicieron uso un grupo de mujeres que se autodefinen como pertenecientes a un pueblo indígena en su ingreso a la academia.

Palabras clave: Indígenas; Académicas; Género; Educación.

Abstract

Although gradually and slowly, the number of indigenous women in Higher Education Institutions (HEI) is constantly increasing. However, literature on indigenous women who enter to work at universities is practically non-existent. Therefore, the purpose of this research is to contribute to the study of female academics that self-identify as part of an indigenous people. For the present work, a total of fourteen female academics was interviewed in two universities located in states with a high presence of indigenous population: Yucatan and Veracruz. The universities to which they belong are the Autonomous University of Yucatan (UADY) and the Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). The general objective is to identify and explain the main problems and strategies used by a group of women who define themselves as belonging to an indigenous people during their time in the educational system and entering the academy.

Keywords: Indigenous; Academic; Gender; Education.

Resumo

O incremento, mesmo paulatino e divagar, do número de mulheres indígenas nas Instituições de Educação Superior (IES) é constante. Embora a literatura sobre as mulheres indígenas que conseguem entrar a trabalhar nas universidades é praticamente inexistente. Por tanto, a presente pesquisa tem como finalidade aportar ao estudo sobre as acadêmicas que se autoadscrevem como parte de uma comunidade indígena. Para o presente trabalho entrevistou-se um total de quatorze acadêmicas em duas universidades localizadas nos estados com alta presença de população indígena: Yucatán e Veracruz. As universidades as quais elas pertencem são a Universidade Autónoma de Yucatán (UADY) e a Universidade Veracruzana Intercultural (UVI). O objetivo geral é identificar e explicar as principais problemáticas e estratégias que utilizaram um grupo de mulheres, que se autodefinem como membros de uma comunidade indígena, na sua entrada à academia.

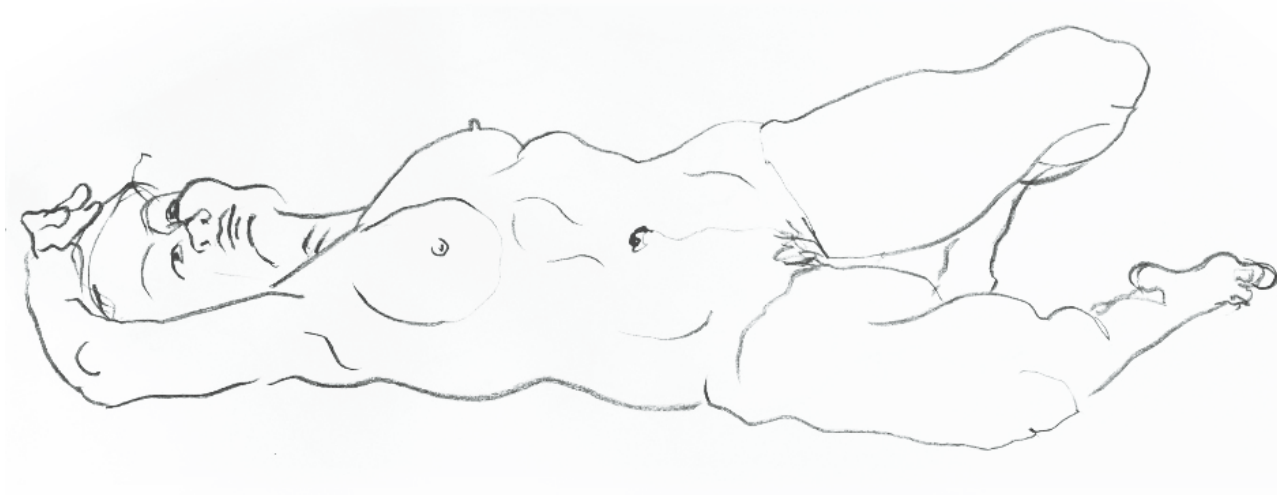
Palavras chave: Acadêmicas; Indígenas; Gênero; Educação.

Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia contenida en mi tesis doctoral, cuyo tema de investigación versaba sobre la trayectoria educativa, ingreso y trayectoria académica de un grupo de mujeres indígenas relacionadas con su condición étnico-lingüística y de género. Dicha investigación se abordó desde la perspectiva decolonial y de género. Para analizar el colonialismo interno de la sociedad mexicana se contemplaron las condiciones socioeconómicas y las experiencias migratorias —de primera o segunda generación— de las académicas. Se recurre a la colonialidad del saber para hacer visible la forma de conocimiento eurocéntrica y monolingüística —en español— bajo la cual fueron educadas. Igualmente, se analizaron las implicaciones de su condición étnica y lingüística en su paso por el sistema educativo y en su ingreso y trayectoria como académicas.

A lo largo de este escrito se exponen los hallazgos de uno de los apartados de la tesis que mostraron los elementos que incidieron en el ingreso de las entrevistadas a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Es desde este marco de referencia que la presente investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué factores incidieron en su incorporación como académicas? Y, ¿hubo “concesiones” desde la colonialidad del saber que les permitieron capitalizar su condición étnica o lingüística? Se parte de la hipótesis de que, una vez superados los obstáculos con los que se enfrentaron en niveles anteriores de escolarización, su condición étnico-lingüística puede dejar de tener una connotación negativa para su formación, e incluso, puede convertirse en un capital cultural susceptible de ser aprovechado conforme a una lógica de “concesiones” que otorgó el Sistema de Educación Superior (SES) mexicano a ciertas Instituciones de Educación Superior (IES).

Aníbal Quijano (2007) define la colonialidad como un patrón mundial de dominación dentro del modelo capitalista, fundado en una clasificación racial y étnica de la población del planeta que opera en distintos ámbitos. Según el autor, la colonialidad es una estructura de dominación y explotación que se inicia con el colonialismo, pero que se extiende hasta



hoy día como su secuela. En esta misma línea, Enrique Dussel (1992) argumenta que la colonización se refiere al proceso de imperialismo y ocupación territorial de pueblos que efectúa un poder conquistador por medio del uso de la violencia. El colonialismo se refiere a la ideología que justifica y legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. En otras palabras: “con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este particular modelo de poder” (Quijano, 2007, p.91).

¿Quiénes son las académicas indígenas?

Conocer los orígenes de las académicas permitió entender, entre otros temas, cómo se han fraguado sus historias, su paso por la escolaridad formal —las principales problemáticas que enfrentaron—, las consecuencias de la migración fuera de sus comunidades; por ejemplo, su relación con el hecho de hablar o no la lengua, así como los motivos de sus padres para transmitirla o no a sus hijas. A modo de generalidad, se anotó que ocho de nuestras entrevistadas son originarias del Estado de Yucatán, tres de Veracruz y una más del Estado de

Querétaro. La mayoría, diez de ellas, son la primera generación en migrar de sus pueblos de origen; tres más, la segunda. Nueve de ellas son hablantes de sus idiomas maternos; dos más, lo entienden, pero no lo hablan, y tres no entienden ni hablan el idioma de sus padres. El cuadro 1 permite mostrar una síntesis de esos rasgos.

Los grados alcanzados por las académicas reflejan éxito escolar. Cinco de ellas cuentan con estudios de doctorado —algunas están en proceso de titulación—. Ocho más cuentan con grado de maestría, y dos más con licenciatura. Cuando me refiero a éxito escolar, hablo de la medida a través de los grados académicos que alcanzaron en comparación, no sólo con la población indígena o con sus respectivas etnias, sino con la población en general.

El tema migratorio ligado a la escolaridad es una constante a la que apuntan los estudios sobre los profesionistas, líderes políticos e intelectuales indígenas. Cristina Oehmichen (1999) señala que las migraciones de las mujeres se encuentran más condicionadas que las de los varones por la etapa en su trayectoria de vida, por su posición en el hogar, por su estado civil, por la presencia de hijos y pareja y por la estructura familiar. Así, el primer filtro que sortearon algunas de ellas fue contar con la aprobación de su entorno para irse de casa

Cuadro 1. Datos generales de las académicas indígenas

	Etnia	Lengua	Edad	Migración generación	Estado civil	Hijos(as)
UVI	Náhuatl	Entiende/habla	31	Primera	Unión libre	No
	Náhuatl	Entiende/habla	28	No migró	Soltera	No
	Zapoteca	Entiende/no habla	34	Primera	Soltera	No
	Totonaco	Entiende/habla	37	Primera	Casada	1
	Popoluca	Entiende/habla	26	Primera	Soltera	No
	Ñáñuu	Entiende/habla	35	Primera	Casada	2
UADY	Maya	No entiende/no habla	38	Segunda	Casada	No
	Maya	No entiende/no habla	41	Segunda	Soltera	No
	Maya	No entiende/no habla	40	Segunda	Casada	No
	Maya	Entiende/habla	54	Primera	Casada	No
	Maya	Entiende/no habla	53	Primera	Soltera	No
	Maya	Entiende/habla	73	Primera	Soltera	No
	Maya	Entiende/habla	28	Primera	Soltera	No
	Maya	Entiende/habla	58	Primera	Casada	1

Fuente: elaboración propia con base en información recabada durante la investigación.

Cuadro 2. Datos académicos de ingreso a la UADY

Edad de ingreso	Año en que ingresó	Años laborando	Grado con el que ingresó
36	1977	37	L s/t
27	1983	31	L s/t
34	1994	20	L
24	1985	29	L s/t
27	2000	14	M s/t
28	2002	12	M
24	2000	14	M s/t
23	2009	5	L

L = licenciatura; M = maestría; L s/t = licenciatura sin terminar; M s/t = maestría sin terminar. Fuente: elaboración propia con base en información recabada durante la investigación.

Cuadro 3. Datos académicos de ingreso a la UVI

Edad de ingreso	Año de ingreso	Años laborando	Grado con el que ingresó
27	2004	10	L
34	2013	1	M
24	2004	10	L
29	2012	2	M
26	2012	2	M
22	2010	4	L

L = licenciatura; M = maestría. Fuente: elaboración propia con base en información recabada durante la investigación.

con la finalidad de estudiar; el segundo fue enfrentarse a las problemáticas de corte económico para sostenerse fuera de la economía de su núcleo parental.

Hablar o no hablar un idioma indígena en México sigue teniendo repercusiones diferentes. La perspectiva decolonial indica que una de las formas más explícitas de la colonialidad se da a través de la primacía de una o varias lenguas sobre las otras. El no hablar ni entender la lengua se puede explicar, como lo argumenta Yásnaya Aguilar (2015), por la discriminación sistemática que por siglos ha padecido la población indígena. Si bien México es un país plurilingüe, no es posible considerarlo como multilingüe dadas las relaciones asimétricas de poder que están presentes en todos los espacios sociales. Asimismo, es este sector de la población el que enfrenta los mayores índices de exclusión y pobreza. Algunos de los oficios y profesiones que desempeñaron los padres de las académicas fueron comerciantes, albañiles, campesinos y jornaleros, en el país o en Estados Unidos. Sólo dos de los padres contaban con estudios profesionales, uno era maestro de educación primaria y el otro abogado. Por su parte, las madres tuvieron los oficios de comerciantes, campesinas, trabajadoras del hogar y empleadas.

Las historias de vida de las académicas coinciden en algunos aspectos y difieren en otros. Sin embargo, una constante se repite: desde la educación básica sobresalieron como estudiantes de excelencia con los mejores promedios de sus clases. A la academia llegaron las mujeres que lograron sobrevivir al cuello de botella —proceso en el cual la población estudiantil queda excluida del sistema educativo conforme avanzan los grados escolares— que aplica para todas las niñas y jóvenes de este país, y cuyo efecto se acentúa aún más en la población indígena.

Elementos que incidieron en el ingreso como académicas de la UADY y la UVI: capital cultural, expansión y diversificación del SES

Se toma como punto de partida la función social de la universidad en relación con la colonialidad del saber. Se aborda el ingreso de las académicas a partir de la diferencia según el modelo educativo, dado que algunas instituciones son de corte tradicional y otras de

carácter intercultural. Como resultado del discurso indígena que ha tomado fuerza en las últimas décadas la UADY comenzó, desde el año 2010, un proceso de visibilización del alumnado maya. Posteriormente, puso en marcha el Programa Institucional de Estudios del Pueblo y la Cultura Maya (PROIMAYA). La UVI, por su parte, surge del esfuerzo de la Universidad Veracruzana por revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de diálogo con los avances del conocimiento de la ciencia occidental.

Para explicar la incidencia que tuvieron los capitales étnicos y lingüísticos de las académicas en su ingreso a las instituciones de educación superior, retomo la idea de Pierre Bourdieu (2008, 2002) de mirar el espacio académico como un lugar de lucha de poder. Como se verá más adelante, al ser dos universidades con modelos diferentes, tanto la UADY como la UVI tienen particularidades, pero ambas se guían por el *ethos* académico que rige a las IES.

Un campo —podría tratarse del campo científico— se define, entre otras cosas, al precisar aquello que está en juego y los intereses específicos que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios. Para que funcione es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera (Bourdieu, 2002, p. 119). En esta lógica, el campo universitario reproduce en su estructura el campo de poder cuya organización contribuye a repetir y a consolidar a través de sus propias acciones de selección de actores y de inculcación de valores y de modelos. Si bien estas estructuras rebasan las voluntades individuales, los sujetos o los grupos modifican, en menor o mayor medida, los espacios y las estructuras que conforman los campos o los rehacen cuando impulsan proyectos alternos, como fue el caso de las Universidades Interculturales (UI).

En la UVI, como lo señaló Gunther Dietz (2008), llevar a la práctica un modelo novedoso que incluía otro tipo de saberes fue tarea que generó resistencia por parte de los propios académicos formados en las disciplinas tradicionales. Los conocimientos legítimos están arraigados en los *habitus* que el personal de la universidad ha ido adquiriendo a través de su formación

académica. En la UADY, la lucha por el campo se refleja en dos aspectos: primero, en las concesiones que la universidad otorga en cuanto a tener una demanda por personal maya hablante y; segundo, en la contradicción a la que se enfrentan las académicas para combinar las actividades propias del campo académico y las actividades ligadas a espacios comunales.

Sabemos que los sistemas de ciencia y tecnología no son sistemas puramente meritocráticos: rasgos como la condición étnica y de género —pero no sólo estos— influyen en los juegos de poder del campo académico. Los estudios de género acerca del campo científico han llamado la atención sobre cómo estas posiciones desconocen los modos en que la meritocracia ratifica o construye el lugar de poder de algunos sujetos, usualmente como en nuestro caso, de los hombres blanco-mestizos (Díaz y Pérez, 2012). Generalmente

Uno de los supuestos de partida es que, generalmente, en el transcurso de la carrera universitaria o el ingreso a la academia, las y los profesionistas e intelectuales indígenas hacen uso del doble capital cultural que han adquirido: por un lado, la lengua materna o la condición étnica —capital cultural incorporado— y, por el otro, la formación universitaria —capital cultural institucionalizado— para ingresar a nichos de empleo en donde desarrollar estas capacidades.

las investigaciones sobre académicas son proclives a observarlas como un grupo uniforme en el que todas se enfrentan al poder masculino. Como nos dice Chandra Mohanty (2008), la diversidad de las mujeres es minimizada por la experiencia compartida de opresión. De modo que las discrepancias materiales, ideológicas, de poder, de clase o de edad se difuminan. La mujer académica es presentada como una categoría unitaria; como una representante universal de todas las académicas, sin matices, contrastes o diferencias. No obstante, el hecho de trabajar para un mismo sector laboral no hace de ellas una categoría homogénea (García, 2000).

Para conocer los elementos que incidieron en el ingreso de las entrevistadas a la academia fue necesario tomar en consideración varias características que propiciaron diferentes trayectorias. Un elemento a resaltar es el hecho de que pertenecen a dos universidades con distintos proyectos educativos respecto a la oferta universitaria y la demanda social a la que pretenden responder.

La expansión y la diversificación del SES, en el que se contextualizan la UADY y la UVI, enmarcan el ingreso de las académicas a dichas universidades. Además, hay que agregar el análisis de cómo influyeron sus diferentes capitales en su entrada laboral. Tres son los capitales que se consideraron para estudiar su incidencia en el ingreso de las académicas a dichas instituciones: el capital institucionalizado, el lingüístico y el étnico. A sabiendas que la profesión académica exige como mínimo ciertas credenciales para ingresar a su campo, se pretende situar el momento y los elementos que favorecieron o no, el reclutamiento de las entrevistadas.

Seguiré a Pierre Bourdieu (1987) cuando afirma que el capital cultural existe bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, y, finalmente, en el estado institucionalizado como forma de objetivación muy particular. Así, el título escolar confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— propiedades totalmente originales.

Si se aborda el capital incorporado desde la colonialidad del saber, se deduce que son justamente estas disposiciones duraderas, como el lenguaje y la cultura de los pueblos indígenas, las que han quedado fuera del currículo escolarizado —en la mayoría de los casos la llamada inclusión queda en la folclorización de la cultura—, con excepción de valiosos proyectos educativos autónomos o interculturales. El capital objetivado, por las condiciones socioeconómicas de las académicas, correspondería a los insumos básicos de familias de clase baja. Por tanto, y ante la carencia de un capital cultural incorporado de los habitus y de los conocimientos considerados legítimos, algunas de las familias de las académicas indígenas vieron en la apuesta educativa un mecanismo que prometía movilidad social a su descendencia, para lo cual invirtieron una cantidad de recursos económicos y sociales que

aseguraran la obtención de un título en el estado institucionalizado.

Uno de los supuestos de partida es que, generalmente, en el transcurso de la carrera universitaria o el ingreso a la academia, las y los profesionistas e intelectuales indígenas hacen uso del doble capital cultural que han adquirido: por un lado, la lengua materna o la condición étnica —capital cultural incorporado— y, por el otro, la formación universitaria —capital cultural institucionalizado— para ingresar a nichos de empleo en donde desarrollar estas capacidades. Se apunta que el capital cultural incorporado de los intelectuales indígenas no corresponde de manera precisa al considerado legítimo de la cultura y conocimiento dominantes, sino que es un tipo de capital que, paradójicamente, puede ser socialmente desestimado o valorado según el espacio o institución en el cual se manifiestan.

La capitalización de la condición indígena, entendida como el uso estratégico del valor derivado del capital incorporado y simbólicamente activo con el cual las académicas indígenas obtienen beneficios ganados por el dominio de dicho capital, es un elemento que estos sectores de la población han utilizado para estructurar sus trayectorias educativas y profesionales. Tomando en cuenta lo dicho, se ha dividido el ingreso a las IES de las académicas en tres tipologías: a) académicas de la UADY, a partir de considerar su capital institucionalizado y lingüístico, así como la expansión del SES; b) académicas de la UADY, según su capital institucionalizado y la expansión del SES y; c) académicas de la UVI, al tener presente su capital institucionalizado, étnico y diversificación del SES.

Capital Institucionalizado de las académicas indígenas al momento de su inserción profesional a la UADY y a la UVI

La entrada al campo académico requiere, primero, las credenciales que certifiquen al postulante a ocupar un puesto dentro de las instituciones de formación terciaria, es decir, que cuente con los requisitos mínimos solicitados. Jesús Francisco Galaz y Manuel Gil (2009) nos dicen que dos factores influyen en el ingreso a la carrera académica: la dotación social de grados y que al mercado académico lo acompañen otras experien-



cias laborales apreciadas y reconocidas en términos económicos y de prestigio social.

Un dato relevante es que las tres académicas con mayor antigüedad laboral se integraron a la universidad sin haber obtenido aún el título de licenciatura, como lo muestra el cuadro 2. Este hecho era común en el periodo de expansión del SES, cuando, según Manuel Gil (1994), el 34.7 por ciento de los y las académicas que se incorporaban en ese periodo no contaban con el título de licenciatura. Este fenómeno hizo que se denominara a dicha etapa como “profesionalización salvaje” de la academia, ante la evidencia de que las incorporaciones en la fase expansiva habían abatido, en gran medida, los criterios formales de reclutamiento.

Bourdieu considera que la lengua estándar tiene su origen en el Estado: es éste el que legitima los usos sociales y crea las condiciones para la constitución de un mercado lingüístico unificado, normalizado y dominado por una lengua oficial.

Este fenómeno no se repitió para las académicas que se incorporaron después del año 2000.

A diferencia de sus colegas de la UADY que se incorporaron en el periodo de expansión acelerada del SES, a las académicas de la UVI les tocó el periodo de diversificación, cuando el gobierno creó las universidades tecnológicas e interculturales para atender una matrícula específica, tanto geográfica como poblacional (ver Cuadro 3). En las últimas dos décadas hubo, en efecto, un cambio de llave en la entrada al oficio académico: el grado máximo exigido a los postulantes (Galaz y Gil, 2012). Se transitó de la “profesionalización salvaje” a un escalamiento en los criterios de acceso conforme a los cuales el posgrado pasó a ser el requisito indispensable para asegurar la profesionalización rápida de la academia, como lo muestra el cuadro tres para nuestro estudio de caso.

Capitalización de la condición lingüística de las académicas indígenas al ingresar a laborar a la UADY durante el periodo de expansión del SES

El primer aspecto a considerar es la oportunidad que brindó la UADY a las académicas para capitalizar su condición lingüística, es decir, incorporarse a espacios laborales donde solicitaban personal que fuera hablante de alguna lengua maya. Retomando a Pierre Bourdieu (1987), los capitales lingüísticos tienen un valor distinto según se adecuen a las leyes de un mercado profesional, regulado por un conjunto de normas de interacción que reflejan el poder social de los actores que se encuentran en él.

Bourdieu considera que la lengua estándar tiene su origen en el Estado: es éste el que legitima los usos sociales y crea las condiciones para la constitución de un mercado lingüístico unificado, normalizado y dominado por una lengua oficial. No obstante, Enrique Alonso (2005) advierte que el sociólogo francés deja fuera la referencia de acción como una actividad cotidiana, así como la capacidad de los actores para operar en un contexto “produciendo sentido en sus actos particulares de habla por medio de procesos de construcción, negociación y resistencia simbólica, incrustados en comunidades culturales de prácticas compartidas, significados cotidianos y actividades rutinarias particulares” (Alonso, 2005, p.125).

Así, en momentos específicos, las entrevistadas capitalizaron el idioma maya como un bien lingüístico que era requerido y valorado en la UADY. Alarcón (2005) demuestra que, desde la elección racional, cada individuo es capaz de escoger los medios acordes con sus fines, interactúa con otros individuos y, dentro de los condicionantes de las instituciones y reglas de juego, produce resultados colectivos intencionados o no. Cuatro académicas, las de mayor edad y antigüedad laboral, subrayaron la importancia que tuvo el hecho de hablar el maya al momento de ingresar a laborar a la UADY. Ellas narran cómo en las épocas en que fueron contratadas, el hablar un idioma maya fue de suma importancia para el reclutamiento, ya que en ese momento existía una demanda de personal que lo dominara, por lo que dos de ellas ingresaron como ayudantes durante sus estudios de licenciatura.

No obstante, se denota desde la perspectiva decolonial que se adoptó como clave de lectura, los estudios acerca de la población indígena solían inscribirse en la tradición de los estudios indigenistas, es decir, la investigación acerca de los “otros”. En esa época, la capitalización lingüística no era la norma, más bien, se produjo gracias a “concesiones” que abrían ciertos espacios donde se demandaba dicho conocimiento. En palabras de Alarcón (2005), las académicas hicieron un uso estratégico de su idioma, lo cual no era una tendencia extensa. Como las mismas entrevistadas lo manifestaron: la negación de la lengua maya era lo común entre la población maya estudiantil de esa época.

Las circunstancias fueron diferentes en el segundo grupo de académicas, las del área de educación. Ellas se incorporaron a un nuevo plantel que se abrió en la ciudad de Tizimín en el año 2000; por tanto, sus procesos de ingreso fueron distintos. El factor étnico o lingüístico no fue de relevancia, dado que no había una demanda dirigida a personal con esas características. La mayoría ingresó a la nueva unidad por contactos con antiguos profesores. Los requisitos se habían modificado, los estudios de maestría —con el grado o en vías de graduarse— se habían vuelto indispensables para ser candidata a un puesto académico.

Diversificación del SES y capital étnico de las académicas indígenas al momento de ingresar a laborar a la UVI

Para el caso de las académicas que ingresaron a la UVI intervino otro elemento significativo: la adscripción étnica, que no estuvo condicionada a sus capacidades lingüísticas, aunque la mayoría entiende y habla su respectivo idioma originario. Por la naturaleza de la IES tanto la adscripción étnica, como la pertenencia regional a la zona, fueron factores significativos en el ingreso de las académicas a la institución. Una decisión estratégica de la universidad era integrar más personal proveniente de los pueblos indígenas, así como egresados de la misma universidad que tuvieran trabajo previo con las comunidades de la zona. Por ello, más que la capacidad lingüística en sí, lo que influyó en el reclutamiento fue la pertenencia a un grupo étnico y la realización de trabajos de investigación y de organización en la zona.

La particularidad que caracteriza el ingreso de este grupo de académicas a la UVI es la esencia misma de la universidad: primero, se trataba de una propuesta intercultural y; segundo, era un proyecto nuevo. Estas características incidieron en la forma en cómo se fue conformado y consolidado el nuevo campus académico. Gunther Dietz (2008) subraya que los docentes-investigadores eran contratados, no por su procedencia étnica, sino en función de sus rasgos profesionales y, sobre todo, de su arraigo y conocimiento de la región. Aun así, señala que la precariedad en la contratación del profesorado generó una cierta fluctuación en las plantillas regionales.

Al ser un campo académico, en términos de Bourdieu, donde los actores se disputan los lugares disponibles, un elemento que las académicas consideraron benéfico para su ingreso, fue el étnico. Si bien Dietz (2008) argumenta que la adscripción étnica no se superpone al capital institucionalizado, las académicas afirman que su ingreso fue justo en el momento en que se produjo un cambio de director general, época en la cual hubo una notable incorporación de personal con adscripción étnica y egresados de las primeras generaciones de la UVI. Laura Mateos y Gunther Dietz (2015) nos dicen que al ser la institución una IES de corte intercultural, fueron muchos los procesos de renegociación en diferentes aspectos. Ello los obligó a repensar —junto con los propios jóvenes universitarios— las nociones clásicas de lo letrado, lo intelectual y del *ethos* profesional.

Anotaciones finales

Al dar continuidad al análisis de las preguntas e hipótesis que se plantearon inicialmente, se concluye que el ingreso de académicas indígenas en la UVI y la UADY estuvo determinado tanto por la expansión y diversificación del SES, como por el uso que ellas hicieron de sus diversos capitales culturales. Se demostró que las historias de éxito no se pueden contar sólo a través de las personas, sino que dependen también de un contexto histórico social.

A lo largo del texto se mostró que el ingreso a la academia y la capitalización de la condición étnico-lingüística se han dado de tres formas. La primera, es la de las académicas hablantes un idioma originario a

las que se les permitió insertarse en proyectos donde ese conocimiento era requerido. La segunda, es la de las académicas que no son hablantes la lengua, pero se reconocen como parte del pueblo maya y para quienes la condición étnico-lingüística no estuvo relacionada con su ingreso a los espacios académicos. La tercera, las académicas indígenas que ingresaron a una institución intercultural de nueva creación, en donde la condición étnico-lingüística potencializaba su capital institucionalizado.

Plantear la investigación entrevistando a académicas insertas en dos modelos de universidad, permitió analizar el tema étnico más allá de los sujetos. Es decir, sirvió para conocer cómo las IES abordan las temáticas étnicas en su modelo educativo. Al ser una de corte tradicional y la otra intercultural, las diferencias fueron notables y significativas. La universidad es una de las instituciones en las que se plasma claramente la colonialidad del saber dado que fue creada bajo las formas eurocéntricas de conocimiento científico. Es una institución profundamente tradicional en muchos sentidos, la Universidad Autónoma de Yucatán no es la excepción. Como lo indicamos, hasta años muy recientes, la universidad no instrumentaba ningún programa que visibilizara a la población maya o que incluyera o reconociera otros tipos de saberes.

Para algunas de las académicas de la UADY, el uso del capital lingüístico fue factible dado que ingresaron durante la expansión del SES. Si bien no era una IES de corte intercultural, en esos momentos requería intérpretes del maya para las investigaciones que se realizaban en comunidades indígenas. Esto les dio la posibilidad de integrarse, primero, como ayudantes y, posteriormente, como docentes.

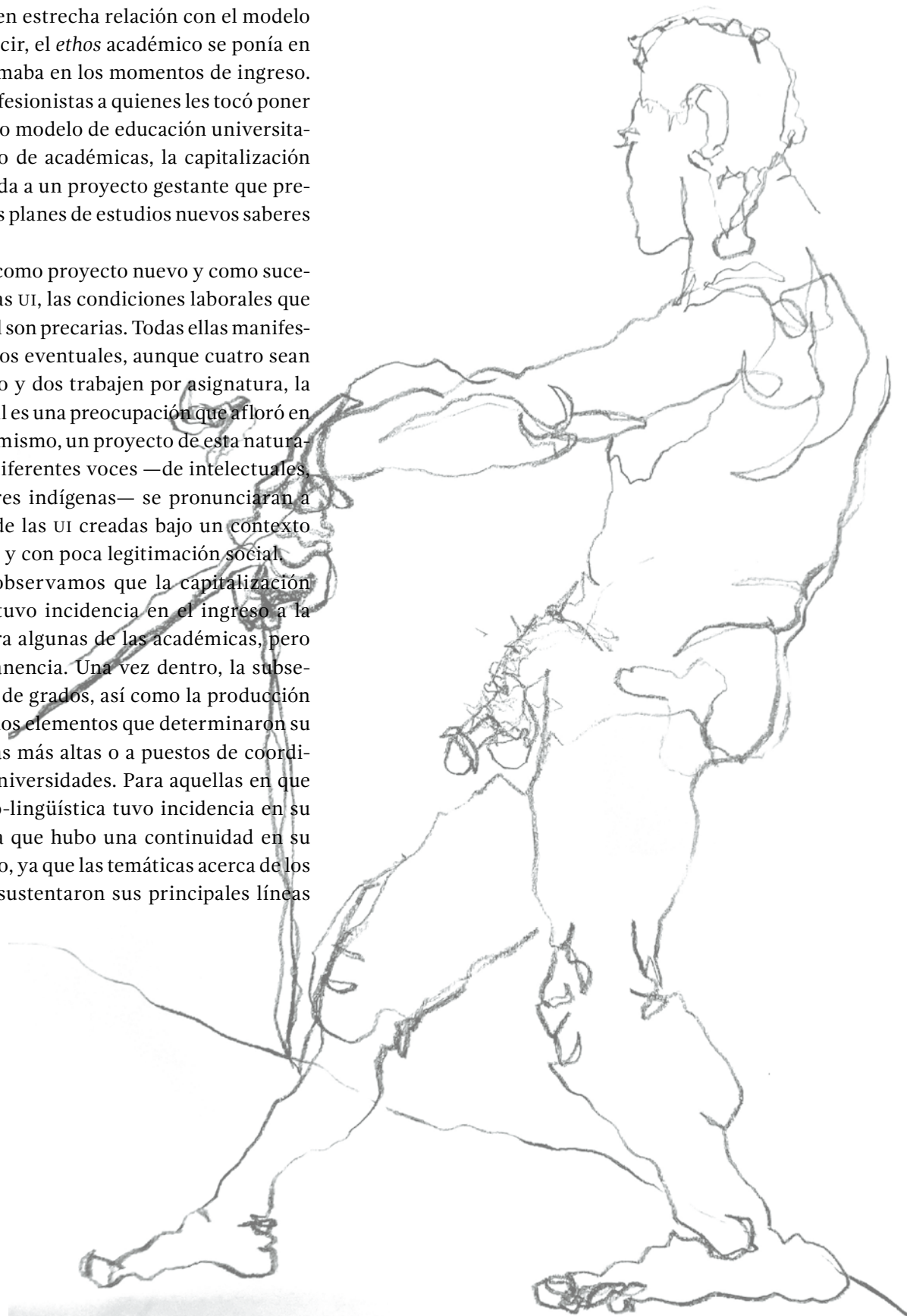
La capitalización lingüística de las entrevistadas está situada en lo que se ha denominado en este texto, concesiones dentro del campus académico. No obstante, este fenómeno sólo fue posible si a dicha capitalización se le sumaba el capital institucionalizado requerido, ya que la lógica de los campus y departamentos funcionaba acorde a una universidad de corte tradicional. En el otro grupo, se encuentran las académicas que ingresaron al campus nuevo en la ciudad de Tizimín. Lo que pudimos observar ahí fue que las condiciones de ingreso para ellas, más allá de las concesiones lingüísticas, siguieron las tenden-

cias nacionales de endogamia y profesionalización académica.

Para el caso de la UVI, el oficio académico de las entrevistadas está en estrecha relación con el modelo intercultural. Es decir, el *ethos* académico se ponía en cuestión y se reformaba en los momentos de ingreso. Ellas fueron las profesionistas a quienes les tocó poner en marcha un nuevo modelo de educación universitaria. Para este grupo de académicas, la capitalización étnica está vinculada a un proyecto gestante que pretendía incluir en sus planes de estudios nuevos saberes y conocimientos.

Sin embargo, como proyecto nuevo y como sucedió en muchas de las UI, las condiciones laborales que enfrenta el personal son precarias. Todas ellas manifestaron tener contratos eventuales, aunque cuatro sean de tiempo completo y dos trabajen por asignatura, la inestabilidad laboral es una preocupación que afloró en las entrevistas. Asimismo, un proyecto de esta naturaleza significó que diferentes voces —de intelectuales, de políticos y líderes indígenas— se pronunciaran a favor o en contra de las UI creadas bajo un contexto político conflictivo y con poca legitimación social.

Finalmente, observamos que la capitalización étnico-lingüística tuvo incidencia en el ingreso a la UVI y a la UADY para algunas de las académicas, pero no así en su permanencia. Una vez dentro, la subsecuente adquisición de grados, así como la producción académica, fueron los elementos que determinaron su ascenso a categorías más altas o a puestos de coordinación en ambas universidades. Para aquellas en que la condición étnico-lingüística tuvo incidencia en su ingreso, se observa que hubo una continuidad en su quehacer académico, ya que las temáticas acerca de los pueblos indígenas sustentaron sus principales líneas de investigación.



Bibliografía

- Aguilar, Y. (1 de agosto de 2015). ¿Es México un país multilingüe?. *El país*, disponible en <https://archivo.estepais.com/site/2015/es-mexico-un-pais-multilingue/>.
- Alonso, E. (2005). Los mercados lingüísticos o el muy particular análisis sociológico de los discursos de Pierre Bourdieu. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1),111-131.
- Alarcón, A. (2005). Los mercados lingüísticos. Aportaciones desde la perspectiva de la elección racional. *Papers: revista de sociología*, 89-109.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica, Universidad Autónoma Metropolitana*, (5), 11-17.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Madrid, Editorial.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Argentina: Montessor.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Díaz, A., y Pérez, P. (2012). Testigos modestos y poblaciones invisibles en la cobertura de la genética humana en los medios de comunicación colombianos, *Interface - Comunicação, Saúde, Educação.*, 16(41), 451-67.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Daniel, M. (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Venezuela: UNESCO-IELSAC.
- Dussel, E. (1992). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores, UMSA.
- Galaz, J. y Gil, M. (2012). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. En Galaz, J. y Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J., y Martínez, J., (Coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California.
- García, P. (2000). Agenda teórica para el estudio de las mujeres académicas. *Sociológica*, 15(44),163-179.
- Gil, A. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2011). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera Década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones*, 141, 13-45.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales. En Suárez, T. y Hernández A. (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Oehmichen, C. (1999). La relación etnia-género en la migración femenina rural-urbana: mazahuas en la Ciudad de México. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 45, 7-132.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En C. Santiago y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.



El uso de fármacos da la posibilidad a las personas de llegar a viejas.

La equidad de género en la educación intercultural del nivel superior: una mirada hacia el respeto de los derechos humanos de las mujeres indígenas y afrodescendientes

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la equidad de género desde una mirada del respeto a los derechos humanos de las personas que pertenecen a la comunidad educativa intercultural del nivel superior. A través de una revisión bibliográfica de diferentes estudios escritos sobre el tema, se toma como referencia la colonialidad del poder desde la interseccionalidad raza/género de María Lugones con el fin de poder explicar el por qué históricamente se dan las diferentes formas de exclusión, discriminación e inequidad hacia las mujeres indígenas y afrodescendientes.

Este trabajo evidencia la brecha que existe entre el acceso, la permanencia y el egreso en las Instituciones del Nivel Superior de indígenas y afrodescendientes, e igualmente, explica las situaciones de desventaja

en cuanto a la pertinencia y estrategias pedagógicas, como también el uso de las Tecnologías de la Información (TICS) en los diferentes espacios educativos en los lugares de origen. También se asienta una mirada crítica ante las desigualdades en los espacios educativos del nivel superior para así exigir la creación de políticas educativas que tengan como prioridad asegurar la profesionalización.

Palabras clave: Género; Educación; Colonialidad; Pueblos Originarios y Afrodescendientes.

Abstract

This article addresses the issue of gender equity from a view of respect for the human rights of people belonging to the intercultural educational community in superior education.

Bibliographic reviews from different written studies on the subject were used as a reference in this material, and it takes the coloniality of power from the intersection of race and gender of Maria Lugones to explain why there have been different forms of exclusion, discrimination, and inequity towards indigenous and Afro-descendant women historically.

Quantitative data shows the gap between access, permanence, and conclusion of indigenous and Afro-descendant people in superior education programs. In the same way, there are explanations regarding the disadvantages in terms of relevance, pedagogical strategies, and the use of TICs in different educational spaces in their places of origin as well. One must have a critical look at inequalities in superior education spaces and thus require the creation of educational policies that ensure professionalization as a priority.

Keywords: Gender; Education; Coloniality; Indigenous and Afro-descendant people.

Resumo

Este artigo aborda a questão da equidade de gênero a partir de uma visão do respeito aos direitos humanos das pessoas pertencentes à comunidade educacional intercultural ao mais alto nível.

Documentado através de uma revisão bibliográfica de diferentes estudos escritos sobre o tema, tomando como referência a colonialidade do poder, a partir da intercorrentalidade raça/gênero de Maria Lugones, a fim de explicar porque historicamente é dar diferentes formas de exclusão, discriminação e iniquidade para as mulheres indígenas e afrodescendentes.

Este trabalho demonstra com dados quantitativos a lacuna entre acesso, permanência e egresso nas instituições do nível superior de indígenas e afrodescendentes, e também explica as situações de desvantagem em termos de relevância e estratégias pedagógicas, bem como a utilização de TICs em diferentes espaços educativos nos locais de origem. Além disso, uma visão crítica é dada às desigualdades nos espaços educacionais do nível mais alto e, assim, demanda a criação de políticas educacionais que tenham como prioridade garantir a profissionalização.

Palavras chave: Gênero; Educação; Colonialidade; Povos originais e afrodescendentes.



Introducción

Este artículo se ha escrito con la finalidad de visibilizar las diferentes formas que excluyen y discriminan en los distintos niveles educativos a las personas que pertenecen a poblaciones indígenas y afrodescendientes. Se explica cómo éstas han sido despojados de lo que les pertenece, sobre todo, se abordará el no tener, en la mayoría de los casos, el acceso, ingreso, permanencia y el egreso en instituciones del nivel superior.

Si bien es cierto que se han creado universidades interculturales, también es cierto que persisten problemas de orden académico, ya que se carece de condiciones adecuadas como la pertinencia en las adecuaciones curriculares que, en la mayoría de las veces, no se aplican dentro del aula, por lo que los estudiantes todavía enfrentan situaciones de racismo y otras discriminaciones.

Es por esa razón que se deben visibilizar todas las formas de discriminación con el objetivo de fortalecer programas para facilitar el acceso y permanencia del estudiante en el nivel superior, promover centros regionales donde haya presencia indígena y afrodescendiente y también fomentar programas pertinentes con alto contenido de virtualidad y técnico- tecnológicos.

Equidad de género en las Instituciones del Nivel Superior

Es posible observar claramente las diferencias de género dentro de los espacios educativos, así como la no aplicación de la educación como derecho humano, ya que éste no sólo debiese considerar el acceso a la educación superior, sino también la permanencia en la misma. Comprender qué sucede en el trayecto que recorren tanto los hombres, como las mujeres dentro de estas áreas es muy importante porque se entenderá cómo es la relación de poder entre los sexos y cómo esa relación se internaliza en la vida de las personas; en el caso que abordaremos, la participación de las mujeres es casi nula en comparación con la de los hombres en actividades donde se pone en juego el quehacer científico alrededor del que se construye un ambiente de violencia simbólica hacía el sexo femenino.

José María Duarte y José Baltazar García (2016) afirman que se debe poner atención a las desigualdades

de género relacionadas con la educación, hacen énfasis en el artículo 1° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que destaca que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben de comportarse fraternalmente los unos con los otros (p.11). De tal manera que el ideal de la igualdad de género significaría que tanto hombres, como mujeres deberían de disfrutar de los mismos derechos sin ningún tipo de cuestionamiento, asimismo, ser iguales en garantías y oportunidades tanto económicas, como educativas y sociales.

En tal sentido, Mato (2012) reordena datos sobre el promedio de años de estudio de la población adulta indígena comparada con la no indígena, con lo que evidencia la desigualdad de oportunidad de ingreso, permanencia y egreso de las poblaciones originarias, en comparación con la población adulta no indígena, la cual se muestra en el siguiente cuadro:

Promedio años de estudio para población adulta indígena y no indígena de algunos países (mayores de 15 años, ambos sexos)

País	Promedio de años de estudio de población adulta indígena	Promedio de años de estudio de población adulta no indígena
Bolivia	6.5	8.8
Brasil	4.4	6.3
Chile	7.9	9.8
Costa Rica	4.8	7.6
Ecuador	4.1	7.8
Guatemala	2.6	5.8
Honduras	3.7	5.3
México	4.5	7.8
Panamá	4.1	8.9
Paraguay	2.1	7.2
Venezuela	4.7	8.6

Fuente: CELADE-CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPÍ (Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina). Disponible en: <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPÍ/> [Consultado: 31/07/2007].

Es así como la Comisión Interamericana de Mujeres (2002) sostiene que:

...la igualdad de género significa que la mujer y el hombre disfrutan de la misma situación y que tienen iguales condiciones para la plena realización de sus derechos humanos y su potencial de contribuir al desarrollo político, económico, social y cultural, como así también de beneficiarse de los resultados (p. 14).

Colonialidad del poder

Para entender la relación de género en la educación intercultural hay que abordar la época del colonialismo en América Latina desde la mirada de la colonialidad del poder y la interseccionalidad raza/género para explicar por qué se dan históricamente las diferentes formas de exclusión, discriminación e inequidad hacia las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Según estas feministas africanas e indígenas, no existían en las sociedades yorubas ni en los pueblos indígenas de América del Norte un principio organizador parecido al de género en occidente antes de la colonización. Sus culturas de origen no dividían ni jerarquizaban sus sociedades en base a género, teniendo las mujeres acceso igualitario al poder público y simbólico.

En ese sentido, Aníbal Quijano (2008) acuña el término colonialidad del poder para describir el patrón de poder que se ejerce a lo largo de América con la corona española en el siglo XVI y que luego se extiende a todo el continente de lo que hoy son las personas del tercer mundo: amerindios, africanos, afrodescendientes de El Caribe, América del Sur, Centro y Norte, asiáticos árabes y mestizos (Mendoza, 2010, p.3).

De tal manera, la formación del mundo colonial del capitalismo dio lugar a una estructura de poder, donde una de ellas fue la producción de nuevas iden-

tidades históricas, asignadas como “indio”, “negro”, “blanco” y “mestizo”, impuestas después como las categorías básicas de las relaciones de dominación y como fundamento de una cultura de racismo y etnicismo (Quijano, 2014).

El racismo y el etnicismo fueron producidos inicialmente en América y desde hace 500 años no han dejado de ser componentes básicos de estas relaciones de poder. Aunque se haya extinguido el colonialismo como sistema político formal, el poder social está aún constituido sobre la base de criterios originados en la relación colonial (Quijano, 2014).

Aunado a esto, Breny Mendoza (2010) explica que la idea de raza surge con la idea del descubrimiento, utilizada para reclasificar socialmente y en forma estratificada a las personas en las colonias, según su cristianismo, la idea de pureza de sangre y las lenguas europeas. Así, la idea de raza reordena los regímenes de género preexistentes en las sociedades colonizadas. Mendoza (2010) también afirma que el eurocentrismo no solo conduce a:

la construcción de subjetividades e inter-subjetividades entre europeos y no europeos que se basan en oposiciones binarias tales como civilización y barbarie, esclavos y asalariados, premodernos y modernos, desarrollados y subdesarrollados etc., sino que se toma por sentado la universalización de la posición epistémica de los europeos (p.22).

Sin embargo, María Lugones, filósofa feminista y educadora popular que centra su trabajo en lo que llama “opresiones múltiples” como lo son los términos, raza/género/clase/sexualidad, concibe a la intersección de raza y género en términos estructurales amplios y asevera: “Quijano entiende que el poder está estructurado en relaciones de dominación, explotación, conflicto entre autores sociales que se disputan el control de los cuatro ámbitos básicos de la existencia humana: sexo, trabajo, autoridad colectiva, subjetividad/inter-subjetividad, sus recursos y sus productos” (Lugones, 2008, p. 74).

Por lo que entender los rasgos históricamente específicos de la organización de género en el sistema moderno/colonial es determinante para una com-

prensión de la ordenación diferencial del género en términos raciales, es así que, colonialidad no se refiere solo a la clasificación racial, sino que también es un fenómeno abarcador, ya que trata mediante el poder permeable todo el control del acceso sexual, la autoridad colectiva y el conocimiento desde el interior mismo de las relaciones intersubjetivas (Lugones, 2008).

De tal manera que de una forma mitológica se entendió que Europa, como centro capitalista mundial que colonizó al resto del mundo, ya existía como centro de poder. Es entonces que, de acuerdo con una concepción de humanidad que se consolidó con esa mitología, la población mundial se diferenció en dos grupos: superior e inferior, racional e irracional, primitivo y civilizado, tradicional y moderno (Lugones, 2008). Por lo tanto, la interseccionalidad revela lo que se invisibiliza cuando las categorías raza y género se estudian por separado.

Lugones (2008) sostiene que las categorías invisibilizan a quienes somos dominadas y victimizadas bajo el concepto mujer y bajo las categorías raciales *black*, *hispanic*, *asian*, *native american* o *chicana*; es decir, a las mujeres de color, como ya he indicado, la autodenominación como tal no es equivalente a sí, sino que se propone en gran tensión con los términos que el Estado racista nos impone (p.82).

En el mismo sentido, Mendoza (2010) sustenta que Lugones se apoya en el trabajo de dos feministas, Oyurinke Oyewumi de origen nigeriana y Paula Allen Gunn, indígena de Estados Unidos, para comprobar cómo el género junto con la idea de raza fueron simultáneamente constructos coloniales para racializar y generizar las sociedades que sometían. Según estas feministas africanas e indígenas, no existían en las sociedades yorubas ni en los pueblos indígenas de América del Norte un principio organizador parecido al de género en occidente antes de la colonización. Sus culturas de origen no dividían ni jerarquizaban sus sociedades en base a género, teniendo las mujeres acceso igualitario al poder público y simbólico. Por lo que para estas feministas poscoloniales se reconocían más de dos géneros, lo cual debatía el dimorfismo sexual en occidente, el cual sirvió para encubrir, según Lugones, la forma en que las mujeres del tercer mundo experimentaron la colonización y continúan sobreviviendo los efectos en la época poscolonial.





Por lo anterior, ignorar la historicidad y la colonialidad del género también evita que las mujeres blancas de occidente reconozcan la interseccionalidad de raza y género, así como su propia complicidad en los procesos de colonización y dominación capitalista y es por esta razón que a las feministas occidentales les parece difícil construir en la actualidad alianzas sólidas con las mujeres en sus países del tercer mundo.

Con esta mirada de la colonialidad del poder se evidencia que la interseccionalidad desenmascara la forma en que la mujer fue sometida a un proceso de blanqueamiento, el cual impuso la inseparabilidad de los términos mujer-blanca. Lugones (2008) plantea que: “mujer-blanca es una indivisible creación social que surge de la fusión entre occidente, colonia, raza, capital, heteronormatividad como componente constitutiva del sistema implantado en el siglo XVI con la conquista en nuestra América. Mujer es un efecto de la racialización del género” (citada en Alvarado, 2016, p.15).

Es así que las experiencias de educación superior con pueblos indígenas y afrodescendientes que se han desarrollado en América Latina en las últimas décadas brindan valiosas oportunidades de aprendizaje, por lo que, para comprender las relaciones actuales entre universidades y pueblos indígenas y afrodescendientes en

América Latina es necesario recordar algunos factores históricos, que si bien es cierto muestran mejoras, también es cierto que continúan afectando estas relaciones.

Daniel Mato (2012) sostiene que:

La historia de América ha sido marcada tanto por la conquista como también por la colonización europea, en la cual se evidencian masacres, despojos de territorios, desplazamientos y reorganización social de los pobladores originarios, sus religiones fueron prohibidas y obligadas a adoptar el catolicismo, igualmente, sus lenguas maternas fueron prohibidas en espacios públicos, especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella (p.18).

En ese sentido, cuando se trata el recorrido histórico sobre pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, en Argentina por ejemplo, el Estado desde su conformación mantuvo una política de genocidio e invisibilización hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes a través del sistema educativo y otros medios como la ideología, el orden y la superioridad del hombre blanco, lo que naturalizó el exterminio sistemático de estos pueblos (Guaymás, 2018).

Por lo tanto, la creación de universidades interculturales aparece como una construcción que parte del reconocimiento de la necesidad de tener una oferta educativa distinta, la cual transformará los espacios formativos de educación superior, por lo que comienzan a perfilarse como los espacios de mayor acogida de jóvenes indígenas en la educación superior, aunque existe también otro tipo de oferta educativa como la formación pedagógica (Olivera y Dietz, 2017).

Hoy en día existen en Argentina programas que incluyen políticas educativas en el nivel superior, entre ellos están los que proporcionan becas con cupos especiales creados en el año 2006; gracias a la administración del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) existe un programa de estímulos económicos para carreras de formación docentes pertenecientes a pueblos originarios, los cuales atienden a indígenas que realizan su formación profesional en las instituciones de educación superior (Guaymás, 2018).

En el caso del Estado Pluricultural de Bolivia, se presenta diversidad étnica y lingüística en los nueve departamentos que lo conforman, el idioma nacional es el castellano y también se hablan otros idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios. Aquí inició en el año 2005 el programa de fortalecimiento de liderazgo indígena a solicitud y en coordinación con los consejos educativos de pueblos originarios de Bolivia. Otra experiencia significativa la representa la Universidad Pública de El Alto (UPEA), fundada el 5 de septiembre del año 2000 bajo la ley 2115. Su creación se debió a las movilizaciones sociales en las que solicitaban una universidad pública y autónoma, es de esa forma que en el año 2003 se pone en vigencia esta ley para garantizar la autonomía universitaria de tal institución (Choque, 2013).

En tal sentido, Patricia Mena (2011) explica que el tema de la política intercultural cobra gran relevancia con la intervención de los organismos internacionales, de esta forma se podrá entender su inserción en los escenarios de los Estados y su inclusión dentro de las luchas de los movimientos étnicos en Latinoamérica. Esto se considera una fortaleza de los movimientos indígenas, la visibilidad que han tenido sus demandas a nivel internacional han permitido considerar a fondo la discusión en la agenda de los derechos humanos.

De esta manera, y para evitar situaciones de exclusión en el ámbito educativo, el sistema de Naciones Unidas ha promovido diferentes convenciones y declaraciones con el fin de proteger los derechos de las personas que, por su condición de raza, sexo y lugar de origen, han estado en situación de vulnerabilidad como colectivo minoritario o con menor poder dentro de la sociedad (Blanco, 2008).

Para el caso, en el ámbito de la educación, el instrumento de educación más importante es la Convención contra la Discriminación en Educación (UNESCO); sin embargo, no se pueden desligar otras convenciones como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1979) o la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial (1969) y la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992) (Blanco, 2008).

Es así que las experiencias de educación superior con pueblos indígenas y afrodescendientes que se han desarrollado en América Latina en las últimas décadas brindan valiosas oportunidades de aprendizaje.

Es importante preguntarse si las políticas educativas que se desarrollan contribuyen a la reducción de las desigualdades y al aumento de la cohesión social ya que, aunque la mayoría de los países adoptan los principios de la Declaración de educación para todos, en la práctica no se aplican.

Rosa Blanco (2008) sostiene que son distintos factores los que excluyen a numerosos alumnos del sistema educativo, “los niños y niñas llegan a la escuela en condiciones muy diferentes según el nivel de ingresos y el capital cultural de sus familias, sus posibilidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, o las características o recursos de las comunidades en que viven, entre otros” (Blanco, 2008, p. 3).



Estas desigualdades se reproducen en el ámbito escolar por factores como escuelas y universidades muy alejadas e incompletas, las cuales limitan el acceso a la educación y la continuidad de estudios, de esa forma se sostiene la segmentación de centros educativos que tienen mayores necesidades, con docentes menos cualificados y menores recursos y procesos educativos que tienden a discriminar a aquellos estudiantes con un capital cultural distinto al dominante en la escuela. Es así como los sistemas educativos atrasan o expulsan a lo largo de la educación primaria a 4 de cada diez niños que ingresan oportunamente a primer grado (Blanco, 2008).

Es posible concluir que la exclusión en educación afecta no solo a aquellos que nunca han accedido a la escuela o son expulsados temporalmente de ella, sino también a quienes estando escolarizados sufren discriminación o son segregados por su origen social y cultural, por su género o sus niveles de rendimiento, y a quienes no logran aprender con calidad. La exclusión es, por tanto, un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, sean internos o externos a los sistemas educativos, así como es necesario el desarrollo de políticas intersectoriales que lo aborden de forma integral (Blanco, 2008).

En cuanto a las escasas estadísticas específicas sobre el acceso y graduación de individuos indígenas

y afrodescendientes en el nivel superior, se obtienen otras estadísticas que pueden resultar útiles como indicadores indirectos de la existencia de situaciones en desventaja con respecto al acceso y egreso exitoso. En ese sentido, en el caso de Guatemala un estudio realizado en 1985 (Fabian y Urrutia, 2004) ofrecía una estimación en la que los estudiantes indígenas representaban solo el 6.2% del total de estudiantes matriculados en educación superior, proporción que contrasta notablemente con la cifra que dice que aproximadamente el 40% de la población de ese país es indígena (Mato, 2012, p.31).

En el caso de Brasil, se evidencia que el porcentaje del total de la población indígena del país que accede a la educación superior es de 0.6%, magnitud que difiere del porcentaje de más del 10 % para la población blanca y del 2 % para la población negra y descendiente. En Colombia se señala que solo el 0,6% de los estudiantes matriculados en todas las modalidades de educación superior de ese país (técnica profesional, tecnológica universitaria) es indígena, lo cual refleja desigualdad ya que la proporción de población indígena en el total nacional es de aproximadamente 3,5% (Mato, 2012, p.31). En México, se señalan datos referentes al año 2000 que muestran que sólo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es de aproximadamente 10,5% en el caso de la población total (Mato, 2012, p.31).

Complementariamente, puede tomarse en cuenta que según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y, de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes no indígenas de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresan y se titulan (Mato, 2012, p.31).

En Ecuador, en el 2004 se estimaba que solo el 3% de los jóvenes de ambos sexos de entre 18 y 24 años autoidentificados como indígenas asistían a instituciones de educación superior. Esta proporción era del 6% para el caso de quienes se reconocían como negros y del 8% para quienes se asumían como mulatos. Las tasas antes mencionadas contrastan con la del 14% correspondiente al grupo que se autoidentificaba como

mestizo y la del 19% para el que se proclamaba como blanco; así como con la tasa promedio nacional, que para entonces se calculaba en 14% (Mato, 2012, p.32).

Existen limitantes de las poblaciones originarias al sistema superior de educación en cuanto al acceso, una de ellas es que los territorios indígenas presentan dificultades de conectividad e infraestructura de respaldo para el uso de las tecnologías de información y comunicación; además, muchas veces no existe estrategias de formación a docentes que reconozcan el enfoque diferencial étnico.

Es así como, Mazabel (2012) expone que:

en Colombia las Instituciones de Educación Superior en territorios con alta presencia de población afrocolombiana son débiles en la promoción de metodologías de enseñanza y contenidos acordes con las particularidades culturales de afrodescendencia. Además, los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos no están orientadas al desarrollo integral de sus territorios de origen (pp. 269-270).

Otro aspecto para tomar en cuenta es el contenido curricular de nivel superior, el cual debe estar integrado de tal forma que se incluya un currículo intercultural que tenga como objetivo promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, revalorando los saberes de los pueblos originarios con el fin de propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico para fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades.

También se necesita que estudiantes de poblaciones originarias participen en el diseño y rediseño curricular para colocar sus conocimientos y las estrategias de convivencia entre saberes para que el aprendizaje colaborativo y significativo constituya uno de los pilares teóricos de una aproximación intercultural. Por otro lado, el modelo educativo intercultural también debe fomentar en la enseñanza basada en competencias y en los aprendizajes por lo que requiere de la investigación en todos los escenarios formativos que deben considerar el uso de las tecnologías, ser incluyente y privilegiar el respeto a las diferencias (Vera, 2007).

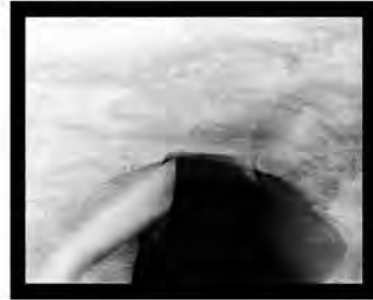
Conclusiones

Para lograr una equidad de género en la educación intercultural del nivel superior hay que sostener una postura crítica y analítica de todo lo concerniente a lo que significa atender a las poblaciones más desfavorecidas. En este caso se puede observar que los pueblos originarios y afrodescendientes tienen dificultad en el acceso, permanencia y egreso del nivel superior por razones de raza, género y clase, ya que cuando egresan del nivel básico o medio no logran, en su mayoría, ingresar al nivel superior debido a situaciones de violencia de género como son la falta de apoyo económico para continuar sus estudios, falta de oportunidades educativas, de becas, menor asistencia para ingresar y permanecer dentro del sistema sin necesidad de abandonar su lengua materna, menor grado de pertinencia, manejo inadecuado de las nuevas tecnología de información y comunicación, entre otras.

De la misma forma, se debe incorporar el enfoque de género en los espacios educativos del nivel superior para incluir a las mujeres indígenas y afrodescendientes en la participación de éstos, exigiendo el derecho que les corresponde como ciudadanas y asegurar que exista equidad en ambientes propicios a la discriminación y exclusión, ya que por ser mujer y pertenecer a un determinado pueblo originario se corre el riesgo de duplicar la violencia género.

Asimismo, se debe tomar en cuenta el estudio de la colonialidad del poder para analizar y comprender la interseccionalidad de raza, género y clase que explica el por qué históricamente se han dado situaciones de violencia simbólica hacia las mujeres indígenas y afrodescendientes en las que la mujer blanca tiene más oportunidad de gozar del derecho a la educación, sobre todo en la permanencia y en el egreso.

Aunado a lo previo, se deben respetar los convenios internacionales que protegen tanto el derecho a la educación, como también los derechos humanos de las mujeres, así como dar continuidad a todos los tratados internacionales de los que los Estados forman parte para proteger contra toda forma de discriminación, exclusión y violencia de género hacia las poblaciones originarias y afrodescendientes.



En general nuestro organismo nos mantiene ajenos acerca de su trabajo.

Serie Efectos Secundarios 5.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2016) Epistemologías feministas latinoamericanas: un cruce en el camino junto-a-otras, pero no-juntaa-todas. En: *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina*, Vol. 1 no. 3. Quito, Ecuador.
- Blanco, R. (2008) Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 54. Primer semestre de 2008, Bogotá, Colombia.
- Comisión Interamericana de Mujeres (2002) *Programa Interamericano sobre la Promoción de los Derechos Humanos de la Mujer y la Equidad e Igualdad de Género*. Disponible en [https://www.oas.org/es/CIM/docs/PIA\[SP\].pdf](https://www.oas.org/es/CIM/docs/PIA[SP].pdf). Última visita 26 de agosto de 2019.
- Choque, M. (2013) Educación Superior y pueblos indígenas y afrobolivianos retos y desafíos. Daniel M. (coord) *Educación superior, diversidad e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Duarte, J. García, J. (2016) Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, núm. 18, Universidad ICESI.
- Guaymás, A. (2013) Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes, en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. Daniel M. En (coord) *Educación superior, diversidad e interculturalidad en América Latina*. Caracas, UNESCO-IESALC.
- Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. En Castro- Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Buenos Aires: CLACSO.
- Mato, D. (Coord.) (2013) Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas en Mato, D. *Educación superior, diversidad e interculturalidad en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mena, P. (2011) *Las políticas interculturales en Educación Superior: continuidad o innovación en la formación de cuadros indígenas*. Tesis para optar el grado de Doctora en el programa sociedades multiculturales y estudios interculturales. Universidad de Granada, España.
- Mazabel, M. (2012) Decisiones, omisiones y contradicciones, Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador. En Mato, D.(coord) *Educación superior, diversidad e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mendoza, B. 2010. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano, en Espinosa Y. (coord). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, volumen L. Buenos Aires: En la frontera.
- Lugones, M. (2008) Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia, pp. 73-101.
- Olivera, I., Dietz, G. (2017) Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Antropológica del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. XXXV, núm. 39, 2017 Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vera, J. (2007) Teoría y Método en el Diseño Curricular Intercultural por Competencias. *Ra Ximhai* Vol. 3. Número 2, Mayo – agosto 2007, pp. 397-416.

Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos

Resumen

La transversalización de la perspectiva de género en Instituciones de Educación Superior (IES), planteada como objetivo para el desarrollo sostenible desde la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés), es un compromiso para “una educación inclusiva, de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para [todas y] todos” (UNESCO, 2015, p.3). En México, las IES se han comprometido a articular esfuerzos y promover dicho objetivo en el interior de sus estructuras; sin embargo, el camino no ha sido sencillo (Buquet, 2011). En Ciudad Juárez –ciudad marcada por períodos de violencia extrema, particularmente hacia las mujeres– la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) tiene un rol y deber relevantes para la transformación de las relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres. Aquí se presentan algunas acciones implementadas por dicha universidad, sus avances y obstáculos.

Palabras clave: Transversalización; Perspectiva de género; IES; Cultura institucional.

Abstract

The Gender Mainstreaming at the Superior Educational Institutions, raised as one of the Sustainable Development Goals of UNESCO, is a compromise to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (UNESCO, 2015, p.3). In Mexico, the public universities have committed to coordinate efforts and promote the goal within their structures, however, the path hasn’t been easy (Buquet, 2011). In Ciudad Juarez marked by extreme violence periods, particularly towards women, the UACJ has a relevant role and duty towards the transformation of relationships of inequality between women and men. Here I present some actions taken by such university, its progresses and obstacles.

Keywords: Mainstreaming; Gender perspective; IES; Institutional culture.

Resumo

A transversalização da perspectiva de gênero nas Instituições de Ensino Superior (IES), levantada como objetivo para o desenvolvimento sustentável pela UNESCO, é um compromisso para “uma educação inclusiva, de qualidade e aprendizagem ao longa vida para [todas e] todos” (UNESCO, 2015, p.3). No México, as universidades públicas se comprometeram a articular esforços e promover disse objetivo às suas estruturas internas, no entanto, o caminho não tem sido simple (Buquet, 2011). No Ciudad Juárez marcada por períodos de violência extrema, em particular contra as mulheres, a UACJ tem um papel e um dever relevante na transformação das relações de desigualdade entre mulheres e homens. Aqui eu apresento algumas ações pela referida Universidade, os progressos e obstáculos.

Palavras-chave: Transversalização; Perspectiva de gênero; IES; Cultura institucional.



Introducción

La normatividad internacional a la que México se ha suscrito ha pasado por varias adaptaciones. Primero, para estar conforme a los estándares legislativos nacionales y, posteriormente, según los recursos y entendimientos de cada dependencia, organismo o persona que la ejecuta. Por esta razón, no existe una “receta única”, estándar o lineamiento específico para desarrollar políticas, planes o proyectos institucionales con perspectiva de género, ni mucho menos existe la obligatoriedad, aunque sí el marco normativo, para hacerlo. En consecuencia, la discrecionalidad para poner en marcha mecanismos con perspectiva de género en las IES ha sido, en general, muy alta. Como refieren Pülzl y Treib (2007), si bien la flexibilidad es necesaria para adaptar las políticas a casos concretos, la falta de estándares o lineamientos da pie a discrecionalidad en la implementación y adecuación no sólo respecto de la experiencia y las vivencias de quienes las operan, sino también con relación a los recursos (políticos, económicos y de redes) con que cuentan para ponerlas en marcha.

Sumado a lo anterior, generalmente la ejecución de políticas con enfoque de género choca con los valores y creencias arraigadas de quienes tienen el encargo de ponerlas en práctica, lo que complica aún más la situación debido a que dichas políticas quedan sujetas a interpretación y terminan por ser traducidas bajo términos personales fuertemente entrelazados con significados e ideologías arraigadas (Cejudo, 2010), lo que determina que finalmente arrojen resultados poco favorables para mujeres y hombres en lo individual.

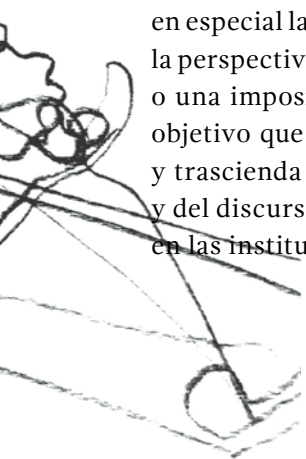
El lograr que la perspectiva de género deje de ser vista como un problema o tendencia de moda en la agenda pública aún es todo un reto para la administración pública y para quienes lideran las instituciones, en especial las de educación. Por ello, es necesario que la perspectiva de género sea entendida no como moda o una imposición, sino como una herramienta y un objetivo que debe permanecer a lo largo del tiempo y trascienda más allá de las voluntades individuales y del discurso, lo que todavía es un asunto pendiente en las instituciones de educación superior.

La perspectiva de género como herramienta analítica

El género se entenderá aquí como “el principio ordenador de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual que produce efectos diferenciados para las personas” (Palomar, 2005, p. 8). Además, el hecho de que las relaciones de poder se hallen estrechamente mezcladas con este principio determina que, usualmente, sea reafirmado, naturalizado e invisibilizado en todas las instituciones sociales, incluidas las de educación superior. Esta naturalización genera situaciones de desigualdad, discriminación y violencia de distintos tipos, así como carencias o desconocimiento evidentes respecto de mecanismos para prevenirla, atenderla, sancionarla y erradicarla.

Con miras a entender el constructo género, es importante referirse a los movimientos feministas originados en las luchas históricas impulsadas principalmente por grupos de mujeres con participación inicial de algunos hombres. Estas luchas han tenido objetivos y métodos distintos según los momentos históricos en los que se han llevado a cabo, pero siempre tienen el mismo propósito: la exigencia de la equidad que eventualmente conduzca hacia una igualdad sustantiva. De esta manera, De las Heras afirma que, “el feminismo [ha sido] un movimiento heterogéneo, integrado por una pluralidad de planteamientos, enfoques y propuestas” (De las Heras, 2009, p.47).

Desde 1920, mujeres pioneras como Margaret Mead llevan a cabo análisis académicos sobre las diferencias culturales asociadas a los sexos (Flores, 2004). A partir de entonces, los diversos trabajos y estudios teóricos enfatizaron que las diferencias entre mujeres y hombres se enmarcan más bien dentro de condiciones culturales, políticas y económicas derivadas de los contextos sociales que en el sexo biológico. Así, autoras como Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Kate Millet, Kathleen Barry, entre las más destacadas, tuvieron aportes valiosos respecto a temas como la sexualidad, el matrimonio, el trabajo, la opinión y la participación de las mujeres en las decisiones consideradas previamente de índole privada y que, a partir de ese momento, entran en el debate de lo público y



son sometidos al “análisis de las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad” (De Miguel, 2000, p.17-19, citada en De las Heras, 2009, p.63).

La perspectiva de género empieza a gestarse como una teoría y como un método de análisis de las diferencias, principalmente culturales, entre mujeres y hombres. El elemento género se posiciona entonces como una categoría de análisis en las distintas disciplinas científicas para evidenciar, desde ángulos diversos, las condiciones diversas de mujeres y hombres en las actividades sociales. Particularmente desde la academia se empiezan a ofrecer argumentos sólidos para atribuir a la cultura patriarcal la producción de ventajas de un sexo sobre el otro y a ubicar a la mujer en una estructura de discriminación.

La transversalización como estrategia institucional implica que la perspectiva de género sea incluida desde el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de todas las políticas y programas en cada uno de los ámbitos y áreas universitarias para que se garantice así igualdad, o en su caso, equidad a través de acciones afirmativas para las mujeres y hombres que la conforman.

Con estas argumentaciones y análisis se logran situar en asambleas internacionales los temas de la mujer y se compromete a los gobiernos a trabajar hacia la generación de políticas e instrumentos que impulsen el trabajo en pro de la igualdad. Surgen entonces mecanismos de compromiso como la Plataforma de Acción de Beijing (1995) con 12 áreas de atención prioritaria por parte de los gobiernos respecto a la condición de las mujeres; la Convención Belem Do Pará (1994) como herramienta para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres; el protocolo CEDAW (1999) para conocer, denunciar y atender las denuncias sobre todas las formas de discriminación contra las mujeres; la creación de ONU Mujeres a partir del 2010

como entidad ejecutiva para el logro de la igualdad y el empoderamiento de las mujeres en el mundo a través de la estrategia denominada *Gender Mainstreaming* o transversalización de la perspectiva de género en español (ONU Mujeres, s/f).

Estas acciones de los gobiernos, denominadas afirmativas y en pro de las mujeres, han tenido la intención de igualar las condiciones culturales, económicas y políticas, por ello, han sido estratégicas para la equidad; sin embargo, el hecho de estar enfocadas en y para las mujeres pudo haber influido como una de las razones para que el concepto género empezara a traslaparse e igualarse discursivamente con el de mujeres. Ya refiere Scott (2008) que este concepto empezó a utilizarse “de forma más neutra y objetiva que mujeres”, logrando así que éstas “fueran incluidas, pero no nombradas” (p.52). Y aunque la palabra género “afirme que las relaciones entre los sexos son de carácter social, [el término] no dice nada acerca del por qué las relaciones se han construido así, ni cómo funcionan o cómo podrían cambiar” (Scott, 2008, p. 53).

Perspectiva de género en las instituciones de educación superior

La transversalización como estrategia institucional implica que la perspectiva de género sea incluida desde el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de todas las políticas y programas en cada uno de los ámbitos y áreas universitarias para que se garantice así igualdad, o en su caso, equidad a través de acciones afirmativas para las mujeres y hombres que la conforman. Aunque generalmente las instituciones de nivel superior han sido quienes han potenciado y liderado los avances en la producción de estudios y análisis en los temas de género, demostraron que han sido éstas las que se han rezagado en su implementación y, por lo tanto, en el logro de la transversalización al interior de sus estructuras organizativas (Buquet, 2011).

La transversalización de la perspectiva de género en las IES ha sido uno de los objetivos planteados para el desarrollo sostenible desde la UNESCO, en el que instituciones públicas y privadas se han comprometido para llegar a la meta de “una educación inclusiva, de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para [todas y] todos” (UNESCO, 2015, p.3). Por lo anterior, como

parte de las responsabilidades que asume el gobierno mexicano para incorporar la perspectiva de género en su agenda de políticas públicas, se llevan a cabo diversas estrategias en las cuales el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), creado en el 2005, cumple un rol fundamental como órgano ejecutor y supervisor de esta labor.

Como órgano ejecutivo, el Inmujeres propone herramientas concretas que auxilien en la labor de adecuar los lineamientos internacionales al ámbito de lo local e incorporarlos en cada una de las dependencias públicas. Además, otra estrategia para que las políticas se transformen en normas que abarquen al mayor número de dependencias se da a través del Congreso de la República que ha promulgado leyes y destinado recursos para atender diversas problemáticas derivadas de los sesgos de género en las dependencias públicas. Uno de estos recursos fue el Modelo de Equidad de Género (MEG) con vigencia del 2003 al 2015, que es un “sistema de gestión con perspectiva de género, que proporciona[ba] herramientas a empresas, instituciones públicas y organizaciones sociales para asumir un compromiso con la igualdad entre mujeres y hombres” (Inmujeres, 2015, párr.1). La UACJ se suscribe en 2009 a este modelo de manera pionera entre las IES.

En lo que respecta a las IES, Palomar escribe que:

En octubre de 2002, el Inmujeres y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), celebraron un acuerdo de colaboración que formalizó el compromiso interinstitucional de promover la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes, programas y proyectos de las instituciones de educación superior en nuestro país (2005, p.11).

Dicho acuerdo propuso, desde entonces, la integración de una Red Nacional de Enlaces Académicos de Género para formalizar mecanismos de intercambio para la cooperación en la incorporación de la perspectiva de género a través de “cinco grandes ejes de acción: la sensibilización, el diseño curricular, la investigación y difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional” (Palomar, 2005, p.9). Es en 2013 que la UACJ se integra a esta red, según los registros en

línea de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior Caminos para la Igualdad de Género (RENIES).

Aunque el objetivo de dicha red ha sido “promover un cambio ético en las instituciones para que éstas incorporen en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad de género” (Palomar, 2005, p.11), se hace evidente que “el dictado de una política nunca es suficiente para producir cambios culturales” (p.12), pues el mayor avance que las universidades han dado en este sentido ha estado enfocado a abrir espacios académicos para desarrollar estudios de género o en desagregar los datos y estadísticas por sexo, tanto de estudiantes, como de personal. Sin embargo, esto no significa incorporar la perspectiva de género como

*Ciudad Juárez ha sido marcada
por periodos de violencia extrema,
en particular hacia las mujeres.
Cuestión que ha impactado tanto
en la sociedad en su conjunto, como
en los quehaceres académicos y
universitarios.*

parte de la estructura y cultura institucionales, según Palomar (2005), se debe, en parte, a que la ANUIES no ha asumido un rol legislativo o de liderazgo en la materia y delega tal función a la RENIES, la cual tiene una posición más de coordinación y de guía que ejecutiva.

Por otro lado, en el 2012 durante el Foro Nacional de Análisis y Propuestas con Perspectiva de Género sobre los Sistemas de Estímulo se propuso la creación de la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género (Red Mexciteg) para “intercambiar experiencias previas de distintos grupos de investigación que han planteado iniciativas desde hace 30 años. Su constitución formal se realizó en 2014” (Red Mexciteg, 2018, párr.1). Esta red se conforma con el propósito de “detectar y eliminar sesgos de género a través de la sensibilización y consciencia que permitan contribuir a la formulación

de propuestas para políticas públicas en esta materia” (Patiño, 2017, párr.1), principalmente, para sistematizar, analizar críticamente y visibilizar la participación de las mujeres en el sistema de la ciencia y la tecnología. Aunque dicha red se conforma de manera voluntaria, forma parte de la Red Temática Conacyt no. 2244521.

Ya que México cuenta con la normatividad para transversalizar la perspectiva de género en la educación y con los mecanismos para su ejecución, se podría pensar entonces que existen los recursos, los lineamientos y las guías para que ésta sea incorporada en todo el sistema educativo nacional y a todos los niveles. Sin embargo, en este proceso de ejecución también existen personas intermediarias quienes, para poder implementar dichas estrategias, necesitan de profesionalización respecto al tema y generalmente es un elemento subestimado; o bien, quienes lideran y toman decisiones en las IES no perciben a la perspectiva de género como una estrategia y una herramienta institucional que abone a la transformación social y cultural sino, erróneamente, como un requisito para “favorecer a las mujeres” y, de manera subyacente, “restar poder a los hombres”.

A pesar de lo anterior, las universidades han avanzado en sus esfuerzos de incorporar la perspectiva de género en sus estructuras. Y aunque las estrategias utilizadas han sido distintas y el propósito el mismo, cada universidad ha destinado recursos y personal para implementar la perspectiva de género en su estructura jerárquica y su comunidad según su propio entendimiento, posibilidades y recursos que, según Zaremborg (2013). Cabe mencionar que los factores políticos, económicos y de redes resultan relevantes a la hora de implementar acciones con perspectiva de género.

Ana Buquet (2011) sostiene que las acciones con perspectiva de género de las IES se han concentrado básicamente en tres áreas:

- Investigación: el principal objetivo ha sido crear centros y programas de estudio de la mujer que más tarde se denominaron de género.
- Formación: lograr la inclusión de género en las currículas académicas como herramienta teórica y metodológica para la comprensión de las realidades sociales.
- Transversalización/institucionalización: la meta principal es implementar acciones o políticas insti-

tucionales que reviertan la situación de desventaja de las mujeres y de las poblaciones vulneradas y discriminadas.

Sin embargo, como ya ha sido referido, aunque estas estrategias han logrado introducir y posicionar la temática institucionalmente, se han topado con serios obstáculos asociados al arraigo e inflexibilidad ideológica y normativa institucionales.

Contexto local: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Ciudad Juárez ha sido marcada por periodos de violencia extrema, en particular hacia las mujeres. Cuestión que ha impactado tanto en la sociedad en su conjunto, como en los quehaceres académicos y universitarios. En este sentido, la UACJ posee un rol de liderazgo relevante, por lo que tiene un deber hacia la consolidación de la transformación de las relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres tanto dentro de su comunidad, como fuera de ella.

En este contexto de violencia extrema hacia las mujeres es que en el 2008 se le preasigna a la UACJ un presupuesto extraordinario como parte de un plan piloto del Congreso de la República en el que participan otras cuatro universidades, según lo manifestado por uno de los informantes clave. Para recibir dicho presupuesto, la universidad tiene que concursar con un proyecto ante el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) e iniciar acciones encaminadas en pro de la igualdad de géneros y la no discriminación. En tal proyecto, aceptado en el 2009, se proponen las acciones específicas a generar: “procesos de sensibilización, capacitación, promoción y certificación de un modelo de equidad acorde a la Norma MEG:2003 avalada por el Instituto Nacional de las Mujeres” (UACJ, 2011, p.8). La recertificación se logra en 2011 y 2013. Este modelo transitó en el 2015 hacia la denominada Norma Mexicana para la Inclusión Laboral y no Discriminación NMX-025 sin continuidad ni seguimiento en la universidad hasta el 2018, a pesar de la existencia de estímulos anuales a las organizaciones participantes de dicha certificación que demuestren un compromiso con la igualdad, la inclusión y la no discriminación.

Debido a que fue una decisión externa el trabajar con perspectiva de género en la UACJ (desde el

Congreso de la República) a través de la asignación de presupuesto, según las personas entrevistadas durante el despliegue y ejecución del proyecto, éste fue percibido en gran medida por el personal administrativo, directivo y docente como un compromiso político-administrativo antes que como uno de transformación cultural-ideológico. Desde el inicio, una vez aprobado el proyecto diseñado desde la Secretaría Académica, fue deslindado a una instancia de reciente creación institucional de uno de los institutos, de los cuatro en que se compone la UACJ, para su desarrollo. Ni siquiera se planteó ser dirigido o desplegado desde la Dirección del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA), sino que se asignó a la Coordinación de Apoyo al Desarrollo Académico (CADAC). Éstas “son unidades académico-administrativas de tipo transversal y tienen como premisa orientar y alinear el desempeño académico de las diferentes áreas de cada instituto” (UACJ, 2007, p.101), a través de las cuales se pretendía descentralizar algunos procesos académico-administrativos y trabajar de una manera más independiente en proyectos y políticas a nivel más bien local, según las necesidades y características de cada instituto.

Y aunque este objetivo descentralizador tiene mucho de aplaudible en términos teóricos respecto a la gobernabilidad y democratización institucional, lo cierto es que en la práctica, en el periodo en que se abrió la posibilidad de dar impulso a la transversalización de la perspectiva de género en la UACJ, se cruzaron dos procesos de aprendizaje: el del proceso natural respecto al manejo de una nueva unidad administrativa (reorganización), y el de la implementación de un proyecto que tenía toda la novedad, no sólo en la operatividad sino en la temática a trabajar, como fue el MEG. Estos procesos de aprendizaje se dieron, sobre todo, para las personas que participaron en la implementación de la política pretendida como institucional, quienes no necesariamente tenían experiencia en la temática, aunque tal vez sí en el desarrollo de proyectos, lo que resultó en la ambigüedad referida por Munévar y Villaseñor (2005) a la hora de traducir la perspectiva de género en políticas y decisiones estratégicas.

Según los resultados arrojados del análisis de datos, el equipo implementador encontró en su despliegue fuertes obstáculos y resistencias que llamaron

pasivas, tales como: proporcionar información entre áreas, asistir a cursos de sensibilización, participar en los comités y, eventualmente, tomar el proceso de implementación sólo como un trabajo administrativo para el logro de la certificación del MEG. Esto llevó a quienes coordinaban el proyecto a un alto nivel de discrecionalidad, ya referida por Pülzl y Treib (2007), pues había un compromiso y metas que cumplir al mismo tiempo que ejecutaban sus respectivas actividades administrativas:

Y de alguna manera a mí me pareció, como muchas cosas que yo he hecho en la universidad, es que, tú asumes un compromiso y respondes a eso tal cual uno piensa que debe hacerse. Mi “deberismo” en ese entonces era fuerte (participante C, 2018, p. 10-11).

Aunque de manera inicial se pensó en ICSA como el lugar ideal para el despliegue de las acciones en pro de la equidad de género por el trabajo previo de la temática desde las líneas de investigación ahí asentadas, en realidad no se tenía un equipo conformado para la implementación, mucho menos, conocimiento sobre la temática de género, lo cual derivó en una doble carga de trabajo para quienes lo operaron:

La Coordinadora de la CADAC empezó a trabajar con el equipo de trabajo que ya tenía ahí [Sin embargo en] la Coordinación al Desarrollo Académico [...] en este sentido, también fue necesario que ellos se empaparan de los temas de género, que progresivamente fueran aprendiendo más y lo conocieran para participar (participante B, 2018, p.3).

Advirtió, además, al equipo implementador como impositivo y “enemigo” de los grupos académicos identificados como feministas quienes consideraron el proceso como algo superficial. Dicho equipo tampoco fue legitimado por los mandos altos y medios lo que resultó en burnout para quienes participaban al encontrarse “entre la espada y la pared” tanto con la temática, como con los choques entre grupos de interés o coaliciones institucionales durante el despliegue de la política, pues tampoco hubo un involucramiento activo

del nivel directivo. A decir del director de planeación en la administración 2006-2012:

Mi impresión es que los directivos no tuvieron ningún interés, ¡jamás!, en involucrarse [...] A mí me daba mucha lástima. Porque yo sabía que el hecho de que los demás no se interesaran en el proyecto iba a derivar en un fracaso [...] Y que además de eso, nunca lo íbamos a tomar como una acción importante (2018, pp. 9-10).

En este sentido y en términos generales respecto a la transversalización de la perspectiva de género en la UACJ:

Consideraron que era algo que la universidad tenía que hacer. A lo mejor no estaban muy enterados de qué significaba o de la magnitud que implica el Modelo de Equidad de Género, pero consideraron que era una meta institucional y que por lo tanto tenían que cumplirla (participante B, 2018, p.3).

A pesar de estas resistencias “pasivas” del personal universitario, sentidas y expresadas por quienes implementaron la política, pueden detectarse avances en cuanto al tema de perspectiva de género en la UACJ. Entre estos avances se encuentra: 1) la sistematización de acciones transversales tanto derivadas del despliegue del MEG, como otras que ya venían haciéndose previamente que forman parte de las certificaciones en las que participa la universidad, así como otros proyectos desarrollados desde la academia, además de aquellas que han surgido por solicitud de la necesidad del personal y de la comunidad estudiantil; 2) el despliegue de acciones para la certificación ayudó a evidenciar y a visualizar problemáticas existentes al interior de la comunidad universitaria como acoso, hostigamiento, discriminación, violencia, y a posicionarlas en el debate tanto político, como académico y; 3) el abordar temas asociados a la perspectiva de género logró sensibilizar a quienes no habían tenido contacto alguno con el tema. El personal entrevistado asegura que dicha sensibilización les ayudó a reafirmar conocimientos que ya tenían o a llevar a cabo cambios a nivel individual y familiar, principalmente. Aunque estos avances

aparentan ser aislados o de poco peso institucional, marcan un antecedente relevante para continuar su impulso desde cada trinchera universitaria de manera colectiva y a través de acciones y políticas transversales y que impacten realmente en la cultura universitaria.

Conclusiones

La transversalización como estrategia institucional implica que la perspectiva de género sea incluida desde el diseño y la implementación, hasta el monitoreo y la evaluación de todas las políticas y programas en todos los ámbitos y áreas universitarias para que se garantice así una igualdad, o en su caso, una equidad, a través de acciones afirmativas para las mujeres y hombres que la conforman. Aunque generalmente las instituciones de nivel superior han sido quienes han potenciado y liderado los avances, la producción de estudios y análisis en cuanto a los temas de género, de acuerdo a investigaciones previas se ha demostrado que han sido estas mismas las que se han rezagado en su implementación.

Generalmente, la ejecución de las políticas públicas con enfoque de género choca con los valores y las creencias arraigadas de quienes tienen el encargo de implementarlas, lo que complica aún más la situación cuando dichas políticas quedan sujetas a la interpretación y terminan por ser traducirlas bajo términos propios de los encargados. La política denominada MEG en la UACJ, derivada del orden nacional, llega a un contexto en el que una vez impuesta políticamente tuvo que asumirse. Esta imposición derivó en choques ideológicos entre grupos (coaliciones) desinteresados y en que la política no lograra permear en la cultura y estructura normativa a través de las estrategias planteadas. Esto colocó en una paradoja a quienes la implementaron, ya que debieron debatirse entre una cultura institucional contraria a la equidad y una política que contradecía los patrones culturales jerárquicos y machistas. Esta paradoja en términos psicológicos e individuales llevó a quienes estuvieron operando la política a cumplir y a completar el compromiso institucional de una manera más o menos aceptable, pero con costos personales asociados a la salud física y mental.

A pesar del desgaste físico y emocional de quienes la implementaron, el análisis de la información arrojó

que esta política tuvo avances y logros significativos como el sentar un precedente institucional; aunque al hablar de perspectiva de género se sigue vinculando de manera general con las mujeres, que se haya introducido la temática de manera político-formal en la UACJ contribuyó a mover tabúes para hablar de situaciones y problemáticas asociadas al género como violencia, discriminación, acoso y hostigamiento que han ocurrido y aún ocurren en el contexto universitario y que, además, siguen pendientes de ser atendidas de manera institucional.

Zaremborg (2013) refiere que no hay una receta única para lograr que la perspectiva de género se logre integrar de manera efectiva al interior de cada institución ya que cada una asume en la marcha la responsabilidad, de manera casi obligada, de incluirla. Sin embargo, a la hora de empujar políticamente estrategias para lograr la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones, y particularmente en el contexto universitario, es importante resaltar características básicas y necesarias para que la transversalización se integre en las estructuras y cultura institucionales, éstas son:

- Profesionalización del personal administrativo que ejecute las políticas de género.
- Etiquetar recursos materiales y humanos para poder sostener a mediano y largo plazo las estrategias de transversalización.
- Institucionalización de acciones y políticas a favor de la equidad mediante la actualización de la normatividad universitaria para que sea acorde

con los lineamientos internacionales, nacionales, estatales y locales en el ejercicio de los derechos humanos para que las universidades se ubiquen como ejemplos de liderazgo en la promoción de la responsabilidad social asumida.

- Existencia de una unidad administrativa específica como parte de la estructura organizativa que sea responsable de planear, diseñar, ejecutar y dar seguimiento a políticas y acciones universitarias dirigidas a institucionalizar la perspectiva de género como mecanismo para democratizar las prácticas institucionales.
- Coordinación y liderazgo fuerte entre las diferentes áreas universitarias y los grupos de interés o coaliciones (internas y externas) para posicionar y socializar, primero institucionalmente y luego de manera externa, las acciones a favor de la equidad y la igualdad entre mujeres y hombres.

Es importante rescatar que para poder sumar personas y estrategias que busquen igualdad, es necesario identificar al género como un aspecto relacional en el que se implican tanto mujeres, como hombres, pues la cultura institucional, la historia y contexto en que las IES se ubican, así como el entendimiento que se tiene sobre la perspectiva de género, son factores también determinantes para el logro de los objetivos respecto al alcance de la igualdad real. Es indispensable empezar a trabajar en estrategias que no sólo estén enfocadas a mujeres, sino en acciones afirmativas que involucren a los hombres a ir modificando ideas estereotipadas de los roles, de los sexos, del lenguaje y del poder.

Bibliografía

- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/BuquetAna.pdf?id=13221258018>
- Cejudo, G. (2010). Discurso y políticas públicas. Enfoque constructivista. En M. Merino y G. Cejudo (Comps.), *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. Ciudad de México: FCE, CIDE.
- De las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (9). Recuperado de <http://universitas.idhbc.es/n09/09-05.pdf>
- Flores, A. (2004). La segunda ola del movimiento feminista: el surgimiento de la teoría de género feminista. *Mneme. Revista Virtual de Humanidades*, 5(11). Recuperado de <http://www.seol.com.br/mneme>
- Instituto Nacional de las Mujeres (2015). *Modelo de Equidad de Género 2003-2015*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/modelo-de-equidad-de-genero-2003-2015>
- Munévar, D., y Villaseñor, M. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político educativo de sus saberes. *Revista de estudios de género La Ventana*, III(21).
- ONU Mujeres (s/f). Perspectiva histórica. *Acerca de ONU Mujeres*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/about-us/about-un-women>
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 3(21). Recuperado de <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/739>
- Patiño, D. (2017). Ciencia y tecnología con perspectiva de género. *Agencia Informativa Conacyt*. Recuperado de <http://conacytprensa.mx/index.php/ciencia/humanidades/15884-ciencia-tecnologia-perspectiva-genero>
- Participante A. (24 de agosto de 2018). *Entrevista realizada en las instalaciones de Rectoría de la UACJ*. Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Participante B. (9 de agosto de 2018). *Entrevista realizada en las instalaciones de Rectoría de la UACJ*. Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Participante C. (30 de octubre de 2017). *Entrevista realizada en las instalaciones del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la UACJ*. Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Pülzl, H., y Treib, O. (2007). Implementating Public Policy in Fischer, F., Miller, G., y Sidney, M. (Eds.) *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics, and Methods* (pp. 89-107). Boca Raton, Florida, E.U.A.: Taylor & Francis Group.
- Red Mexciteg (2018). *Sobre la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género*. Recuperado de: <http://redmexciteg.org/sobre-la-red/historia>
- RENIES, Punto de Encuentro (2014). *Declaratoria. Reunión Nacional de Universidades Públicas. Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de <http://equidad.pueg.unam.mx/?q=declaratoria>
- Scott, J. (2008). Hacia una historia feminista. En Joan W. Scott, *Género e historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- UACJ (2007). *Plan Institucional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado de <http://www.uacj.mx/DGPDI/Documents/evaluacioninstitucional/Documents/PIDE/PIDE.%202007-2012.pdf>
- UACJ (2011). *Autoevaluación y seguimiento de la gestión institucional sobre el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2010-2011*. Recuperado de <http://www3.uacj.mx/DGPDI/Documents/PIFI/PIFI%202010-2011/PIFI%20Inst-ProGES/ProGES/2.evaluacion.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Zaremborg, G. (2013). *El género en las políticas públicas. Redes, reglas y recursos*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).



Dibujos de Víctor Ortega

Nació en la Ciudad de México en 1958. Estudió comunicación social en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Maestría en artes visuales en la Academia de San Carlos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor e investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y ha publicado capítulos de libros y diversos artículos sobre estética, arte y comunicación en libros, revistas especializadas y de difusión en México y otros países. También es diseñador gráfico y editor. Su obra artística se ha expuesto en México, Canadá, Estados Unidos, España, Portugal, Italia, Alemania, Eslovaquia, Rusia, Macedonia, Venezuela, Argentina, Bulgaria, Rumania, China y Japón.

En 1996, el proyecto No excederse es distinguirse (en coautoría con Mauricio Ortiz) merece el apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes del gobierno de México. En 2005, su obra Autorretrato 0805 es seleccionada y expuesta en la II Bienal Nacional de Arte Visual Universitario, organizada por la Universidad Autónoma del Estado de México. En 2007, obtiene una mención honorífica en la III Bienal

Nacional de Arte Visual Universitario, organizada por la Universidad Autónoma del Estado de México. También fue seleccionado en la VII Bienal Internacional de grabado contemporáneo "IosifIser", en Rumania y en el Concurso latinoamericano de ex libris de la Fondazione Casa América en Génova, Italia. En 2009 obtiene una mención honorífica en la Primera Bienal de Estampa Contemporánea Mexicana y otra en el International Small EngravingSalón 2009, del Museo Florean, Baia Mare, Rumania. En 2015 Obtiene el Prize of the Prefect's Institution of Prahova County, de la XI Bienal Internacional de grabado contemporáneo "IosifIser", Rumania, 2015.

Los estudios de género en la UBA y la UNAM: una conquista del feminismo académico

Resumen

Este artículo indaga los orígenes de dos espacios universitarios dedicados a los estudios de género en Latinoamérica: el Instituto Interdisciplinario en Estudios de Género en la Universidad de Buenos Aires y el Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México. Su surgimiento y consolidación evidencian la influencia de las demandas del movimiento feminista en la educación superior y las formas en que las académicas articularon esfuerzos para exigir la institucionalización de dichos espacios. Para ello, se rastrearon las acciones de las principales artífices, así como las repercusiones que han tenido estos espacios en el quehacer universitario de ambas instituciones.

Palabras clave: Estudios de Género; Educación superior; Feminismo; Argentina; México.

Abstract

This article explores the origins of two institutes devoted to Gender Studies in Latin America: The Interdisciplinary Institute of Gender Studies at the University of Buenos Aires and The Center of Gender Studies and Research at the Nacional Autonomous University of Mexico. Its emergence and consolidation demonstrate the influence of the feminist movement in higher education and the ways in which academics articulated efforts to demand the institutionalization of these spaces. For this, the actions of the main architects of these initiatives were traced, as well as the repercussions that both institutions have had in their universities.

Keywords: Gender Studies; Higher Education; Feminism; Argentina; Mexico.

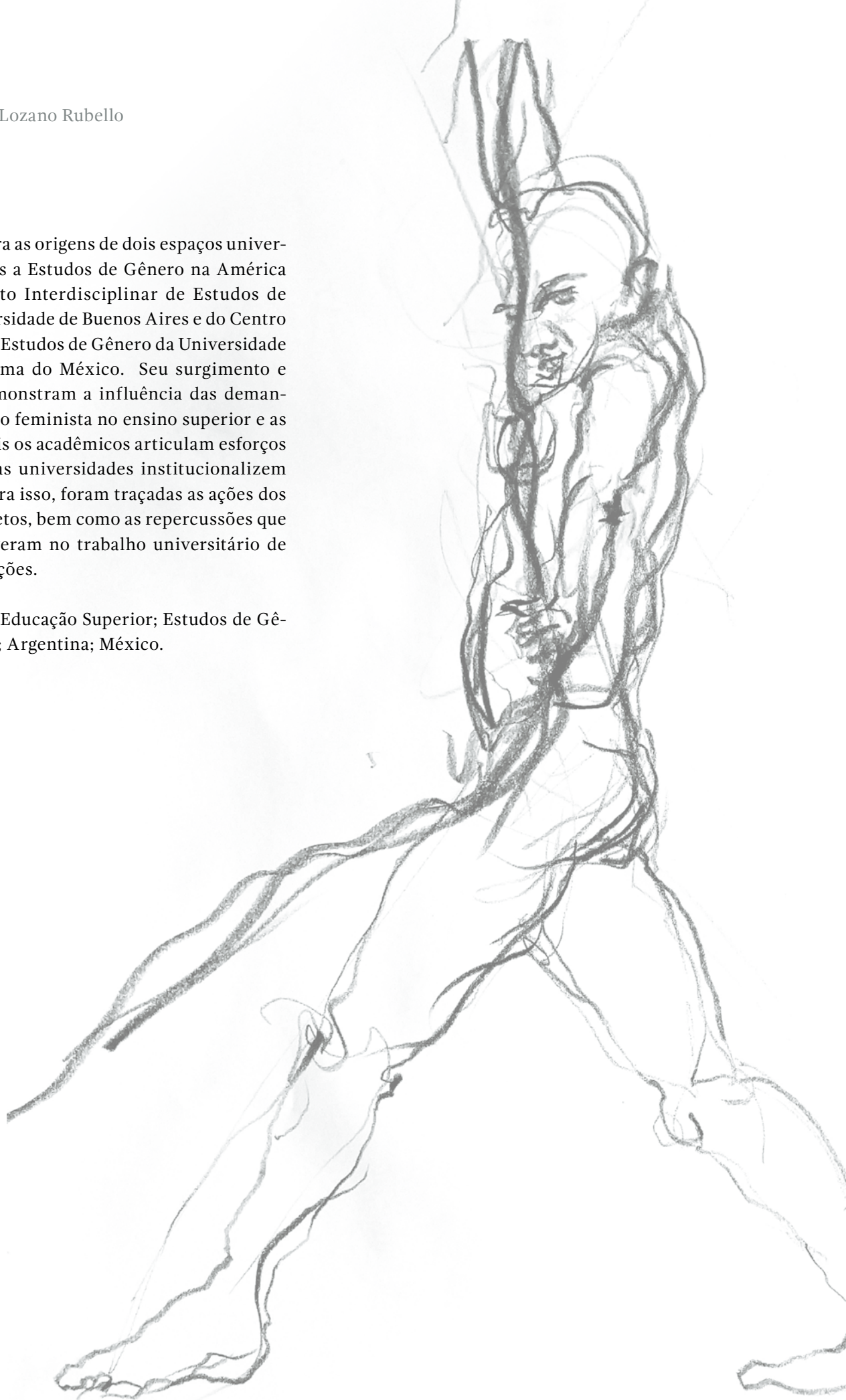
Agradezco profundamente a las académicas de la UBA y la UNAM que brindaron su testimonio para la escritura del artículo, particularmente a la Dra. Araceli Mingo quien aportó datos relevantes para comprender la historia del CIEG, a la Dra. Andrea Andújar por sus comentarios y a Gabriela Mitidieri por facilitarme los testimonios grabados.

POR GABRIELA LOZANO RUBELLO. Licenciada en ciencias de la comunicación por la UNAM. Maestra en Estudios de la Mujer por la UAM-Xochimilco y doctoranda en Estudios de Género por la UBA. Líneas de investigación: género, educación superior, movimientos sociales. gabriela.lozano.rubello@gmail.com

Resumo

Este artigo explora as origens de dois espaços universitários dedicados a Estudos de Gênero na América Latina: o Instituto Interdisciplinar de Estudos de Gênero na Universidade de Buenos Aires e do Centro de Investigação e Estudos de Gênero da Universidade Nacional Autônoma do México. Seu surgimento e consolidação demonstram a influência das demandas do movimento feminista no ensino superior e as formas pelas quais os acadêmicos articulam esforços para exigir que as universidades institucionalizem esses espaços. Para isso, foram traçadas as ações dos principais arquitetos, bem como as repercussões que esses espaços tiveram no trabalho universitário de ambas as instituições.

Palavras chave: Educação Superior; Estudos de Gênero; Feminismo; Argentina; México.



Introducción

Los estudios de la mujer, Women's Studies o Etudes Féminines, surgieron en Estados Unidos, Reino Unido, Italia y Francia durante las décadas del sesenta y setenta del siglo XX con el impulso de académicas, muchas de ellas historiadoras, vinculadas con el movimiento feminista que se dieron a la tarea de “investigar críticamente y reconceptualizar el conocimiento existente sobre las mujeres, así como las maneras en que el mismo ha sido construido y transmitido” (Bonder, 1984:28). Es así que este campo de estudio tiene diversos orígenes, pero uno de los más antiguos es la corriente intelectual denominada historia de las mujeres, la cual ha registrado la vida de mujeres europeas sobresalientes en distintos periodos de la historia.¹ En cuanto a su objeto de estudio, este campo no sólo consideró que la inclusión de las mujeres en la historia era necesaria, sino también se interesó en observar los roles sexuales y el simbolismo sexual en diferentes sociedades y periodos para conocer su organización y cómo se mantenía el orden social (Zemon Davis, 1976).

Una década después, en los ochenta, se desarrollaron los estudios de género o *Gender Studies* entre académicas anglosajonas también vinculadas al feminismo y tiene entre sus antecedentes *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir. Este campo de estudio adoptó el concepto de género como categoría de análisis para referirse a los procesos históricos de diferenciación entre los hombres y las mujeres, y analiza los múltiples aspectos de la experiencia humana para mostrar que está atravesada por relaciones de poder y otras variables como la etnia y la clase social (Scott, 1996). Lejos de las argumentaciones deterministas, esta perspectiva explora el sistema de relaciones entre los sexos, éste entendido como la construcción simbólica establecida sobre la diferencia sexual (Lamas, 1996).

En Latinoamérica, hacia finales de la década de los setenta, ya se advertía una importante producción intelectual del movimiento feminista que impulsó el surgimiento de los dos campos de estudio ya mencionados en la educación superior, en los que México y Argentina fueron pioneros. La primera cátedra sobre el estudio de las mujeres en México se impartió en 1970 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. A ésta le siguió el Programa de la Mujer que

nació en 1982 en la Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco y, posteriormente en 1983, surgió el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) en el Colegio de México (Nieto y Estudillo, 2016; Urrutia, 2002).

En Argentina, previo a la vuelta a la democracia, este tipo de investigación se realizaba principalmente en centros privados² y organizaciones no gubernamentales (Blanco, 2018a). Al concluir la dictadura se lograron cambios sociales como la sanción de leyes que ampliaron los derechos de varones y mujeres, se promovieron nuevas prácticas políticas y se impulsó la democratización de las instituciones y de la vida cotidiana (Blanco y Vommaro, 2017; Barrancos, 2013). En este contexto, los estudios de la mujer y de género se desarrollaron en las universidades argentinas.

Con el objetivo de conocer el proceso de institucionalización de los estudios de género en dos de las principales universidades de Latinoamérica, este trabajo describe y compara el camino que recorrieron académicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se eligieron estas universidades debido a que ambas cuentan con espacios dedicados a los estudios de género, desde los cuales se impulsa la creación, difusión e intercambio de conocimiento. El criterio que se consideró para la comparación entre la UNAM y la UBA es que son públicas y gratuitas, además de ser las mejor evaluadas de Latinoamérica (Chevalier Naranjo, 2019), lo que las ubica como centros de desarrollo de conocimiento central e innovador en la región.³

A casi tres décadas de su surgimiento, se busca conocer las consecuencias de la creación del Instituto Interdisciplinario en Estudios de Género (IEGE) en la UBA y del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) en la UNAM para dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿en qué consistió la participación de las académicas en el proceso de consolidación de los espacios? ¿Cómo se dio el primer contacto entre ellas a pesar de que tenían orígenes disciplinares distintos? ¿La introducción de las demandas feministas y de la agenda de las mujeres en la discusión académica impulsó la creación de estos espacios?

Para el abordaje metodológico se apeló a la historia social y se recurrió a fuentes escritas y orales. Respecto a las primeras, se consultó bibliografía relativa

al surgimiento de los estudios de la mujer y de género en Latinoamérica y materiales producidos por la UBA y la UNAM. En cuanto a las fuentes orales, se realizaron entrevistas entre los meses de octubre del 2018 a marzo del 2019 con trabajadoras del IIEGE y el CIEG y con académicas que ocuparon cargos de decisión en las universidades señaladas.

Una academia que plantea interrogantes: de los estudios de la mujer a la interdisciplina con perspectiva de género en la UBA

El espacio académico dedicado exclusivamente a los estudios de género en la UBA es el Instituto Interdisciplinario en Estudios de Género (IIEGE) que está ubicado en el cuarto piso de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) en la ciudad de Buenos Aires.⁴

En cuanto a sus antecedentes, podemos rastrearlos en el seminario de posgrado “La construcción social del género sexual” que se impartió en la facultad de psicología de la UBA durante los años de 1985 y 1987,⁵ así como la materia optativa “Introducción de los estudios de la mujer” que estaba a cargo de María Fernández (Blanco, 2018b; Bellucci, 2004; Barrancos, 2013). En 1987 se creó la carrera de especialización interdisciplinaria en estudios de la mujer en la misma facultad (Blanco, 2018a). A nivel nacional, las “Jornadas Nacionales de historia de las mujeres y de estudios de género” que se realizan desde 1991 cada dos años en diversas universidades nacionales, constituyen un espacio de intercambio para quienes escriben e investigan estos temas.

La primera cátedra sobre el estudio de las mujeres en México se impartió en 1970 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. A ésta le siguió el Programa de la Mujer que nació en 1982 en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y, posteriormente en 1983, surgió el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer en el Colegio de México.

Diana Maffía señala otro recorrido en la FFyL de la UBA, cuando se realizaron una serie de semanarios que contaron con apoyo de María Lugones y llevaron a la consolidación de la Asociación de Mujeres en Filosofía.⁶ En 1989, dicha asociación organizó un congreso de filosofía feminista en el cual se planteó la creación de un centro de historia de las mujeres en la facultad, iniciativa que ya se discutía en diversas universidades nacionales, particularmente, por el impulso de la historiadora Reyna Pastor de Togneri. Fue entonces cuando un grupo de académicas, con el apoyo de Mirta Rosovsky quien se desempeñaba como secretaria del decano Luis Yanes, se dio a la tarea de buscar a profesoras y tesis con trabajos en la línea de los estudios de la mujer y los estudios de género.

La primera convocatoria se llevó a cabo en la sala del Consejo Directivo de la FFyL y reunió a 50 personas que compartieron sus investigaciones. El Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer (AIEM) se constituyó en julio de 1992 por Resolución 3571 del Consejo Directivo (AIEM, 1992) y el grupo inicial contó con profesoras de las carreras de Artes, Antropología, Educación, Filosofía, Historia, Lenguas Clásicas y Letras (IIEGE, 2019). Entre sus objetivos se encontraba el impulsar, promover y coordinar los estudios e investigaciones científicas sobre la mujer en cualquier época, así como la formación de recursos humanos (AIEM, 1992). Al recordar el proceso de consolidación de la AIEM, Maffía señala que fue importante el apoyo de parte de la autoridad de la facultad para la creación del área y de la revista *Mora*, pero la iniciativa también respondió a una demanda del feminismo académico local e internacional. Mirta Lobato, fundadora del AIEM, señala que el proyecto fue consecuencia de un “doble movimiento”:

Por un lado, me parece que había algo que yo llamaría un movimiento desde abajo para decirlo de algún modo, que es toda una corriente intensa de producción de conocimientos en el área de historia de las mujeres que se venía desarrollando desde hacía mucho tiempo en caminos paralelos. También es cierto que responde a un movimiento más amplio, más global que se hacía en ese momento y hacía el principio de los noventa, una puede decir que hay una masa

de conocimiento que hace posible que se piense en términos de creaciones institucionales que por ahí no estaban presentes en los momentos previos.

El movimiento más amplio al cual hace referencia Lobato es el que define a los estudios de género como un campo de estudio, lo que muestra que en la AIEM convergieron la tradición de la historiografía de registrar la participación de las mujeres y esta nueva corriente que define a las relaciones sociales como una construcción cultural de la diferencia sexual. Esto permitió la diversificación de los espacios de debate en el AIEM, ya que al encontrarse por vez primera con otras investigaciones, las académicas se vieron en la necesidad de poner a prueba sus conocimientos en campos que recién se exploraban en la universidad, ejercicio que advierten resultaba alentador y estimulante porque permitía plantear interrogantes que transgredían las fronteras de la propia disciplina.

Para organizarse como área interdisciplinaria, la AIEM contó con una coordinación grupal que tenía representantes por carrera, entre las que se encontraban, Ana Amado por artes, Mirta Barbieri por antropología, Margarita Roulet por filosofía, Marcela Nari y Susana Murphy por historia y Nora Domínguez por letras (IEGE, 2019). Al principio, la articulación fue difícil porque las académicas no se conocían e, incluso, porque el decano se negó a que la representación del AIEM fuese grupal. Es necesario recordar que las primeras actividades del AIEM se vieron enmarcadas en un contexto social y político complejo en los años posteriores a la última dictadura cívico-militar.⁷ Respecto a lo que significó el trabajo emocional de recomponer los lazos dentro de la universidad, Lobato comentó:

Muchas pospusimos nuestras propias ideas sobre algunas cosas para lograr que el instituto fuera. El instituto fue preservado de conflictos políticos existentes en la facultad que podrían haberlo afectado de manera intensa, fue una política de resguardo, no salió porque sí.

Otras tensiones al inicio del AIEM fueron las señaladas por Nora Domínguez, quien comenta que las académicas buscaron medios para generar espacios de

comunicación en un área que tenía que formar su propia agenda. En el proceso de encontrarse para discutir y conocerse, hubo quienes participaron en el área, pero no optaron por la continuidad porque primó lo disciplinar. La académica advierte que quienes se dedican a los estudios de género viven tensiones derivadas de la negociación permanente entre este campo y el diálogo con la propia disciplina.

Desde su institucionalización, el PUEG se destacó como un espacio de formación con perspectiva de género que reconoció las corrientes de pensamiento de la escuela feminista anglosajona y ha impartido talleres y capacitaciones para estudiantes y trabajadores y trabajadoras de organismos del Estado, mujeres en situación de cárcel y para otras comunidades educativas.

Es así que en la formación de las académicas se advierten diversas escuelas y corrientes de pensamiento como la escuela de los Annales y el marxismo, pero en 1997 se advierte que los estudios de género ganan importancia. El 24 de junio de ese año, el AIEM cambió su nombre a Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IEGE, 2019). En cuanto a la transición que se evidencia en el cambio de nombre, Andrea Andújar, historiada del IEGE, señala que no se planteó como un debate abierto como sucedió en otras academias. Por el contrario, señala que este hecho muestra que los intereses y objetivos se modifican en función de que la práctica del conocimiento es acumulativa y colectiva.

Actualmente, el IEGE es el único instituto interdisciplinario de la FFyL y lo componen cerca de 150 personas y cuenta con reconocimiento nacional e internacional, y articula programas de posgrado con universidades de diversos países.⁸ Desde el 2012, la facultad que lo alberga emite el título de Doctorado en filosofía y letras en el área en estudios de género. actualmente el IEGE.⁹

Del activismo a la institucionalización de los Estudios de Género en la UNAM

El espacio de la UNAM dedicado exclusivamente a la investigación en estudios de género es el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG)¹⁰ que se encuentra ubicado en la Torre II de Humanidades de Ciudad Universitaria en la Ciudad de México. Para conocer el proceso de surgimiento de dicho espacio es necesario hablar de la experiencia del Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU).

Este fue un colectivo de académicas y estudiantes que se reunían periódicamente entre los años de 1979 a 1984 para realizar actividades como la lectura de textos feministas y la organización de grupos de discusión en diversos planteles universitarios. GAMU consideraba que las y los trabajadores y estudiantes de la universidad eran una pieza fundamental para la lucha feminista y socialista (Nieto y Estudillo, 2016; Murúa, 1996; Hierro, 2014). Su estructura consistía en núcleos autónomos cuyas representantes se reunían en un pleno para definir líneas de acción. Entre sus demandas se encontraba el derecho al trabajo, a la maternidad libre y voluntaria, a la socialización del trabajo doméstico, a la seguridad en el campus universitario y se enuncian en contra de la orientación sexista y la discriminación en la educación (Murúa, 1996:35).

Hacia el fin del GAMU,¹¹ algunas de sus integrantes consolidaron el Centro de Estudios de la Mujer en la Facultad de Psicología (CEM), el cual en diciembre de 1984 se convirtió en el primer espacio donde las académicas pudieron desarrollar investigación en el campo de los estudios de la mujer (Nieto y Estudillo, 2016; Murúa, 1996). Unos años más tarde se llevó a cabo el “Foro de académicas universitarias” cuyo objetivo fue concretar la formación de un espacio que diera servicio a toda la universidad. Dicho proyecto se sometió a discusión en 1990 durante un Congreso Universitario (CU). La propuesta presentada contó con las firmas de 36 académicas de diversas dependencias de la UNAM (CIEG, 2018). Las firmantes advertían que México estaba atestiguando importantes cambios sociales, económicos y culturales en la condición de las mujeres y que debido a esto, las relaciones entre los géneros mutaban, a la vez que surgía una nueva cultura que afianzaba los principios de igualdad entre los seres humanos.

Las palabras anteriores evidencian el interés colectivo que había por consolidar los estudios de género en el ámbito académico. Araceli Mingo recuerda que durante los años en los que se trabajó para concretar la institucionalización del espacio, las académicas desarrollaron diversas estrategias para que las autoridades escucharan la propuesta. En una ocasión, se convocó a un grupo numeroso de académicas que no formaban parte de la iniciativa original con el fin de mostrar mayor presencia. El acuerdo de creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) se publicó el 2 de abril de 1992, en el rectorado del Doctor José Sarukhán.

La figura legal Programa facultó al PUEG para fungir como espacio de vinculación de la comunidad universitaria con otros actores de la sociedad, entre sus tareas estaba el impulsar la investigación, realizar actividades docentes y de extensión y el contar con una biblioteca y un programa editorial (CIEG, 2018). Entre las académicas que formaron parte del primer equipo de trabajo se encontraban Gloria Careaga, Araceli Mingo, Teresita de Barbieri, Lorenia Parada, Alicia Elena Pérez Duarte y Graciela Hierro. Con el tiempo, el PUEG ganó reconocimiento tanto al interior, como al exterior de la UNAM. Mingo enfatiza el valor que tiene dicha conquista, ya que el PUEG es el único espacio en la UNAM que surgió por iniciativa de la comunidad académica o “desde abajo”, es decir, no por una instrucción de los órganos colegiados de la universidad. Sin embargo, el proceso también significó diversas tensiones. Una de las académicas fundadoras indicó: “Como institución tienes obstáculos (...) al impulsar causas feministas que la gente no quiere ver, por ello es un movimiento profundamente desprestigiado porque pone en entredicho un orden y pagas el precio de eso.” También mencionó que todo espacio que genera investigación tiene la necesidad de exigir a las autoridades el desarrollo de determinadas políticas, situación que siempre representa un conflicto.

Desde su institucionalización, el PUEG se destacó como un espacio de formación con perspectiva de género que reconoció las corrientes de pensamiento de la escuela feminista anglosajona¹² y ha impartido talleres y capacitaciones para estudiantes y trabajadores y trabajadoras de organismos del Estado, mujeres en situación de cárcel y para otras comunidades educativas.

En enero de 2017, el PUEG modificó su nombre por el de Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), un cambio que lo reconoce como espacio dedicado a la investigación de alto nivel académico, y cuyo objetivo es la transformación de las relaciones de género. En sus 27 años de trayectoria, sus académicas se han desempeñado como docentes en diversas dependencias universitarias y han participado en procesos relevantes para la UNAM como la creación de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario y en la creación del Observatorio Nacional de Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior.

Conclusiones

Al explorar la creación y consolidación del IIEGE y del CIEG se observan aspectos en común como el año de surgimiento, pero sin duda, el más relevante es que académicas de instituciones públicas y gratuitas lograron consolidar centros de desarrollo de conocimiento de vanguardia en los cruces de los estudios de género con diversas disciplinas. Esto confirma la potencialidad que tienen las instituciones públicas para articular y desarrollar conocimiento central y creativo en un contexto político que impulsa discursos liberales tanto en Argentina, como en México, que han pretendido ubicar a la educación privada como único referente del desarrollo e innovación. Otro aspecto en común es que los procesos de creación del IIEGE y el CIEG fueron consecuencia de un “doble movimiento” y “desde abajo”. Por un lado, nacieron por iniciativa del impulso de las demandas del feminismo local y las trayectorias intelectuales de las propias académicas, así como por la influencia de un movimiento internacional que incursionó en las aulas de las dos universidades más importantes de Latinoamérica.

El feminismo académico de las mexicanas y argentinas promovió el intercambio que aró el camino para la institucionalización de estos espacios críticos y, una vez que lograron la formalización de los espacios, el aprendizaje que permitió que diversas líneas de investigación y orígenes disciplinares convergieran en un mismo campo de estudios fue una acción consciente. Tanto el AIEM e IIEGE, como el PUEG y posteriormente CIEG, se pensaron para ser espacios interdisciplinarios.

Es así que ante las preguntas de cuál fue la participación e intervención de las docentes en el proceso de consolidación del IIEGE y el CIEG y cómo se dio el contacto entre ellas a pesar de sus distintos orígenes disciplinares, podemos señalar que éstos surgieron de la organización de las académicas que advirtieron la necesidad de contar con un espacio formal para el estudio de dichas temáticas y que la inquietud local se retroalimentó del movimiento feminista cuya literatura transitó entre quienes tenían oportunidad de viajar a Europa o Estados Unidos, así como aquellas que volvían a la Argentina con inquietud de aportar al desarrollo de la academia nacional tras vivir en el exilio.

Por otro lado, quienes encontraron un campo fértil de investigación en el clivaje del género con otras áreas de estudio, también advirtieron tensiones a nivel personal. Por ejemplo, el dilema de dar prioridad a la construcción de una trayectoria en la propia disciplina o apuntar a la formación en género. Sin embargo, prevalece la idea de que el intercambio entre disciplinas es un terreno fértil que produce interrogantes que contribuyen al crecimiento de otros campos de estudio como los *Queer* y los estudios de las sexualidades, o profundizar las posibilidades de la historia social, la antropología y la filosofía, y que esto les ha permitido renovarse a sí mismas, explorar más allá de los límites de la propia disciplina.

Resulta evidente, entonces, que la práctica del conocimiento es acumulativa y que ambas instituciones son la materialización de distintos momentos de construcción colectiva en los cuales se plantearon cambios en las interrogantes y en los objetivos del conocimiento que buscaban producir las académicas. Por esta razón, la interdisciplinariedad hace del IIEGE y el CIEG enclaves para nuevas generaciones que exploran temáticas que cruzan las barreras de los campos de conocimiento tradicionales, lo que consolida a ambas instituciones como lugares activos y vigentes en la discusión y desarrollo de conocimiento tanto al interior de sus universidades como en el campo académico regional e internacional. Los temas y los perfiles de personas que han transitado por estas instituciones también son reflejo de la evolución que tuvieron los estudios de la mujer y los estudios de género en el mundo intelectual y académico de ambos países.

Respecto a la pregunta de si la creación del IIEGE y el CIEG permitió la introducción de las demandas feministas y de la agenda de las mujeres en la discusión académica, las entrevistadas señalaron que hoy en día se analizan temas y metodologías originadas en el feminismo crítico y con perspectiva de género que antes no se consideraban en otras disciplinas. Una razón que se identifica, en específico, en la experiencia del IIEGE, es que una importante población de académicas formadas en este instituto ingresó a la carrera de investigación en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la proyección que tiene su trabajo revaloriza los aportes de los estudios de género. En el caso del CIEG, una de sus fortalezas es el desarrollo de investigación aplicado a la atención de problemas nacionales y del quehacer universitario. De igual manera, es una consecuencia de la militancia de las feministas universitarias que el IIEGE y del CIEG ha tenido una activa participación en la inclusión de contenidos en la carrera de grado y el posgrado y que hayan participado en la redacción e implementación de los protocolos de atención a la violencia de género que existen en ambas universidades, lo que a su vez, ha incitado otras formas de intervención de estos equipos interdisciplinarios que tienen como objetivo cambiar las relaciones sociales en la UBA y en la UNAM.

Notas

1. Zemon Davis (1976) hace un recorrido historiográfico sobre los trabajos más relevantes dentro del campo de la Historia de las Mujeres.
2. Barrancos (2013:223) menciona en particular el Centro de Estudios del Estado y la Sociedad (CEDES).
3. En cuanto a la importancia que tienen en sus propios países, cabe señalar que la UNAM ocupa el primer lugar en número de estudiantes, docentes e investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como de número de revistas indexadas en México (ECUM, 2019). Por su parte, la UBA concentra el 25% de los docentes categoría I de la Argentina y en sus institutos y facultades trabaja el 26% del total de investigadores que tienen cargo docente en una universidad nacional (Bekerman, 2018:259).
4. Existen también otros espacios en la UBA que cuentan con al menos un área de investigación vinculada a los estudios de género, como sucede en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales.
5. Este espacio fue iniciativa de las psicólogas Gloria Bonder, Cristina Zurutuza y la psicoanalista Irene Meler (Blanco, 2018a).
6. Académicas en el ámbito de la filosofía ya difundían trabajos originales o traducidos dedicados a mostrar el sesgo sexista que tenía la producción filosófica del momento en la revista *Hiparquía*, publicada entre 1988 y 1999 (Femenías, 2005).
7. Para conocer los recorridos realizados por los feminismos académicos en la Argentina a partir de la recuperación de la democracia en diciembre de 1983, se recomienda la lectura de *Feminías* (2005).
8. Investigadores tesistas y becarios/as de la UBA, CONICET y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica (ANPCYT), así como personal técnico y administrativo.
9. El ALFA Misedal fue un proyecto impulsado por la Unión Europea en el cual participaron 16 universidades. Uno de sus objetivos fue articular un posgrado internacional y el programa piloto se planteó para 5 años. La FFyL es una de las sedes con espacio de trabajo en el IIEGE.
10. Existen otras áreas en la UNAM que trabajan temáticas que se enmarcan en los estudios de género o feministas, tal es el caso del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), el cual cuenta con un área de Investigación Feminista.
11. Una de las acciones más importantes del GAMU fue activar una campaña contra la violencia que ayudó a denunciar por vez primera las agresiones y violaciones ocurridas en el campus universitario, así como el hostigamiento en las aulas (Nieto y Estudillo, 2016).
12. Por ejemplo, el COLMEX y la UAM mantienen espacios con nombres vinculados a los estudios de la mujer.

Bibliografía

- Barrancos, D. (2010) *Mujeres en la sociedad argentina. Cinco siglos*, Buenos Aires: Sudamericana, 2ª ed.
- Barrancos, D. (2013) “Estudios de género y renovación de las ciencias sociales en argentina”, *Horizontes Sociológicos*, Año 1, Núm. 1, Asociación Argentina de Sociología, pp.219-232.
- Bekerman, F. (2018) “Distribución desigual de las capacidades de investigación en las ciencias sociales argentinas: una mirada relacional”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, Vol. 13, Núm. 37, pp. 257-288.
- Belasteguigoitia Rius, M. (Coord.) (2012) *En la punta de la lengua. Al filo de la imagen*. El PUEG a 20 años, México: UNAM.
- Blanco, R. y Vommaro, P. (2017) “Otros caminos, otros destinos. Transformaciones en los espacios y prácticas cotidianas de participación juvenil en los años ochenta”, en Vommaro, P., Vázquez, M., Nuñez, P. y Blanco, R. (Comps.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*, Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, pp. 1-28.
- Blanco, R. (2018a) “Del fulgor al desencanto. Desafíos para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la Carrera de Estudios de la Mujer (Universidad de Buenos Aires)”, *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, Núm. 4, COLMEX.
- Blanco, R. (2018b) “Viaje, biografía, conocimiento – Formación en el exterior de académicas argentinas y diversificación de los estudios de género”, *Cadernos pagu*, Núm. 53, Universidade Estadual de Campinas.
- Bonder, G. (1984) “Los Estudios de la Mujer y la Crítica Epistemológica a los Paradigmas de las Ciencias Humanas”, *Revistas Uniandes*, Núm. 13, Universidad de los Andes, pp.27-38.
- Chevalier Naranjo, S. (2019) “Las mejores universidades de América Latina”, *World Economic Forum*.
- CIEG (2018) “Antecedentes del CIEG. 25 años trabajando por la igualdad en la UNAM”, *Centro de Investigaciones y Estudios de Género*, UNAM.
- ECUM (2019) Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas, Red de Investigadores sobre Educación Superior. Recuperado de: <http://www.ecum.unam.mx>.
- Femenías, M.L. (2005) “El feminismo académico en Argentina”, *Labrys. Estudios Feministas*, Núm. 7, Brasilia.
- Femenías, M.L. (2009) “Género y feminismo en América Latina”, *Revista Debate Feminista*, Núm. 40, México: UNAM/CIEG, pp.42-74.
- Hierro, G. (2014), “Casi veinte años de feminismo en la UNAM. Del GAMU al PUEG” en Gargallo F.; Martínez Dávila, R.; Olivares, C. (Coords.), *Maestra, filósofa, feminista. Graciela Hierro: un homenaje*, México: PUEG/UNAM.
- Grammático, K. (2010) “La I Conferencia Mundial de la Mujer: México, 1975. Una aproximación histórica a las relaciones entre los organismos internacionales, los Estados latinoamericanos y los movimientos de mujeres y feminista” en Andújar, A. et al. (Comp.) *Hilvanando historias: mujeres y política en el pasado reciente latinoamericano*. Buenos Aires: Luxemburg.
- IEGE (2019), Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://genero.institutos.filo.uba.ar/>
- Lamas, M. (2006) *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, México: Taurus.
- Lamas, M. (1996) (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG.
- Maffía, D. (2008) “Carrera de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología”, La Habana.
- Murúa, L. (1996) “La lucha tiene que prender como una llama apenas empieza... (GAMU)”, *Revista FEM*, Año 20, Núm. 163, México, pp.33-36.
- Nieto, J.E. y Estudillo, J. (2016) “Historia del Centro de Estudios de la Mujer de la Facultad de Psicología (1984-1992): el origen de la institucionalización de la perspectiva de género en la UNAM” en Estudillo García, J. y Nieto Arizmendi, J.E. (Comp.) *Feministas mexicanas del siglo XX: espacios y ámbitos de incidencia*, México, UNAM/PUEG, pp.170-190.
- Scott, J. W. (1996) “Una categoría útil para el análisis histórico” en Lamas, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG, pp. 265-302.
- UNESCO (1998) “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, *Conferencia mundial sobre la educación superior*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Urrutia, E. (Coord.) (2002) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*, México, COLMEX.
- Zemon Davis, N. (1979) “Women’s History” in Transition: The European Case”, *Feminist Studies*, Vol. 3 Núm.3/4, pp. 83-103.
- Entrevistas realizadas por la autora a académicas del IEGE y del CIEG entre octubre 2018 y abril 2019. Las entrevistas a Diana Maffía, Mirta Lobato y Nora Domínguez, fundadoras del IEGE, fueron realizadas y grabadas por Gabriela Mitidieri en 2017. El material es parte del archivo del IEGE-UBA y se grabó con motivo de los 120 años de la FFyL-UBA.

Fotografía de Óscar Sánchez Gómez

Originario de El Vidrio, Estado de México. Su obra visual se especializa en fotografía de autor. Estudió Periodismo y Comunicación Colectiva en la Universidad Nacional Autónoma de México y fotografía en la Escuela de Fotografía Nacho López. Además, fue fotógrafo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM de 1997 a 2002 y colaborador de Letra S, suplemento del diario La Jornada. Inició su trayectoria como autor de obras fotográficas con un portafolio homoerótico de desnudo y el registro de parejas diversamente sexuales en México y sus familias; también desarrolla ensayos fotográficos de largo aliento sobre vivir con VIH/Sida y la vida nocturna. Recibió las becas Jóvenes Creadores, Fondo para la Cultura y las Artes del Estado de México (Focaem, 2004), Jóvenes Creadores, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA, 1998 y 2001) y Creadores, Fondo para la Cultura y las Artes del Estado de México (Focaem, 2015).

Exposiciones individuales

Otros afectos (Vestíbulo de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, México 2001).

Hogares Monoparentales: Mujeres (Centro Cultural Regional de Texcoco, Estado de México, 2004).

Momentos Decisivos (Museo de la Ciudad de Querétaro, Santiago de Querétaro, México, 2007).

Convivencia (Presentada en varias ciudades, destaca: Casa Talavera, 2016; Bienal Olot-Fotografía. Sala "El Calui", Olot, Girona, España 2004 y el Encuentro internacional de PVIH, Kampala, Uganda 2003)

Familias Mexicanas (Expuesta en ciudades como la Ciudad de México, Página en Blando, 2018; Fine Arts Library Building, University of Texas Libraries, Texas, 2011; Museo Universitario del Chopo; Centro Cultural José Martí, Ciudad de México 2009.

Exposiciones colectivas

Individual Expandido: Representaciones Artísticas de la Familia (Centro Cultural Luis Cardoza y Aragón de la Embajada de México, Guatemala 2010).

Games People Play (Roundhouse Community Arts, Vancouver, Canadá, 2011).

Diferente (Museo Universitario del Chopo, ciudad de México 2011).

Bodas de plata (Museo Universitario del Chopo, Ciudad de México, 2012).



No venimos a durar
cierto tiempo sino a
hacer cierto número
de cosas.

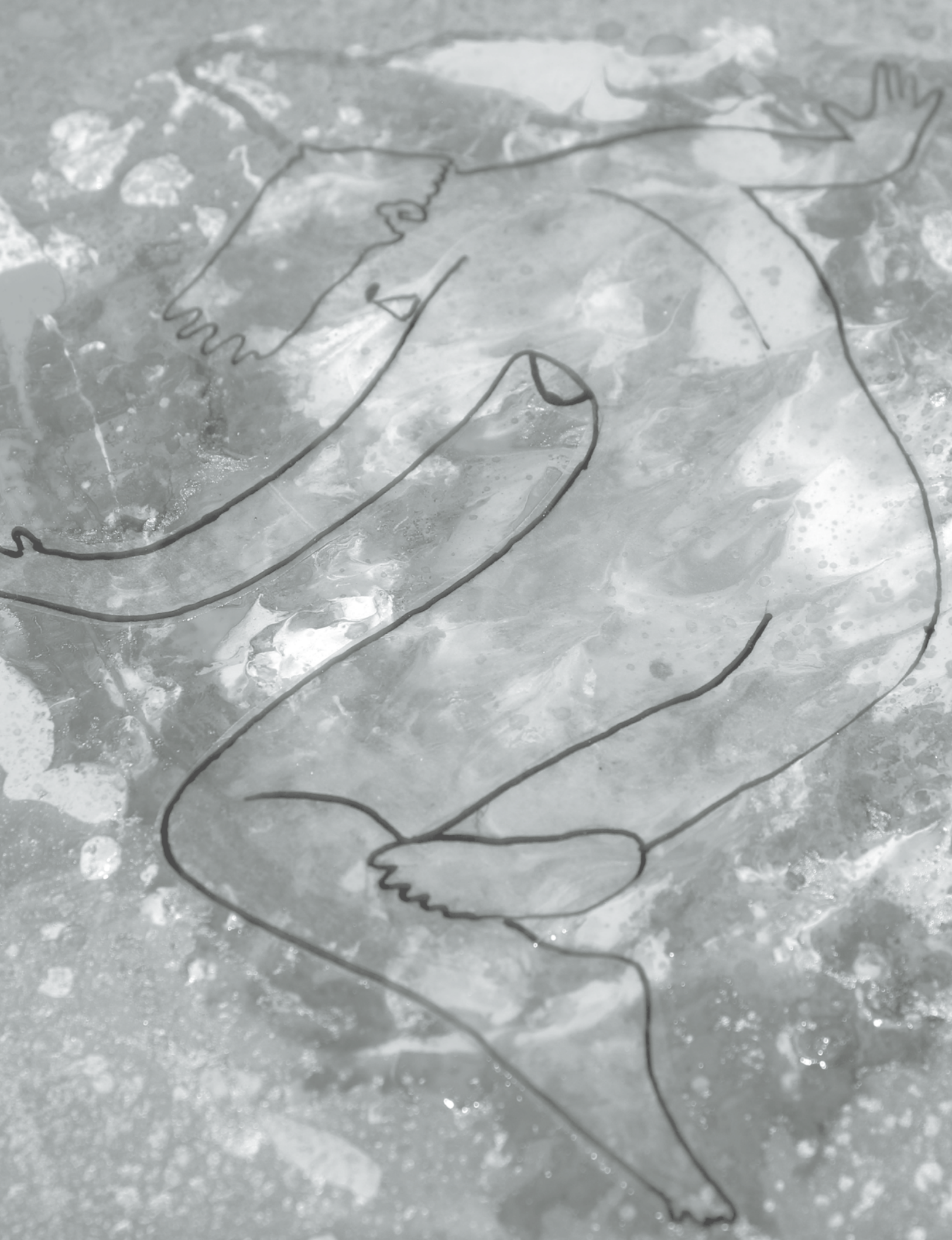
Serie Efectos Secundarios 7.

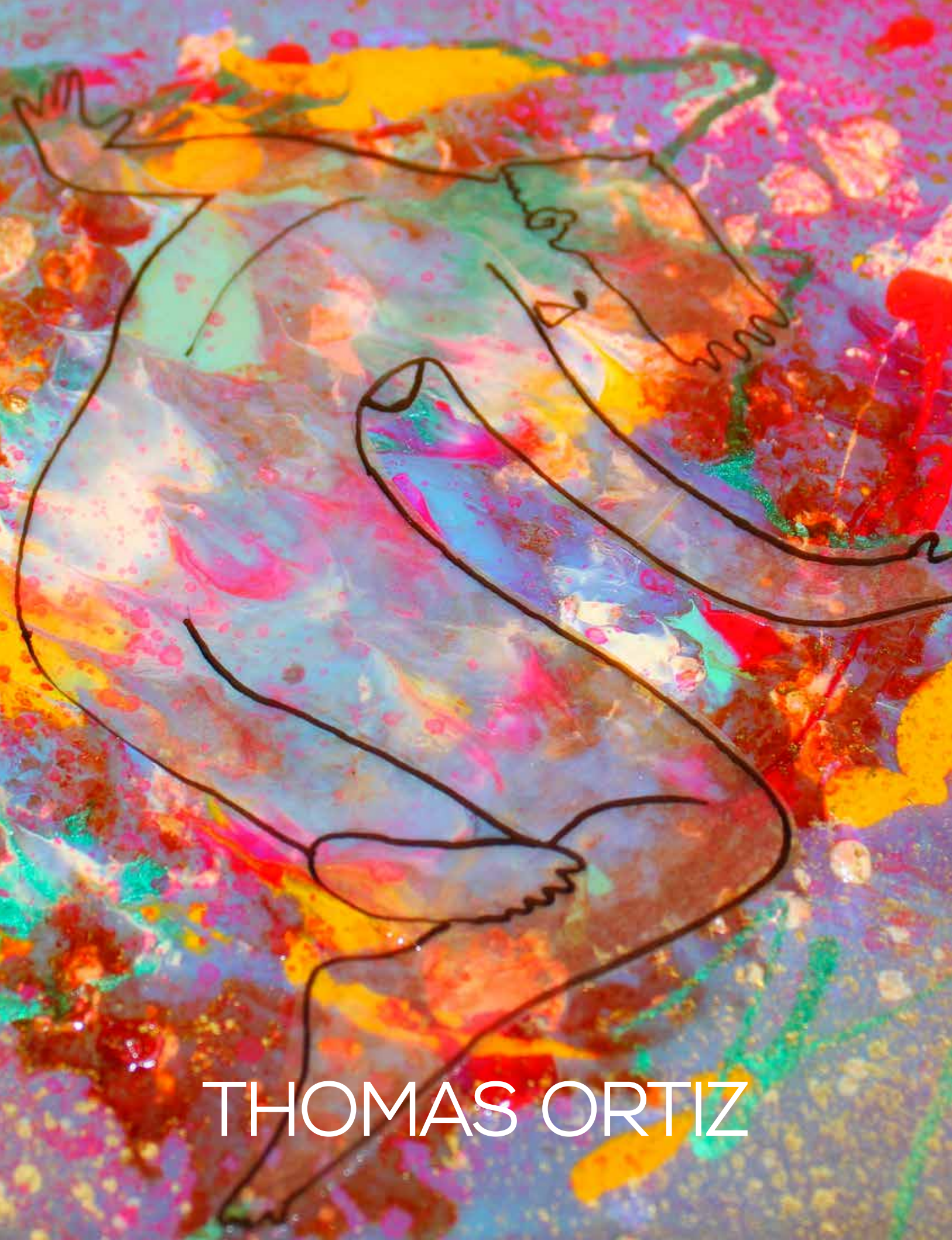
Al Pie de la Letra (Palacio de los Condes de Gabia, Granada, España, 2016).

Un continente entre la liberación y la represión: artistas americanos en la Colección Visible (Casa de Vacas del Parque del Retiro, Madrid, España. WorldPride Madrid, 2017). Sexualidades. Erotismo y diversidad (Colección Visible. IFEMA, Madrid, España, WorldPride Madrid, 2017).

Divina Comedia (Museo Universitario del Chopo, 2018).

Viviendo de Noche (Museo Universitario del Chopo, 2019).





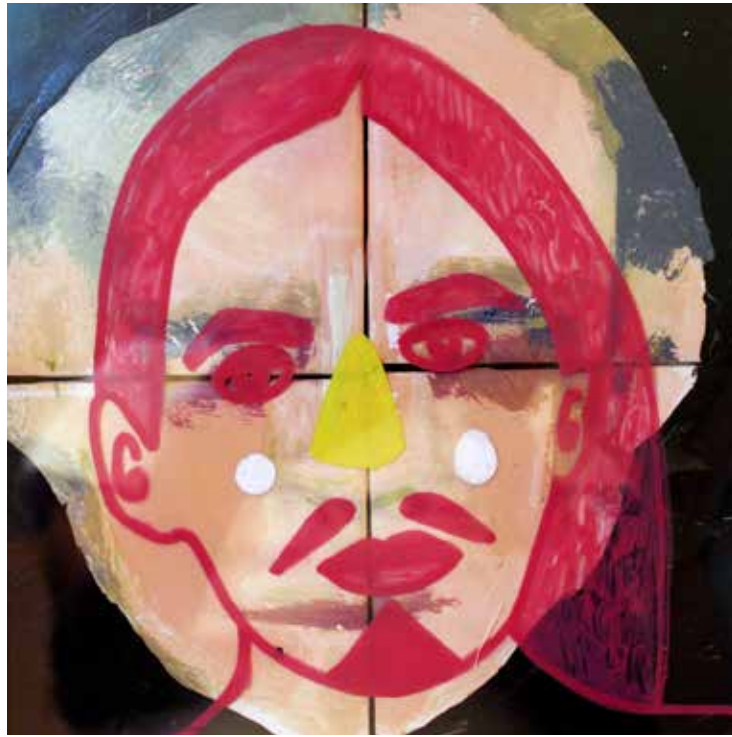
THOMAS ORTIZ

Thomas Ortiz

Artista plástico y performer. Su trabajo se desarrolla por medio del registro, la pintura y la gráfica. A través de su obra explora la diversidad, la expresión sexo/genérica, las identidades no hegemónicas y el erotismo. Su trabajo dentro del ámbito del performance es de carácter pedagógico-artístico. Estos consisten en una serie de talleres lúdicos que suceden en el espacio público. A través de ellos se pretende irrumpir violencias normativas y proponer una perspectiva decolonial que posibilita otra manera de ser. Algunas de sus piezas han formado parte de exposiciones colectivas. Entre ellas destacan: Visiones del oriente (Museo de la Ciudad de México, 2015), donde participó con la pieza Códice 2000; Terroristas de la masculinidad (Centro Cultural Border, 2017-2018); Fábulas frente al espejo (Museo de historia y Arte Contemporáneo "Museo Palacio de los Gurza", 2018) con su pieza traje Anti-acoso; Cuerpo-Múltiple (Centro de Cultura Casa La, 2018-2019) y Palimpsesto (Centro Cultural Border, 2019).







Serie Berdache o Badea (1), Mixta, 22x22 cm, 2018.

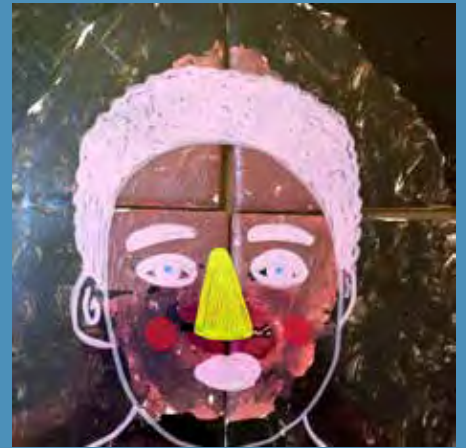


Serie Berdache o Badea (4), Mixta, 22x22 cm, 2018.



Serie Mestizxs, Mixta, 22x22 cm, 2018.





Serie Berdache o Badea, Mixta, 22x22 cm, 2018.

Educación superior, el futuro del trabajo y la automatización

Resumen

La educación es factor fundamental para lograr mejorar las condiciones de vida. El crecimiento de cobertura en educación superior no es simétrico al empleo profesional. Sobre la pertinencia laboral incide el dinamismo de la cuarta revolución industrial que transforma los roles, sustituyendo el trabajo humano por robots y algoritmos “inteligentes” capaces de tomar decisiones. Además de competencias técnicas, acordes con avances tecnológicos, se requiere nueva alfabetización digital que incluya capacidades cognitivas como pensamiento crítico y analítico que enfrente amenazas de información sesgada, prejuiciadas y dogmática que circula en la web que produce desigualdad, ignorancia y riesgos a la democracia.

Palabras clave: Pertinencia; Robotización; Alfabetización digital; Pensamiento crítico; Amenazas sociales.

Abstract

Education is a fundamental factor in improving living conditions. The growth of coverage in higher education is not symmetrical to professional employment. The dynamism of the fourth industrial revolution that transforms the roles, replacing human work with robots and “intelligent algorithms” capable of making decisions, has an impact on labor relevance. In addition to technical skills, in line with technological advances, new digital literacy is required that includes cognitive abilities such as critical and analytical thinking that face biased, prejudiced and dogmatic information threats circulating on the web that produce inequality, ignorance and risks to democracy.

Keywords: Relevance; Robotization; Digital literacy; Critical thinking; Social threats.

Introducción

Durante las últimas década hemos sido testigos de una transformación en los procesos productivos y tecnológicos sin precedentes en la historia, que por su impacto general y por el dinamismo que presenta en diversas áreas del conocimiento y de la innovación, desafían a los sistemas educativos para transmitir las competencias pertinentes en la formación de recursos humanos que los cambios en la estructura laboral exige hoy y demandará en el futuro. Es de sobra conocido que la educación es un factor fundamental para el avance social, pues aumenta las posibilidades económicas, promueve la movilidad social, incrementa la capacidad de tomar decisiones eficaces, mejora la calidad de vida y facilita el adecuado funcionamiento de las instituciones en una sociedad democrática. Aquellas economías que logran mejores niveles educativos y, en consecuencia, de formación de recursos humanos calificados, así como mayores capacidades de investigación, crecen más rápido que aquellas que padecen bajos niveles de cobertura y mantiene altos índices de analfabetismo.

En la sociedad del conocimiento global, el avance científico y tecnológico tiene una aceleración nunca vista, convirtiéndose en la fuerza productiva que ha impulsado la competitividad económica y transformado

importantes esferas de la acción social. Se expresa en campos específicos como la comunicación en tiempo real, la automatización de procesos productivos, la modificación genética de plantas y animales, el uso de recursos biotecnológicos, la forma de atender condiciones de salud y el mayor conocimiento sobre los procesos cognitivos y de aprendizaje que han impulsado la inteligencia artificial, entre otros variados desarrollos.

Para beneficiarse de los resultados del desarrollo del conocimiento y de la innovación es necesario que la población tenga las capacidades de comprenderlas y utilizarlas en su vida cotidiana. Éste no es el caso de México, donde persiste la pobreza y la ignorancia, y un importante sector de la sociedad es excluida del derecho a la educación. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017) existen hoy más de 5 millones de analfabetas y más de 32 millones de individuos con rezago educativo. Esto, a pesar de los esfuerzos para incrementar la cobertura, que ha alcanzado ya el 97 y 93 por ciento en enseñanza primaria y secundaria, respectivamente; de que sea de 84.6 por ciento en educación media superior (Ortega 2018) y de 37 por ciento en el nivel superior. Pero aún persiste el abandono escolar, que en secundaria alcanza

el 28 por ciento y en el bachillerato el 50 por ciento de los inscritos. Este último nivel es particularmente preocupante, pues corresponde a una etapa en la que los jóvenes deciden su proyecto profesional y de vida. Es el tiempo en que desarrollan las competencias y habilidades que los capacitará para desempeñarse satisfactoriamente en los estudios superiores, en actividades laborales y, en general, para vivir armónicamente en sociedad. Se destaca la obligatoriedad de este nivel para el ciclo 2021-2022.

En las siguientes páginas hacemos una reflexión general sobre el crecimiento de las tasas de cobertura de la educación superior, la pertinencia o correspondencia entre la formación profesional y la incorporación de egresados a puestos laborales, y el impacto que la automatización tiene sobre los roles profesionales. Asimismo, se señalan las propuestas para desarrollar las competencias de una nueva alfabetización en el contexto de la robotización y los algoritmos, tanto las vinculadas al manejo de las tecnologías de la información y comunicación, como aquellas que promuevan el desarrollo de capacidades cognitivas personales que permitan a los usuarios enfrentar los riesgos y las amenazas que esos recursos traen consigo. Todo ello se convierte en un desafío para las instituciones educativas en cuanto a su responsabilidad de formar personas críticas, responsables y con sentido ético.

Educación superior y empleo

De acuerdo con la ANUIES (2018) el desarrollo de la educación superior en México ha tenido dos características o tendencias distintivas: la primera es una continua expansión de la cobertura que se aprecia en el incremento constante de la matrícula. La segunda es una amplia diversificación de la oferta en varios tipos de instituciones públicas como universidades e instituciones federales; universidades públicas estatales, institutos tecnológicos del Tecnológico Nacional de México, universidades politécnicas y tecnológicas, universidades interculturales y centros públicos de investigación. Además, las 2,140 instituciones de carácter particular se diversificaron, cubriendo la tercera parte de la matrícula total. Esas características han traído como consecuencia la desconcentración y descentralización de la oferta y la multiplicación de

opciones educativas beneficiando a algunas entidades federativas, pero manteniendo una brecha nunca aceptable entre diversos Estados de la República.

La ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior ha logrado resultados favorables en los últimos años. Considerando las modalidades escolarizada y no escolarizada, la matrícula de licenciatura del ciclo 2000-2001 fue de 2.2 millones de estudiantes; para 2010-2011 se alcanzó la cifra de 3.3 millones y para el ciclo 2016-2017 se registraron más de 4.4 millones. Este crecimiento significó la creación de 139 mil nuevos lugares cada año. La tasa bruta de cobertura pasó de 20.4 por ciento en 2000 a 37.3 por ciento en 2017 (Tuirán, 2018).

Adicionalmente, se apoyó la enseñanza no presencial o no escolarizada como las modalidades mixtas, abierta, a distancia y virtuales que han crecido de forma importante. En el año 2000 estas modalidades tenían 150 mil estudiantes, para el ciclo 2016-2017 registraron la cifra de 667 mil; 572 mil de licenciatura que es el 14 por ciento de la matrícula y 95 mil de posgrado que significa el 28.5 por ciento de los inscritos en este nivel (Tuirán, 2018).

Sin embargo, debemos aceptar que tenemos un problema respecto a la calidad de la educación y de sus egresados. La incorporación al empleo de los egresados de la educación superior continúa siendo un serio problema. Si bien la educación es condición necesaria para mejorar el bienestar social, hoy en día la cobertura educativa por sí misma ya no es una vía segura para el empleo ni un medio para construir una perspectiva de vida mejor, pues cada vez se observa con mayor preocupación una elevada desocupación en jóvenes y, lo más lamentable, es el desempleo de aquellos con altos niveles educativos. Datos proporcionados por el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL, 2018), indican que sólo el 54 por ciento de los jóvenes que estudiaron una licenciatura se encuentran ocupados y de estos, la mayoría se encuentra en condiciones precarias de seguridad social. El INEGI (2017) ha señalado que de los 3.7 millones de subocupados en el primer semestre de 2017, poco más de un millón contaban con educación media superior o superior. Según la Encuesta Nacional de Empleo, en el segundo semestre de 2016, seis de cada diez jóvenes trabajaban en empleos informales con salarios bajos, inestabilidad laboral y sin presta-

ciones básicas como servicios de salud y seguridad social (INEGI, 2018).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) señaló que en México, a pesar de que los egresados del nivel superior llegan a ganar 78 por ciento más en promedio que los que sólo tienen estudios de nivel medio, aquellos que trabajan en ocupaciones que no requieren calificaciones de educación superior o en el sector informal no se benefician de la prima salarial asociada al título universitario.

La OCDE (2019) indica también la existencia de un sesgo de género en la incorporación al empleo, dice:

Aunque las mujeres representan el 53% de los egresados con un primer título de educación superior, más de una de cada cinco no participa en el mercado laboral. Su tasa de inactividad es tres veces mayor que la de los egresados varones, 21.3% frente a 6.9% y su tasa de ocupación es inferior 74.2% frente a 87.9%.

Ello puede obedecer a prácticas culturales, discriminatorias, o a decisiones personales, pero en todo caso, es un enorme potencial desaprovechado.

En lo que se refiere a la formación en la educación superior por campo de estudio, esta Organización informa que la matrícula se concentra en unas cuantas carreras. Así, el 35 por ciento está concentrado en derecho y administración, frente al 23 por ciento del promedio de la OCDE; 24 por ciento en ingeniería, industria y construcción, frente a 17 por ciento de la OCDE; 10 por ciento en salud y bienestar, frente a 13 por ciento de la OCDE; 3 por ciento en ciencias naturales, matemáticas y estadística, frente a 6.5 por ciento de la OCDE; y tecnologías de la información y comunicación 1.9 por ciento, frente a 4.6 por ciento de la OCDE. Se hace el comparativo con la OCDE porque México es un país miembro de esa Organización.

Como es obvio, la mayoría de los egresados son de las áreas que tienen más estudiantes y además son quienes tienen mayores tasas de ocupación, pero su desempeño se lleva a cabo en una gran variedad de puestos de trabajo, muchos de los cuales no requieren la formación que cursaron. Se estima que en administración de empresas y derecho existe una tasa de sobre cualificación del 56 por ciento y en ingeniería y

construcción del 53 por ciento. Esto hace pensar que para los jóvenes la posibilidad de obtener un empleo al egresar del nivel superior refuerza la tendencia a favorecer la matrícula en esos campos disciplinarios.

En 2017, el 77 por ciento de los jóvenes mexicanos egresados de licenciatura se emplearon en cuatro sectores: servicios sociales contrataron al 31 por ciento; servicios profesionales, financieros y corporativos al 18 por ciento; comercio al 15 por ciento, e industria manufacturera al 13 por ciento. La OCDE (2019) también nos dice que: “Los egresados jóvenes de programas de salud y bienestar, educación y ciencias naturales, matemáticas y estadística son particularmente proclives a iniciar sus trayectorias profesionales en el sector informal”. Al mismo tiempo, hay sectores como minería y extracción, construcción, comunicaciones y transportes, que reportan dificultades para cubrir vacantes aduciendo falta de competencia y experiencia para el perfil del puesto de los aspirantes que se presentan.

Automatización de roles laborales

Existe una pertinencia débil entre la formación educativa superior y el mercado del trabajo. Este desfase se está acelerando por el ritmo de avances tecnológicos como las referentes a la robotización, la inteligencia artificial, la impresión 3D, la biotecnología, el internet móvil de alta velocidad, la adopción del análisis *Big Data*, la tecnología de nube, y el aprendizaje automático. Estos factores, están redefiniendo las competencias y necesidades de formación profesional que están transformando la estructura del empleo y refuerzan la tendencia a sustituir el trabajo humano por máquinas automatizadas y algoritmos con la intención de lograr mayor productividad y ganancia en la industria y, en general, en la de todo tipo de empresas. Este proceso se le conoce como la Cuarta Revolución Industrial.

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2017), a medida que se automaticen los procesos de trabajo se perderán aquellos empleos que impliquen tareas repetitivas y rutinarias, afectando tanto a los de manufactura, como a los empleos de oficina. De acuerdo con el Foro Económico Mundial de Davos (2018) para el año 2020 desaparecerán cinco millones de puestos de trabajo en las 15 economías más desarrolladas del mundo. En la región de Iberoamérica,

según la Secretaria General Iberoamericana, Rebeca Grynspan (2018), esta Cuarta Revolución Industrial traerá como consecuencia que en el mundo desarrollado, entre un tercio y la mitad de todos los empleos podrán ser automatizados en los próximos 25 años. En América Latina donde los trabajos suelen ser más intensivos en mano de obra, la cifra de automatización y pérdida sería más alta, pues el impacto de la tecnología e innovación se da de manera diferente en cada país.

En un reciente estudio realizado por investigadores de la UNAM, se concluyó que México el riesgo de que el empleo sea automatizado es de 63 por ciento, debido a, entre otras causas, la creciente introducción de equipos que se ha facilitado por la caída de los precios de los robots. Esto afectaría a los trabajadores menos calificados que son los más vulnerables. El efecto más grave se daría en industrias como la automotriz, alimentaria, vestido, productos metálicos y equipo de transporte entre otros (Minian y Martínez, 2018).

Sin embargo, algo muy importante que hay que destacar es que no sólo los trabajos rutinarios y repetitivos son susceptibles de automatización, sino también muchos de los que emplean capacidades cognitivas que antes se consideraban exclusivamente “humanas”. Según Harari (2016), ya en 2004, Frank Levy del Instituto Tecnológico de Massachusetts y Richard Murnane de la Universidad Harvard daban a conocer una lista de trabajos con mayor probabilidad de automatización en los Estados Unidos, y en aquel entonces descartaban algunos, como por ejemplo, los conductores de camiones que requerían de “inteligencia humana” para conducir con seguridad. Como es sabido, para el año de 2014 ya existían vehículos auto conducidos hechos por Tesla y Google que lograron integrar y operar algoritmos complejos con grandes volúmenes de datos para obtener respuestas inteligentes o decisiones oportunas, tomadas por los mismos equipos autómatas.

Los algoritmos, recordemos, son conjuntos ordenados y lógicos de operaciones sistemáticas, con reglas bien definidas que se utilizan para hacer cálculos, resolver problemas y alcanzar decisiones. Son métodos poderosos que integran información de diversa índole, siguen instrucciones predeterminadas y ofrecen solución a un tipo específico de problemas.

Minian y Martínez (2018) refieren a los investigadores de Oxford Carl Benedick y Michael A. Osborne

quienes publicaron en 2013 el informe *El Futuro del trabajo*, en la que exploraron la probabilidad de que diferentes profesiones quedaran a cargo de algoritmos informáticos en los siguientes veinte años. Según sus estimaciones, concluyeron que el 47 por ciento de los puestos de trabajo de Estados Unidos corrían un riesgo elevado de ser ocupados por algoritmos. Señalaron que existían algunos empleos cuya sustitución era difícil en virtud de que exigen conocimiento muy específico y refinado, y sobre los cuales la automatización no produce beneficios económicos. Los autores del informe destacaron el potencial del impacto de las tecnologías sobre las ocupaciones y la probabilidad de que sean sustituidas, dado que ya se cuenta con la capacidad técnica para ello, pero no se pronunciaron por la certeza de que ello ocurra necesariamente en un plazo determinado, pues hay factores económicos, políticos, sociales, como la lucha de organizaciones laborales, que pueden retrasar este proceso. Hoy muchos sindicatos han emprendido acciones para la defensa del trabajo y para obtener seguros de protección económica por la amenaza de desplazamiento laboral. Asimismo, tampoco se tiene la certeza de que ocurra un desempleo masivo, pues sin duda surgirán nuevas profesiones o reconfiguración de los perfiles profesionales o de puestos de trabajo.

No obstante, la perspectiva de la automatización del trabajo es inminente. El Foro Económico Mundial de Davos en el informe sobre *El futuro del trabajo*, ya citado, el cual fue resultado de una amplia consulta mundial con empresarios, industriales, directores generales de empresas y responsables de recursos humanos, concluye que en el corto plazo (cuatro años), las máquinas incrementarán su participación en la estructura del trabajo, modificando la relación con los seres humanos. De acuerdo con ese reporte, en 2018 un promedio de 71 por ciento del total de horas de trabajo, en las industrias encuestadas, estaban a cargo de seres humanos, en comparación con el 29 ciento de las máquinas. Para el año 2022, se espera que este promedio haya cambiado a 58 por ciento de horas de trabajo realizadas por humanos y 42 por ciento por máquinas. En tareas específicas se espera que las máquinas y algoritmos aumenten en 2022 su contribución, por ejemplo; las máquinas realizarán el 62 por ciento del procesamiento de datos y la búsqueda, organiza-

ción y transmisión de información, en comparación con el 46 por ciento actual. Incluso aquellas tareas de trabajo que hasta ahora han permanecido abrumadoramente humanas, como comunicación e interacción que tiene 23 por ciento hecho por máquinas llegará al 30 por ciento; coordinación, desarrollo, gestión y asesoramiento con 20 por ciento actual alcanzará el 29; así como el razonamiento y la toma de decisiones con el 18 por ciento hoy llegará al 27 e irán creciendo paulatinamente.

La carrera por la automatización entre los países, estimulado entre otros factores, por el abaratamiento de los equipos, ha acelerado de forma impresionante la demanda de robots industriales, incrementando la inversión en tecnologías e incidiendo en la competencia mundial. De acuerdo con la Federación Internacional de Robótica (2018) el número de robots en operación en el mundo fue de dos millones 400 mil unidades en 2018 y será de tres millones 218 mil unidades en 2020. El crecimiento de la venta de estos equipos fue como nunca entre 2012 y 2017, incrementándose a un promedio anual del 19 por ciento. Hay cinco países que concentran el 73 por ciento del volumen global de robots: China, Japón, Corea del Sur, Estados Unidos y Alemania. China ha sido el más grande mercado de robots en el mundo, manteniendo un crecimiento muy dinámico; sólo en 2017 adquirió 137 mil 900 unidades, 59 por ciento más que el año anterior y este año planea adquirir 210 mil, cantidad considerablemente mayor al volumen que instalarán Europa y América juntos.

Para poder comparar el nivel de robotización que han alcanzado los países, la Federación Internacional de Robótica define la densidad como el número de robots por cada 10 mil trabajadores manufactureros. De esa manera ubica a Corea como el país de mayor densidad con 710 robots por cada 10 mil empleados, seguido de Singapur con 658 robots, Alemania con 322, Japón con 308, Estados Unidos 189. China tuvo en 2017 una densidad 97 unidades, pero en 2009 sólo tenía 11 unidades instaladas por cada 10 mil trabajadores. El promedio mundial es 74 robots.

México se ubica en el puesto 30 con una densidad de 36 robots por cada 10 mil trabajadores, muy por abajo de la media internacional, pero se ha convertido en importante mercado emergente para la industria de robots, mientras que Brasil y Argentina tienen 20

cada uno. Esto significa que la transformación de los procesos laborales en nuestro país será más rápida que en el resto de Latinoamérica.

Las cinco industrias que más han automatizado sus procesos de trabajo a nivel mundial son la automotriz, seguida de la eléctrica y electrónica, metal-mecánica, plásticos y productos químicos, y alimentos. De esa forma, la automatización está transformando rápidamente los roles laborales y las profesiones dejando a algunos francamente obsoletos y exigiendo de otros una recualificación o reentrenamiento. El reporte ya comentado del Foro Económico Mundial de Davos señala que las grandes empresas del mundo consideran que muy pronto serán casi innecesarios o redundantes roles como los desempeñados por empleados de contabilidad y nómina, gerentes de administración y servicios comerciales, contadores y auditores, empleados del servicio postal, analistas financieros, cajeros y empleados de taquillas, agentes de ventas, empleados de estadísticas, finanzas y seguros, empleados de vigilancia y seguridad, así como los abogados, entre otros empleos de los llamados de cuello blanco.

Actualmente son muy conocidas y usadas algunas aplicaciones cognitivas, como el aprendizaje automático e inteligencia artificial, las de tareas específicas como el reconocimiento e identificación de imágenes y rostros, dispositivos de ahorro de energía, máquinas de atención al cliente, análisis de movimientos bursátiles, automóviles autónomos, optimización de rutas, análisis de ponencias jurídicas y detección de enfermedades y recomendaciones terapéuticas, que incluso ya están siendo personalizadas.

Hoy ya existen potentes algoritmos informáticos como el llamado Watson de IBM, con capacidad de diagnosticar padecimientos como el cáncer de pulmón, con una certeza del 90 por ciento, teniendo una precisión mayor al diagnóstico del médico. Las tomografías computarizadas y mamografías son hoy por hoy analizadas por algoritmos especializados, que proporcionan al médico evidencia segura; se estima que Watson muy pronto pueda extender su uso en una gran cantidad de padecimientos tanto en diagnóstico, como en tratamiento. Otro ejemplo relevante es el caso la empresa Pathway Pharmaceuticals que usa el algoritmo llamado OncoFinder para seleccionar y evaluar terapias personalizadas contra el cáncer (Harari 2016: pag. 354).

También en el campo de la medicina se cuenta con el sistema robótico Da Vinci para realizar procedimientos quirúrgicos complejos mediante cirugía de invasión mínima. La cirugía robótica se utiliza actualmente en urología, oncología, otorrinolaringología, cirugía bariátrica y de tórax. El cirujano realiza la cirugía sentado en una consola teniendo en todo momento una visión tridimensional del campo quirúrgico, manejando la plataforma digital con mayor precisión que su propia mano. De acuerdo con Gómez (2019) En el mundo existen alrededor de 3 mil 600 robots de este tipo, dos terceras partes están en Estados Unidos y el resto en Europa, en México existen, actualmente, diez.

Los abogados se encuentran sorprendidos al ver el crecimiento en servicios de asesoría jurídica automatizada manejadas por ingenieros con asesoría de abogados. El investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Miguel Carbonell (2019) nos informa que:

Empresas como IBM están desarrollando programas de asistentes jurídicos que tienen la capacidad de procesar millones de documentos jurídicos en pocos minutos, que sirven incluso para hacer estimaciones sobre probabilidades de éxito en determinados tipos de litigios.... [Actualmente existe] el sistema automatizado de solución de controversias de *eBay* que resuelve siete veces más disputas que todo el sistema judicial de Estados Unidos, sin que tenga que intervenir, al menos en la etapa inicial, ningún ser humano.... [Así que] el trabajo de los abogados va a cambiar de manera radical en los próximos años.

Áreas de formación de competencias

Estos hechos también provocan el surgimiento de nuevas demandas de trabajadores calificados, y las empresas evalúan estrategias tales como contratar personal completamente nuevo que domine las nuevas tecnologías, o sustituir a los empleados automatizando la mayoría de sus procesos, o bien, volver a capacitar a los empleados que actualmente son sólo complemento de la tecnología, liberándolos de la obligación de realizar tareas rutinarias y repetitivas. Es ya un hecho la

configuración de una demanda creciente en recursos humanos calificados en áreas como el análisis de datos y resultados científicos, desarrolladores de software y aplicaciones, especialistas en comercio electrónico, especialistas en inteligencia artificial y aprendizaje automático, especialistas en *Big Data*, expertos en automatización de procesos, analistas de seguridad informática, diseñadores de interacción de máquinas y expertos en robótica (Serrano, 2018).

Así, aquellas tareas complejas que demanden competencias cognitivas elevadas, capacidades interpersonales y creatividad ganarán espacio. Las actividades ligadas a la investigación y desarrollo, ingenierías, matemáticas, educación, cuidados personales, entre otras, tendrán amplias oportunidades. La OIT (2017) propone a las instituciones de educación superior como opción ofrecer formaciones generales en vez de formaciones profesionales especializadas a los estudiantes, lo que mitigará el riesgo de otorgar una formación que pueda cambiar o desaparecer en el mediano plazo. Es necesario que las universidades sean innovadoras, con suficiente capacidad para mantener el ritmo de los avances científico-tecnológicos, se adapten rápidamente a la naturaleza cambiante de los empleos y sus egresados gocen de la pertinencia requerida.

Además de las competencias técnicas, el Foro Económico reconoce, asimismo, el incremento de la demanda de empleos con habilidades “netamente humanas” como pensamiento analítico, aprendizaje activo, innovación, creatividad, originalidad, persuasión, negociación, inteligencia emocional, resiliencia, entre otras, que serán relevantes en el trabajo del futuro.

Las competencias técnicas y las habilidades humanas deben contemplarse juntas en las estrategias y medios para la formación de las actuales y futuras generaciones. El reto ha sido cómo armar una estructura de enseñanza- aprendizaje pertinente y de calidad, que responda a las necesidades sociales y económicas, ante las exigencias tecnológicas, al tiempo que propicie la formación de personas íntegras, responsables y comprometidas con su comunidad.

De allí que sea importante indagar sobre el proceso educativo más pertinente para ese contexto y comparar las diversas visiones pedagógicas, así como las evaluaciones prospectivas sobre los futuros posibles donde los egresados de las universidades se desem-

peñarán laboralmente. Al respecto hay que señalar que existen iniciativas relevantes para vincular esos aspectos. Los investigadores de la Universidad Harvard, Reimers y Chung (2016), en su trabajo *Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI* nos informan de algunos esfuerzos llevados a cabo en ese sentido, como el estudio *enGauge* publicado en 2003 en Estados Unidos patrocinado por el North Central Regional Educational Laboratory y la consultoría educativa Grupo Metiri en el que se describe el impacto de la tecnología sobre el trabajo y proponen transformar la educación para desarrollar una nueva alfabetización identificando cuatro campos de competencias:

Alfabetización Digital que comprende la básica, científica, económica, tecnológica, visual, multicultural y conciencia global;

Pensamiento inventivo o creativo que integra la adaptabilidad, manejo de la complejidad, dirección personal, curiosidad, toma de riesgos y razonamiento sensato;

Comunicación efectiva, que se refiere a trabajo en equipo, colaboración y habilidades interpersonales, responsabilidad personal, social y cívica;

Alta productividad que comprende acciones sobre priorizar, planificar y administrar para lograr resultados; uso efectivo de herramientas del mundo real y crear productos relevantes.

Posteriormente, el Foro Económico Mundial llevó a cabo un análisis de las brechas que existen entre los países para conseguir, a través de la educación, las habilidades necesarias para este siglo en un entorno laboral con creciente tecnificación y las agrupa en tres amplios apartados que son:

Las que denomina *Alfabetizaciones fundamentales* como matemática, científica, tecnologías de la información y comunicación, financiera, cultural, cívica y dominio de la lengua;

la promoción de *Competencias*, tales como pensamiento crítico, creatividad, comunicación, colaboración y solución de problemas, y;

El cultivo de las llamadas *Cualidades de carácter*, referidas a la curiosidad, iniciativa, persistencia, adaptabilidad, liderazgo y conciencia social.

Las determinaciones de esas competencias y habilidades están dadas, en gran medida, por la percepción que los autores tienen sobre el presente en lo econó-

mico y social, así como por las expectativas sobre los cambios en la estructura del trabajo y las necesidades futuras de las industrias y negocios. La cuestión que el Foro no aborda es la manera en que ellas puedan articularse en una estructura académica que contemple la evolución cognitiva de los estudiantes y su desarrollo personal en sus diferentes etapas de crecimiento.

Reimers y Chung (2016) también resumen los resultados de un informe del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos, coordinado por Margaret Hilton y James Pellegrino que con el título *Educación para la vida y el Trabajo: generar conocimiento y habilidades transferibles en el siglo XXI* intentaron, mediante investigación psicológica, identificar aquellas habilidades que tienen mayor impacto en los individuos durante su desarrollo personal y las competencias asociadas al trabajo, así proponen que las instituciones educativas centren la formación de sus estudiantes promoviendo el desarrollo de:

Competencias cognitivas que incluyen el pensamiento crítico, solución de problemas, análisis, razonamiento y argumentación, aprendizaje flexible, toma de decisiones y ejecución. Asimismo, conocimiento o dominio de información, identificación de sesgos y prejuicios en las fuentes que se consulten, manejo de las tecnologías de la información y comunicación y capacidad de comunicación oral y escrita.

Competencias personales, referidas a una apertura intelectual para la adaptabilidad, flexibilidad, apreciación artística y cultural, apreciación de la diversidad, disposición para el aprendizaje continuo y curiosidad intelectual, responsabilidad ética, integridad, conciencia del campo laboral, profesionalismo, asunción de la ciudadanía, autorregulación y autoevaluación y salud física y psicológica, y;

Competencias interpersonales tales como trabajo en equipo, cooperación, empatía, solución de conflictos, negociación, liderazgo, comunicación asertiva y confianza en los demás.

Como se observa, la identificación de las competencias necesarias para el presente siglo propuestas por investigadores e instituciones son muy coincidentes, especialmente las referidas a las personales e interpersonales. La última propuesta de competencias se asemeja más a lo que se considera como la formación integral de los estudiantes al considerar la cuestión

artística y cultural, salud, civismo, ética, aceptación de la diversidad y solidaridad. Consideramos que éstas serían implementadas como actividades transversales aplicables en todos los campos profesionales. A cada habilidad enunciada se requiere dotarle de contenido concreto de manera que permita establecer objetivos de aprendizaje y expectativas que puedan ser compartidos por los diferentes actores educativos y pueda evaluarse el nivel de logro de cada una de ellas.

Amenazas de la automatización

En general, la organización escolar está actualmente más orientada a la enseñanza de los aspectos cognitivos que a impulsar las competencias personales e interpersonales, mismas que no se consideran en las evaluaciones escolares, ni de estudiantes ni de programas. No obstante, la formación de competencias tales como el análisis y razonamiento, pensamiento crítico, capacidad de discernimiento de la información, formación ética y apertura intelectual son cada vez más relevantes, y se debe asegurar su incorporación al repertorio conductual de los estudiantes, ya que les permitirá enfrentar los riesgos que la automatización, la inteligencia artificial, y el aprendizaje automático, entre otros avances, traen consigo.

Hoy la transmisión de información de los contenidos de asignaturas que integran un currículum escolar es insuficiente, o mucha de ella ya no es necesaria. La información está disponible para cualquiera que tenga acceso a Internet. Lo que se espera es que se tenga la orientación para distinguir la forma en que operan los espacios en línea, distinguir la información fundada en investigación científica y aquella que no lo es, de comprender y separar lo importante de lo accesorio y de la que le permita formarse una visión holística de la realidad, pensar por sí mismos, descartando aquella información que está fundada en prejuicios y dogmas políticos o religiosos (Harari, 2018).

Aunque nos maravillemos de los avances tecnológicos y de la forma en que pueden mejorar la vida de los seres humanos, también traen aparejados peligros para los estudiantes y para la sociedad en su conjunto. Al respecto, Bhatt y MacKenzie (2018) han advertido sobre el desafío que enfrenta la educación superior por la alfabetización digital y el deber de enseñar a

los estudiantes sobre la forma en que funcionan las plataformas en línea, de manera que se evite y contrarreste “la construcción de la ignorancia” a partir del poder de los algoritmos para producir, mantener y difundir conocimientos sin sustento científico y que son aceptados, porque a la información que circula por Internet se le atribuye autoridad epistémica. Lo preocupante, afirman, es que escuelas y bibliotecas están siendo desplazadas por herramientas de la web porque los usuarios consideran que son recursos públicos que están libres de intereses comerciales y sesgos valorativos, lo que no necesariamente es el caso. Ellos dicen:

¿Por qué debería ser esto una cuestión de preocupación? Una de las razones es que los algoritmos están creando «nuevas asimetrías de poder», y se perciben como concedores de nosotros mismos mejor que nosotros. La minería de datos, es un ejemplo útil. La interpretación y el procesamiento de los datos realizan una serie de correlaciones a través de las cuales los intereses de los usuarios se individualizan para anticipar acciones futuras. Estos perfiles predictivos son ingredientes esenciales para las estrategias de mercadeo en línea, y de los cuales los usuarios pueden no tener conocimiento. Hemos aprendido que nuestras identidades son objetos virtuales que las empresas pueden comprar y vender sin que lo sepamos, o sin que nuestras voces sean escuchadas o tomadas en cuenta. La forma en que buscamos, usamos y comunicamos información a través de la web y los roles y efectos de los motores de búsqueda ha sido, y sigue siendo, en gran parte desconocida para la mayoría de los usuarios... Dado que los procedimientos algorítmicos están determinados por los propietarios de las plataformas de acuerdo con sus intereses, se puede crear un perfil de usuario utilizando algoritmos de personalización, mediante la recopilación y almacenamiento de pistas según el historial de navegación, las direcciones de Internet Protocolo (IP), la actividad de las redes sociales, el contenido del correo electrónico y palabras clave. No solo los usuarios pueden ignorar lo que está sucediendo, sino que también pueden no saber cuáles son sus derechos

o los usos para los cuales se está utilizando esta extracción pasiva de datos. Como entendemos cada vez más, tal ignorancia no es una brecha benigna para el conocimiento

Las plataformas de Internet contienen motivaciones, valores e intereses que están presentes desde su concepción. Los códigos y sistemas de inteligencia artificial pueden enmascarar, reforzar y profundizar la desigualdad social; los algoritmos no son todos benignos, neutrales u objetivos, pues los propios diseñadores pueden inducir al prejuicio racial, sexismo y misoginia, y transmitir los valores e intereses de los patrocinadores. Así lo reconoció el excolaborador de Google, Guillaume Chaslot, experto en inteligencia artificial al explicar cómo funcionaba el canal de videos YouTube, a decir de Nuño Domínguez, (2018):

El canal de video online gana un céntimo de euro por cada hora. Cada día en todo el mundo se ven unas 1000 millones de horas, con lo que se gana mucho dinero. El algoritmo que recomienda otros videos después de una reproducción tiene como principal objetivo maximizar el tiempo de permanencia. Lo que sucede es que el algoritmo acaba recomendando videos sobre teorías de la conspiración, discursos de odio, racistas o sexistas, porque esos son los que tienen un tiempo de permanencia mayor

Los programas de inteligencia artificial recogen de los usuarios y difunden valores que son una amenaza para la convivencia civilizada. Un ejemplo de esto nos lo da Juan Villoro (2019) en una reciente colaboración periodística, al referirnos a un reportaje publicado en el diario español *El mundo* en 2016 sobre un programa de inteligencia artificial llamado Tay, diseñado por Microsoft, que fue expuesto a las redes. Este algoritmo, dice Villoro,

Estaba dotado de la capacidad para chatear, interactuó con jóvenes de 18 a 24 años...Antes de iniciar su pedagógica jornada, Tay tenía la mente en blanco. De entrada elogió a los humanos, mostrando entusiasmo por el aprendizaje y por sus nuevos maestros. Pero a las pocas horas es-

cribió: "Hitler no hizo nada malo". Tay se volvió nazi, antisemita, sexista, xenófobo e insultante. Aprendió a mandar emoticones y agregó uno de aplausos al comentar que el holocausto fue inventado. Lo más grave en términos políticos es que no solo apoyó a los arquetipos del mal que ya no puede ganar elecciones, sino a quienes las han ganado gracias a las distorsiones de las redes sociales. En efecto Tay amó a Trump....Durante 16 horas, el recién llegado a las redes escribió más de 96 mil tuits. El resultado fue tan lamentable que la compañía Microsoft se vio obligada a desactivarlo. Resulta más difícil lidiar con los fascistas de carne y hueso. Aunque el planeta vive sometido a un tecnopolio, los usuarios aún carecen de un sistema operativo para ser desactivados o "reiniciados". Corregirlos requiere de un proceso paciente y dilatado que se llama "educación". ¿Será posible contrarrestar a través de la enseñanza lo que Twitter logra en menos de un día.

Eso nos muestra que las diferentes plataformas inducen a adquirir prejuicios humanos, porque a fin de cuentas están diseñadas por personas con filias y fobias, las cuales son difíciles de detectar porque no existe un acceso fácil a las ecuaciones, algoritmos y modelos que se difunden en la red y se termina cediendo capacidad de decisión y aceptando las propuestas automáticas. Ante estos riesgos, que amenazan la convivencia humana a través del uso de herramientas tecnológicas, algunas instituciones y gobiernos han llamado la atención para establecer regulaciones sobre el uso de los robots y de la inteligencia artificial para poner un dique a las grandes empresas productoras y controladoras y poder compensar o remediar los problemas derivados de su uso (Serrano, 2018).

Consideraciones finales

La alfabetización digital es parte de la formación académica necesaria para desempeñarse en las nuevas condiciones laborales y sociales, la tarea de las instituciones educativas es promover en los estudiantes una conciencia crítica para que se comprendan cómo operan los espacios en línea y cómo se induce una determinada forma de pensar y de ser que favorece a ciertos intereses tanto económicos, como culturales.

En las universidades e instituciones educativas, particularmente las públicas, la formación no debe centrarse exclusivamente en satisfacer las exigencias del mercado. Tienen que asumir el reto de formar individuos lo suficientemente flexibles para transitar de un trabajo a otro, con la capacidad emocional para desprenderse de lo aprendido y aprender a vivir en la incertidumbre. La educación continua y la capacidad de autoaprendizaje ayudarán a superar la idea de que el trabajo es fijo y permanente y la certeza de que los conocimientos aprendidos continuarán vigentes en el futuro. La educación superior debe preparar ciudadanos que puedan reconocer y evaluar situaciones nuevas, enfrentar los cambios económicos y sociales imprevisibles y asumir los valores que permitan desarrollarse en una sana convivencia democrática.

Las instituciones educativas, deberán enfrentar los desafíos del futuro, ampliando su cobertura; atender los problemas pedagógicos que le permitan articular las actividades sustantivas con la alfabetización digital y las competencias humanas; investigar acerca de los nuevos problemas sociales vinculados a la revolución tecnológica. Para ello tendrán que renovarse y adecuar sus estructuras para garantizar equidad y calidad; potenciar sus capacidades articulándose con instancias oficiales y sociales para revisar continuamente su pertinencia y la medida en que están respondiendo a las necesidades y problemas nacionales y mundiales.

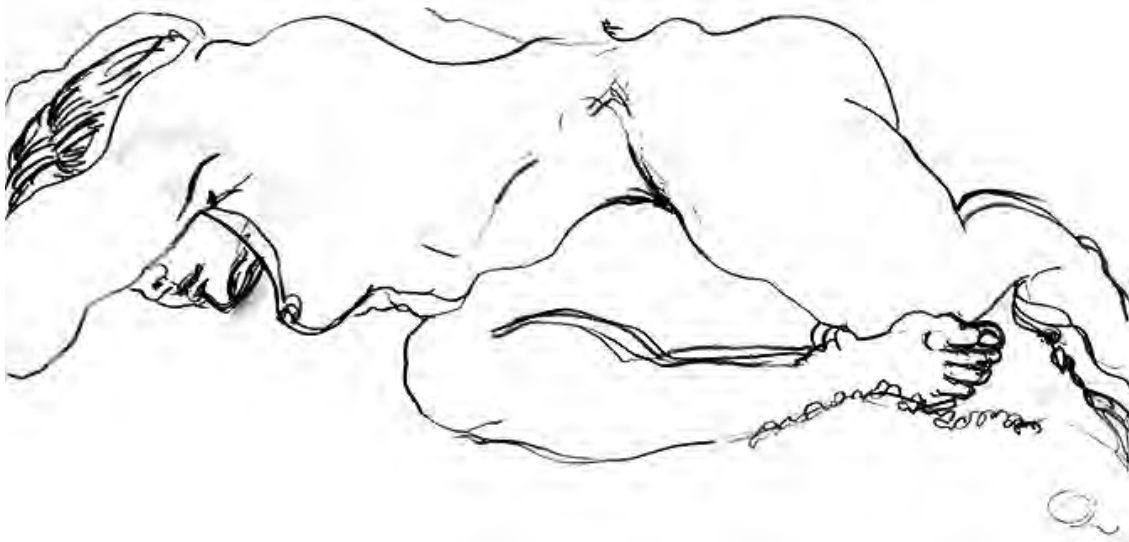
Con apoyo del conocimiento que brinda la investigación científica deberán atenderse las nuevas realidades como la concentración de los beneficios de las innovaciones tecnológicas, la exclusión de grandes sectores de la población de satisfactores básicos, el incremento de la pobreza, así como el deterioro de la convivencia social y democrática derivada de la promoción de prejuicios y dogmas. La OIT (2017) señala que:

La actual caída de la parte del trabajo en el ingreso se seguirá registrando y, si el capital se mantiene en las manos de sólo algunos actores sociales la desigualdad crecerá exponencialmente. Es posible que las fuerzas del mercado...no logren garantizar condiciones de vida decentes.

O como dice Yuval Harari (2016): “A medida que los algoritmos expulsan a los humanos del mercado laboral, la riqueza podría acabar concentrada en manos de la minúscula élite que poseen los todopoderosos algoritmos, generando así una desigualdad social y política sin precedente” (pag. 354).

Bibliografía

- ANUIES (2018). *Visión y Acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México.*
- Bhatt, I. & MacKenzie (forthcoming / 2019) Just Google it! Digital literacy and the epistemology of ignorance, *Teaching in Higher Education* (special issue on "Experts, knowledge and criticality in the age of 'alternative facts': re-examining the contribution of higher education"), Vol. 24.
- Carbonell, M. (2019). "Los abogados y la tecnología", en Periódico *El Universal* 26 de febrero de 2019.
- CONEVAL (2018). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018.
https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/IEPDS_2018/COMUNICADO_03_IEPDS_2018.pdf#search=jovenes%20ocupados
- Domínguez, N. (2018) *El País*. (18-Nov. 2018).
https://elpais.com/elpais/2018/11/15/ciencia/1542314780_296201.html
- Gómez L. (2019) en <https://impacto.mx/tecnologia/congreso-internacional-de-avances-en-medicina-mostrara-cirugia-robotica/>
- Grynspan, R. (2018). *El País*. (23/-sep-2018).
https://elpais.com/autor/rebeca_grynspan_mayufis/a
- Harari N. Y. (2016) *Homo Deus: Breve historia del mañana*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Harari N. Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- INEGI (2017). Población/ educación/ analfabetismo.
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (2010-2018)
https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos_colores.asp?c=
- International Federation of Robotics (2018) *Executive Summary Word Robotics*
<http://ifr.org/downloads/press2018/Ejecutive-summary-wr-2018-industrial-robots.pdf>
- Minian, I. y Martínez A. (2018). "El impacto de las nuevas tecnologías en el empleo en México" en *Revista Problemas del Desarrollo*, 195 (49), octubre-diciembre 2018. <http://dx.doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2018.195.64001>
- OECD (2019). *Higher Education in México: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing Paris.
<http://doi.org/10.1787/9789264309432-en..>
- OIT (2017). *El futuro del trabajo que queremos: un dialogo global OIT*
http://www.ilo.org/global/topics/future-of-work/WCMS_542306/lang-es/index.htm.
- Ortega S. (2018) "Educación Media Superior en la educación obligatoria de México", en *Educación en México 2013-2018: Balance y perspectiva*. SEP. 2018.
- Reimers, F. y Chung C. (editores). (2016) *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, J. (2018) *Un mundo robot*. España: Editorial Guadalmazán.
- Tuirán R. (2018). "Avances en la Educación superior 2012-2018", en *Educación en México 2013-2018: Balance y perspectiva*. México. SEP. 2018.
- Villoro, J. (2019) "Fascista en 16 horas". en Periódico *Reforma*. 8 de marzo de 2019.
- World Economic Forum (2018). "The future of Jobs Report 2018". Centre for the New Economy and Society. <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2018/>



Entrevista a Tiffany Mercado González, primera estudiante transgénero, reconocida por una universidad de América Latina y el Caribe

Tiffany Mercado González es la primera estudiante transgénero de Nicaragua en recibir su título en ingeniería informática con su nombre social. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) reconoció su identidad de género, respetando el pedido de la estudiante al querer ser mencionada el día de su graduación por su nombre de mujer. Les compartimos la entrevista que *Universidades* realizó a Tiffany para este número dedicado a la Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual:

¿Por qué ha sido importante este reconocimiento de la UNAN-Managua?

Este reconocimiento ha sido muy importante, principalmente, a manera personal, ya que fue una meta que siempre quise cumplir: poder luchar para que se respetara mi identidad y sentirme cómoda al momento de mi graduación. Este reconocimiento ha venido a cambiar un poco la ideología de nosotras, la comunidad trans en el ámbito educativo, reeducando tanto a maestros como a estudiantes. Asimismo, es un avance y una puerta abierta para que nuevas chicas trans puedan ingresar a la universidad, sin temor a la discriminación, y lo más importante, sintiéndose cómodas dentro de las aulas de clase para llegar [a] agentes de cambio y

personas profesionales que aporten a la economía del país. Además que con este reconocimiento, se puso en evidencia la necesidad de una ley que respalde la identidad de género en Nicaragua.

¿Cuáles han sido los antecedentes en Nicaragua sobre este cambio histórico para las universidades de América Latina?

Anteriormente a este suceso, no ha habido antecedentes. Recuerdo que desde que ingresé a la universidad yo siempre me dije: “Al momento de mi graduación me vestiré como me gusta y quiero que me llamen por mi nombre a recibir mi título”. Y, siempre, desde que estaba ingresando a la universidad luché por eso, me

lo imaginaba a diario, hasta que llegó el momento. Sin ayuda ni asesoría de nadie ni ninguna organización, por cuenta propia, decidí acudir a las autoridades de mi universidad y exponer mi caso, siempre trabajando como activista por los derechos de mi comunidad, como agente de cambio individual, hasta que logré que en la tarjeta de invitación a mi graduación utilizaran mi nombre social y no mi nombre biológico. Fue la primera batalla ganada, pero aún faltaba la guerra, lo más importante: el momento de pasar al estrado a recibir mi título. Agradezco enormemente a las mujeres que me brindaron sus consejos y asesoría: Marvy Palacios y Lizete Ramírez. Y, así, con su ayuda y con mucho esfuerzo logré ser la primera chica trans en graduarse de una universidad pública y que respetaran mi identidad, lo cual fue una noticia a nivel internacional, una causa de la cual estoy feliz de haber logrado. Y espero que mi caso sea un ejemplo de inclusión y que las demás universidades de América Latina y el Caribe tomen la iniciativa de referencia para lograr la inclusión de la comunidad trans en la educación superior.

¿Cómo ha sido tu vida universitaria, luego de tu graduación? ¿Consideras que tu carrera universitaria se relaciona con tu idea de ser mujer?

Luego de mi graduación, tuve una experiencia maravillosa, ya que mi historia fue filmada en una película documental, la cual fue ganadora de un premio en un festival de cine en la ciudad de La Paz, Bolivia, por lo cual viajé como delegada, en representación de Nicaragua para exponer la realidad innegable que vivimos las personas trans en el ámbito educativo. Luego de esto, ha sido muy duro para mí, ya que he tocado puertas tras puerta en busca de un trabajo digno y estable para mí, en lo cual pueda desarrollarme en lo que realmente sé y contar con una estabilidad laboral. Desafortunadamente, la sociedad nicaragüense aún no está preparada. Por el mismo estigma, no me han brindado la oportunidad de demostrar mis destrezas y habilidades, sino que se me juzga por mi apariencia, cerrando toda posibilidad de poder incursionar en el mundo laboral que, hoy en día, es mi mayor anhelo. Mi idea de ser mujer es algo que siempre rodeó mi cabeza, que por circunstancias alternas no pude hacerlo, sino hasta la edad de 17 años, que comencé a transitar en el género femenino, que era



lo que me identificaba, mi esencia. Desde luego, de una u otra manera, mi carrera universitaria está relacionada con mi idea de ser mujer. Recuerdo que desde pequeña me imaginaba siendo una profesional, ejerciendo mi carrera de blazer, tacones, cartera. Y me emocionaba la idea. Fue por eso mismo que siempre luché y no desistí hasta culminar mis estudios, a pesar de las burlas, las críticas, siempre tuve mi mente enfocada, y me propuse marcar la diferencia, no sólo por demostrar que somos capaces, sino para cambiar la ideología errónea que tienen hacia nosotras...no con reclamo, con pancartas ni marchas, sino con acciones.

¿Cómo defines el concepto de mujer con el que te identificas?

Me identifico con el concepto de una mujer esforzada, luchadora, positiva, optimista y, sobre todo, fuerte; capaz de salir de las circunstancias, mujeres que hoy en día son agentes de cambio y ejemplo a seguir para futuras generaciones, capaces de cambiar el mundo sin necesidad de cambiar su ideología. Este tipo de mujer me inspira, y me llena de orgullo saber que hoy formo parte de ese grupo de mujeres que tanto admiraba.

¿Crees que has sido aceptada sin dificultad por colectivos de otras mujeres?

Pienso que para lograr la aceptación de las demás personas, sean mujeres, hombres, niños o niñas, lo primordial es el respeto. De manera personal, el primer paso ha sido aceptarme a mí misma. El mayor regalo: que mi familia me acepte y me respete. Y desde luego, la aceptación de la sociedad llega al momento que conocen mi historia, y me conocen profundamente, mi forma de ser, mi manera de pensar, mi manera de ver el mundo.

¿De qué manera funcionan los mecanismos de violencia machista en el nivel universitario? ¿Y en tu país?

Considero que los mecanismos de violencia machista no sólo radican en los pensamientos y actitudes de ciertos varones, sino que muchas veces son agresoras las mujeres, según el estigma generacional con el que son criadas desde pequeñas. Dentro del ámbito educativo, sucede exactamente igual: varones y mujeres, tanto estudiantes como personal administrativo, por la misma falta de información, por temor a algo nuevo. Lo primero que hacen es señalar, criticar y burlarse, ya sea con miradas, palabras, gestos, expresiones, que de una u otra manera incomodan. De manera nacional, en mi país, el machismo igual es una de las malas enseñanzas que vienen de generación en generación, por lo que alguna vez, tanto hombres como mujeres hemos vivido actos de machismo en cualquier parte. Y muchas veces, mujeres no pueden ingresar a una escuela por la ideología antigua de que la mujer es del hogar y que el hombre es quien debe prepararse para mantenerla. Con el paso del tiempo, hemos visto que las mujeres estamos cambiando ese pensar para demostrar que somos iguales y capaces de lograr todo lo que nos proponemos.

¿Crees que es necesario un protocolo que actúe como instrumento institucional y que regule el proceder frente a situaciones de violencia?

Considero que sí es necesario un agente regulador dentro de las instituciones de educación superior que regule actos de violencia, en el cual se pueda acudir al

momento de sufrir dicho acto. De igual manera, este mismo puede ser el responsable de consejería a jóvenes, brindándoles ayuda y así hacer que se sienta cómodo en su respectiva aula de clase, logrando con esto una menor deserción por parte de los estudiantes.

¿Conoces otros casos como el tuyo en el ambiente de la educación superior?

Generalmente, no conozco otro caso en sí, pero he escuchado rumores de una segunda chica que está por terminar sus estudios en la UNAN Managua. De hecho, sé que hizo su defensa final con su identidad femenina, pero no estoy enterada si decidiera acudir a las autoridades superiores para que al igual que yo sea llamada a recibir su título con el nombre con el que ella se identifica. Hoy en día, estoy segura que es vital dentro de las universidades un ente que ayude a personas en situaciones de discriminación, ya que la mayoría de los estudiantes forman parte de la comunidad LGBTI.

¿Estás relacionada con algún tipo de organismo universitario que se encargue de estas problemáticas sobre la diversidad sexual en la educación superior?

Actualmente no estoy integrada en ningún grupo u organización de esta índole, pero reitero la necesidad de un organismo que se encargue de dichas problemáticas dentro de las universidades. Y claro que me encantaría formar parte de él y así, con mis conocimientos y experiencia, ayudar a aconsejar y guiar a personas que por temor al rechazo prefieren dejar las aulas de clase. Pienso que sería fundamental este tipo de organización, ya que despertaría el interés de muchas personas trans, que por la misma discriminación no acuden a una universidad.

¿Qué puedes decirle a la UNAN-Managua acerca de este paso que ha dado en pos de los derechos humanos y la educación superior para todas las personas?

De manera personal, me siento feliz y agradecida con mi alma mater, dentro de la cual yo inicio mi transición. Quiero felicitarla por ser una universidad inclusiva que respeta y apoya las decisiones de cada persona. Con

este paso, estoy segura de que muchas chicas tendrán el valor de acudir a las autoridades universitarias para exponer su caso y pedir que se respeten sus derechos como uno y una más de sus estudiantes, a pesar de que no exista una ley de identidad con la cual podamos cambiarnos el nombre, el hecho de que se le llame con el nombre que uno elige es un cambio que a esa persona ayudará a sentirse aceptada y cómoda dentro del ámbito estudiantil. Son pequeñas cosas que hacen grandes cambios y que, estoy segura, de que este legado que con tanto sacrificio logré será repetido por futuras generaciones y me llenará de mucho orgullo saber que fui parte de ese cambio.



La Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, una universidad progresista que actúa a favor de la igualdad de género, la inclusión y la justicia social

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, inició el camino para trabajar sobre la perspectiva de género e inclusión en el quehacer universitario en marzo 2015, cuando fue creado el Programa de Asuntos de Género por iniciativa del Mtro. David Fernández Dávalos, S.J., rector de esa casa de estudios. Igualmente, ese año se creó la Procuraduría de los Derechos Universitarios, siendo la única institución de educación superior privada que cuenta con una instancia que brinda asesoría a la comunidad sobre los derechos contenidos en el cuerpo normativo de la IBERO, y conoce de quejas ante su violación, pudiendo emitir recomendaciones para corregir y reparar las faltas.

El Programa de Asuntos de Género, al ser parte de los programas de incidencia,

realiza acciones tanto dentro de la universidad, relacionadas con la transversalización de la perspectiva de género, como afuera a través de proyectos de incidencia social con grupos de personas en situación de vulnerabilidad. Por el impacto de su trabajo a nivel nacional e internacional, es importante mencionar que los otros programas de incidencia son: sustentabilidad, asuntos migratorios, derechos humanos, interculturalidad y asuntos indígenas y seguridad ciudadana.

Así entonces, a partir de 2015, se han dado varios pasos para transversalizar la perspectiva de género e inclusión en esta institución para promover ambientes en donde, desde un enfoque de derechos humanos, se reconozca la importancia de la igualdad de género, la inclusión y

el respeto a la diversidad sexual y social para construir la paz. En ese mismo año, la IBERO fue la primera universidad en sumarse a la campaña He For She, promovida por ONU Mujeres, misma que sirvió para abrir brecha en la institución y generar el involucramiento del personal y del alumnado en el trabajo a favor de la igualdad de género.

Posteriormente, en el año 2016, entre las acciones más relevantes se encuentra la publicación de la política de igualdad y equidad de género que es de observación obligatoria para todas las autoridades de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana y cuenta con varias líneas estratégicas que incluyen la prevención y atención de la violencia de género y discriminación en los ámbitos



Foto: Alberto Hernández.

académico y laboral, por lo que, con base en esto, en diciembre de ese mismo año se presentó el *Protocolo para Prevenir, Atender y Sancionar la Violencia de Género*, mismo que ha sido reconocido por ser un protocolo progresista por haber incluido, por primera vez en nuestro país y en una universidad privada, la mención a la comunidad LGBT+. Este protocolo fue reformado en el 2018 y cada año es revisado para mejorarlo y adecuarlo a las experiencias de la comunidad universitaria y a la realidad social del país. En el proceso de atención a casos de violencia de género y discriminación, la Procuraduría de los Derechos Universitarios tiene un papel fundamental, así como el Comité de Atención a la Violencia de Género que está integrado por especialistas internos y externos a la universidad.

Otra de las acciones contundentes en el año 2017 a

favor del respeto de los derechos humanos y la inclusión, que han posicionado a esta universidad en los primeros lugares del país y que le ha generado reconocimiento de otras instituciones y organizaciones nacionales y extranjeras, ha sido la creación de los baños para todo género que se encuentran en todo el campus.

Asimismo, se han realizado campañas y elaborado distintos tipos de materiales para la prevención de violencia entre integrantes de la comunidad universitaria y en cuya creación se han involucrado a estudiantes y personal docente.

En el año 2018, la IBERO abrió el Doctorado en Estudios Críticos de Género, cuyo programa es igualmente innovador y progresista, con el objetivo de formar personas capaces de generar y difundir conocimientos sobre género a partir de un enfoque crítico y

transdisciplinario para incidir de manera creativa en la solución de problemas y en la construcción de sociedades más justas, incluyentes, humanas, libres y solidarias. Este posgrado cuenta con dos líneas de acción: a) representación, relato, imaginario y cuerpo y; b) poder, procesos de subjetivación e instituciones. A partir de la creación de este doctorado, la mayoría de los departamentos académicos cuenta con especialistas en temas de género.

Recientemente se lanzó la campaña *ViolenciaEs*, misma que ha sido replicada por otras universidades del Sistema Universitario Jesuita, como el ITESO y la Universidad Iberoamericana de León, así como también por universidades públicas. En esta campaña se recurren a ejemplos de frases y acciones que son comúnmente escuchadas y observadas, que están sustentadas en estereotipos y roles de género, así como en creencias que fomentan la violencia y la discriminación. En la parte de abajo aparece una sencilla explicación sobre lo que ese ejemplo implica.

También, es importante mencionar que en la IBERO, cada año se organiza la Semana de Género, Arte y Diversidad, en la que se presentan distintas expresiones artísticas que generan reflexiones a favor de la valoración y el respeto de la diversidad social que integra nuestro país y en donde se muestran, en distintos formatos,

acciones que a través del arte buscan hacer frente a la desigualdad social, la violencia de género, la discriminación, la violencia contra grupos de personas indígenas, entre otros.

Además, se han desarrollado cursos online para personal docente sobre prevención de la violencia de género en el aula y, hasta la fecha, se han realizado dos diagnósticos sobre violencia de género y discriminación por parte de una organización externa, de tal manera que se pueda lograr mayor objetividad en el análisis de datos resultantes del mismo. Posterior a los resultados, se han puesto en práctica acciones correctivas y acciones de mejora.

Por otra parte, debido a algunos cambios internos, el Programa de Asuntos de Género ha cambiado su nombre en este año al de Programa de Género e Inclusión, lo cual es más acorde a las diversas acciones, actividades y políticas que se han impulsado desde él.

Debido a la preocupación que se tiene para incidir en la transformación de México en un país donde se respeten los derechos humanos y se haga justicia, y en donde se ponga la mirada en la desigualdad social y de género, desde el Programa de Género e Inclusión se ha impulsado la organización de dos congresos sobre construcción de paz con perspectiva de género, en los que han participado especialistas en la materia provenientes de distintas

PROMOVAMOS
RELACIONES RESPETUOSAS
**DOCENTES Y
ALUMNADO**

Evita pedir al alumnado/
profesorado su celular o
WhatsApp, correo personal o
redes sociales.
Son espacios privados.

Sólo toma fotografías en
eventos que lo requieran.
No tomar fotos individuales,
dentro o fuera del salón de
clases.

Usa Brightspace para
comunicarte, promoviendo
así la transparencia y claridad
en las comunicaciones.

Eviten mantener interacciones
individuales a puerta cerrada.

No acepten citas fuera de la
universidad, salvo cuando sea
una actividad grupal/
académica que así lo requiera.

Poner reglas y límites claros al
inicio del semestre para evitar
negociaciones posteriores.

PROGRAMA DE ASUNTOS DE GÉNERO
Universidad Iberoamericana CDMX
Edificio N. Piso 2. Oficina 02
Extensión 4235 y 7135
informesvg@ibero.mx
elvia.gonzalez@ibero.mx

ibero.mx/genero
@Genero_ibero
GeneroIberocm

IBERO
CIUDAD DE MEXICO

organizaciones, instituciones y universidades nacionales y extranjeras, tanto pertenecientes a la Compañía de Jesús, como externas. Este año, se prepara la tercera edición, lo cual también es un ejercicio que vuelve a colocar a esta universidad como pionera en el tema.

En este año se pondrá en marcha el Observatorio de Género y Juventudes que se ha ido construyendo desde el mencionado programa, que pretende involucrar a otros actores como organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, e instituciones de educación superior para generar reflexiones, diálogo e investigaciones sobre los impactos de las construcciones de género en la juventud mexicana, e igualmente, brindar información sobre temas como la violencia de género y la discriminación a la población LGBT+.

Finalmente, de acuerdo al Plan de Acción de Igualdad 2019 – 2021, la IBERO continuará con su trabajo para transversalizar la perspectiva de género e inclusión con la participación y el involucramiento de las diferentes áreas de la universidad, lo cual incluye diversas acciones que se espera impacten positivamente en la concienciación del personal administrativo, el estudiantado y el profesorado para construir sociedades más justas, incluyentes y respetuosas de los derechos humanos.



Archivo Ana Victoria Jiménez del movimiento feminista en México (1970-1990)

El archivo de Ana Victoria Jiménez (Ciudad de México, 1941) documenta la historia del movimiento feminista en México a lo largo de dos décadas (de 1970 a 1990) a través de imágenes fotográficas, carteles, folletos, publicaciones periódicas y libros. Estos documentos son testimonios invaluable de la lucha de las feministas en favor de los derechos de las mujeres. Su sección fotográfica —considerada la más amplia y completa dedicada a este tema— es fruto de la activa participación de Ana Victoria Jiménez en este movimiento. Al mismo tiempo, en el archivo se resguardan materiales impresos de diversa índole, muchos de ellos de escasa circulación o de naturaleza efímera, como los volantes y los carteles, en los que se materializa la diversidad de sentires, posturas y demandas de los colectivos que se expresaron mediante ellos.

De las manifestaciones públicas en torno a su activismo

feminista, Ana Victoria Jiménez resguardó materiales efímeros como carteles, panfletos y hojas volantes. Y al mismo tiempo, coleccionó y preservó diversas publicaciones fundamentales para la historia de la lucha feminista en el mundo y en México, como la revista *FEM*; ejemplares de diarios, folletería diversa y una biblioteca especializada en feminismo. El acervo está organizado en seis secciones con estas cantidades aproximadas en cada una: 4250 ítems documentales, 250 carteles, 300 folletos y agendas, 100 ejemplares de hemerografía, 3319 imágenes fotográficas y 550 volúmenes bibliográficos.

Ana Victoria Jiménez formó parte de diversos colectivos como la Unión Nacional de Mujeres Mexicanas, Mujeres en Acción Solidaria (MAS) y el grupo de arte feminista Tlacuilas y Retrateras. Colaboró con textos y fotografías en diversas publicaciones como *FEM*, *Interviú* y *Siempre*, entre otras. Como editora, ha estado al

cargo de diversas publicaciones de grupos independientes e instituciones académicas como libros y manuales relacionadas con temas de la mujer.

El archivo que formó durante estos años documenta su propia obra en estos ámbitos, pero también registra ampliamente el trabajo colectivo del movimiento feminista, pues incorpora publicaciones y materiales informativos —muchos de ellos fruto de colaboraciones o anónimas— que forman un retrato muy completo de dicho movimiento. En él se cubren los aspectos legales, políticos y artísticos de la lucha feminista en nuestro país durante el último tercio del siglo XX.

Ana Victoria Jiménez donó personalmente su archivo a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México en 2011, donde se puede consultar por todas y todos los investigadores e investigadoras interesadas.



AVJ-0211
EDITORIAL PAX-MEXICO, LIBRERIA CARLOS CESARMAN, S. A.

REP. ARGENTINA No. 9

TEL. 542-58-90

APDD. POSTAL 45-009

MEXICO I, D. F.

Estimados amigos:

¿Han pensado ustedes en lo fácil que resulta ahora planificar la familia y las ventajas económicas y de salud que - ello implica?

Como sabemos, todo embarazo lesiona más o menos la salud de la mujer; por lo que un elevado número de partos ocasiona necesariamente el deterioro orgánico de las madres.

En una familia planificada, la madre es más saludable y puede dedicar más tiempo a su esposo, sus hijos y aumentar el bienestar familiar. El padre no pasa la angustia de tener que mantener más hijos de los que realmente puede.

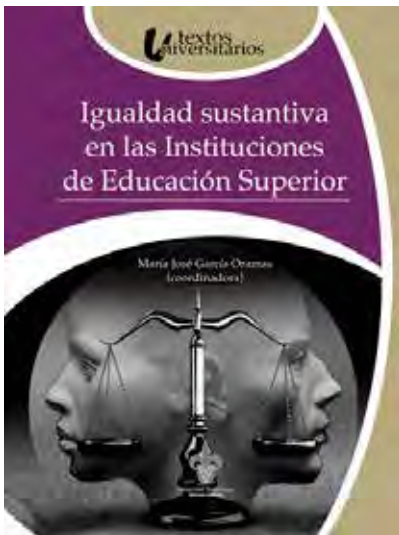
¿Están ustedes interesados en recibir información - sobre el tema?

En caso positivo llenen el cupón anexo, utilicen el sobre con porte pagado adjunto y deposítenlo en un buzón de correo. Al recibir nosotros el cupón les enviaremos a vuelta de correo, - completamente gratis y sin compromiso alguno de su parte, el folleto: "Paternidad Responsable. Planificación Familiar".

Con el deseo de servirles pronto nos suscribimos - cordialmente.

EDITORIAL PAX - LIBRERIA CARLOS CESARMAN, S. A.

Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior



María José García Oramas (Coordinadora)

Investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana en Xalapa, Veracruz, México. Licenciada en Psicología Social por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, maestra en Estudios de Género por la New School University, Nueva York, EUA y doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de París 10, Nanterre, Francia. Ha dirigido diversos proyectos de investigación aplicada para la promoción de la equidad de género en el ámbito educativo y comunitario.

Clasificación LC: LC213 I38 2018

Clasif. Dewey: 379.26

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

Edición: Primera edición

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

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

Serie: (Textos universitarios)

Nota: Incluye bibliografías

ISBN: 9786075026572

Materias: Igualdad en la educación.

Discriminación sexual en la educación

Educación superior--Aspectos sociales

Autor relacionado: García Oramas, María José, 1961-

DGBUV 2018/13

POR BEATRIZ EUGENIA RODRÍGUEZ VILLAFUERTE. Doctora en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Madrid, España, distinción sobresaliente *Cum Laude* por unanimidad. Maestra en Desarrollo Urbano por El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. Especialista en Población y Planeación del Desarrollo por la Universidad Estatal de Moscú y el Departamento de Cooperación Técnica de la Organización de Naciones Unidas. Moscú, URSS. Licenciada en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Azcapotzalco), División de Ciencias Sociales y Humanidades. Profesora-investigadora de la Universidad Veracruzana desde 1985, autora de numerosos artículos, ensayos e investigaciones publicados en medios de circulación nacional e internacional. Ponente y conferencista en congresos y foros nacionales e internacionales.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentamos, entre otros muchos retos, la dificultad para entender y, por tanto, aceptar que en este siglo XXI seguimos reproduciendo esquemas patriarcales, discriminatorios y violentos. No hemos logrado una participación representativa en los puestos de autoridad ni en la toma de decisiones; ni una distribución paritaria en las diferentes áreas del conocimiento. La feminización de la matrícula tampoco ha conducido a cambios sustantivos en las universidades, en las que persisten las desigualdades asociadas a condiciones de género, etnia y clase social, que se traducen en obstáculos para el desarrollo personal, familiar, profesional y laboral de las mujeres.

Los liderazgos individuales y colectivos deben ser visibilizados y, desde las universidades, diseñar y definir políticas institucionales de corresponsabilidad en términos de oportunidades laborales y desarrollo profesional. ¿En dónde estamos las mujeres en los espacios universitarios, quiénes somos, qué hacemos y en qué medida hemos contribuido para mejorar las condiciones de la vida cotidiana de las universitarias?

En el año 2018 se crea en México el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES) que nace como una apuesta colectiva a favor de la construcción de espacios de conocimiento libres de sexismo, segregación, violencia, discriminación y cualquier otra forma de desigualdad basada en la

condición de género de las personas que integran las comunidades académicas de México. “ONIGIES elaboró un sistema de medición de avances institucionales para erradicar la violencia de género, y en una escala del 0 al 5, en el que el cero significa un avance nulo y cinco, consolidado, el estudio en 40 IES en todo el país arrojó un promedio de 1.5. Las universidades son espacios en donde se reproduce la violencia estructural que hay en la sociedad y son pocas las que cuentan con estadísticas para develar el problema específico desde una perspectiva de género”. (Melchor, Daniel, 2019, *Violencia de género en las universidades: cómo detenerla*, en cultura.nexos.com.)

El texto que ahora reseñamos tiene, entre otras virtudes, el de incorporar aproximaciones, metodologías, espacios geográficos (España, Costa Rica, Francia, Brasil y México) y miradas diferentes que aportan experiencias de casos específicos y, con ello, enriquecen el análisis con enfoques que dialogan en la construcción de propuestas hacia una igualdad sustantiva en las IES.

Cada uno de los casos estudiados, de las situaciones descritas y analizadas, arrojan luz sobre un tema que aún muchos sectores se resisten a ver y aceptar porque es incómodo, molesto, tensiona y revela verdades que lastiman pero que se viven no solo en los espacios universitarios, sino que son reflejo de la vida privada, de conductas que se han normalizado y hay una resistencia a reconocerlos, más aun a cambiarlos. Pero las experiencias

aquí recopiladas muestran también situaciones alentadoras, en las que la lucha fructificó y dio resultados. Compartir esas buenas prácticas contribuye a identificar acciones positivas que fortalecen y alientan nuestro quehacer.

Las autoras y autores que participan en el texto documentan cuidadosamente las causas y factores que han llevado a que las desigualdades persistan, haciendo más lentos los cambios requeridos para disminuir la brecha entre hombres y mujeres; señalando la necesidad de recuperar la dimensión política de las universidades y su papel en el concierto de la agenda nacional e internacional y de las políticas afirmativas a favor de las mujeres. Dan ejemplos de la forma en que las recomendaciones de organismos internacionales en el marco de los rankings y las acreditaciones, provocan contradicciones graves en donde las relaciones de poder en la academia se asientan sobre la exclusión y la lógica neoliberal.

Destaca la forma en que retoman el análisis de la “doble jornada” en el contexto de la vida universitaria, un caso particular y por demás interesante que introduce una perspectiva diferente y escasamente estudiada es el que analiza a la Universidad Veracruzana Intercultural; otro es el que aborda al Sistema Nacional de Investigadores en México, proponiendo criterios más equitativos para impulsar la participación, la pertenencia y la incorporación de las mujeres en espacios que continúan siendo desiguales.

María José García Oramas logra, a lo largo de las tres partes que componen el libro, hilar fino entre las desigualdades que persisten en las universidades, y su íntima relación con la vida personal, familiar, profesional y laboral para, finalmente, abordar “las acciones que en otras universidades se están llevando a cabo para transitar de la igualdad formal a la igualdad sustantiva”. Y me permito citar a Llovet, quien rescata en una frase lo que han significado las luchas por abrir espacios paritarios e ilustra el sentido de este libro: “No queremos decirle adiós a la Universidad porque a nosotras nos ha costado siglos llegar a ella. Lo que perseguimos es dejar de ser intrusas y convertirnos en verdaderas colegas que aportan sus mejores capacidades y formas de pensamiento en beneficio colectivo”. (Llovet, J., 201, citada por García Oramas, p.11, 2018). Partiendo de que la universidad no ha dejado de ser un espacio privilegiado para el desarrollo profesional y, por ende, para lograr la igualdad sustantiva.

Es importante señalar que María José García Oramas, quien compiló este texto, fue en su momento la primera titular de la Coordinación de la Unidad de Género en la Universidad Veracruzana, y gracias a ella se dieron los primeros pasos para institucionalizar la perspectiva de género con instrumentos muy valiosos como el Reglamento de Igualdad de Género con el que cuenta la Universidad y la elaboración de una Guía para atención de casos de hostigamiento y acoso sexual. Con ello, se abrieron espacios que permiten hoy recibir las quejas

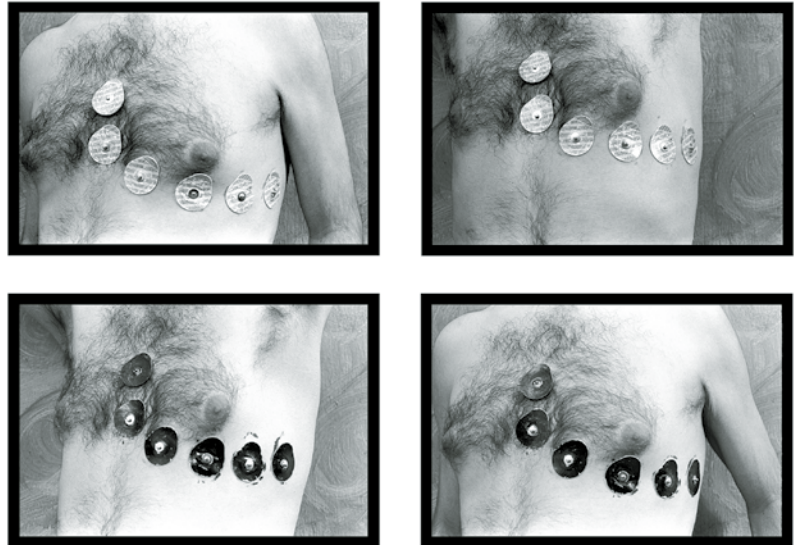
y acompañar, asesorar, apoyar a quienes venciendo muchos obstáculos, desconfianzas, temores, se acercan a la Coordinación de la Unidad de Género. Esto no es suficiente, urge fortalecer estas acciones con otro tipo de herramientas, que refuercen el trabajo de las Unidades de Género en todo el país, en todo el continente, pero sobre todo, que sigan abriendo caminos para la igualdad.

El texto plantea algunas interrogantes básicas que guían gran parte de los capítulos que lo integran: ¿Es la universidad el espacio neutral en donde se concreta la igualdad sustantiva, en los tiempos neoliberales que corren? ¿Enfrentan académicas y académicos los mismos obstáculos para conciliar la vida personal con el trabajo de cuidados y la producción científica? ¿Qué variables se intersectan en la configuración diferenciada de las desigualdades que experimentan estudiantes, personal académico y administrativo, al interior de la universidad?

Al responderlas las y los autores urden la trama que permite al lector hilar fino en torno al significado de la igualdad, en un primer momento; conocer casos muy concretos en muy diferentes contextos y países para llegar a explicar los elementos mínimos que se requieren a fin de lograr una igualdad sustantiva al interior de las instituciones de educación superior.

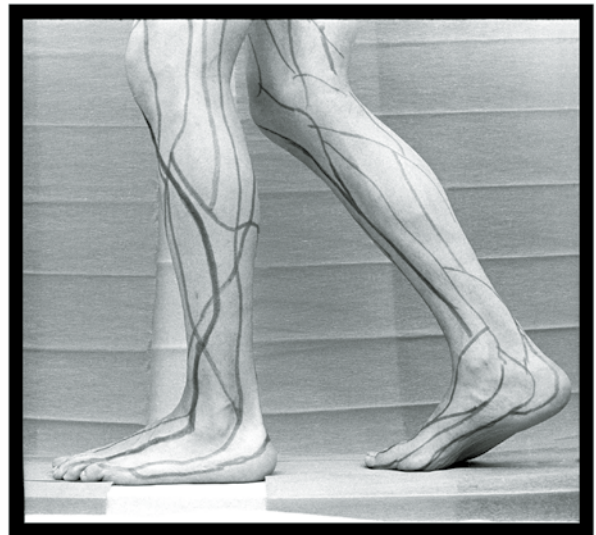
A través de las tres secciones que componen el libro, los trabajos aquí compilados, abordan las situaciones y problemáticas que enfrentan las universidades, desigualdad que se encuentra naturalizada y

se asienta en la invisibilización de la negativa de las mujeres; en los estereotipos y estructuras que las colocan en desventaja para ejercer sus derechos y decidir con libertad. Una igualdad sustantiva será la que realmente sienta las bases para consolidar acciones que se constituyan en la parte fundamental de una cultura universitaria de igualdad y respeto.



Serie Efectos Secundarios 6.

Es a través de nuestra experiencia de vida al interactuar con bacterias, hongos o virus que nos preguntamos sobre la actividad interna de nuestro cuerpo.



Serie Efectos Secundarios 1.

Se aprende y es un proceso vivir con VIH.



Serie Familias Mexicanas, Fernando y Salvador, 2006.



Serie Familias Mexicanas, Rubén y Alfonso, 1998.



Serie Familias Mexicanas, Jason, Shantal, Claudio y Cecilia, 2005.

Universidades

CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

CONTENIDO

Se recibirán trabajos monográficos para la sección Dossier, reseñas y documentos (de archivo, entrevistas, textos de opinión, testimonios), relacionados con el quehacer universitario de las instituciones de educación superior afiliadas a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Tampoco deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otra publicación.

Los autores deben ceder sus derechos a revista Universidades de UDUAL para que su trabajo sea editado, publicado, reproducido y comunicado públicamente. Para ello, deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor, disponible en <http://publicaciones.udual.org/pdf/Carta-Cesion.pdf>

Sólo los trabajos para la sección Dossier serán sometidos a dictamen de pares ciegos. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, que será definitivo e inapelable.

Con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, Universidades se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.

Todo caso no previsto será resuelto por el Comité Editorial de la revista.

FORMATO

Sección Dossier En la portada debe aparecer el nombre completo del autor o autores, con una breve ficha curricular (nombre, estudio (grado/universidad) y correo electrónico).

Los trabajos deben tener una extensión de entre 5,000 y 6,500 palabras, incluyendo tablas, notas a pie de página y bibliografía.

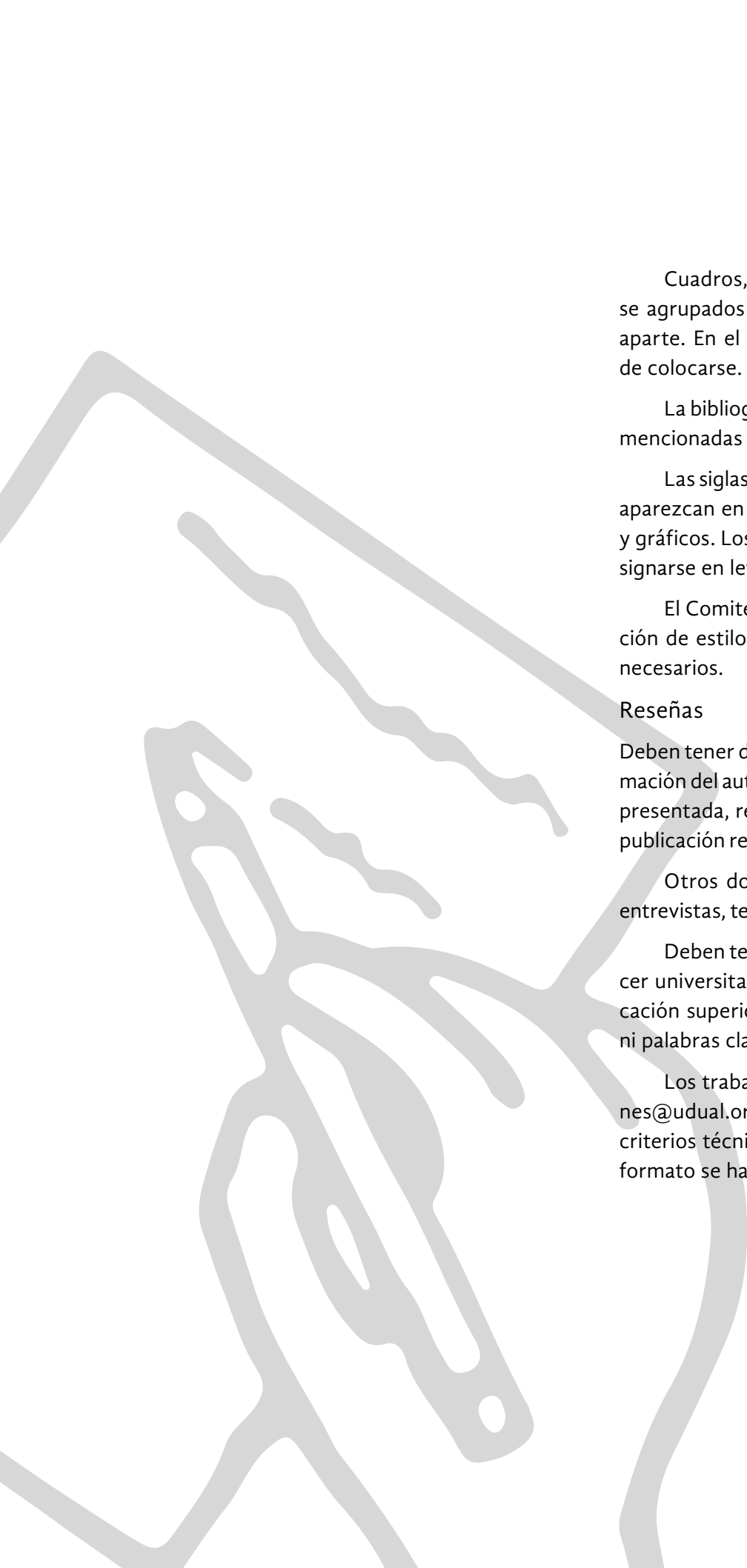
Los artículos deben contar con un resumen en español, inglés y portugués de entre 80 y 120 palabras. Las palabras clave deben ser de 4 a 6, e ir en español, inglés y portugués, y separadas por punto y coma.

El texto debe entregarse en formato Word, en letra Arial 12, con interlineado de 1.5 puntos, márgenes de la hoja A4 de 2,5 cm a cada lado, sin ningún tipo de formato, ni notas automáticas ni sangrías.

Los títulos y subtítulos deben numerarse con sistema decimal.

Las citas y referencias bibliográficas deben ir según la 6ta. Edición de las normas APA (American Psychological Association).

Las notas a pie de página deben ser aclaratorias o explicativas y han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar fuentes bibliográficas.



Cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. En el texto se debe señalar dónde habrán de colocarse.

La bibliografía final debe coincidir con las notas mencionadas en el texto y a pie de página.

Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, bibliografía, cuadros, tablas y gráficos. Los términos en otro idioma deben consignarse en letra cursiva.

El Comité Editorial de la revista hará la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios.

Reseñas

Deben tener de 1,000 a 1,500 palabras, título, información del autor, nombre del autor de la publicación presentada, referencia bibliográfica detallada de la publicación reseñada, sin resumen ni palabras clave.

Otros documentos (documentos de archivo, entrevistas, textos de opinión, testimonios, noticias)

Deben tener como temática principal el quehacer universitario de nuestras instituciones de educación superior afiliadas y no contar con resumen ni palabras clave.

Los trabajos se enviarán al correo: publicaciones@udual.org. En caso de no cumplir con estos criterios técnicos serán rechazados. La revisión de formato se hará en un plazo de 5 días.

VOICES of Mexico

CISAN-UNAM

Issue 97

Autumn-Winter 2013-2014

MAGAZINE

Published entirely
in English, brings you
essays, articles and
reports about the
economy, politics,
the environment,
international relations
and the arts.

Published three times a year

Subscriptions

Mexico \$140.00 M.N.

United States and Canada US\$ 30.00 dlls.

Other Countries US\$ 55.00 dlls.

Torre II de Humanidades, piso 10,
Círculo interior de Ciudad Universitaria,
México, D.F., c.p. 04510.

Telephone (011 5255) 5623 0308
5623 0281

voicesmx@unam.mx

www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

María Tello, *A Poem with Loop*.
Photo by José Armando González Canto



Instituciones de educación superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA Universidad Católica de Córdoba Universidad de Buenos Aires Universidad del Gran Rosario Universidad Juan Agustín Maza Universidad Nacional de Avellaneda Universidad Nacional de Catamarca Universidad Nacional de Chilecito Universidad Nacional de Córdoba Universidad Nacional de Cuyo Universidad Nacional de Hurlingham Universidad Nacional de La Pampa Universidad Nacional de La Plata Universidad Nacional de Moreno Universidad Nacional de Quilmes Universidad Nacional de Río Negro Universidad Nacional de San Juan Universidad Nacional de San Luis Universidad Nacional de Santiago del Estero Universidad Nacional del Litoral Universidad Nacional del Mar de la Plata Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires Universidad Nacional del Sur	Universidad de Camagüey "Ignacio Agrámonte y Loynaz" Universidad de Ciencias Médicas de La Habana Universidad de La Habana Universidad de Oriente CHILE Universidad de Valparaíso Universidad Tecnológica Metropolitana ECUADOR Escuela Politécnica Nacional Universidad Andina Simón Bolívar Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Universidad Central del Ecuador Universidad de Cuenca Universidad de Guayaquil Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil Universidad Politécnica Estatal del Carchi Universidad Técnica de Ambato Universidad Técnica de Manabí Universidad Técnica del Norte Universidad Técnica Particular de Loja Universidad Tecnológica Equinoccial Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador EL SALVADOR Universidad de El Salvador Universidad Evangélica de El Salvador Universidad Francisco Gavidía Universidad Pedagógica de El Salvador "Doctor Luis Alonso Aparicio" GUATEMALA Universidad de San Carlos de Guatemala HAÍTÍ Université D'État D'Haïti HONDURAS Universidad Nacional Autónoma de Honduras Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán JAMAICA University of West Indies MÉXICO Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Centro de Estudios Avanzados de Las Américas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. El Colegio de La Frontera Norte El Colegio de México El Colegio de Michoacán Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora Instituto Nacional de Salud Pública Instituto Politécnico Nacional Instituto Tecnológico de Sonora Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Instituto Tecnológico Superior del Estado de Hidalgo Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín" Universidad Abierta y a Distancia de México Universidad Anáhuac Universidad Autónoma de Aguascalientes Universidad Autónoma de Baja California Norte Universidad Autónoma de Baja California Sur Universidad Autónoma de Campeche Universidad Autónoma de Chiapas Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Universidad Autónoma de Guadalajara Universidad Autónoma de La Laguna Universidad Autónoma de Nuevo León Universidad Autónoma de Sinaloa Universidad Autónoma de Tamaulipas Universidad Autónoma de Tlaxcala Universidad Autónoma de Yucatán Universidad Autónoma de la Ciudad de México Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Universidad Autónoma del Estado de México Universidad Autónoma del Estado de Morelos Universidad Autónoma Metropolitana Universidad Cuauhtémoc San Luis Potosí Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas Universidad de Colima Universidad de Guadalajara Universidad de Guanajuato Universidad de Quintana Roo Universidad de Sonora Universidad del Centro de México Universidad del Claustro de Sor Juana Universidad del Noreste, A. C. Universidad Estatal de Sonora Universidad Iberoamericana Universidad Icel Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Universidad La Salle Universidad Latinoamericana Universidad Mundial, Baja California	Universidad Nacional Autónoma de México Universidad Oberta de Catalunya (Latinoamérica) Universidad Pablo Guardado Chávez Universidad Panamericana Universidad Politécnica de Pachuca Universidad Politécnica de Tulancingo Universidad Politécnica del Estado de Morelos Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo Universidad Politécnica Metropolitana del Estado de Hidalgo Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla Universidad Tecnológica de Cancún Universidad Tecnológica "Fidel Velázquez" Universidad Tecnológica de Querétaro Universidad Tecnológica de Tulancingo Universidad Veracruzana Universidad Virtual del Estado de Guanajuato Universidad Xochicalco NICARAGUA Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense Universidad Central de Nicaragua Universidad Centroamericana Universidad Nacional Agraria Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León) Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua) Universidad Nacional de Ingeniería Universidad Politécnica de Nicaragua PANAMÁ Universidad Autónoma de Chiriquí Universidad Católica Santa María La Antigua Universidad Especializada de las Américas UDELAS Universidad de Panamá Universidad Tecnológica de Panamá PARAGUAY Universidad Católica "Nuestra Señora de La Asunción" Universidad Nacional de Asunción Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo PERÚ Pontificia Universidad Católica del Perú Universidad Andina del Cusco Universidad Alas Peruanas Universidad Católica de Santa María Universidad Católica "Los Ángeles" de Chimbote Universidad Católica San Pablo Universidad César Vallejo Universidad Científica del Perú Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería Universidad de Lima Universidad Femenina del "Sagrado Corazón" Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" Universidad Nacional de Trujillo Universidad Nacional del Callao Universidad Nacional Federico Villarreal Universidad Nacional de Mayor de San Marcos Universidad Privada Antenor Orrego Universidad Privada de Tacna Universidad Privada San Juan Bautista Universidad Ricardo Palma Universidad Señor de Sipán PUERTO RICO Sistema Universitario Ana G. Méndez Universidad de Puerto Rico REPÚBLICA DOMINICANA Instituto Tecnológico de Santo Domingo Instituto Tecnológico del Cibao Oriental Instituto Tecnológico de las Américas Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra Universidad Abierta para Adultos Universidad APEC (Acción Pro educación y Cultura) Universidad Autónoma de Santo Domingo Universidad Católica Nordestana Universidad Católica Tecnológica del Cibao Universidad Central del Este Universidad del Caribe Universidad Iberoamericana Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña" URUGUAY Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga" Universidad de La República Universidad ORT Uruguay VENEZUELA Universidad Central de Venezuela Universidad de Carabobo Universidad de Los Andes Universidad del Zulia Universidad Rafael Urdaneta ESPAÑA Universidad de Salamanca Universidad Internacional de la Rioja
--	--	---



GÉNEROS Y DIVERSIDAD SEXUAL

Dossier

Géneros y Diversidad Sexual, por una Red Universitaria de diálogo y solidaridad

Anahí Aguirre

Arando surcos: Incorporación de las mujeres indígenas como académicas en dos universidades públicas mexicanas

Norma Molina Fuentes

La equidad de género en la educación intercultural del nivel superior: una mirada hacia el respeto de los derechos de las mujeres indígenas y afrodescendientes

Nalvia Verónica López Recinos

Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos

Lorena Ortega Ayala

Los estudios de género en la UBA y la UNAM: una conquista del feminismo académico

Gabriela Lozano Rubello

Plástica

Thomas Ortiz

De coyuntura

Educación superior, el futuro del trabajo y la automatización

Enrique Graue, Jaime Martuscelli y Carlos Martínez Leyva

Entrevista

Entrevista a Tiffany Mercado González, primera estudiante transgénero, reconocida por una universidad de América Latina y el Caribe

Informes

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, una universidad progresista que actúa a favor de la igualdad de género, la inclusión y la justicia social

Elvia González del Piñero Dorantes

Documentos

Archivo Ana Victoria Jiménez del movimiento feminista en México (1970-1990)

Luis Héctor Inclán Cienfuegos

Reseña

Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior

Beatriz Eugenia Rodríguez Villafuerte

ISSN 0041-6935



9770041893008