

Gloria
Bonder

La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina

Como señala Gloria Bonder, *la institucionalización del enfoque de igualdad de género en el marco de las políticas y las estructuras de gobierno de las universidades y la transversalización del enfoque de igualdad de género (en sus diversas acepciones) en todas las prácticas universitarias son objetivos compartidos y, más precisamente, metas anheladas, aunque todavía de difícil concreción. No obstante, las experiencias relatadas demuestran la capacidad de elaborar estrategias creativas que pueden articularse con los proyectos de cambio que demanda la educación superior en un entorno socioeconómico y cultural de gran complejidad, creciente desigualdad social y económica, desarrollo veloz de las tecnologías digitales, entre otros aspectos críticos.*

Los artículos que forman parte de esta compilación fueron elaborados por especialistas que lideraron o contribuyeron al proceso de institucionalización del enfoque de igualdad de género en reconocidas instituciones de educación superior de la región. Todas las autoras integraron la “Comunidad de Prácticas de Políticas de Igualdad de Género en Universidades y Centros de Investigación de América Latina”, creada en 2019 y coordinada por la Cátedra Regional UNESCO Mujer Ciencia y Tecnología (FLACSO, Argentina) en el marco del proyecto europeo ACT on Gender, apoyado por el programa *Horizon 2020* de la Unión Europea y coordinado por la *Universitat Oberta de Catalunya* (España).



Cátedra Regional UNESCO
Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales,
Sociedad y
Políticas.
Área de Género,
Sociedad y
Políticas.

La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina

Experiencias, reflexiones y contribuciones
para el futuro de la Educación Superior

Compilación
Gloria Bonder

La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina

**Experiencias, reflexiones y contribuciones
para el futuro de la Educación Superior**

Bonder, Gloria, [et al.]

La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina: experiencias, reflexiones y contribuciones para el futuro de la Educación Superior. Ciudad de Buenos Aires: Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina, FLACSO-Argentina, 2022.

266 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-8263-10-6

Coordinación autoral: María del Carmen Tamargo. Edición: Anabella Benedetti. Área Género, Sociedad y Políticas Públicas de FLACSO Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Mayo 2022, Buenos Aires, Argentina.

1. Estudios de Género. 2. Políticas en universidades.
CDD 300

• • •

La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina

Experiencias, reflexiones y contribuciones
para el futuro de la Educación Superior

Compilación

Gloria Bonder



LAC CoP

Gender equality
in Latin America



unesco

Cátedra

Cátedra Regional UNESCO

Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Área de Género,
Sociedad y
Políticas.

Índice

Prefacio	7
Del margen al centro: antecedentes, avances y propuestas para la igualdad de género en los futuros de la educación superior en América Latina <i>Gloria Bonder</i>	11
¿Cómo transversalizar e institucionalizar la igualdad de género en instituciones de educación superior? Análisis de la experiencia del Sello Genera Igualdad en la Universidad de Chile <i>Carmen Andrade Lara, Camila Bustamante Pérez</i>	59
Políticas de igualdad en instituciones patriarcales. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México <i>Ana Gabriela Buquet Corleto</i>	85
El laberinto recorrido para institucionalizar la perspectiva de género en la Universidad de los Andes en Colombia <i>María Consuelo Cárdenas, Carola Gómez</i>	115
Políticas institucionales para la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Nacional de Río Negro: desarrollo histórico y desafíos a futuro <i>Noelia B. Carmona, Paola Cerruti</i>	133

Haciendo feminista la universidad que queremos: transversalizar es la tarea

Florencia Laura Rovetto, Luciano Fabbri..... 153

Género y Universidad: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Patricia Ruiz Bravo, Aranza Pizarro..... 173

“Darse cuenta”, de la sensibilización a la institucionalización de políticas de ampliación de derechos con perspectiva de equidad de género

Patricia Sepúlveda.....199

Transformando una institución, transformando una sociedad: de las buenas prácticas implementadas en el TEC para la atracción y permanencia de mujeres en STEM: logros, desafíos y pendientes

Paola Solano Durán 225

Experiencias de igualdad en la Universidad de Buenos Aires

Valeria Thus, Griselda Flesler..... 243



Prefacio

Por Gloria Bonder¹

Las indagaciones orientadas a visibilizar las manifestaciones de desigualdad por motivos o patrones de género en la educación superior y, consecuentemente, sus causas y consecuencias es una línea de investigación que, paulatinamente, fue estimulando el diseño e implementación de planes, programas y políticas universitarias en América Latina y a nivel internacional. Se inicia, en esta región, hacia fines de la década de 1980, adquiere mayor desarrollo en los 1990 y se detecta un crecimiento significativo en la última década.

Convenciones, acuerdos o pronunciamientos regionales e internacionales en materia de igualdad de género (entre ellas, la plataforma de acción de la IV Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Beijing, 1995) y, por otra parte, las relacionadas específicamente con la educación superior y desarrolladas por UNESCO (por ejemplo, la declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación superior “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, UNESCO 1998) aportaron legitimidad a las primeras propuestas de cambio en las universidades para revertir los perjuicios sociales, económicos, culturales, educativos y personales de las desigualdades de género en la educación superior.

¹ Coordinadora de la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina, FLACSO - Argentina.

Por su parte, la expansión de la formación e investigación desde el campo de los estudios de género, a partir de la década de 1980, impulsó avances significativos en la comprensión de las diversas —y no siempre explícitas— manifestaciones de desigualdad y discriminación de género en los ámbitos universitarios.

En general, estos estudios detectaron, analizaron y, en la mayoría de los casos, plantearon propuestas para: impulsar a las mujeres, en especial las de menores recursos económicos o de sectores más discriminados, a acceder y culminar los estudios universitarios; revertir la desigualdad de género en la participación en las carreras asociadas a las capacidades masculinas; identificar e intervenir en las situaciones de acoso y violencia en los ámbitos universitarios; demostrar y superar los sesgos de género en los contenidos curriculares, en las prácticas didácticas y en el diseño y análisis de resultados de investigaciones en distintas disciplinas. También, han demostrado los diversos y, en muchas ocasiones sutiles, obstáculos que ellas enfrentan durante sus trayectos educativos y profesionales, en especial, para acceder a los altos cargos en los ámbitos académicos y de investigación científica.

Este caudal de información demostró que las universidades no están ajenas a la reproducción de un orden patriarcal que, en las últimas décadas, está siendo cuestionado, en especial por las estudiantes, docentes y el movimiento feminista en su conjunto. Lo más destacable de estos estudios es que están demostrando que los sesgos de género inciden en la calidad de la investigación y formación universitaria y en su “rendimiento” para el desarrollo de sociedades más justas, sostenibles y solidarias.

Estas constataciones impulsaron, avalaron y orientaron la formulación e implementación de propuestas institucio-

nales con diversos formatos (programas, protocolos, políticas, planes, observatorios, entre otros) con distintos alcances, prioridades y legitimación según regiones, países, tipo de universidad, grado de apoyo de las dirigencias universitarias y factores políticos y culturales del contexto. En algunos casos, coincidieron con la creación de leyes y planes de educación superior a nivel nacional, que fueron incluyendo referencias a la igualdad de género en estos ámbitos. En los últimos años, un factor de peso para la implementación de estos instrumentos de política es la influencia cultural y política de un movimiento feminista en expansión a nivel social, que incide en las universidades.

Los artículos que forman parte de esta compilación fueron elaborados por especialistas que lideraron o contribuyeron al proceso de institucionalización del enfoque de igualdad de género en reconocidas instituciones de educación superior de la región. Todas las autoras integraron la “Comunidad de Prácticas de Políticas de Igualdad de Género en las Universidades y Centros de Investigación de América Latina”², creada (en 2019) y coordinada por la Cátedra Regional UNESCO Mujer Ciencia y Tecnología (FLACSO, Argentina) en el marco del proyecto europeo ACT on Gender³, apoyado por el programa *Horizon 2020* de la Unión Europea y coordinado por la *Universitat Oberta de Catalunya*, a través de Jörg Müller y Rachel Palmen⁴.

2 El equipo responsable de esta comunidad de prácticas estuvo coordinado por Gloria Bonder con la colaboración de la Magister María del Carmen Tamargo. Participaron representantes de 14 instituciones de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay.

3 Su principal propósito fue incentivar y fortalecer la formulación e implementación de planes de igualdad de género en universidades, centros de investigación y organismos de financiamiento de la investigación.

4 Su constante apoyo a la Comunidad de Prácticas de América Latina ha sido decisivo para su desarrollo.

Las experiencias que se presentan proporcionan importantes aprendizajes sobre cuestiones metodológicas y estratégicas relativas a este proceso de institucionalización. Algunas ofrecen una caracterización de la “historia larga” de estas iniciativas en los ámbitos universitarios. Dan cuenta de los principales avances logrados, a la vez que plantean los numerosos obstáculos que han debido (y aún deben) enfrentar para alcanzar la meta de institucionalización sostenible de los distintos instrumentos de políticas.

Esta compilación demuestra que la institucionalización del enfoque de igualdad de género en el marco de las políticas y las estructuras de gobierno de las universidades y la transversalización del enfoque de igualdad de género (en sus diversas acepciones) en todas las prácticas universitarias son objetivos compartidos y, más precisamente, metas anheladas, aunque todavía de difícil concreción. No obstante, las experiencias relatadas demuestran la capacidad de elaborar estrategias creativas que pueden articularse con los proyectos de cambio que demanda la educación superior en un entorno socioeconómico y cultural de gran complejidad, creciente desigualdad social y económica, desarrollo veloz de las tecnologías digitales, entre otros aspectos críticos.

Es evidente que el contexto actual demanda transformar estructuralmente la educación superior, por lo tanto, es un momento de “oportunidad” para aprovechar los aprendizajes sobre los valores, las competencias, las relaciones interpersonales y las culturas institucionales y el conocimiento de las problemáticas sociales, culturales y económicas que han generado la investigación y las políticas de igualdad de género en estos ámbitos.

Del margen al centro¹: antecedentes, avances y propuestas para la igualdad de género en los futuros de la educación superior en América Latina



Gloria Bonder

1. Presentación

A través de este artículo nos proponemos aportar al fortalecimiento del proceso de creación e implementación de planes y programas u otros instrumentos para la igualdad de género en las instituciones de educación superior en América Latina. Asimismo, destacar el valor y, por tanto, la necesidad de aprovechar los aprendizajes que surgen de estas intervenciones para contribuir a los debates actuales sobre las características y finalidades que deben adoptarse para transformar la educación superior.

El proceso de creación y progresiva institucionalización de planes y programas para la igualdad de género en las universidades latinoamericanas avanza a distintas velocidades y adopta formatos diversos en diferentes países de la región. Estas intervenciones — influidas por la expansión del movimiento de mujeres y sus conquistas legales y de políticas públicas, el desarrollo de investigaciones respaldadas en las distintas corrientes de la teoría de género y por las características y condicionantes de los contextos institucionales, socioeconómicos

1 Esta expresión fue creada por la teórica feminista bell hooks en su libro *Feminist Theory: From margins to center* en el cual postula la necesidad de una teoría feminista que incluya la categoría de género en interrelación con la raza y la clase.

y culturales— conforman un objeto de estudio que contribuye a comprender los distintos aspectos de las dinámicas institucionales y, en particular, cómo operan las relaciones de poder en la reproducción y transformación de las desigualdades de género en las instituciones de educación superior.

Desde esta perspectiva, el artículo analiza las experiencias y aprendizajes de un conjunto de instituciones latinoamericanas que integraron una comunidad de prácticas con el fin de optimizar sus planes y programas y otros instrumentos para la igualdad de género (creada por la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina de FLACSO-Argentina en el marco del proyecto internacional ACT on Gender).

Ofrece propuestas para potenciar el carácter transformador y la institucionalización de los planes y programas para la igualdad de género en las universidades, así como también su participación activa en los debates y decisiones sobre “los futuros” de la educación superior.

2. El ingreso y desarrollo de los Estudios de la Mujer/ Género en la educación superior en América Latina

La incorporación de los Estudios de la Mujer² en las universidades es un antecedente fundamental para comprender

2 Los estudios de la mujer se conformaron como disciplina académica a finales de los años setenta del siglo XX en Estados Unidos y algunos países europeos, cuando la segunda ola del feminismo estaba ganando influencia política en la universidad a través del activismo estudiantil y del profesorado. El primer programa de Estudios de la Mujer en Estados Unidos surgió como resultado de la organización y presión de grupos de mujeres universitarias, que pugnaban por concientizar al estudiantado y desarrollar estudios sobre las desigualdades sociales, económicas y políticas que enfrentaban las mujeres. Recién en 1990, se estableció en la Universidad Emory el primer programa de doctorado en este campo y durante los años 2000 se expandieron a universidades de distintas regiones.

el proceso de formulación y progresiva institucionalización de planes y programas de igualdad de género en los ámbitos universitarios, que se inició a fines de los 1990 en unas pocas universidades de Latinoamérica.

En la década de 1970 y parte de 1980, estos estudios se desarrollaron en organizaciones no gubernamentales (ONG) creadas por mujeres feministas en muchos países de esta región (Argentina, Chile, Perú, Uruguay, Colombia, entre otros), a través de cursos o talleres de sensibilización y formación y, más tarde, de investigación. En general, se sostuvieron por el trabajo voluntario de sus integrantes y, en ocasiones, contaron con el apoyo económico de organismos/fundaciones internacionales. A través de la creación de núcleos o centros de Estudios de la Mujer (como se denominaban en aquel momento) se intentaba crear y preservar espacios para difundir, debatir y generar un pensamiento crítico sobre la desigualdad de las mujeres en la sociedad (en especial, las de menos recursos) y sostener una práctica política feminista en un contexto de regímenes dictatoriales en algunos países de la región (particularmente en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay), que atentaron contra el ejercicio de los derechos humanos, coartaron la autonomía de las universidades, censuraron la libertad de expresión y persiguieron y/o indujeron al exilio a un gran número de intelectuales e investigadores/as³.

Todavía embrionarios y movilizados por pequeños grupos de mujeres profesionales y activistas, los estudios de la mujer necesitaron crecer y afianzarse en espacios confiables y abiertos al debate de nuevas ideas que cuestionaban el orden social patriarcal y represivo y sus consecuencia en las relaciones de género dominantes en ese momento. Desde esos núcleos,

3 Uno de los trabajos que analiza este proceso es el de Mirta González Suarez (1997).

se llevó a cabo una intensa actividad de reflexión y debate en torno a las diversas corrientes teóricas de este campo de estudios que, hasta ese momento, habían sido producidas, en gran parte, por investigadoras de otras regiones. Paulatinamente, el crecimiento del movimiento feminista en Latinoamérica — con diferentes posiciones teóricas y políticas— dinamizó los procesos de concientización y alentó la realización de investigaciones en temas críticos en las áreas de educación, salud, trabajo, organización y participación social y política de las mujeres y, en especial, estimuló el análisis de las condiciones de vida de las mujeres de los sectores más vulnerables⁴.

Por su parte, las agendas, conferencias y acuerdos internacionales relativos a la igualdad y derechos de las mujeres de las décadas de 1970 y 1980⁵ contribuyeron al reconocimiento global de las desigualdades de género y, posteriormente, impulsaron y dieron el sustento conceptual y político para elaborar medidas legislativas y políticas. También, promovieron la realización de investigaciones que contribuyeron a fundamentar las propuestas de cambio social e institucional que reclamaban los grupos activistas e investigadoras en este campo. Asimismo, los encuentros feministas de América Latina y el Caribe —que se iniciaron en 1981 y continúan hasta la actualidad, con la participa-

4 En América Latina los movimientos feministas y de mujeres emergen como tales en los tiempos de la segunda ola del feminismo; según García & Valdivieso (2005), en su inicio “estaba integrado principalmente por mujeres de clase media, organizado en un modelo autogestionado e independiente y, en general, conformado por grupos de autoconciencia” (p 43). A mediados de 1970 en la mayoría de los países de la región, este movimiento va adquiriendo las características actuales: muy amplio y diverso en cuanto a los perfiles de las mujeres que lo integran y a las problemáticas que las convocan e impulsan sus reclamos en el plano social, legal, económico, etc.

5 Como la primera Conferencia de la Mujer de Naciones Unidas realizada en América Latina (México, 1975), la primera Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer al Desarrollo Económico y Social de América Latina (La Habana, 1977) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979).

ción de mujeres de muy diversos perfiles y generaciones— han ido renovando las agendas integrando nuevas problemáticas, lenguajes y actoras/es que visibilizan las múltiples manifestaciones de desigualdad, discriminación y violencia por patrones de género⁶. Estos espacios también produjeron conocimientos que facilitaron que mujeres no académicas pudieran conocer y debatir categorías interpretativas claves elaboradas por distintas corrientes de la teoría feminista. También, construyeron consensos, redes y sentaron las bases, estrategias y metas de políticas que incidieron en las propuestas y logros obtenidos con el retorno de la democracia y/o de entornos políticos más favorables a apoyar estos cambios.

El regreso del exilio de investigadoras latinoamericanas que habían tomado contacto y elaborado proyectos sustentados en distintas corrientes de la teoría de género en los ámbitos universitarios de otros países contribuyó a fortalecer los debates y las demandas de leyes, políticas y apoyo a las investigaciones sobre la igualdad/equidad de género.

Este contexto favoreció las condiciones para que los Estudios de la Mujer/Género lograran “filtrarse” en muchas universidades de la región. En especial, en las humanidades y en las ciencias sociales, particularmente en disciplinas como Antropología, Educación, Filosofía, Historia, Sociología y Psicología. La mayoría ingresó realizando actividades de formación, talleres y cursos de extensión⁷ que no formaban parte de los programas curriculares de las carreras pero que demostraron la riqueza conceptual y metodológica de este campo de

6 Además, progresivamente, destacaron las intersecciones con otras desigualdades de clase, étnicas, de diversidad en la orientación sexual, entre otras.

7 En su mayoría, adoptaron el formato de cursos breves en estudios de la mujer/género liderados por docentes e investigadoras reconocidas en ámbitos intelectuales y/o de activismo feminista.

estudios. Aunque al inicio, tuvieron un reconocimiento limitado por parte de las autoridades universitarias y también de colegas de disciplinas “tradicionales” se expandieron, paulatinamente, hacia un gran número de universidades de la región y fueron despertando el interés del estudiantado.

Con gran voluntarismo y estrategias de sensibilización y cabildeo con actores claves en la gestión de las universidades, posteriormente, crearon programas, centros, cátedras y/o seminarios optativos⁸. Estos logros, no obstante, se insertaron en los márgenes de las actividades académicas centrales, por tanto, su permanencia y fortalecimiento quedaron expuestos a las tendencias prevalecientes en las políticas universitarias y del contexto socioeconómico, cultural y político de los países.

En este marco, algunas docentes desarrollaron investigaciones sobre “la mujer o las mujeres” (como se nombraba, en ese entonces, al sujeto de este campo de estudios en algunos países del Norte). Sus lecturas y debates se nutrieron inicialmente de producciones provenientes de Estados Unidos y Europa, también de organismos internacionales y, más tarde, de teóricas e investigadoras de Latinoamérica. En esta etapa se ampliaron las líneas de investigación incluyendo la participa-

8 Los primeros cursos y, posteriormente, los programas se crearon durante la década de 1980: Estudios e investigación sobre mujer/género en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (1981, Brasil), Programa de la Mujer en el Colegio Regional de Aguadilla de la Universidad de Puerto Rico (1981, Puerto Rico), Programa de la Mujer en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (1982, México), Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer en el Colegio de México (PIEM; 1983, México), Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre a Mulher (NEIM; 1983, Brasil), Centro de Estudios de la Mujer (CEM; 1984, Chile), Posgrado interdisciplinar en Estudios de la Mujer en la Universidad de Buenos Aires (1987, Argentina), Centro de Estudios de Género de Instituto Tecnológico de Santo Domingo (CEG-INTEC; 1987, República Dominicana), Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG, 1990, México), Programa de especialización en estudios de género en la Pontificia Universidad Católica (1990, Perú), Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG) en la Universidad de Chile (1993, Chile).

ción de las mujeres en la arena pública y política, el sexismo en la educación, la salud y los derechos sexuales y reproductivos, su inserción y participación en el ámbito laboral, la vigencia y ejercicio de sus derechos y la recuperación de sus contribuciones a distintas disciplinas y a lo largo de la historia de sus países. Junto a ello, indagaciones sociológicas, históricas y psicológicas proporcionaron evidencias sobre las expresiones del patriarcado en distintas épocas y realidades en la región. En el plano metodológico, convivieron los enfoques tradicionales con otros que, para ese momento, eran innovadores (sobre todo en la academia), como la investigación participativa u orientada a la acción con el objetivo de empoderar a las mujeres. Asimismo, muchas destacaban la importancia de utilizar los resultados de sus indagaciones para incidir en las agendas y decisiones de políticas en todos los sectores.

Un hito pionero para el fortalecimiento de los Estudios de la Mujer en América Latina fue la reunión organizada por la Universidad de Buenos Aires, Argentina⁹ en 1984, con el auspicio de la UNESCO. Sus recomendaciones, aún vigentes, destacaron la necesidad de que las universidades apoyaran actividades docentes y de investigación en este campo de estudios. También, se propuso impulsar nuevas estrategias para integrar la perspectiva de género en los programas curriculares de las distintas carreras y visibilizar las prácticas sexistas en las culturas institucionales. Este apoyo, sumado al clima de debate intelectual que caracterizó a esta década, promovió la creación de redes de estudios de la mujer tanto a nivel nacional como regional.

9 Fue organizada por el equipo a cargo del seminario en Estudios de la mujer de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, con la coordinación de Gloria Bonder y apoyada por la UNESCO. Allí se presentaron programas que se estaban iniciando en Argentina, Brasil (Fanny Tabak), Costa Rica (Marta González) y Puerto Rico (Yamila Azize) y proyectos en desarrollo en otros países (Chile, México, Perú).

En este contexto, aparecieron las primeras revistas¹⁰ especializadas en estas temáticas. Estas publicaciones difundieron artículos científicos y de opinión, conferencias y congresos y contribuyeron a diseminar la labor académica y de investigación que estaba desarrollándose en distintas universidades.

Hacia mediados de los 1990, la denominación Estudios de la Mujer fue paulatinamente reemplazada por la de Estudios de *Género*, aunque el foco de la mayoría de las actividades docentes y de investigación continuaba puesto en la desigualdad, discriminación y violencia que afectan a las mujeres cis-heterosexuales. La noción de género fue, y en ciertos sectores continúa siendo, utilizada como una suerte de *mantra* autoexplicativo de las restricciones en las condiciones de vida y las oportunidades de las mujeres. Aunque, en verdad, género es un concepto polisémico, controvertido y en disputa entre distintas corrientes teóricas que explican las relaciones de poder que determinan condiciones y relaciones de desigualdad y/o poder entre los/as/es sujetos.

La denominación “Estudios de Género” suscitó menos resistencia en los ámbitos académicos y de acción política. Sin embargo, como señala Yamila Azize Vargas (1999), el apoyo institucional a este campo disciplinar continuó siendo limitado y su expansión obedeció fundamentalmente a la gestión individual y al apoyo de algunos organismos internacionales de cooperación¹¹. Citando a Blanco (1989), fue un proceso que

10 Mencionamos algunas: Revista Debate Feminista (1990), Universidad Nacional Autónoma de México; Revista Estudos Feministas (1992), Universidade Federal de Santa Catarina Brasil; Revista GénEros (1993), Universidad de Colima; Revista Mora (1995) Universidad de Buenos Aires; Revista de estudios de género La Ventana (1995), Universidad de Guadalajara; Revista Venezolana de Estudio de la Mujer (1996), Universidad Central de Venezuela; Argumentos para el cambio (1996), Centro de Estudios de la Mujer de Chile; entre otras.

11 Entre otros, UNESCO, Fundación Ford.

operó desde “abajo hacia arriba” por iniciativa del profesorado, en su mayoría mujeres. Ya en 1999, Azize advertía sobre una problemática que aún persiste: “El gran reto sigue siendo cómo lograr la apertura y transformación curricular desde una perspectiva de género en los cursos introductorios y requeridos”¹² (p.190). Su planteo para fortalecer estos programas es rotundo: la institucionalización de los Estudios de la Mujer/Género requiere de políticas universitarias que garanticen tanto un compromiso teórico como político, económico y administrativo.

Otro rasgo destacable de este momento fundacional es la creación de espacios de intercambio entre académicas e integrantes de organizaciones sociales de mujeres y militantes del movimiento feminista. Ello favoreció la circulación de información, la construcción de agendas y de propuestas de cambio, aunque también provocó conflictos y disputas entre académicas y militantes quienes reivindicaban su autonomía radical de todas las instituciones a las que consideraban una expresión del patriarcado y alertaban sobre la “mercantilización” o profesionalización de la militancia feminista al integrarse en los ámbitos académicos. Otras, en cambio, proponían una convivencia entre distintas posturas con objetivos similares (García & Valdivieso; 2005). En suma, como señala Carmen Barroso, la relación entre los estudios de la mujer/género en las universidades y el movimiento feminista no fue sencilla, “han vivido en una zona fronteriza de tensión y ambigüedad” (Barroso, 1991, como se citó en Azize, 1999:193).

Una característica de esta década es la creación, en algunos países¹³, de mecanismos gubernamentales dedicados a la de-

12 Se refiere a los cursos de carácter obligatorio.

13 Entre otros, Argentina (Consejo Nacional de la Mujer), Brasil, Chile (Servicio Nacional de la Mujer), México (Instituto Nacional de las Mujeres) y Uruguay (Ins-

fensa de los derechos y a la igualdad de las mujeres (oficinas, institutos, secretarías, que en años posteriores se expandieron y ganaron jerarquía institucional en determinados países de la región).

Ahora bien, el proceso que sumariamente hemos descripto demuestra que, en su inicio, los Estudios de la Mujer/Género intentaron obtener —con grandes esfuerzos y no pocas desazones— un reconocimiento y validación de su legitimidad científica a través de la difusión de sus marcos conceptuales y de sus producciones como credenciales válidas para “pertener” a la academia. En estos contextos, muchas investigadoras y docentes utilizaron distintos “sombreros” a veces en simultáneo o sucesivamente —el de académicas, activistas, consultoras, políticas— como recurso para ganar legitimidad, ampliar oportunidades, revertir resistencias y lograr aceptación y valoración académica a la vez que mantener sus posturas críticas de las instituciones tradicionales.

Este panorama, además de dar cuenta de la complejidad del proceso de inserción de los Estudios de la Mujer/Género en las universidades, anticipa los obstáculos y conflictos que, aún en la actualidad, despiertan las propuestas de transformación de las estructuras y culturas institucionales que reproducen desigualdades entre los géneros en los ámbitos académicos. En el apartado que sigue nos explayaremos, en líneas generales, sobre cómo fue desarrollándose el proceso de institucionalización de las propuestas de y para la igualdad de género en muchas de las universidades de América Latina.

tituto Nacional de las Mujeres) y Venezuela (Instituto Nacional de la Mujer). En muchos países estas institucionalidades en la actualidad han ascendido de rango hasta convertirse en un ministerio (por ejemplo, en Argentina, en 2019, se creó el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad).

3. Hacia la institucionalización del enfoque de igualdad de género en las universidades de América Latina

El proceso hacia la institucionalización del enfoque de igualdad de género en las universidades latinoamericanas lleva pocas décadas. Si bien se detectan algunas iniciativas que datan de fines de los años 1990 y principios de 2000 (México y Costa Rica, por ejemplo), recién a partir de mediados de la década de 2010, se registra su expansión en universidades de distintos países (Argentina, Chile, Perú, Uruguay, entre otros).

Entre las condiciones que facilitaron la implementación temprana (fines de 1990 e inicios de 2000) destacamos la interrelación entre avances políticos, sociales y académicos, por ejemplo:

- La realización y difusión incesante de numerosos estudios e investigaciones sobre múltiples problemáticas relativas a la des/igualdad de género.
- El desarrollo de actividades docentes: seminarios, maestrías e incluso doctorados sobre Estudios de Género en numerosas universidades de América Latina.
- La continua expansión, protagonismo e incidencia política y cultural del movimiento de mujeres/feminista tanto a nivel nacional como regional y mundial y su creciente participación en los contextos universitarios.
- Los resultados de convenciones internacionales dedicadas a promover el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres —y que aún son referencias ineludibles en el campo social y de las políticas¹⁴.

14 Por ejemplo, la CEDAW, el Plan de Acción de Beijing (surgido de la IV Conferencia de la Mujer de Naciones Unidas, 1995) y la Convención de Belém do Pará (dedicada específicamente a la erradicación de las violencias por motivos de género, 2004).

- Las sucesivas conferencias internacionales (Naciones Unidas) y regionales (CEPAL) dedicadas a promover la igualdad y los derechos de las mujeres en esferas críticas (1975 a la actualidad).
- Las conferencias mundiales y regionales sobre la educación superior (organizadas por UNESCO desde 1998)¹⁵.
- La aprobación de leyes y, en algunos países de Latinoamérica, la creación de organismos estatales (consejos, ministerios, etc.) con el fin de garantizar y ampliar los derechos de las mujeres y diversidades, promover la igualdad entre los géneros en todos los ámbitos sociales, implementar medidas legales de prevención y sanción de las violencias (entre otros) y planes de igualdad de oportunidades (PIO) en la mayoría de los países de la región.
- La creciente participación de las mujeres en ámbitos e instituciones políticas laborales, culturales, económicas, educativas impulsadas y avaladas por legislaciones y políticas que garantizan y/o amplían sus derechos e incentivan su participación en condiciones de igualdad.

Nos detendremos en algunos de estos factores para comprender con mayor profundidad la génesis, fundamentos, metodologías y metas que fue adquiriendo este proceso de institucionalización en universidades latinoamericanas.

15 La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998) y II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009): La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. La I Conferencia Regional de Educación Superior (La Habana, 1996), II Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena, 2008) y la III Conferencia Regional de Educación Superior (Córdoba, 2018).

Recuperando lo dicho en el apartado anterior, una vez superados los obstáculos más evidentes para incluir y desarrollar Estudios de la Mujer/Género en las universidades, fue creciendo la convicción de que era indispensable transformar normas y prácticas “naturalizadas” en las culturas universitarias que reproducen desigualdades de género en los trayectos y experiencias estudiantiles y en las carreras académicas. También, generar e implementar medidas para prevenir y sancionar todas las expresiones de violencia y revertir las manifestaciones de sexismo. Es decir, contribuir a perfilar universidades que aseguren la igualdad de oportunidades, trato y reconocimiento de los distintos géneros y de los diversos sectores sociales. Además, que se enriquezcan con los aportes de la teoría de género/feminista al conocimiento, la investigación y la docencia. En suma, aportar a transformar las instituciones de educación superior.

Este proceso se fue gestando paulatinamente y continuó enfrentando críticas y resistencias —explícitas o sutiles— por parte de distintos actores de la comunidad académica y, salvo excepciones, no recibía financiamiento o era insuficiente. Como afirma Buquet et. al. (2013), las académicas dedicadas a los estudios de género eran vistas y tratadas como “intrusas en la universidad”. Ello las impulsó a diseñar estrategias para avanzar hacia una meta tan ambiciosa como necesaria: visibilizar y revertir las desigualdades de género en todos los asuntos académicos, en particular, en las políticas y prácticas consagradas y naturalizadas en las universidades. En suma, su horizonte fue (y aún sigue siendo) develar y erradicar los sesgos de género en las normas, las currículas, los enfoques pedagógicos y la cultura institucional, tanto en sus códigos explícitos como implícitos.

Es innegable que un acontecimiento que impulsó y legitimó estas estrategias y metas fue la IV Conferencia Mundial

de la Mujer (Beijing, 1995). Es muy significativo que su plan de acción haya incluido recomendaciones visionarias —y aún vigentes— sobre la educación superior, por ejemplo:

Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de la enseñanza, especialmente en el nivel de postgrado en las instituciones académicas, y aplicarlos a la elaboración de programas, incluidos los de estudios universitarios, libros de texto y material didáctico y en la formación de personal docente; (ONU, 1995:32)

Acuerdos como este (y otros que continuaron y profundizaron estas recomendaciones) fortalecieron la motivación y convicción de las académicas sobre la necesidad de demostrar, con bases científicas legitimadas, la construcción sociohistórica del orden patriarcal en sus diversas expresiones. Durante este proceso, la misma universidad pasó a ser un objeto de estudio y análisis crítico desde el enfoque de igualdad de género.

En esta etapa, algunas instituciones iniciaron la producción de información estadística sobre las diferencias y desigualdades de género en las matrículas de las distintas disciplinas, en los diferentes niveles del profesorado, en la carrera de investigación y, posteriormente, en la participación de las mujeres en los puestos de decisión universitarios. También, comenzaron a realizarse numerosos estudios¹⁶ sobre los factores socioculturales e institucionales que condicionaban las elecciones de las mujeres por determinadas carreras y disciplinas, sus trayectorias educativas y profesionales y, en particular, los obstáculos para progresar en su formación y desempeño.

16 Existe un gran número de investigaciones al respecto. Mencionamos aquí sólo algunas: Papadópolos & Radakovich (2005); Ordorika (2015); Bonder (2016).

Algunas instituciones académicas (por ejemplo, la Universidad de Chile) iniciaron el proceso de institucionalización del enfoque de igualdad de género con un diagnóstico institucional. Si bien las condiciones eran precarias debido a la falta de datos desagregados por sexo, de profesionales capacitados/as, de presupuesto, etc., los diagnósticos produjeron información valiosa para legitimar las demandas a los/as decisores/as estratégicos/as de la universidad respecto de la necesidad de implementar medidas o planes que reconocieran y revirtieran las desigualdades de género en este ámbito.

Como señala Ana Carcedo (Landaburo Sánchez, 2015), contar es cosa de números, pero también de historias. En efecto, disponer de estadísticas desagregadas por sexo y actualizadas periódicamente es necesario para orientar la planificación de las intervenciones y definir objetivos y metas y evaluar resultados. No obstante, ello no es suficiente para comprender en profundidad cómo las desigualdades de género se manifiestan, reproducen y también van superándose en las distintas dimensiones que conforman las culturas institucionales, en las relaciones interpersonales, en la formación e interacciones de los equipos, en las instancias y procesos de toma de decisiones, entre otros aspectos; comparando además sus manifestaciones en distintos ámbitos universitarios y Facultades. Otros interrogantes que requerirían analizarse para comprender los procesos de cambio son las expresiones desexismo y/o de discriminación que actualmente se consideran inaceptables en las Universidades, analizar si difieren según grupos o sectores y además detectar y analizar por qué y en qué instituciones o sectores todavía persisten de forma explícita o implícita. Estos y otros temas demuestran la necesidad de continuar profundizando el análisis sobre las expresiones y relaciones de desigualdad de género en la vida cotidiana de las Universidades y comprender cómo inciden en las conductas, decisiones, satisfacción o malestar de los/as actores implicados/as. Tam-

bién, es fundamental investigar el papel que juegan los planes y programas de igualdad de género en los cambios en el plano de las actitudes, valores, relaciones entre géneros y con grupos históricamente discriminados de la educación superior.

A mediados de la década de 2010, se registra una expansión acelerada de iniciativas, con distinta jerarquía institucional, abocadas a la institucionalización de medidas y propuestas para la igualdad/equidad de género en distintas universidades de la región. Ello se explica, en parte, por la existencia de un contexto que podríamos denominar de “de oportunidad” en gran parte de los países de la región, conformado principalmente por:

- La notable expansión e incidencia social y política del movimiento feminista, que en algunos países se articuló con el movimiento estudiantil.¹⁷
- La ampliación —sin precedentes— del marco normativo relativo a los derechos de las mujeres y diversidades sexogenéricas.
- La elaboración e implementación de políticas públicas para garantizar la igualdad de género, que abarcan prácticamente todas las esferas de la vida de las mujeres y diversidades.
- La creación de planes nacionales de igualdad y de educación que comenzaron a incluir objetivos, acciones e indicadores relacionados con la igualdad de género en el nivel superior y a promover el trabajo intersectorial¹⁸.
- Un creciente reconocimiento, en algunos sectores sociales, sobre la necesidad de erradicar las desigualdades

17 Nos referimos especialmente a los casos de la Universidad de Chile y a la Pontificia Universidad Católica del Perú.

18 La publicación “Igualdad de género y educación media en América Latina y el Caribe. Estadísticas, políticas e investigaciones” (Bonder, 2021) profundiza sobre los planes de igualdad de género y educación en países de la región.

de género en áreas críticas como la salud, la educación, la economía, entre otros. Y, en especial, un paulatino repudio social de la violencia contra las mujeres¹⁹.

En suma, estas condiciones tuvieron un “efecto dominó”; la implementación y difusión de experiencias tendientes hacia la institucionalización del enfoque de género en algunas universidades incitó a otras a tomar la misma senda.

La mayoría de ellas demuestran que la adopción de protocolos para prevenir, sancionar y superar las violencias basadas en patrones de género operó como “un abrepuestas”. Progresivamente, algunas diversificaron sus acciones y crearon instrumentos normativos para la erradicación de las desigualdades de género en otros asuntos de la vida universitaria. Como señalamos inicialmente, estos procesos de cambio difieren según los contextos institucionales y los entornos sociopolíticos a nivel nacional y regional. Estas consideraciones son importantes porque demuestran que no existe un camino único ni una “receta” para la institucionalización del enfoque de igualdad de género en los ámbitos académicos y señalan la necesidad de tener en cuenta la diversidad de condicionantes que influyen en su devenir y resultados.

4. Experiencias y propuestas para fortalecer la institucionalización del enfoque de igualdad de género en las universidades

América Latina ya cuenta con un acervo de experiencias que permiten sistematizar aprendizajes y propuestas para

19 En particular, el surgimiento en Argentina del movimiento *Niunamemos* (año 2015) y su expansión en América Latina y otras regiones. Su objetivo principal es el repudio social de la violencia machista (el femicidio como máxima expresión).

optimizar el diseño, implementación y evaluación de planes y programas para la igualdad de género en las universidades. Algunas iniciativas regionales e internacionales —de carácter colaborativo— ya dieron pasos en esta dirección²⁰.

El proyecto internacional ACT on Gender (Thomson & Palmén, et al; 2022) es una de las más recientes. Liderado por la Universidad Oberta de Cataluña, con el apoyo de *Horizon 2020*, se inició en 2019. Implementó una metodología sustentada en la creación e implementación de comunidades de prácticas (COP, de aquí en adelante) integradas por universidades y centros de investigación europeos y una en América Latina, coordinada por la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina (basada en FLACSO, Argentina).

El principal propósito de este proyecto fue incrementar el conocimiento y el aprendizaje colaborativo sobre la igualdad de género para promover el cambio institucional en las universidades y centros de investigación.

20 Entre otros antecedentes destacables de esta iniciativa, se encuentra el programa Miseal (2012-2014) y el proyecto Equality (2011-2014), ambos financiados por el programa Alfa III de la Unión Europea y conformados por un conjunto de instituciones tanto de Europa como de Latinoamérica. El proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL) fue liderado por las universidades Libre de Berlín y Estadual de Campinas (Brasil). Su propósito principal fue promover y/o fortalecer medidas para mejorar los mecanismos de acceso, favorecer la permanencia y la movilidad de personas de grupos socialmente desfavorecidos en universidades de Latinoamérica desde un enfoque interseccional. El proyecto Equality - Fortalecimiento del Liderazgo Femenino en las Instituciones de Educación Superior y la Sociedad estuvo a cargo del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Se propuso fortalecer la participación de las mujeres en las ciencias, la academia y en el mercado laboral y, así, afianzar su integración en las economías de la región. Su plan de trabajo priorizó la optimización de las prácticas de gestión de las instituciones de educación superior y la creación de la *Red Regional de Liderazgo de las Mujeres de América Latina en instituciones de educación superior y la sociedad*.

Las COP se sustentaron en la propuesta conceptual y metodológica de Etienne y Beverly Wenger-Trayner (2002) quienes indican que deben incluir tres condiciones esenciales: 1) *el dominio*: la identidad de las comunidades se define por un dominio/competencia compartida; 2) *la conformación de una comunidad*: sus miembros se comprometen a participar en actividades y debates, colaborar entre ellos/as y compartir información; 3) *la práctica*: quienes la integran se dedican a una práctica de interés común.

ACT on Gender amplió esta clasificación al definir **la misión de las COP en términos de cooperación entre instituciones para impulsar y optimizarlos planes de igualdad de género en tres campos: el desarrollo de carrera (reclutamiento, retención y progreso), participación en lugares de toma de decisión y la integración de la dimensión de género en el contenido de la investigación y de las currículas y propuestas didácticas.**

Las nueve COP integrantes de este proyecto se abocaron al intercambio de información y conocimientos para: la construcción de argumentos sólidos sobre el enfoque de igualdad de género en y para el cambio institucional; el desarrollo de la experticia de cada uno de sus miembros para impulsar propuestas con dichos fines; la evaluación de sus logros, el análisis de las dificultades durante su desarrollo, la documentación de los avances y el diseño de estrategias para abordar los problemas más frecuentes.

Dado los objetivos de este artículo, nos interesa profundizar en el plan de acción y los resultados de la *COP para la institucionalización de políticas de igualdad de género en las universidades y centros de investigación de América Latina* (de aquí en adelante, COP ALC). Se creó en 2019 (meses después que las europeas), participaron 14 instituciones aca-

démicas²¹ de dicha región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, Uruguay).

Su propósito fue crear y desarrollar un entorno de trabajo colaborativo, confiable y estimulante para el análisis de cuestiones teóricas y metodológicas y la definición de estrategias para la institucionalización y transversalización del enfoque de igualdad de género en las instituciones participantes²².

Se acordó una agenda de trabajo²³ orientada a analizar los avances y características de estos procesos en cada institución. Entre otros aspectos, se analizaron los factores facilitadores, obstáculos y resistencias de cada etapa, las condiciones de trabajo de los equipos y su relación con las particularidades de los contextos institucionales y sociopolíticos.

21 Universidad Autónoma de México; Universidad de los Andes - Colombia; Universidad de Chile; Instituto Tecnológico de Costa Rica; Pontificia Universidad Católica de Perú; Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina; CONICET Argentina; Observatorio de Violencia Laboral y Género, MINCYT- CONICET - Argentina; Universidad Nacional de Quilmes- Argentina; Universidad Nacional de Río Negro- Argentina; Universidad Nacional de Rosario - Argentina; Universidad Nacional de San Martín- Argentina; Universidad de la República- Uruguay; FLACSO Argentina y Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina - Argentina.

22 La transversalización del enfoque de igualdad/equidad de género en las universidades es un proceso que impulsa una integración sustantiva en todos los aspectos de la vida universitaria: criterios de admisión y evaluación del estudiantado, criterios y prácticas de selección y evaluación del profesorado, contratación y promoción del personal no docente, política salarial, los sesgos de género en los contenidos curriculares, en la investigación y en las actividades de extensión, la revisión crítica de los enfoques epistemológicos y teóricos dominantes en los distintos campos de conocimiento e investigación; análisis de las concepciones, actitudes y valores dominantes en las prácticas didácticas, entre otros aspectos.

23 Esta agenda de trabajo se desarrolló a través de reuniones mensuales *online* y de dos eventos especiales. El primero, un taller de trabajo presencial para integrantes de la COP ALC: “Planes de igualdad de género en universidades y centros de investigación de América Latina”(2019, FLACSO, Argentina). El segundo, un webinar denominado “Transformaciones en proceso. Hacia la institucionalización de políticas y programas de igualdad de género y de cambio curricular y pedagógico en universidades y centros de investigación de América Latina”(2020).

Este intercambio de experiencias y la reflexión sobre sus vicisitudes permitió reconocer que:

- La implementación de políticas y planes de igualdad de género y, en especial, su sostenibilidad dependían, en la práctica y en la mayoría de los casos, de la labor “militante” de sus responsables. Muchas destacaron el limitado apoyo político y, en particular, el económico para llevar adelante y, sobre todo, avanzar en este proceso.
- Si bien realizar estas intervenciones en dichas condiciones suele generar satisfacciones en quienes las lideran y ejecutan (una suerte de “orgullo” militante asociado a cumplir un rol pionero y transformador), con el tiempo dejan al descubierto los límites del “voluntarismo” para alcanzar sus objetivos si no se cuenta con el compromiso institucional, financiamiento y recursos humanos capacitados.
- Un problema crítico es lograr que las instituciones asignen presupuestos adecuados para crear o fortalecer institucionalidades (áreas, comisiones, direcciones o programas) que cumplan con los objetivos y aseguren cambios sostenibles.
- Son muy pocas las integrantes de la COP ALC que lograron establecer *secretarías* u otras instancias dependientes del rectorado²⁴ (o similar). Ello se debe a factores de orden contextual, organizacional y, fundamentalmente, político. Para el logro efectivo de la igualdad de género es imperativo un cuestio-

24 La Universidad Nacional de Rosario (UNR) de Argentina es una de las instituciones que en 2019 ha logrado la creación del Área de Género y Sexualidades (con rango de Secretaría), que depende del rectorado.

namiento de los patrones sexistas en las instancias de gobierno institucional, sus culturas y un develamiento de los sesgos de género en la creación y difusión del conocimiento científico y en los criterios de promoción y evaluación de la labor académica, entre otros aspectos. Ello suele generar resistencias y conflictos de diversos sectores que ven afectado su poder, temen una posible devaluación de la imagen académica de la universidad y, por tanto, restringen o ralentizan los procesos de institucionalización.

- Es necesario estar alerta respecto de las estrategias y metodologías utilizadas para evitar su tecnocratización y despolitización. Para ello se propuso que, desde la planificación hasta la evaluación, se propicie el intercambio constante de ideas y propuestas entre los equipos responsables de los planes y actores/as técnicos/as, políticos/as y sociales. Por ejemplo, estableciendo diálogos y alianzas con actores estratégicos (movimiento de mujeres/feminista, organizaciones estudiantiles, sindicatos, comunicadores/as, entre otros), cuyos aportes pueden contribuir a la aceptación y sostenibilidad de estas intervenciones en las universidades y a la potenciación de sus resultados.
- Las limitaciones que se enfrentan durante el proceso no son solo endógenas a las universidades, sino que también operan otras que provienen de los contextos sociales y políticos. A modo de ejemplo, distintas integrantes de la COP ALC hicieron alusión al avance de corrientes políticas conservadoras (en ciertos casos relacionadas con facciones religiosas) que tomaron fuerza en los últimos años en algunos países oponiéndose a las propuestas de igualdad/equidad de género en la sociedad y sus instituciones (en especial, a los derechos sexuales y reproductivos)

- de las mujeres y al reconocimiento de la diversidad sexogénicas).
- Los avances hacia la transversalización del enfoque de género en las currículas son aún limitados. En algunos casos, implementaron iniciativas para concientizar a la comunidad académica sobre las diversas expresiones de desigualdades y discriminación por patrones de género en dichos ámbitos. En otros, se logró incluir en los programas de estudio, bibliografía de autoras mujeres y otras identidades sexogénicas. También, se registran distintas acciones (publicaciones, campañas y talleres) para visibilizar los sesgos sexistas en los equipos de investigación, en las evaluaciones y, en menor medida, en las currículas.
 - Aunque incipientes, unas pocas instituciones han comenzado a implementar los principios y estrategias de la pedagogía feminista, método que busca transformar el paradigma de la educación bancaria para apuntar a “la creación de representaciones no esencialistas, prófugas no sólo de campos que las ignoran, sino también de significaciones (incluso feministas) que las empobrecen al fijarlas a fórmulas estrictas sobre las particularidades de la opresión” (Belausteguigoitia & Mingo, 1999).

Hacia la transversalización del enfoque de género en la educación superior: aprendizajes, alertas y propuestas

El análisis de esta experiencia demuestra, entre otros aspectos, que el proceso de institucionalización y transversalización del enfoque de género necesita pensarse y planificarse como un trayecto de larga duración y no siempre progresivo. Aunque necesarias, las herramientas usuales de planificación de políticas o planes pueden convertirse en un obstáculo tec-

nocrático que impida percibir y comprender las dinámicas institucionales, socioeconómicas y políticas que pueden tanto acelerar como bloquear las transformaciones que se desean concretar. Por ello, para lograr que los planes y programas concreten sus fines transformadores, es necesario revisar y optimizar, de manera continua, su planificación contemplando una serie de aspectos fundamentales:

- Incluir en todas las etapas los intereses, demandas y propuestas del conjunto de integrantes de la comunidad universitaria, sin limitarse a los/as que realizan tareas académicas o de investigación.
- Propender a integrar el enfoque interseccional y, así, identificar e interpretar los mecanismos de desigualdad, marginación, dominación y exclusión como expresión de las complejas intersecciones entre géneros, raza, clase, identidades y orientaciones sexogenéricas, capacidades diferentes, ámbito de residencia, entre otros condicionantes. Este enfoque aporta a una comprensión más amplia y consistente de las dinámicas de poder y de la reproducción de las desigualdades. Sin embargo, todavía se utiliza muy poco en la planificación y análisis de las políticas de género o, en su defecto, solo para advertir la multiplicidad de factores en juego en los entornos sociales y educativos sin reconocer sus intersecciones (Kantola & Lombardo, 2017).
- Desarrollar planificaciones situadas, que incluyan un análisis en profundidad y en lo posible con un enfoque prospectivo tanto de los contextos institucionales como de los sociales, económicos, culturales y políticos, que condicionan las posibilidades de acción de las universidades.

Lo dicho hasta el momento demuestra que este proceso demanda negociaciones periódicas para acordar consensos, lograr aceptación, legitimación y sostenibilidad de todos los sectores que participan de la universidad. También, requiere la realización de evaluaciones colaborativas (con la participación de distintos/as actores/as de la institución) con el fin de analizar cómo sus propuestas son recibidas, evaluadas y qué sucede durante su puesta en práctica en el contexto institucional y, también, en otros ámbitos sociales relacionados. Esta evaluación necesita considerar o anticipar la posibilidad —siempre latente— de que los planes y programas y otros instrumentos normativos (protocolos, códigos de convivencia, reglamentos, entre otros) sean aceptados solo en un plano formal y, por tanto, sus objetivos y metas no se lleven a la práctica en todo su alcance o directamente sean rechazados en otras circunstancias como por ejemplo un cambio de autoridades

Esta complejidad nos demuestra que la adopción de planes de igualdad de género por parte de las universidades es indudablemente un logro importante a nivel institucional y político, pero, al mismo tiempo, conlleva la posibilidad de que su potencia se reduzca a su mera existencia. Van Eerdewijk (2014) sostiene que existe un riesgo de “evaporación de los instrumentos de transversalización del género en la práctica”, que puede obedecer a distintos factores. En nuestra opinión, entre las causas que pueden explicar dichos riesgos está la utilización de la noción de igualdad de género²⁵ como una suerte de *cliché* que hace suponer que todas las personas comparten un mismo significado y una única orientación y alcance de las medidas o cambios a llevar a cabo aunque, en realidad, ello no es así. Asimismo, si el compromiso de los distintos estamentos de las instituciones es débil o parcial es poco probable

25 Y, podríamos agregar, todas las nociones claves de este campo: género, igualdad, equidad, sexismo, machismo, por ejemplo.

lograr cambios en las culturas organizacionales y, en cambio, que persista la creencia de que estas acciones son responsabilidad de quienes están comprometidos con la igualdad de género o que se trata de iniciativas que responden a discursos “de moda” y no afectarán sustancialmente los valores y prácticas cotidianas en las universidades.

Por otra parte, es fundamental fortalecer y ampliar las acciones tendientes a la transversalización del enfoque de género en las currículas y en la investigación. Como ya señalamos, los avances logrados hasta el momento son incipientes. Es decir, sigue vigente la injusticia epistémica de carácter androcéntrico (Clavero & Galligan, 2021), que impregna los modos de producción y difusión de conocimiento científico/académico y las prácticas didácticas prevalecientes en la educación superior. Su transformación demanda acciones certeras, estratégicas y, hasta podríamos decir, arriesgadas. Cuestionar la pretensión de objetividad, neutralidad y universalidad del conocimiento “científico” históricamente legitimado²⁶ y demostrar sus sesgos de género suele despertar temor a la pérdida de certezas y privilegios. También, con frecuencia, se esgrimen argumentos que devalúan, y hasta ridiculizan, las propuestas de transversalización de los conceptos y metodologías elaboradas desde el campo de estudios de género que, basados en numerosas y reconocidas investigaciones demuestran la necesidad de transformar, los enfoques epistemológicos y teóricos dominantes en los distintos campos de conocimiento e investigación²⁷.

26 Imbuido de determinados criterios de racionalidad e igualdad aparentemente incuestionables.

27 Sugerimos los numerosos trabajos sobre sesgos de género en investigación de ciencia y tecnología de Londa Schiebinger <https://web.stanford.edu/dept/HPS/schiebinger.html>

Por todo lo dicho, es insoslayable demostrar que los planes de igualdad de género no son discursos retóricos, o “ideológicos”, sino que están respaldados por un vasto desarrollo teórico y de investigación por lo cual contribuyen sustantivamente a la **calidad** de la cultura institucional, de la formación y de la investigación.

5. Los futuros de la educación superior: esperanzas, cautelas y responsabilidades

Pasados ya varios años de análisis de las manifestaciones de las desigualdades de género en la educación superior, y más recientemente de los planes y programas orientados a superarlas, están dadas las condiciones para dar un paso más: participar y contribuir a los debates y proponer orientaciones para las políticas sobre el o los futuros de la educación superior.

Para avanzar en esta dirección es necesario profundizar la investigación de los marcos conceptuales, enfoques metodológicos, los indicadores y las estrategias y metas que orientan el diseño de estos planes y programas y, también, su proceso de implementación, los condicionantes institucionales y contextuales que facilitan o limitan su incidencia, sus resultados y aprendizajes. Si bien estas indagaciones están en curso en algunas instituciones de la región²⁸, aún requieren mayor continuidad, actualización de sus metodologías y análisis de sus resultados²⁹.

Estos estudios no solo aportan conocimientos específicos sobre su campo de análisis, sino que permiten —de manera

28 Por ejemplo, las que presentamos en el apartado anterior.

29 En particular, es necesario generar más debates con universidades que llevan a cabo iniciativas similares, sus beneficios quedaron demostrados en el proceso descrito en el apartado anterior (ACT on Gender).

intencional o no— producir información muy relevante sobre cuestiones o problemas de orden general referentes a la educación superior. En efecto, el análisis de los obstáculos que enfrentan los planes y programas de igualdad de género para su implementación y sostenibilidad dejan al descubierto las relaciones de poder que reproducen un determinado perfil y funcionamiento de las universidades y sus reacciones frente a las propuestas innovadoras que las cuestionan. En especial, las que afectan su imagen social, los patrones de prestigio dominantes y sus intereses en el plano económico.

Según un informe *Igualdad de género: cómo se desempeñan las universidades del mundo* (2022), elaborado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y el Times Higher Education (THE), que analizó —a través de 18 indicadores— las contribuciones a la igualdad de género por parte de un conjunto de universidades a nivel mundial, en los últimos años se registran avances muy significativos y, también, varios desafíos pendientes.

Si bien se advierte un incremento sostenido de la matrícula femenina en las universidades (en 2019, el 54% de los/as graduados/as fueron mujeres), persiste la segmentación por género en algunas disciplinas. Por ejemplo, la proporción de estudiantes mujeres en carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) apenas alcanza el 30%, cifra que aumenta al 54% en el campo de las humanidades, artes y ciencias sociales.

Por otra parte, un 83% de las universidades relevadas afirmaron contar con un dispositivo para el seguimiento de las tasas de solicitud, aceptación y finalización de estudios de las mujeres y un 81% implementa programas para favorecer su acceso (tutorías, becas, por ejemplo). No obstante, menos

de dos tercios desarrollan planes para superar las brechas por género en las tasas de graduación en todas las disciplinas.

El informe plantea una problemática preocupante y persistente, la participación de las mujeres en los puestos de dirección de las universidades sigue siendo menor que la de los varones; menos de dos quintas partes de los académicos senior (profesores, decanos, catedráticos y altos cargos universitarios) y menos de un tercio de los autores de trabajos de investigación son mujeres.

Ahora bien, retomando los planes y políticas para la igualdad de género en las universidades, el informe ofrece datos que ameritan una reflexión profunda. En la siguiente tabla presentamos algunos de ellos.

Tabla 1. Instrumentos normativos o programas en universidades

Instrumentos normativos o programas	Cantidad de universidades
Política de no discriminación contra las mujeres	9/10
Política de no discriminación contra personas transexuales	7/10
Políticas de maternidad y paternidad que apoyan la participación de las mujeres	9/10
Servicios de guardería para el personal y el profesorado	7/10
Servicios de guardería para el estudiantado	6/10

Fuente: Elaboración propia.

Si bien estos instrumentos y su expansión representan un avance para superar la discriminación por género y promover el desarrollo de carrera de las mujeres en la educación superior,

no se observa que se estén implementando, e igual medida, políticas y servicios con fines transformadores de cuestiones estructurales de este ámbito (por ejemplo, para la integración del enfoque de género en las currículas, las prácticas didácticas y en los criterios de evaluación de la carrera docente y de investigación).

Asimismo, cabe resaltar que el 86% de las universidades analizadas afirma disponer de una política para atender las denuncias de discriminación por motivos de género, no obstante, solo el 50% pudo demostrar fehacientemente la aplicación de dichas políticas.

Esta última constatación, por cierto, inquietante, nos lleva a formularnos algunas preguntas “incómodas”, pero al mismo tiempo necesarias para revisar los planes y programas de igualdad de género de cara a una comprensión más amplia y profunda de las lógicas de poder dominantes en las universidades.

¿Por qué razones muchas universidades no dan cuenta de acciones concretas para garantizar la igualdad/equidad de género pese a que declaran acordar con estos objetivos e, incluso, algunas afirman haber incorporado y diseñado dispositivos o instrumentos específicos con este propósito? Es probable que algunas universidades hayan aceptado formalmente estas medidas, motivadas por la difusión pública de las demandas de igualdad de derechos, de autonomía en las decisiones y reconocimiento de las capacidades, rechazo de las violencias por patrones de género y otras reivindicaciones del movimiento de mujeres o feminista (y, en los últimos tiempos, de diversidades sexogenéricas). También, la progresiva e incesante sanción de leyes y creación de políticas de/para la igualdad de género en la mayoría de los países de América Latina. Otro factor que puede haber contribuido a este proceso

en las universidades es la progresiva aceptación y ampliación de estas reivindicaciones por parte de organismos internacionales, entidades de financiamiento, universidades prestigiosas e incluso entidades empresarias. En otras palabras, estos casos pueden estar indicando una aceptación formal para demostrar una imagen “políticamente correcta”.

Como ya señalamos, la aceptación discursiva e incluso una formalización limitada en el plano institucional de acciones para la igualdad de género es solo en un “gesto” de progresismo, si no se materializa en una instancia que cuente con el necesario sustento presupuestario y de plantel profesional para desarrollar un plan de acción sistemático y evaluaciones periódicas.

Retomando la importancia de implementar procesos transformadores hacia la igualdad de género surge otro interrogante, también incómodo. ¿Es deseable/posible alcanzar los objetivos de los planes y programas de igualdad de género en contextos universitarios sustentados en prácticas meritocráticas y, más recientemente, en lógicas mercantilistas?

Según Stina Powell, “los principios meritocráticos se basan en el supuesto de que todo el mundo, independientemente del género, la clase, la raza y la sexualidad, tiene las mismas oportunidades de progresar siempre que sea lo suficientemente trabajador e inteligente” (2016:3, traducción propia). En consecuencia, las desigualdades en el mundo académico serían el resultado natural de las capacidades que “se traen” y no de procesos de desigualdades y discriminación. Esta interpretación ha sido refutada por muchas investigaciones desarrolladas desde los estudios de género o del así llamado “feminismo académico”. Han demostrado que las prácticas meritocráticas no son “objetivas” y que los patrones culturales de género influyen en las evaluaciones de a quienes se consi-

deran merecedores/as de las mejores puntuaciones y a quienes no, o en menor medida. También, influyen en la autopercepción, siendo las mujeres quienes por estereotipos de género se adjudican menores competencias para alcanzar los más altos puntajes o posiciones.

Por su parte, Mollis (2003) plantea que las universidades están atravesadas por una “tensión entre posiciones que enfatizan la necesidad de vincular y aún de hacer depender la educación superior a las demandas del mercado, ajustando contenidos y creando carreras que formen los “recursos humanos” que se adecuen a los requerimientos de las empresas”. Últimamente, también compiten con otras propuestas formativas del ámbito privado, de menor duración, que ofrecen una capacitación focalizada para el desarrollo de competencias jerarquizadas económicamente en el mercado laboral. Ello puede condicionar los objetivos de las políticas educativas y los valores y fines de la educación superior.

Según Sandel (en Kutz, 2021), diversos estudios demuestran que el productivismo³⁰ acentúa la brecha de género en la universidad. La política de evaluación de los logros de investigadores/as, en general, se basa en la cantidad de publicaciones, prestigio de las editoriales e instituciones académicas, dirección de proyectos de investigación. La responsabilidad por las tareas de cuidado, que todavía recae mayormente en las mujeres, puede derivar en una menor producción de publicaciones; esta situación no suele considerarse en los criterios de evaluación. Además, la desvalorización de campos de conocimiento y de práctica feminizados (como educación, comunicación, divulgación, trabajo social, mentoría, etc.) contribuye

30 El artículo de Sofía García Bullé (2021) alude a las consecuencias de esta práctica con el slogan “publish or perish” (“publica o muere”) en los ámbitos académicos.

a disminuir el reconocimiento de su importancia para el desarrollo de sociedades democráticas, informadas, pensantes y solidarias, entre otras capacidades imprescindibles, para un futuro sostenible y creativo³¹.

De allí la necesidad de estar alertas para develar las contradicciones entre discursos que afirman parcial o superficialmente la importancia de desarrollar planes o programas para la “igualdad de derechos y oportunidades de género” a la vez que ponderan la meritocracia³² y alientan el productivismo, como emblemas y prácticas que prestigian la educación universitaria, contribuyen a su financiamiento y por tanto deberían mantenerse. Ello se expresa, por ejemplo, en las ofertas de educación superior orientadas hacia la formación de recursos humanos “adecuados” para cierto tipo de empresas, que adoptan formalmente algunas propuestas de igualdad de género, pero dentro de una lógica corporativa, basada en la promesa de éxito de las mujeres en el plano económico y del poder en las instituciones existentes.

Otro de los interrogantes “incómodos” que necesitamos formularnos es ¿las limitaciones o las resistencias para implementar los planes y programas de igualdad de género en las universidades pueden llevar a optar por algunas medidas “posibilistas”, tendientes a la adaptación de las mujeres a las culturas institucionales en vez de aquellas que proponen una transformación?

31 Otros sectores de estudiantes también pueden verse afectados, por ejemplo aquellos que necesitan compatibilizar la formación universitaria con la actividad laboral.

32 Sandel (en Kutz, 2021) cuestiona la meritocracia como “la práctica” frecuente en las universidades más prestigiosas a nivel internacional. Propone transformaciones en los procesos de admisión de estudiantes para garantizar un acceso más equitativo de personas de diversos niveles socioeconómicos (podríamos agregar étnicos, de diversas orientaciones sexogenéricas, capacidades,) y en el desarrollo de carreras.

Este planteo nos lleva a recuperar una frase, especialmente polémica, de Bella Abzug³³, que problematiza cierta idealización de la necesidad de asegurar la igualdad de género sin considerar las actuales condiciones de las culturas institucionales:

Las mujeres no desean ser integradas (*mainstreamed*) en un arroyo (*stream*) poluído. Queremos limpiar el arroyo y transformarlo en un ámbito fresco y fluyente. Que se mueva hacia nuevas direcciones, un mundo en paz, que respete los derechos humanos de todos, que garantice la justicia económica y proporcione un ambiente saludable.

En esta frase provocadora, Abzug proponía evitar la adaptación de las mujeres a los sistemas socioeconómicos y políticos imperantes en aquel momento. Asimismo, enciende una alerta sobre las premisas y orientaciones que debieran asumir las políticas de igualdad de género (aplicable al caso de las universidades). Es fundamental evitar que se refugien en “buenas intenciones” o que propongan la transversalización del enfoque de género como una receta, sin una reflexión y evaluación previa de las tensiones sociales, políticas, económicas y los patrones culturales dominantes que permean los ámbitos institucionales.

Otro riesgo frecuente de los planes y programas de igualdad de género en la educación superior es ocupar un lugar marginal dentro de los debates y decisiones sobre los cambios estructurales de las políticas y culturas de las instituciones de

33 Bella Abzug (1920-1998, USA) abogada que se convirtió en una de las primeras congresistas mujeres en USA. Conocida por su activismo pacifista, feminista y ambientalista, fue pionera en la Cámara de Representantes (1971-1977) por su apoyo a los derechos LGBT y al aborto, su oposición a la Guerra de Vietnam y el explícito respaldo a la Enmienda por la Igualdad de Derechos, la legislación por el cuidado infantil. Cofundó junto a Mim Kelber la Organización de Mujeres para el Medio Ambiente y el Desarrollo (WEDO) que continúa en la actualidad.

educación superior, a los cuales tendrían mucho que aportar para potenciar el desarrollo de sociedades incluyentes, igualitarias, productivas, solidarias y sostenibles, que reconstruyan el tejido social y el propio Estado para mejorar la calidad de vida de todas/os las/os ciudadanas/os.

En línea con lo anterior, es fundamental que quienes diseñan y conducen los planes y programas de igualdad de género estén informados/as, elaboren propuestas y participen de los debates regionales y globales que se proponen innovar y fortalecer la educación superior en todas sus dimensiones. Ello nos lleva a formular un último interrogante, ¿pueden los planes y programas para la igualdad de género en las universidades aportar a los debates sobre el futuro de la educación superior?

Diversos organismos, entre ellos la UNESCO, vienen trabajando desde hace varios años en la actualización de los fundamentos, propósitos y metas de la educación superior. En ese marco han incorporado la necesidad de integrar y asegurar la igualdad de género como una de las condiciones para aportar a una educación incluyente y al desarrollo de sociedades más justas y sostenibles. En efecto, el documento final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC, UNESCO, 2018) señala que los Estados nacionales deben asumir la responsabilidad de ampliar el acceso al sistema educativo a través de políticas de inclusión afirmativa “sobre la base de género, etnia, clase y “discapacidad” para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación” (IESALC, UNESCO, 2018, pp. 8). Para ello, propone que este nivel educativo brinde una formación “humanista y solidaria que contribuya a un mejor y mayor entendimiento” (pp. 14).

Esta declaración incluye, asimismo, un análisis detallado de las manifestaciones de la desigualdad de género en el ámbito laboral, en el acceso a cargos de decisión, tanto en el

Estado como en las empresas, y resalta, en particular, la situación de pobreza y marginación de las mujeres de poblaciones originarias y afrodescendientes. En consecuencia, sus recomendaciones respecto de la equidad de género no se limitan a incrementar o asegurar la inclusión de las mujeres en este nivel de enseñanza o en algunas de sus carreras. En cambio, sostiene la necesidad de una participación activa de todos los géneros y sectores sociales en la creación de conocimientos y propugna el acceso universal al sistema de ciencia, tecnología e innovación.

Es muy significativo y auspicioso que esta declaración reconozca y problematice situaciones críticas que restringen o impiden la equidad de género, como el acoso y las violencias de género y se declare a favor de políticas afirmativas para incrementar la participación de las mujeres en los posgrados y en ámbitos de dirección universitaria.

Estas primeras aproximaciones a las propuestas de la CRES III dejan en evidencia que comparten principios y objetivos fundamentales con los de los planes y políticas de y para la igualdad de género que están desarrollándose en algunas universidades latinoamericanas. Por ejemplo, destacando la necesidad de asegurar la *plena equidad de género* mediante *programas y políticas afirmativas*. Este es un camino que puede favorecer una sinergia productiva entre instituciones y equipos dedicados a diseñar, implementar y evaluar las políticas de igualdad de género y quienes tienen responsabilidad por las de educación superior.

La Comisión Internacional para los Futuros de la Educación³⁴, también creada por la UNESCO, es otra de las

34 La iniciativa Futuros de la Educación se propone movilizar un debate mundial para “reimaginar la educación en un mundo de creciente complejidad, incer-

iniciativas que aporta en esta dirección. Su informe final *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (noviembre, 2021) parte de una aguda visión de los urgentes desafíos de la realidad actual y, consecuentemente, plantea orientaciones y metas que debe asumir la educación superior hacia los futuros. Entre ellos, “el compromiso con garantizar la igualdad de género y los derechos de todos, independientemente de la raza, la etnia, la religión, la discapacidad, la orientación sexual, la edad o la condición de ciudadano”. Lo enmarca en una pedagogía de la “solidaridad inclusiva e intercultural”.

Uno de sus planteos, concordante con los que sostienen los planes de igualdad de género, es que la educación debe comprometerse con favorecer una “ética del cuidado”. En este punto asume una posición muy clara de importantes implicancias tanto educativas como políticas y sociales: afirma que las tareas de cuidado no deben ser privativas de las mujeres, sino que “pertenecen al patrimonio de conocimientos de la humanidad, y se extienden naturalmente a las formas en que tratamos y cuidamos nuestro dañado y vulnerable planeta”.

Una de las propuestas más destacables de este documento, por su audacia y firmeza, es develar la prevalencia de sesgos patriarcales en las universidades que reproducen las desigualdades de género en el reparto de poder y reconocimiento entre varones y mujeres, y, agregaríamos, otras desigualdades socioeconómicas, sexogenéricas, religiosas, étnicas, etc. Y, por último, urge a realizar cambios profundos en las represen-

tidumbre y precariedad”. Para ello advierte sobre la necesidad de pensar en un horizonte tanto hacia el año 2050 como más allá que abarca múltiples formas de manifestación del futuro. “Los `futuros` son, por lo tanto, un concepto plural, que tiene en cuenta las múltiples vías y situaciones hipotéticas globales que podrían influir en nuestro recorrido desde hoy hasta los próximos treinta años y más allá (UNESCO, 2021).

taciones, actitudes y valores en las currículas y las prácticas didácticas, una responsabilidad que debiera ser asumida a lo largo de todos los ciclos educativos. La experiencia demuestra que estos cambios son los más resistidos en las universidades y, especialmente, en algunas carreras.

Estas afirmaciones enunciadas y respaldadas por la UNESCO³⁵ ofrecen una oportunidad muy valiosa para legitimar esttrnsformadoras hacia la igualdad sustantiva entre los géneros en y desde todos los niveles y ámbitos educativos.

En nuestra opinión, para lograr avances significativos hacia el cumplimiento de estas metas es indispensable que los planes y programas de igualdad de género en la educación superior participen de los debates y propuestas de las políticas generales sobre el presente y, en especial, sobre los futuros de este nivel.

En suma, nuestra propuesta es impulsar una retroalimentación enriquecedora basada en el diálogo y, sobre todo, la participación en la toma de decisiones sobre los futuros de la educación superior de los/as responsables de su planificación junto a las/os encargados/as de diseñar, implementar y evaluar planes y programas de igualdad de género en ese nivel educativo. Estos últimos pueden aportar valiosos aprendizajes sobre los procesos de cambio organizacional y cultural de estas instituciones, los núcleos de resistencia al cambio y las

35 Según este organismo esta crisis comprende amenazas para la supervivencia de la humanidad y del planeta; el crecimiento de las desigualdades socioeconómicas; la incertidumbre respecto de la gobernanza y la participación democrática; las transformaciones estructurales del mundo del trabajo debido, en gran parte, al desarrollo tecnológico; los acelerados cambios demográficos y de la movilidad humana, los conflictos bélicos y de poder entre países, la expansión de discursos que incitan a asumir posiciones extremistas y contrarias a la democracia y a la vigencia de los derechos humanos que aseguran la igualdad de género, entre otros fenómenos. (UNESCO, 2021)

estrategias que favorecen su aceptación por parte de los diversos/as actores/as de la comunidad. Participar en estos debates generales brinda a quienes impulsan los planes y programas de igualdad de género la oportunidad de comprender los factores macro, las condiciones de posibilidad, las limitaciones y nuevas demandas de los inciertos y complejos contextos actuales y las diversas fuerzas en juego en una transformación general de nuestras sociedades. En otros términos, apostamos a imaginar y construir de forma conjunta los futuros de la educación superior y los de los planes y programas para la igualdad de género en este nivel.

Bibliografía

- Acosta Reveles, I. L. (2019). Brecha de género en la universidad, productivismo y tecnologías de la información (Gender gap in the university, productivism and information technologies). *Encuentros Multidisciplinares, Universidad Autónoma de Madrid*, 21(62), 1-16.
- Azize Vargas, Y. (1999). Los estudios de la mujer en Puerto Rico: marginalidad creadora versus agotamiento institucional. *Revista De Ciencias Sociales*, 6, 180–207. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/6181>
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. et al (1999). Géneros prófugos. *Feminismo y educación*. México, D. F.: Paidós
- Blanco, Mercedes et al. (1989). La docencia universitaria sobre la problemática femenina: facilidades y obstáculos. En Mercedes Carreras Bendicho (ed.), *La docencia universitaria sobre la problemática femenina*, p. 27. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- Bonder, G. (1998). Los estudios de la mujer en Argentina. Reflexiones sobre la institucionalización y el cambio social. *Los estudios de la mujer en América Latina*, OEA-Intermer.

- (2016). Más Igualdad, más calidad, más desarrollo: análisis y estrategias a futuro para promover la igualdad de género en las carreras TIC. FLACSO Argentina, CONA-PLU. Informe de resultados disponible en: https://issuu.com/catunescomujer.org/docs/inv_conaplu_bonder_resumen
- (2019). Planes de igualdad de género en universidades y centros de investigación de América Latina. Reunión entre representantes. Informe final. FLACSO, Argentina. Disponible en: https://www.catunescomujer.org/wp-content/uploads/2016/11/ACTonGender-ALC_31_07.pdf
- (2020). Transformaciones en proceso. Hacia la institucionalización de políticas y programas de igualdad de género y de cambio curricular y pedagógico en universidades y centros de investigación de América Latina. Informe de resultados. FLACSO Argentina. Disponible en: <https://www.catunescomujer.org/wp-content/uploads/2020/12/TeP-LAC-CoP.pdf>
- (2021). Igualdad de género y educación media en América Latina y el Caribe: estadísticas, políticas e investigaciones. FLACSO Argentina, Teseo Press. Buenos Aires. ISBN 978-950-9379-80. Disponible en: <https://www.teseopress.com/igualdaddegeneroyeducacionmedia/>
- Buquet, A., Cooper, J. A., & Mingo, A. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cabra-Torres, F. (2011). Reseña de “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades” de Martha C. Nussbaum. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 328-331. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038025.pdf>

Clavero, S., & Galligan, Y. (2021). Delivering gender justice in academia through gender equality plans? Normative and practical challenges. *Gender, Work & Organization*, 28(3), 1115-1132. <https://doi.org/10.1111/gwao.12658>

CEDAW (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). Los futuros de la Educación: aprender a convertirse. Avances recientes. UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en

Crenshaw, K. (1989). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* Nro 4:3. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989, Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Espinosa Fajardo, J., Bustelo, M., & Velasco, M. (2016). “Evaluación del cambio organizacional de género: la experiencia del proyecto europeo GENOVATE”. Material elaborado para el VII Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas GIGAPP. Madrid. Recuperado de: <https://www.academia.edu/29072739>

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

- Fuentes Vásquez, L. Y. (2015). “Diferencias, discriminaciones e inequidades: retos para la educación superior” en Fuentes Vásquez, L. Y. & Jiménez Escobar, B. (Comp.). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco).
- (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior?. *Nómadas*, (44), 65-83
- García, C. T., & Valdivieso, M. (2005). Una aproximación al movimiento de mujeres en América Latina. *OSAL, CLACSO*, 6(18), 41-56. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110318071025/4GarciaValdivieso.pdf>
- Gonzalez Suárez, M. (1997). Necesidades de investigación en estudios de la mujer en Centroamérica (Vol. 13, No. 95). Instituto de Investigaciones Psicológicas, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica.
- Goren, N. (2010). La Institucionalización de la perspectiva de género. ¿Un mayor reconocimiento?. V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires.
- Hill Collins, P. (2015). Intersectionality’s definitional dilemmas. *Annual review of sociology*, 41, 1-20.
- Hooks, b. (1984). *Feminist Theory: from margin to center*. South End Press. Estados Unidos.
- Kantola, J., Lombardo, E. (2017). *Gender and the economic crisis in Europe: Politics, Institutions and Intersectionality*. Palgrave Macmillan.

Kutz, C. (2021). Meritocracy and Its Discontents: The View from Outside Harvard Yard. 30 de Enero 2021. La Review of Books. Recuperado de: <https://lareviewofbooks.org/article/meritocracy-and-its-discontents-the-view-from-outside-harvard-yard/>

Landaburo Sánchez, L. (2015). El Estado tiene poder para evitar el femicidio. Entrevista a Ana Carcedo Cabañas. URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, (17), 125-131. [fecha de Consulta 10 de Marzo de 2022]. ISSN: 1390- 3691. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552656526009>

Lombardo, E., & Verloo, M. (2009). Institutionalizing intersectionality in the European Union? Policy developments and contestations. *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 478-495.

Martin, A. L. (comp) (2020). RUGE, el género en las universidades. Universidad Nacional de las Artes.

Mollis, M. (2003). Las universidades en América latina ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

García-Bullé, S. (2021) “¿Qué es el “publish or perish”?”. [02 de abril 2021] Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/publish-or-perish>

Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 105-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>

- ONU (1975). 1era Conferencia Mundial de la Mujer. México. Informe disponible en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/otherconferences/Mexico/Mexico%20conference%20report%20optimized.pdf>
- (1995). IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Informe disponible en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Oficina de Equidad de Género, Instituto Tecnológico de Costa Rica (2015). Estudio comparativo universidades. Costa Rica. Disponible en: https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/estudio_comparativo_web_0.pdf
- Organización de los Estados Americanos (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención de Belém do Pará. Brasil. Informe disponible en: <https://www.oas.org/es/mesecvi/convencion.asp>
- Ordorika, I. (2015). “Equidad de género en la Educación Superior”. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17.
- Papadópulos, J., Radakovich, R. (2005). Estudio comparado de educación superior y género en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. Vol 20.
- Powell, S. (2016). *Gender Equality and Meritocracy. Contradictory discourses in the Academy*. Faculty of Natural Resources and Agricultural Sciences. Department of Urban and Rural Development, Uppsala
- Schiebinger, L. (2013). *Gendered innovations. How gender analysis contributes to research*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

- Stromquist, N. (2015). “Equidad en la educación superior: límites a su generación y sustentabilidad” en en Fuentes Vásquez, L. Y. & Jiménez Escobar, B. (Comp.). Políticas educativas, diferencia y equidad. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco).
- Thomson, A., Palmén, R., Reidl, S., Barnard, S., Beranek, S., Dainty, A. R. J., & Hassan, T. M. (2022). Fostering collaborative approaches to gender equality interventions in higher education and research: the case of transnational and multi- institutional communities of practice, *Journal of Gender Studies*, 31:1, 36-54, DOI: 10.1080/09589236.2021.1935804
- Tica, S. (2021). Fra Visjon Til Praksis: En surveyundersøkelse om likestillings- og mangfoldsarbeidet ved forskningsinstitutter, høyskoler og universiteter. Komité for kjønnsbalanse og mangfold i forskning. Norge. Disponible en: https://kifinfo.no/sites/default/files/rapport_fra_visjon_til_praksis_les_april21_0.pdf
- UNESCO IESALC (1998). I Conferencia Mundial de Educación Superior. Paris. Informe disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21/21>
- (1999). I Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Informe disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117022_spa
- (2009). II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Informe disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

----- (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) 2018. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018Port-Final.pdf>

----- (2021). Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los Futuros de la Educación Superior. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050- and-beyond_ESP-1.pdf

----- (2021) Reimagining our futures together: A new social contract for education. Informe final. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNESCO & Times Higher Education (2022). Gender Equality. How global Universities are performing. Part 1. Disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/SDG5_Gender_Report.pdf

Van Eerdewijk, A. (2014). The micropolitics of evaporation: gender mainstreaming instruments in practice. *Journal of International Development*, 26(3), 345-355.

Wenger, E. (2002). Communities of practice. In *Encyclopedia of the social sciences*. (Vol. 1.5, Article 5). Amsterdam: Elsevier Science.

¿Cómo transversalizar e institucionalizar la igualdad de género en instituciones de educación superior? Análisis de la experiencia del Sello Genera Igualdad en la Universidad de Chile



Carmen Andrade Lara¹
Camila Bustamante Pérez²

1. Los claroscuros del contexto universitario en el que se desarrolla el “sello genera igualdad”

Cuando se fundó la Universidad de Chile en 1842, no existían condiciones educativas igualitarias para hombres y mujeres. Fueron colectivos y organizaciones de mujeres quienes presionaron para lograr la validación de exámenes de mujeres ante comisiones universitarias en 1877, su ingreso a las facultades en 1922 y el nombramiento de las primeras académicas durante el mismo año. No obstante, pasaron casi 50 años hasta que hubiese una decana (1971), y en casi 180 años, no ha habido nunca una rectora en esta institución (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, 2014).

Los dos centros de estudios de género de la universidad —el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG) y el Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina (CEGECAL)— han aportado por décadas a la generación de conocimiento y a la formación de estudiantes de posgrado. Destacadas académicas feministas han tenido importantes

1 Directora, Dirección de Igualdad de Género, Universidad de Chile.

2 Coordinadora de Transversalización de Género, Universidad de Chile.

roles en la generación de políticas públicas de igualdad. En diversas facultades se dictan cursos de género y se despliegan libremente actividades y publicaciones contra la discriminación de las mujeres y las disidencias sexuales, se hacen campañas a favor de la despenalización del aborto y por la inclusión de los temas de género en el proceso constitucional que está en marcha en el país.

Sin embargo, al mismo tiempo, persisten brechas, desigualdades y discriminaciones, tal como muestran los resultados de los diagnósticos acerca de la situación de la equidad e igualdad de género, que se pueden resumir en una frase: “la Universidad de Chile, con sus particularidades, es igual que Chile”. En ella se expresan y reproducen diversos fenómenos de desigualdad y discriminación que se presentan en el país y en las universidades de la región.

Es así como, si bien la participación de las mujeres en la universidad es significativa, hay diferencias importantes entre estamentos. Mientras en el estamento funcionario representan el 55% y se concentran en el área administrativa, en el cuerpo académico apenas superan un tercio. La matrícula es casi paritaria en pregrado³, lo que constituye un avance indiscutible en equidad de género; sin embargo, en posgrados, aunque la matrícula ha ido aumentando para ambos sexos, persiste una mayor participación de hombres.

La segmentación por sexo también se observa entre carreras y áreas del conocimiento. Las estudiantes son mayoritarias en las áreas de salud, ciencias sociales, artes y humanidades, mientras que los hombres tienen más presencia en las áreas de economía, ciencias, tecnología, ingenierías y matemáticas.

3 En 2018 del total de 42.636, 49% eran mujeres y 51% hombres. Unidad de Análisis Institucional y Datos (UAID), Universidad de Chile.

En las académicas se produce el mismo fenómeno de segmentación horizontal. Estas brechas han disminuido en once unidades académicas y han aumentado en siete de ellas en el período 2013- 2019, por lo que no hay aún tendencias claras. El tipo de labores que desarrollan los y las académicas reproducen los roles de género socialmente definidos: más mujeres se desempeñan en la extensión y la docencia (en niveles y cursos iniciales) y más hombres en la investigación. Al respecto, académicas han señalado que, a partir de supuestas capacidades diferenciadas, no son reconocidas por sus pares como intelectuales válidas, que se les atribuyen dotes para determinadas áreas del conocimiento y se las valora más para la gestión que para otras funciones universitarias.

Por otra parte, se constata la segmentación vertical expresada en la subrepresentación de mujeres en todas las instancias de toma de decisiones, aunque a finales de 2020 se advierten cambios positivos, ya que entre las autoridades superiores su porcentaje ha aumentado en más de 20 puntos, llegando a un histórico 55%⁴. Actualmente, seis de las once autoridades superiores son mujeres, una situación inédita, producto de una decisión política que rompió la tendencia en el nombramiento de cargos unipersonales, aunque no hay garantía de que se proyecte más allá del período del actual gobierno universitario.

En la progresión de la carrera se advierte que, a medida que se asciende en las jerarquías académicas, aumenta significativamente la participación de académicos; 84% de profesores titulares son varones en la carrera ordinaria y 80% en la carrera docente⁵. La situación se repite tanto entre postulantes a ascender a las jerarquías superiores como en los equipos y líderes de proyectos de investigación.

4 Unidad de Análisis Institucional y Datos (UAID), Universidad de Chile, 2018.

5 Ídem.

La Universidad de Chile como espacio laboral, al igual que otras universidades, aún se rige bajo el modelo del “hombre proveedor” y cuenta con “estructuras rígidas, con extensas horas de trabajo y viajes frecuentes frente a las cuales, en ciertas coyunturas, las mujeres se ven forzadas a elegir entre su vida profesional y su familia” (Mason y Goulden, citados por Arriagada, 2016). Esta situación no es reconocida por el sistema de evaluación, construido a partir del ciclo vital y profesional masculino, sin considerar que las responsabilidades familiares — asignadas culturalmente a las mujeres— reducen el tiempo destinado a las labores profesionales, las pasantías, la integración a circuitos de investigación y la realización de doctorados y posdoctorados. Este sistema de evaluación está legitimado por la cultura de la meritocracia que “invisibiliza toda una estructura genérica que reproduce y alienta la exclusión de las mujeres del espacio público (generando) una visión de supuesta igualdad de derechos, por lo que se considera que la presencia estaría ligada exclusivamente al mérito, la capacidad y esfuerzo personal” (Cerva, 2017).

La feminización de las facultades con menores recursos y remuneraciones; la segmentación vertical y las menores asignaciones de productividad, asociadas a la participación en estudios e investigaciones o en la venta de servicios, se conjugan para generar brechas de remuneraciones por sexo, tanto en el personal académico como funcionario. La institución no desconoce su existencia, incluso en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) se plantea como objetivo superarlas. Sin embargo, en general, las atribuye a factores que escaparían a la gobernabilidad universitaria. Por un lado, a la productividad diferenciada de hombres y mujeres, ignorando las barreras de género en la carrera. Y por otro, a las características propias del mercado de trabajo que sobrevalora económicamente algunas profesiones y saberes. En este marco, pareciera que nada puede hacerse.

Otra expresión de la discriminación la constituye el acoso sexual. De acuerdo con el estudio *Acoso en el Campus* (Dirección de Igualdad de Género, 2019), 26% de las personas entrevistadas conoció situaciones de acoso sexual durante su trayectoria en la universidad y 14,7%, principalmente las estudiantes, lo había sufrido directamente de parte de sus profesores y compañeros. A pesar de ello, las denuncias eran escasas o casi inexistentes, ello se fue revirtiendo gracias a la creación de protocolos e institucionalidad para canalizarlas.

En síntesis, el aumento de la participación de mujeres en la Universidad de Chile, y en la educación superior en general, marca la superación de exclusiones históricas; sin embargo, aún se mantiene una baja participación en el cuerpo académico, en las instancias de decisión y en las jerarquías superiores de la carrera académica, su concentración en carreras y áreas del conocimiento menos valorizadas, menores remuneraciones por trabajos similares o de igual valor, dobles jornadas de trabajo y experiencias de acoso y violencia sexual.

En este contexto institucional, con luces y sombras, se da curso a este proyecto ambicioso que cruza todas las áreas del quehacer universitario, en un esfuerzo mayor de contribuir a la transversalización de la igualdad de género. Resultaría ingenuo creer que la definición y reconocimiento de estándares de igualdad de género van a revertir por sí mismos las causas estructurales de las desigualdades. De lo que se trata es de desarrollar acciones sistemáticas y articuladas que vayan desencadenando cambios, que tendrán un largo devenir, seguramente con avances y retrocesos, donde lo más importante es que todos ellos contribuyan al mismo objetivo estratégico, transformar las relaciones sociales de género en la Universidad.

2. ¿Por qué realizar un proceso de reconocimiento de estándares de igualdad de género?

El desarrollo de reconocimientos o certificaciones, que se simbolizan con determinados sellos, se ha instalado como una estrategia de mejoramiento de la calidad en muchas instituciones. Opera por la vía del estímulo que valora los logros alcanzados y al mismo tiempo contribuye al prestigio de las instituciones trascendiendo sus fronteras e incluso habilitándolas para acceder a nuevos fondos.

En materia de igualdad de género, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y diversos gobiernos de América Latina y el Caribe han creado programas de certificación, que otorgan “sellos de igualdad de género” a empresas públicas o privadas, en la medida que logran determinados estándares que impacten la gestión y la cultura institucional, entendidos como resultados esperables o parámetros a lograr en distintos ámbitos que apuntan a la igualdad de género y la no discriminación.

La experiencia en la región viene demostrando que los sistemas de certificación en igualdad de género son herramientas innovadoras para promover los derechos económicos y laborales, y la igualdad de oportunidades, de trato y resultado entre hombres y mujeres (PNUD, 2013).

Diversos programas de reconocimiento han sido diseñados para aportar en áreas como el acceso de las mujeres al empleo, la reducción de brechas salariales de género e impulsar la capacitación, el desarrollo profesional, la conciliación entre la vida familiar y laboral, así como la participación en la toma de decisiones.

Si bien en Chile (y en América Latina) no existían sellos de género con pertinencia específica para las instituciones de educación superior, en México cerca de 30 planteles universitarios se certificaron en el Modelo de Equidad de Género creado en 2003 por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), mientras que en Uruguay, 16 facultades de la Universidad de la República se encuentran implementando el modelo desarrollado por el INMUJERES de ese país, cinco de ellas ya cuentan con certificaciones.

Otras universidades y agrupaciones de universidades han creado sus propios sellos, que abordan aspectos específicos del quehacer universitario, como la Universidad de Lund, el programa “Athena Swan” en Inglaterra y el “Pleiades Award” de la Sociedad Astronómica Francesa. En otros países han sido los ministerios de educación los que impulsaron iniciativas de certificación, como el caso del Premio de Igualdad de Género de Noruega, el reconocimiento “*Egalité professionnelle entre les femmes et les hommes*” de Francia, el “*German Total E-quality*” de Alemania y el Premio a la Introducción de la Perspectiva de Género en la Docencia y en la Investigación en España.

La Universidad de Chile, por su parte, aunque ha sido pionera en el país en abordar algunas de las inequidades de género, aportando al debate nacional en materia de igualdad y poniendo en marcha algunas políticas antidiscriminatorias específicas, aún tiene como tarea pendiente la inclusión de la perspectiva de género de manera transversal en todos los ámbitos de la gestión universitaria. Como ha planteado Ana Buquet:

(...) A pesar de que la mayor parte de los avances en temas de género ha salido de la producción académica de las universidades, no han sido estas instituciones las que han acogido la temática y sus procesos de institucionalización al interior de sus comunidades (2011:212).

El año 2013 marca un punto de inflexión cuando la Universidad —a instancias de una Comisión triestamental de Igualdad de Género— decide investigar la realidad interna con el propósito de conocer y enfrentar las brechas y desigualdades de género. Con el paso del tiempo, se generaron progresivamente mecanismos institucionales especializados (inicialmente una Oficina y luego una Dirección de Igualdad de Género dependiente de Rectoría), unidades o direcciones locales de género en la mayoría de las facultades e institutos y en la Vicerrectoría de Investigación, una oficina de atención para personas afectadas por acoso sexual y/o discriminación y una fiscalía especializada para investigar las situaciones de violencia. Asimismo, se pusieron en marcha políticas de corresponsabilidad social en el cuidado, de prevención del acoso sexual y la violencia de género, un instructivo para el reconocimiento del nombre social de las personas trans, cursos de formación general sobre género y feminismos, entre otras medidas.

La ejecución de estas políticas y la construcción de institucionalidad de género permitió responder a problemas sentidos por la comunidad universitaria, generó debates y toma de conciencia acerca de las desigualdades. Sin embargo, si bien las iniciativas desarrolladas eran valoradas, resultaban insuficientes y parciales, lo que puso de relieve la necesidad de dar un paso más sustantivo.

La movilización feminista universitaria de 2018, que interpeló y remeció a la Universidad, fue el corolario para impulsar transformaciones más globales, ampliar y profundizar las políticas de igualdad, principalmente las referidas a violencia de género y educación no sexista. De este modo, el movimiento jugó un rol clave para que la Universidad asumiera lo que muchos años antes ya habían enunciado algunas de sus académicas, que:

Las relaciones de género constituyen el cimiento del resto de relaciones sociales y es por ello que cualquier institución que se autodefine por sus funciones docentes, pedagógicas, reflexivas y de difusión a la ciudadanía de sus saberes, debe analizar los modos en que encarna o no las desigualdades para enfrentarlas. No se puede diagnosticar “hacia fuera” si no se ha posado la mirada hacia el interior (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, 2014).

En este marco se tomó la decisión de llevar a cabo la certificación en estándares de igualdad de género, interviniendo simultáneamente la dimensión laboral y la dimensión educativa de la Universidad, confrontando la realidad generizada en todas las áreas: en las relaciones laborales, las remuneraciones, la investigación, la docencia, la participación y representación, la docencia, entre otras. Significaba, por tanto, problematizar la construcción cultural e institucional de la institución, abordando desde la perspectiva de igualdad de género lo que hace y al mismo tiempo, cómo lo hace, es decir tanto la gestión como las políticas sustantivas.

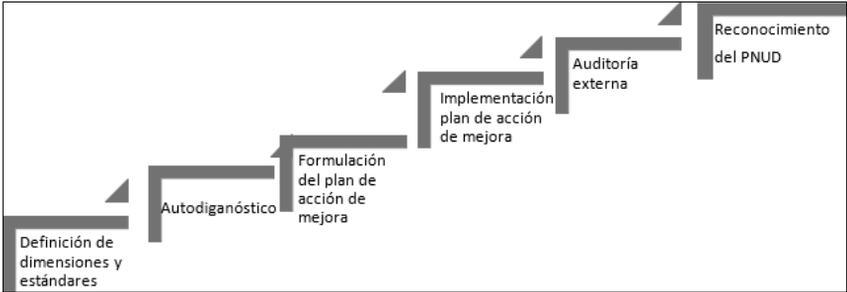
La metodología de la certificación fue escogida, en primer lugar, porque resultaba coherente con la lógica de los procesos de autoevaluación y de acreditación que suelen realizar las universidades y que están instalados en la construcción institucional. En segundo lugar, porque sintonizaba con la cultura universitaria de motivación por el logro, el mejoramiento continuo y la valoración del prestigio institucional como señal identitaria. Finalmente, porque recogía el rol pionero de la universidad en diversas áreas del desarrollo nacional, situándola frente a un nuevo desafío: el reconocimiento de estándares de igualdad de género.

Establecer un convenio con el PNUD se fundó en la larga trayectoria de este organismo internacional en el desarrollo de “sellos de igualdad de género”, así como en su legitimidad técnica y política ampliamente reconocida. Se trata de una iniciativa innovadora en el país que llena el:

(...) vacío que existe en torno a la certificación de igualdad de género en instituciones de educación superior en Chile; la certificación existente – la Norma Chilena 3262 de Igualdad de género y conciliación de la vida laboral, familiar y personal – está pensada para empresas privadas o públicas, que no necesariamente se ajusta a la realidad de las instituciones públicas ni académicas. El proceso propuesto va en línea con esfuerzos de universidades de la región (...) por acelerar la transversalización de género en instituciones de educación superior a partir de un proceso integral que transforme la institucionalidad tanto en sus dimensiones internas como externas (Universidad de Chile, 2019).

La metodología propuesta por el PNUD considera las etapas sucesivas que se presentan a continuación.

Diagrama 1. Etapas de la metodología desarrollada por PNUD



Como muestra el diagrama, el diseño original contempla una auditoría externa destinada a verificar el cumplimiento de los estándares comprometidos y, dependiendo de sus resultados, el PNUD otorga el reconocimiento. Sin embargo, aún a riesgo de complejizar la metodología y atendiendo a las características de la cultura universitaria, se incorporaron dos nuevos pasos metodológicos. Por una parte, una sistematización para recoger los aprendizajes del proceso desde la visión de los/as actores/as y un análisis evaluativo al concluir realizado por académicas de universidades latinoamericanas, que permita generar reflexión crítica, formular recomendaciones y proponer ajustes al modelo para facilitar su réplica por otras instituciones de educación superior.

Dado que no existían diseños previos acordes a lo que se buscaba, fue necesario elaborar el contenido, el *core* del Sello Genera Igualdad (de aquí en adelante, el Sello). Esto significó literalmente “construirlo todo”: definir los/as actores/as que participarían, la estructura organizativa y de coordinación, los instrumentos técnicos para cada etapa, la matriz de dimensiones, estándares e indicadores para medirlos, el sistema de seguimiento y de evaluación. Así también, como instrumentos de apoyo, se diseñaron planes de sensibilización y formación para autoridades y equipos profesionales, sobre perspectiva de género aplicada a la docencia, las comunicaciones, la investigación, entre otras.

La coordinación estuvo a cargo de la Dirección de Igualdad de Género y contó con la participación de directivos/as y equipos profesionales de cinco de las seis vicerrectorías⁶: i) Asuntos Académicos, ii) Económica y de Gestión Institucional, iii) Investigación, Desarrollo y Creación artística, iv) Asuntos

6 No se integró a la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información porque aún no estaba creada cuando se inició el proyecto.

Estudiantiles y Comunitarios, v) Extensión y Comunicaciones. Asimismo, participaron las Facultades de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) y de Ciencias Sociales (FACSO).

La decisión de involucrar desde el inicio al nivel central —las vicerrectorías— y a dos unidades académicas con trayectoria en materia de género, buscaba sentar las bases de un proyecto multiplicador en el largo plazo. La idea de comenzar con estas dos facultades no buscaba sólo trabajar con la unidad más masculinizada y la más feminizada del plantel, sino que, además, ambas presentaban interesantes avances en políticas de género. La FCFM ha sido pionera en impulsar la participación y representación de mujeres en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; mientras que la FACSO ha trabajado por décadas en la incorporación del género en el currículum y se ha comprometido con el movimiento estudiantil feminista para avanzar en la transformación de las prácticas docentes.

3. Nudos críticos en el desarrollo del proceso del sello genera igualdad

¿El sello de igualdad de género es una herramienta para transversalizar y/o institucionalizar la perspectiva de igualdad de género?

Los conceptos de transversalización e institucionalización de la perspectiva de igualdad de género suelen usarse como sinónimos o con límites difusos. Sin embargo, la transversalización apunta a incorporar dicha perspectiva en todas las áreas y niveles del quehacer, en este caso, de la universidad, en tanto que la institucionalización refiere a sostener las políticas de igualdad en soportes normativos e institucionales que les den estabilidad y las proyecten.

El proceso de reconocimiento es un instrumento que busca incidir simultáneamente en ambos propósitos lo que explica, en parte, su complejidad. Ello porque interviene en un conjunto de dimensiones y subdimensiones para transversalizar la perspectiva de género (tabla 1), y al mismo tiempo incorpora criterios de género en los instrumentos estratégicos de planeación, en las estructuras y las normativas universitarias de modo que los avances se institucionalicen. Ejemplos de ello son: la inclusión de una estrategia de igualdad de género, con sus respectivos objetivos y metas, en el Plan de Desarrollo Institucional que rige hasta 2026; la actualización del Modelo Educativo que guía los procesos formativos y desarrollos curriculares de las disciplinas y la modificación del Reglamento que regula el desarrollo de la carrera académica.

Tabla 1. Objetivos y dimensiones que aborda el reconocimiento de estándares de igualdad de género en la Universidad de Chile

Dimensión	Objetivo
1. Formación, docencia y aprendizaje	Contribuir a la erradicación del sexismo y fomentar la igualdad de género en los procesos formativos de la universidad.
2. Investigación, desarrollo, innovación y creación artística	Transversalizar la perspectiva de género en la creación y transmisión del conocimiento.
3. Comunicaciones, extensión y vinculación con el medio	Proyectar a la sociedad una imagen de la Universidad de Chile comprometida con la igualdad de género.
4. Participación y representación en la academia	Disminuir la segmentación vertical y horizontal del cuerpo académico.
5. Género y trabajo	Erradicar las discriminaciones de género en las condiciones laborales, las remuneraciones, el desarrollo y la gestión de personas
6. Acoso sexual y violencia de género	Erradicar el acoso sexual y disminuir la violencia de género y la discriminación arbitraria por motivos de género
7. Corresponsabilidad social en el cuidado	Favorecer la corresponsabilidad social en el cuidado de niños y niñas para conciliar la vida laboral, estudiantil y familiar
8. Institucionalidad de género	Fortalecer la institucionalidad de género universitaria

Fuente: Elaboración propia.

Definir los alcances del reconocimiento de estándares fue una de las primeras decisiones cruciales que se debió tomar: ¿abarcar toda la universidad?, ¿un área?,

¿una facultad?, ¿sólo el nivel central? A nuestro juicio no hay respuestas buenas o malas a estas preguntas, ellas dependen fuertemente de las condiciones político- técnicas, es decir de “si los vientos son o no favorables”. En la Universidad de Chile hay una historia y una cultura institucional a favor de la igualdad, una decisión de enfrentar las discriminaciones y violencias de género y movimientos sociales que apoyan. Asimismo, hay un camino previo de construcción de institucionalidad y de políticas de género y voluntad política de sus autoridades para seguir avanzando en ello. Pero también están presentes factores y actores que frenan los cambios, sin que a menudo expliciten su oposición. En definitiva, tras este proyecto, con énfasis técnico y académico, hay variables políticas que pueden empujarlo o frenarlo y, por ende, desarrollar estrategias para sumar voluntades y neutralizar detractores es parte del proceso mismo.

En esta línea se inscribe la conformación de un Comité Directivo integrado por autoridades —vicerrectores/as y decanos— y de un Comité Ejecutivo, encargado del diseño e implementación, integrado por directivos y directivas intermedias y por equipos de todas las vicerrektorías y de las dos facultades que participan, que se reúne con cierta periodicidad y debate cada uno de los pasos.

También apunta en esa dirección la ejecución de una campaña comunicacional, interrumpida por la pandemia COVID-19, que busca dar a conocer los contenidos y el sentido del Sello y, sobre todo, que la comunidad universitaria se apropie de él. Asimismo, los planes de formación y sensibilización de los equipos participantes y de directivos/as son soportes del

proceso que, por una parte, instalan capacidades en la institución, y por otra, lo legitiman en los actores universitarios y en quienes toman decisiones.

Las paradojas de los “sellos de igualdad de género”

Junto con valorar la potencialidad de una certificación de este tipo, también se plantean algunos riesgos. En primer lugar, se advierte que la obtención del sello puede transformarse en un fin en sí mismo, lo que conduciría a la nefasta práctica de “hacer como si”, es decir establecer metas cuyo cumplimiento está asegurado desde el inicio y que no implican transformaciones sustantivas. Es la práctica del *check list*, que verifica lo formal y que significa que se pueden alcanzar todos, o al menos la mayoría, de los estándares, aunque las desigualdades y discriminaciones de género permanezcan inmutables.

En segundo lugar, se advierte que se podría estimular la competitividad por sobre la colaboración entre las instituciones educativas. En el caso chileno se utilizan con frecuencia los ranking internacionales y nacionales para posicionar a las universidades en una determinada escala de prestigio y de niveles de calidad. El riesgo respecto al Sello Genera Igualdad es que se transforme en un nuevo ranking, en este caso de igualdad de género, que ignore que aquellas instituciones con más recursos, situadas en las grandes metrópolis, que concentran mayor número de doctorados/as, entre otros factores, están siempre en mejores condiciones para posicionarse en los primeros lugares de escalas construidas sobre canchas disperejas.

Las complejidades de una macrouniversidad

La Universidad de Chile es una macrouniversidad, que reúne a más de 50 mil personas en facultades, institutos y unidades administrativas distribuidas en varias comunas de la región

metropolitana. La heterogeneidad de culturas institucionales, la dispersión geográfica y la desigual distribución de recursos al interior de la universidad producen una realidad que no es monolítica. En efecto, las lógicas de las relaciones de género difieren ampliamente según la composición de los cuerpos estudiantiles, académicos y de colaboración y según los saberes que se imparten en cada facultad e instituto. Del mismo modo, las vicerrectorías tienen composiciones de género diversas y se estructuran de manera relativamente autónoma.

Lo anterior ha generado desafíos importantes en cada una de las etapas del proceso de transversalización. Por ello, fue necesario articular un proyecto con una cobertura acotada, que hiciera posible abordar las complejidades de cada unidad académica y administrativa involucrada. Dada la heterogeneidad descrita y con miras a construir un proyecto pertinente y legitimado por la comunidad universitaria, cada unidad debió construir su autodiagnóstico, definió sus objetivos y metas y construyó planes de acción específicos en los ámbitos bajo su responsabilidad: la docencia, la investigación y el desarrollo, la extensión y las comunicaciones, el desarrollo académico, la gestión de personas y las políticas de género.

Definiendo objetivos: La amplitud del problema versus los límites de la realidad

Al interior de una institución de educación superior es posible identificar formas de desigualdad, discriminación y violencias de género en cada uno de los ámbitos de desarrollo institucional mencionados. A su vez, afectan a cada persona en la particularidad de su rol: como estudiante, como personal académico o de colaboración. El cruce de estas dimensiones genera múltiples problemas de género que podrían ser abordados. Quienes se embarcan en la tarea de enfrentarlos suelen tener la tentación de querer abordarlo todo.

En los primeros meses del proceso, se definieron diez grandes objetivos y más de cien metas para las cuales era necesario delinear indicadores, verificadores, líneas de base y planes de acción. Sin embargo, como cualquier proceso institucional, los presupuestos y los tiempos eran limitados. Del mismo modo, los equipos involucrados, si bien contaban con la sensibilidad, el entusiasmo e incluso algunas personas con formación en materia de género, tenían otras prioridades y urgencias en sus propios ámbitos de trabajo, que limitaban su disponibilidad para el proyecto. Todos estos factores impusieron el criterio de realidad: no era viable sostener un proceso tan amplio.

El ejercicio de priorizar objetivos y metas siempre pone en la balanza abarcar todos los aspectos clave que posibiliten un cambio estructural versus reducir hasta lo que se pueda manejar, corriendo el riesgo de comprometer lo mínimo. Para evitar una priorización que se quedara en lo mínimo, se resguardaron dos aspectos. En primer lugar, articular al mismo tiempo los objetivos de transversalizar, involucrando la mayor cantidad de actores y áreas posibles, con el de institucionalizar, sentando las bases normativas y los mecanismos que permitan alcanzar nuevas metas. En segundo lugar, se priorizó teniendo en cuenta el nivel de avance de cada actor institucional en la materia de su competencia: aquellas unidades con desarrollos incipientes o sin avances relevantes al comenzar el proyecto comprometieron metas de instalación de procesos, como la creación de unidades de género en las vicerrectorías; la contratación de personal especializado; la destinación de presupuestos; la creación de nuevos instrumentos y medidas; el cálculo de nuevos indicadores; la sensibilización de autoridades; la formación de su personal, entre otras.

Por otro lado, aquellas unidades que ya contaban con una trayectoria en medidas y políticas de género se comprometieron con el mejoramiento de los procesos y el logro de resultados

demostrables. Este fue el caso, por ejemplo, de las Políticas de Prevención del Acoso Sexual y de Corresponsabilidad Social en el Cuidado, que llevan varios años siendo implementadas, pero que aún requerían ajustes. En estos casos, se buscó mejorar el nivel de conocimiento al interior de la universidad tanto de las personas usuarias como de quienes las implementan, ampliar su impacto, mejorar flujos de funcionamiento para agilizar los procesos, diseñar modelos de atención para asegurar estándares homogéneos y de calidad y capacitar al personal.

Construir un diagnóstico de género: problemas de acceso, calidad y análisis de la información

Como ha sido ampliamente documentado, los procesos de transversalización de género enfrentan una diversidad de barreras y problemas técnicos anclados a nivel institucional que dificultan su implementación. Uno de los más relevantes refiere al acceso y la calidad de la información relativa a desigualdades de género, discriminaciones y violencias. A poco andar, se fueron encontrando antiguos problemas derivados de la diversidad de formas de registro de la información y la falta de comparabilidad. Si bien la institución está trabajando para modernizar los sistemas de información y el manejo de datos, aún queda bastante camino por recorrer en materia de estadísticas de género.

Asimismo, en algunos casos, se ha evidenciado una suerte de *secreto estadístico* o resguardo de información que no permite profundizar los datos publicados oficialmente, aún desde el nivel central de la universidad. Dicho resguardo puede responder a restricciones formales de uso de datos, pero también a características informales de la institución, donde se han reconocido celos para compartirlos. Esto se hace especialmente patente al intentar visibilizar datos que puedan resultar negativos o perjudiciales para alguna unidad o que

puedan generar problemas políticos. Por ejemplo, en el caso de visibilizar unidades donde hay mayores niveles de acoso sexual o de brechas salariales de género.

Por otro lado, si bien es posible identificar gran calidad y profundidad en la información producida en ciertos aspectos de alto interés institucional, como la producción científica, existen otros ámbitos de interés reciente, en los que la información es limitada e incompleta. Tal es el caso del reconocimiento de personas trans, de madres y padres y del monitoreo de las políticas de género. Todos estos ejemplos han sido parte de los esfuerzos por generar nueva información en el último tiempo.

A pesar de ello, incluso en ámbitos considerados de relevancia como la producción científica o la docencia, en el proceso de diagnóstico se evidenció la ausencia de información relevante para realizar análisis de género. En efecto, uno de los problemas más comunes es la información pública sin desagregación por sexo en datos tan relevantes como la matrícula de pregrado por unidad académica o de las personas que lideran equipos de investigación, así como la cantidad de asignaturas sobre género en las mallas curriculares, por lo que han debido ser reconstruidos durante el autodiagnóstico para levantar las líneas de base.

Sin embargo, el mayor problema en torno a la información refiere a su análisis. Muy pocas unidades la analizan desde la perspectiva de género y muchas menos toman decisiones informadas a partir de los datos. Algunas se limitan a describir diferencias por sexo, sin realizar análisis más profundos y casi ninguna levanta otro tipo de indicadores relevantes para un análisis de las relaciones y desigualdades de género, como podría serlo la violencia, por ejemplo.

Vinculado a lo anterior, se hace patente el importante problema de desconocimiento y la subestimación del análisis estadístico de género como herramienta indispensable para mejorar la gestión y desarrollar políticas universitarias situadas. Las dificultades técnicas se manifestaron especialmente en el análisis altamente complejo de las brechas salariales que conjugan no sólo las desigualdades económicas entre facultades e institutos, sino también la diversidad de naturalezas contractuales y de sistemas de asignaciones económicas que recibe el personal académico y de colaboración.

Poner en marcha un plan de acción: la pandemia COVID-19 como el mayor de los desafíos

Los desafíos impuestos por la magnitud y heterogeneidad de la institución, la diversidad y profundidad de las desigualdades de género, así como el acceso y calidad de la información disponible, son sólo algunos ejemplos de obstáculos que se han ido encontrando en el camino. A esto se deben agregar otros desafíos como son: los presupuestos limitados, las necesidades de formación y el riesgo—siempre presente— de implementar cambios cosméticos, de forma, sin atender a las necesidades de transformación de fondo que requiere la igualdad de género, la no discriminación y la erradicación de las violencias de género.

El proceso que comenzó la Universidad de Chile en 2018 se ha encontrado con dos grandes eventos sociales que han complejizado su implementación. En octubre de 2019 se inició en Chile el llamado *estallido social*, un complejo proceso sociopolítico caracterizado por múltiples y masivas manifestaciones sociales, marchas y una respuesta de represión policial en todo Chile, cuyo epicentro ha sido el sector de Santiago en el que se ubican la Casa Central y el edificio de los Servicios Centrales, que alojan a todas las vicerrectorías

participantes en el proceso de transversalización. Lo anterior propició suspensiones de días laborales y formas incipientes de teletrabajo que entorpecieron y dilataron los compromisos asumidos. Unos meses después fue declarada la pandemia por COVID-19, con el consiguiente cierre permanente de oficinas, facultades e institutos.

La pandemia no sólo ha complejizado la coordinación y la comunicación, sino que ha creado nuevas necesidades en la población académica, estudiantil y de colaboración. Diversos equipos que estaban involucrados en el proceso de reconocimiento se han volcado a resolver problemas asociados con la docencia y el trabajo remoto y la continuidad de los servicios estudiantiles, generando una gran sobrecarga de trabajo. A esto se suma la exacerbación de la carga de trabajo no remunerado especialmente en las mujeres, que componen gran parte del personal de colaboración, generando importantes niveles de estrés y agotamiento.

Finalmente, una pandemia que avanza sin evidenciar aún fecha definitiva de retorno a la vida laboral y estudiantil presencial alerta sobre la necesidad de revisar nuevamente las metas comprometidas y evaluar cómo ajustarlas para obtener resultados que sustituyan, al menos de manera mínima, la riqueza de la presencialidad.

4. Consideraciones finales

En Chile y América Latina, los feminismos han puesto sobre la mesa la violencia de género y las múltiples desigualdades e injusticias que viven las mujeres y disidencias sexuales en cada ámbito de la sociedad. En Chile, las estudiantes se han manifestado con fuerza contra el acoso sexual y la educación sexista en las universidades y han empujado al interior de ellas

el reconocimiento de estos problemas en muchos niveles incluidas las autoridades universitarias, los cuerpos académicos y los equipos que gestionan y administran las universidades.

El primer requisito para comenzar un proceso que contribuye a la transversalización de la igualdad de género en una institución es contar con la voluntad política para hacerlo. En la Universidad de Chile las autoridades firmaron un acuerdo (2018) con la Asamblea de Mujeres, que reunía a diversas organizaciones y estudiantes movilizadas, donde se asumieron compromisos para avanzar en las diversas materias que hoy son parte del proceso de transversalización. Nadie podría negar hoy que no existe compromiso y voluntad política con la agenda transformadora para la igualdad de género.

A pesar de ello, traducir esa voluntad en acción política ha sido una tarea compleja. Ha existido distancia entre enunciar aquello que hoy es aceptado e incluso considerado correcto, tanto en el sistema de educación superior como en la opinión pública, con la disposición real a trabajar. En algunos casos se trata de conservadurismos implícitos, solapados, que generan resistencias pasivas y dificultan avanzar. En otros casos, es innegable que existe convencimiento y voluntad, pero no hay recursos, tiempo ni personas para hacerse cargo de la tarea en su completitud. En estos casos, se ha visto cómo la contingencia del día a día, junto al estallido social y luego la pandemia, han llevado la transversalización de género al último lugar de la lista de prioridades. Pero ha sido posible contar también con equipos y personas altamente comprometidas con el proyecto, que han logrado sortear los diversos obstáculos descritos para llevar a cabo procesos que están transformando la Universidad de Chile para los y las trabajadoras y para las futuras generaciones de estudiantes que habitarán sus aulas.

La influencia y liderazgo cultural de la Universidad y su rol en la formación de personas y de profesionales para el país, le impone una responsabilidad ineludible. Asumirla puede tener un enorme impacto, ya que si hasta ahora la educación ha reproducido los privilegios de las sociedades y del sistema de normas que jerarquiza lo masculino y lo femenino puede, a la inversa, devenir en una de las principales palancas para su transformación (Modelo Educativo Universidad de Chile 2020).

Enfrentar la condición estructural y sistémica de las desigualdades en el contexto universitario requiere que las instituciones de educación superior, lejos de competir por cuál lo hace mejor o se ubica en un mejor lugar de la escala del prestigio, colaboren para “hacerlo bien juntas”, para trabajar asociativamente en torno a un propósito común. Las experiencias de redes o comisiones interuniversitarias de género en diversos países de América Latina, incluido Chile, dan señales auspiciosas en esta dirección.

Por lo dicho, el Sello se concibió siempre como un bien público. La Universidad de Chile era el lugar donde éste se experimentaba, se corregía y se modelaba, en la perspectiva de transferir la experiencia y los aprendizajes a otras universidades, transformándolo así en un instrumento de apoyo para el avance hacia la igualdad sustantiva de género en todo el sistema universitario.

Finalmente, y valorando el Sello como un instrumento importante para llevar adelante estas transformaciones necesarias y urgentes, queda una pregunta abierta: ¿por qué las instituciones requieren reconocimientos, simbólicos o materiales, para hacer aquello que se explica por sí mismo y que debiera constituir parte de su *ethos*? No tenemos clara respuesta, pero sí aspiramos a que algún día se logre aquello planteado por Julieta Kirkwood (1986) hace muchos años atrás: *que el feminis-*

mo se haga palabra y sentido común. Llegado ese momento, seguramente no se necesitarán estímulos ni reconocimientos externos y el premio que obtengan las instituciones será su propia convicción de que al trabajar por la erradicación de la desigualdad están haciendo lo que es justo.

Bibliografía

- Arriagada, I. (20 de junio de 2016). *Panel de hombres: Exclusión de las mujeres y academia en Chile*. Obtenido de RedSeca: <http://www.redseca.cl/panel-de-hombres-exclusion-de-las-mujeres-y-academia-en-chile/>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles educativos, XXXIII* (Número especial), 211-225.
- Cerva, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género, 20-38*.
- Dirección de Igualdad de Género (2019). *Acoso en el Campus. El acoso sexual en la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Kirkwood, J. (marzo de 1986). Ser política en Chile: Las feministas y los partidos. FLACSO. Santiago.
- Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género (2014). *Del Biombo a Cátedra. Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile, Santiago.
- Universidad de Chile (2018). Acta de acuerdo entre la Rectoría de la Universidad de Chile y la Asamblea de Mujeres. Santiago.

Universidad de Chile (2019). Resolución Exenta N°01264 Aprueba convenio de transferencia de fondos suscrito entre la Universidad de Chile y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 29 de agosto de 2019. Santiago.

Universidad de Chile (Por publicar). *Modelo Educativo (versión actualizada)*.

Políticas de igualdad en instituciones patriarcales.

El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México



Ana Gabriela Buquet Corleto¹

1. Introducción

La demanda feminista por la igualdad de género en las instituciones de educación superior (IES) se ha instalado en la agenda política de una gran cantidad de universidades de todo el mundo. Esto ha significado cambios institucionales en distintos niveles y aspectos. Algunos de ellos se enmarcan en procesos de *institucionalización* que se refieren a cualquier norma, estructura o política para promover la igualdad de género que se incorpora a la estructura institucional y que, por tanto, es parte de la institución. Esto da estabilidad a los cambios en la política de género, logrando su permanencia en el tiempo, más allá de las voluntades individuales (Zaremborg, 2014:22). Sin embargo, los procesos de institucionalización en sí mismos no producen cambios porque se requiere que esa normatividad, políticas y estructuras tengan una incidencia real en el funcionamiento de las instituciones, pero sobre todo en la vida de las mujeres. Por ejemplo, el Estado mexicano tiene leyes, estructuras y políticas² para eliminar la violencia

1 Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM. Investigadora titular.

2 Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (normatividad), Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres (mecanismo para promover y ejecutar políticas públicas), la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Muje-

contra las mujeres y, a pesar de todo ello, en el país hay más de 10 feminicidios al día.³

Otro nivel de cambios institucionales se da a través de procesos de *transversalización* que implican la integración sistemática del principio de igualdad de género a todos los sistemas, estructuras, políticas, programas, procesos y proyectos de las instituciones (Incháustegui y Ugalde, 2004:31). La transversalización o el *gender mainstreaming* nos habla de la medida en que se han aterrizado las normas y mecanismos para la igualdad de género en todos los espacios del quehacer cotidiano de las instituciones, “considerando para ello el impacto de la acción pública en hombres y mujeres, así como la transformación del balance de poder y de distribución de recursos entre los mismos” (Zarembeg, 2014:21-22). El objetivo fundamental de estos procesos en las instituciones de educación superior es lograr la igualdad real entre mujeres y hombres —y personas sexo/genéricas diversas— en todos los espacios de la vida universitaria.

Sin embargo, en el transcurso de las últimas décadas (1990 a 2020) y en diversos países del mundo, las experiencias en la implementación de políticas de género en las instituciones de educación superior han mostrado no ser lo eficaces que se esperaba para transformar las relaciones de género al interior de sus comunidades, “[...] existen ya estudios anteriores que mostraban importantes lagunas en cuanto al alcance de estas políticas [...], así como importantes limitaciones en cuanto al impacto duradero y la eficacia de estos procesos de cambio [...]” (López Belloso, María, et al. 2021:265). En los hechos

res (CONAVIM) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), estructuras de gobierno que coordinan el cumplimiento de las políticas públicas.

3 <https://aristeguinoticias.com/2712/mexico/en-2021-asesinaron-a-diez-mujeres-al-dia-en-mexico-snsp/>

esto quiere decir que las mujeres siguen enfrentando un sinnúmero de obstáculos para acceder, en la misma medida que los hombres, al poder, al reconocimiento y a las remuneraciones más altas. La distribución de los recursos materiales y simbólicos sigue presentando un fuerte desequilibrio en favor del colectivo masculino.

Existen distintas aproximaciones que analizan cuáles son los obstáculos que impiden la transformación de estas instituciones. Sin duda, se puede indagar en una gran cantidad de componentes de los procesos de institucionalización y transversalización de género y encontrar fallas o distintos problemas en la creación del andamiaje (normatividad, estructuras y políticas), así como en la gestión y operación de las políticas. Pero hay una corriente de análisis que orienta su mirada en las propias instituciones y que pone en evidencia una serie de mecanismos arraigados a la cultura patriarcal en las que éstas fueron creadas. “[...] Las resistencias y su contribución a la aplicación ineficaz (y problemática) de las estrategias de igualdad de género han acaparado el interés de numerosas académicas” (López Beloso, María, et al. 2021:265).

En este texto me propongo analizar este tipo de obstáculos institucionales presentando como caso de estudio a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), utilizando el concepto de *mediatización del feminismo universitario*.

El capítulo inicia con un breve recorrido de las demandas y las acciones que, a lo largo de las últimas décadas, ha realizado el feminismo universitario y el papel central que ha jugado en los avances que hoy tiene la UNAM. En los siguientes apartados identifico tres características que se producen en este proceso: la *apropiación* de sus conquistas, la *tergiversación* de sus alcances y la *invisibilización* del feminismo.

2. Avances en la UNAM: logros del feminismo universitario

En los últimos treinta años la UNAM ha tenido una serie de avances formales significativos, tanto en el campo de los estudios de género, como en el de políticas para la igualdad.

En cuanto al primero, sitúo el inicio de estos avances en 1992 con la creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). Este programa puede ser considerado como la primera demanda atendida del Congreso Universitario de 1990 (Buquet y Parra, 2017). Su creación se debió al trabajo de un grupo de 36 académicas feministas de la UNAM que participaron en los trabajos de conformación del documento *Propuesta para la constitución de un Programa Universitario de Estudios de Género* (Académicas de la UNAM, 1990). La consolidación del PUEG se produce 24 años después, cuando se logra su transformación a Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) en 2016. Su creación fue resultado del trabajo de un grupo de académicas feministas integrantes del entonces PUEG (Buquet, López y Moreno, 2020). Cuatro años más tarde, en 2020, se logra la creación del Programa de Posgrado en Estudios de Género (PPEG): una deuda histórica de la UNAM. Este proyecto fue impulsado desde el CIEG, en el cual participaron académicas feministas del Centro y de otras tres entidades⁴ de la UNAM que se incorporaron a la propuesta.

En el campo de las políticas para la igualdad, las demandas del feminismo universitario por implementar cambios y acciones para transformar las relaciones de género en la UNAM

4 La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).

inician con el Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU) en 1979 (Hierro, 1999) y se reafirman de manera muy importante en el Congreso Universitario de 1990 (Ceballos y Cheháibar, 2003). Pero es hasta el 2005 que se produce el primer cambio formal, con una reforma al Estatuto General (segundo artículo) en la que se estableció que las mujeres y los hombres en la universidad gozarán de los mismos derechos. Al mismo tiempo, se acordó constituir la Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM, pero a diferencia de las demás comisiones ésta no formaba parte de la estructura del Consejo Universitario. Funcionó desde el 2005 hasta el 2010 y uno de sus logros más importantes fue generar la propuesta para transformarla en Comisión Especial de Equidad de Género, dotándola del mismo estatus que las demás comisiones especiales.

De manera paralela a estas dos acciones formales, el PUEG inició en 2004 un proyecto de largo aliento denominado Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM, que logró, a través de una gran cantidad de acciones de formación, sensibilización, difusión y vinculación, posicionar a la igualdad de género como un tema de gran relevancia para la comunidad y para la agenda política de la Universidad. Pero, sin duda, uno de los aportes más valiosos de este proyecto fueron las numerosas investigaciones que se realizaron y que dotaron a la institución de evidencias empíricas sobre las desigualdades de género existentes en la UNAM⁵. Este proyecto también dio origen, en 2010, a la Secretaría de

5 Entre ellas destacan: Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía (2006) e Intrusas en la universidad (2013). Los hallazgos de estas investigaciones jugaron un papel central en las deliberaciones y acciones tomadas, en un primer momento, por la Comisión de Seguimiento y, en un segundo momento, por la Comisión Especial de Equidad de Género. También fueron fundamentales para impulsar diálogos con otras instancias universitarias, como la entonces Oficina del Abogado General, sobre la violencia de género dentro de la comunidad.

Igualdad de Género del PUEG (luego del CIEG), finalizando sus trabajos en 2020, una vez que fue creada la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM.

En 2010 se crea la Comisión Especial de Equidad de Género (CEEG) del Consejo Universitario, que tiene dentro de sus funciones y atribuciones “promover políticas institucionales a favor de la equidad de género en esta Casa de Estudios a través de las autoridades, entidades y dependencias, órganos colegiados, y de la participación organizada de los miembros de la comunidad universitaria”.⁶ Los principales logros de esta Comisión son la elaboración de los *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM* (2013), el *Documento Base para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género en la UNAM* (2018) y su activa participación en la elaboración del *Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM* (2016), a cargo de la Oficina de la Abogacía General.⁷ Uno de los insumos del que dispuso esta comisión fue el primer diagnóstico de la UNAM sobre las condiciones de mujeres y hombres en la universidad. De la misma manera que su antecesora, en esta comisión participaba el PUEG, luego el CIEG, así como otras académicas que impulsaban con esmero concretar avances para la UNAM. Desde el 2010 y hasta el 2020, la Comisión Especial de Equidad de Género⁸ fue la única estructura de la UNAM para deliberar sobre las condiciones de desigualdad en la institución.

6 “Reglamento de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario de la UNAM”, Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México, 17 de marzo de 2011 núm. 4,321, Capítulo II De las funciones y atribuciones de la Comisión Artículo 14, IV, 1.

7 El 5 de noviembre de 2018 la Oficina del Abogado General cambia su denominación a Oficina de la Abogacía General. http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/LegUniv/681-AcuerdoReorganizaFuncionesEstructuraOficinaAbogacia_031218.pdf

8 En 2020 el Consejo Universitario aprueba el cambio de nombre de esta comisión a: Comisión Especial de Igualdad de Género.

En agosto de 2016 la Oficina de la Abogacía General pública —después de dos años de trabajo de muchas personas e instancias universitarias, entre ellas el PUEG— el protocolo mencionado. Su elaboración respondió a las múltiples quejas interpuestas por violencia de género en oficinas jurídicas y en la Unidad para la Atención de Denuncias (UNAD) de la UNAM. Antes de su publicación, la atención a los casos de violencia de género era, por decir lo menos, caótica. Las oficinas jurídicas de facultades y escuelas no estaban preparadas en el tema, por lo que minimizaban, revictimizaban y desconocían cómo proceder ante estos casos, además de ser una tarea más entre otras muchas que atendían estas instancias. La UNAD, que no fue creada para atender casos de violencia de género, buscó fortalecerse y especializarse en el tema, pero además de no darse abasto, sus recomendaciones no eran vinculantes para sancionar a quienes ejercían la violencia. Son las estudiantes, principales afectadas por la violencia de género, quienes impulsan, junto con el feminismo académico, la creación de este instrumento. Sin embargo, más adelante veremos que tampoco tiene los resultados esperados.

En diciembre de 2016 se crea el Centro de Investigaciones y Estudios de Género a partir de la transformación del PUEG. Este hecho, que significó un prolongado y arduo trabajo académico y de gestión universitaria por el equipo que entonces conformaba el PUEG, significó el reconocimiento y la consolidación de los Estudios de Género en la UNAM como campo de conocimiento. Por primera vez, la UNAM tendría una entidad académica destinada a la investigación en género, con una planta académica propia dedicada a este tema.

En 2018 se presenta, en el pleno del Consejo Universitario, el *Documento Base para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM*. Este documento también significó, no sólo dos años de trabajo de las y los integrantes

de la Comisión Especial de Equidad de Género, sino un largo proceso de negociaciones y aprendizajes, porque esta Comisión, como se verá más adelante, no está conformada por especialistas en la materia. Un elemento muy importante de este documento es la recomendación de crear Comisiones Internas de Equidad de Género (CInEG's)⁹ ¹⁰ en todas las facultades, escuelas, institutos y centros de la universidad, como mecanismos locales para impulsar la política de género dentro de las comunidades. Estas comisiones internas se empezaron a crear muy paulatinamente en algunas facultades, sobre todo en aquellas en las que la violencia de género era el pan de cada día y las estudiantes —y muchas veces las profesoras— impulsaban la creación de espacios para atender ésta y otras problemáticas vinculadas con las desigualdades de género.

En marzo de 2020 se crea la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) de la UNAM. Su creación obedece básicamente a dos factores. El primero y central es la lucha de las estudiantes de la UNAM por acabar con la violencia de género dentro de la institución. Las pioneras de este movimiento fueron las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL), que tomaron las instalaciones de la facultad a lo largo de cinco meses con un pliego petitorio de once demandas, no sólo legítimas, sino absolutamente necesarias. Este movimiento, con tomas de instalaciones y pliegos petitorios, se expandió a otras facultades y escuelas de bachillerato de la UNAM, e incluso traspasó las barreras universitarias.

9 En enero de 2020, la CEEG y el CIEG convocaron a la Primera Reunión de Comisiones Internas de Equidad de Género de la UNAM, en la que participaron más de 200 entidades de la universidad.

10 En 2020, de la misma manera que en la Comisión Especial del Consejo Universitario, el nombre de las Comisiones Internas, se sustituyó la palabra Equidad por la de Igualdad.

Es importante hacer énfasis en el protagonismo de los colectivos de mujeres de la UNAM, ya que, en buena medida, fue a partir de las acciones convocadas por ellas que el movimiento se potenció en 2019, se extendió a otros grupos y colectivos feministas y de mujeres [...] (Álvarez, 2020:149).

Esta es la primera vez que la UNAM se ve forzada a responder de manera directa y relativamente integral a las demandas estudiantiles por acabar con la violencia de género y avanzar en los temas de igualdad.

El otro factor a considerar para la creación de la CIGU es el trabajo académico y político que, por años o décadas, venía impulsando el feminismo universitario desde distintas trincheras, y que se cristaliza en el documento *Transformaciones institucionales para la igualdad de género y la atención de la violencia de género en la UNAM*, entregado al rector el 4 de febrero de 2020. Este documento fue elaborado por 17 académicas de distintas entidades: del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH). Sin duda, todo el trabajo realizado desde el PUEG y luego desde el CIEG, a través del proyecto Institucionalización, a lo largo de 16 años, fue clave para llegar a la creación de una estructura de esta naturaleza.

Durante el 2020 también se llevaron a cabo reformas en el Estatuto General de la Universidad y en el de la Defensoría de los Derechos Universitarios. En el primer caso se incluye a la violencia de género como causa especialmente grave de responsabilidad, entre otros cambios; y en el segundo, la Defensoría se transforma en la Defensoría de Derechos Univer-

sitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género, encauzando todas las quejas por violencia de género a esta instancia.

Finalmente, en diciembre de 2020, se crea el Programa de Posgrado en Estudios de Género de la UNAM —con los grados de especialidad, maestría y doctorado—, proyecto impulsado y coordinado por el CIEG, en el que además participan la FFyL, el CEIICH y el CRIM. La creación de este posgrado fue un hito para el feminismo universitario, que durante muchos años impulsó y trabajó esta propuesta para que la universidad llenara el vacío institucional y cumpliera con la función sustantiva de formar recursos humanos altamente especializados en estudios de género.

En resumidas cuentas, a lo largo de 16 años, en la UNAM se ha creado un andamiaje para avanzar hacia la igualdad, atender la violencia de género y consolidar la investigación y la docencia en el campo de los estudios de género. Hoy en la UNAM tenemos seis estructuras: tres para la igualdad de género —una Comisión (CEIG) de carácter central y deliberativo, una Coordinación (CIGU) de carácter central y ejecutivo, y varias Comisiones Internas (CInIG's) de carácter deliberativo y ejecutivo—; una para la atención de la violencia de género —la Defensoría, sin carácter vinculante y que sólo emite recomendaciones—; y dos destinadas a lo académico en el campo de los estudios de género —el CIEG y el Posgrado—. En el plano normativo contamos con dos documentos específicos: los *Lineamientos para la Igualdad* y el *Protocolo para atender la violencia*, y la reforma a cuatro artículos del Estatuto General. En la dimensión de las políticas contamos con un documento.

La enumeración de estos cambios podría leerse, a primera vista, como de grandes progresos. Sin embargo, es necesario evaluar sus verdaderos alcances y limitaciones. Para ello se requiere distinguir entre los procesos de carácter formal de sus

efectos reales en la vida de las universitarias. Respecto a los procesos, todavía falta un largo camino por recorrer, pero éste no es el tema de mi reflexión.

En relación con los efectos reales hay datos suficientes para aseverar que no existen cambios sustantivos. Me referiré brevemente a estos últimos. En la educación superior existen, por lo menos, cuatro ejes principales de desigualdad: violencia, discriminación, división sexual del trabajo y segregación, y en ninguno de estos hay variaciones significativas en la UNAM.

La violencia de género continúa siendo un flagelo para las universitarias —basta ver las movilizaciones y demandas de las estudiantes o las cifras de los informes sobre la implementación del Protocolo—;¹¹ la discriminación persiste como parte del ambiente institucional y las mujeres invierten mucho más tiempo que sus pares varones en tareas domésticas y de cuidados —así lo muestran los datos de la encuesta 2019—.¹² Además, las mujeres en la UNAM siguen estando segregadas de los espacios de mayor poder, ingresos y reconocimientos. Datos comparativos entre 2005 y 2020 nos muestran que la segregación de las académicas de los nombramientos más altos no ha tenido cambios significativos en 15 años —de 28,2% a 30% investigadoras Titular C— y que su presencia en el cuerpo directivo de la UNAM sigue siendo muy baja (35.4%).

Este panorama nos muestra que 16 años de trabajo promoviendo distintas iniciativas para alcanzar condiciones de igualdad en la Universidad han tenido resultados limitados.

11 <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/Informe-2019.pdf>

12 Encuesta sobre las Condiciones de Igualdad de Género en la UNAM, 2019. Resultados presentados en el curso para autoridades Políticas Universitarias para la Igualdad de Género, 23 de junio de 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=REk6RL9s-KM>

Por lo que es necesario reflexionar sobre las razones de fondo por las que en la UNAM no ha habido cambios más sustantivos a pesar de tantos esfuerzos.

3. Mediatización del feminismo universitario

Las demandas de los movimientos feministas, cuando logran ser reconocidas por las estructuras burocráticas, en ocasiones son incorporadas a través de procesos de asimilación *mediatizada* en los que muchas veces pierden parcialmente su filo crítico y su capacidad transformadora. Utilizo el concepto *mediatizar* en la acepción de la Real Academia Española que lo define como “intervenir dificultando o impidiendo la libertad de acción de una persona o institución en el ejercicio de sus actividades o funciones” y que converge en muchos puntos con otros conceptos utilizados para analizar las dificultades que han enfrentado las instituciones de educación superior para lograr verdaderas transformaciones en las relaciones de género.

En la literatura internacional se abordan análisis desde diferentes perspectivas para explicar este fenómeno, entre ellas destacan: las resistencias de género (Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. J., 2018; López Belloso y Díez Sanz, 2017); la interacción entre las reglas formales e informales (Campaini y Pizarro, 2021); las barreras organizacionales, aspectos estructurales del poder, redes implícitas de poder masculinas (*old boy's club*) y la tradicional dominación masculina (Gallejo-Morón y Matus López, 2018); la aplicación tecnocrática del enfoque de género (Daly, M., 2005); o la cooptación del feminismo, una preocupación que “académicas y activistas feministas han compartido de innumerables formas dentro de sus respectivos subcampos”, y que está creando una “agenda de investigación” para abordar la discusión y el análisis de la “apropiación, dilución y reinterpretación de los discursos fe-

ministas y las prácticas de actores no feministas para sus propósitos” (De Jong, S. & Kimm, S., 2017:185).

En el caso de la UNAM propongo que la *mediatización* del feminismo universitario se produce desde las prácticas y las estructuras patriarcales de la institución y que ocurre, al menos, a través de tres mecanismos: la apropiación de sus conquistas, la tergiversación de sus alcances y la invisibilización de sus aportes.

Apropiación de sus conquistas

La apropiación de las conquistas del feminismo universitario se cristaliza a través de las formas antidemocráticas, autoritarias y arbitrarias —características propias del patriarcado— con las que las autoridades universitarias deciden sobre los espacios institucionales dedicados a los temas de género. Se trata de una estrategia de despolitización de las estructuras encargadas de promover la igualdad, erradicar la violencia y consolidar los estudios de género, para convertirlas en espacios tecnocráticos (Daly, M., 2005), carentes de la comprensión, la convicción y el compromiso para la transformación real y profunda de las relaciones de género.

Las autoridades universitarias defienden con ahínco que la UNAM es una institución democrática. Pedro Salazar (2018) plantea que “funciona democráticamente” y que “la democracia de la UNAM es deliberativa”. Sus argumentos se sostienen en la gran cantidad de cuerpos colegiados (700) que la conforman por lo que sus decisiones se toman de manera colectiva y con representación ponderada de todos sus sectores (académico, estudiantil y administrativo). Asimismo, plantea, y con toda razón, que “la democracia se perfecciona cuando las decisiones que emanan de los órganos que las adoptan están fundamentadas en argumentos y razones”.

En todas estas aseveraciones de Salazar (2018) hay muchos matices que han sido pasados por alto. Uno de ellos es, sin duda, cuál es la presencia de las mujeres en todos estos cuerpos colegiados, porque no podemos hablar de democracia si la participación de las mujeres no es paritaria en estos espacios —por ejemplo, en el Consejo Universitario hay 160 hombres y 118 mujeres¹³—. Otro elemento que hay que destacar de la argumentación de Salazar sobre la democracia universitaria es que esta representación ponderada tiene una bajísima representación de estudiantes, una moderada participación del personal académico en sus distintas categorías y una poderosa presencia del cuerpo directivo de la universidad¹⁴—en donde las mujeres también están segregadas: 35,4% frente a 64,5% de hombres¹⁵— que en la mayoría de los casos responde de manera incondicional y acrítica a las decisiones del rector. Esto ocurre a raíz de los mecanismos circulares de designación de las autoridades y de los poderes discrecionales de la administración central en el otorgamiento de todo tipo de recursos a las distintas instancias universitarias:

La subordinación al rector en turno, a través de los consejeros directores cuyos recursos financieros, apoyos en

13 El Consejo Universitario se integra con consejeros(as) ex-oficio (Rector, Secretario General, directores y directoras), los de mayor peso en este órgano colegiado, con una participación de 43 hombres y 25 mujeres; y consejeros electos (por votación) profesores(as) con 28 hombres y 29 mujeres; investigadores(as) con 33 hombres y 24 mujeres; técnicos(as) académicos(as) con 3 hombres y 6 mujeres; alumnos(as) 49 hombres y 32 mujeres; y administrativos 4 hombres y 2 mujeres. En total hay 160 consejeros hombres y 118 consejeras mujeres. Cabe aclarar que las y los consejeros representantes electos que aparecen en la página de la UNAM ya concluyeron su periodo, por lo que la composición podría cambiar: <https://consejo.unam.mx/consejeros> (consultado el 10 de febrero de 2022).

14 Para conocer cómo se conforman los principales cuerpos colegiados de la UNAM ver Ordorika, 2018.

15 Fuente: Elaboración propia a partir de consulta en Internet el 14 de mayo de 2021, UNAM.

infraestructura y plazas académicas, así como sus posibilidades de repetir en el puesto, dependen directamente del “jefe nato” de la Universidad (Ordorika, 2018:7).

Rita Segato (2020)¹⁶ nos da elementos para comprender que este sistema de subordinación a la autoridad máxima —el rector— no es exclusivo de la UNAM, sino que es una característica propia de las corporaciones masculinas, entre las cuales se encuentran las academias —o la policía, las fuerzas armadas, el ejército, las mafias, el poder judicial, etc.—. Para Segato, la masculinidad es la primera forma de corporación y, por ende, la base de la estructura corporativa es la masculinidad. Sus dos características principales son: que es internamente jerárquica, de una jerarquía incontestable, por lo que los hombres obedecen al jerarca máximo —al patriarca, al macho alfa—. La otra característica es que el valor supremo de toda estructura corporativa es la obediencia a la corporación, la lealtad corporativa. Segato define a este valor, como un valor perverso, pues está por encima de valores humanos mucho más importantes, como por ejemplo el de la igualdad.

Si las academias se organizan con una jerarquía interna incontestable, la obediencia de los hombres a su jefe máximo —el rector— y una lealtad a la corporación por encima de cualquier otro valor, las críticas feministas a la institución y sus luchas por transformarla se convierten en una verdadera amenaza. Hay autoras que coinciden en señalar que “la amenaza al *statu quo*, concretamente al poder tradicional de los hombres en las universidades y organizaciones [es] uno de los mayores obstáculos para el avance en la igualdad” (López y Díez, 2017:317).

16 Conferencia Rita Segato, Curso Políticas Universitarias para la Igualdad de Género (https://www.youtube.com/watch?v=-8fiE_3q7mw).

Desde esta perspectiva y ante los inevitables logros del feminismo universitario en la UNAM, será necesario analizar con cuidado “la importancia y el papel desempeñado por el trabajo insidioso de las resistencias contra la igualdad de género” un tema que “distintas autoras especialistas en la materia han ido apuntando” (López y Díez, 2017:317).

Para ello me remitiré a procesos de designación hechos entre 2020 y 2021 para ocupar la titularidad de cuatro espacios estratégicos de la UNAM en temas de género: la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU), la Comisión Especial de Igualdad de Género (CEIG) del Consejo Universitario,¹⁷ el Programa de Posgrado en Estudios de Género (PPEG) y el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). Es importante señalar que estos cambios ocurren al inicio y durante la pandemia por COVID-19, periodo en el que la UNAM ha realizado todas sus actividades a distancia. Desde el 23 de marzo de 2020 y hasta el momento, inicios de 2022, las clases, las sesiones de los cuerpos colegiados y cualquier otra forma de interacción universitaria ha sido a través de *Zoom* u otras herramientas digitales homólogas. Esta condición de confinamiento y distanciamiento social ha desarticulado a la comunidad y ha puesto en pausa el movimiento de las mujeres organizadas.

En la UNAM existen una serie de prácticas, criterios y procesos para la designación de titulares de entidades académicas. Una de estas prácticas es que las y los candidatos emergen de la propia comunidad que va a ser dirigida. Si se analiza quienes son titulares de los institutos y los centros de investi-

17 En el caso de las comisiones del Consejo Universitario, la presidencia y la secretaría no son designaciones de las autoridades, sino una “elección” entre las y los integrantes de la propia comisión. Pero, como en el caso de muchas otras decisiones “colegiadas” de la UNAM, éstas son cabildeadas desde los intereses de las autoridades.

gación del Subsistema de Humanidades, se podrá corroborar que prácticamente la totalidad de estas entidades están dirigidas por integrantes de su personal académico.¹⁸ A pesar de que no hay una reflexión sobre la existencia de esta práctica, se puede vincular con un principio democrático orientado a la autodeterminación de las comunidades científicas. Aunque no son sus integrantes quienes eligen por votación a su director o directora —procedimiento que podría aplicarse en las instituciones académicas y que de hecho en algunas de ellas existe—, en el caso de la UNAM se alienta a la comunidad a participar en los procesos de auscultación¹⁹ para conocer el apoyo y el consenso que hay al interior de la colectividad en relación con las diferentes candidaturas. De estas candidaturas, sustentadas con los proyectos de trabajo que se presentan, se conforma una terna. Pese a que las designaciones de directivos distan mucho de ser democráticas, puesto que la palabra final la tiene la Junta de Gobierno o el rector, y no la comunidad, por lo menos el apoyo de sus colegas es un elemento muy valorado, puesto que son sus compañeras y compañeros de trabajo quienes respaldan la designación de su nuevo director o directora. Este último aspecto es de carácter central en la constreñida vida democrática de la universidad.

Otro criterio relevante para ocupar cargos de dirección es la experticia en el tema y ésta estaría relativamente garantizada cuando las candidaturas emergen de su propia comunidad científica, pero en el caso de otras instancias universitarias como cuerpos colegiados o dependencias administrativas esta cualidad deberá buscarse en un universo más amplio de posibilidades porque este tipo de estructuras son integradas de

18 <https://www.humanidades.unam.mx/acerca-del-subsistema-de-humanidades/>

19 La auscultación se lleva a cabo en las designaciones que realiza la Junta de Gobierno y en las que realiza el Rector, dependiendo del tipo de entidad académica.

manera temporal en función de los tiempos administrativos. A pesar de ello, varias comisiones del Consejo Universitario, con niveles específicos de especialización como la Comisión de Legislación Universitaria, la de Presupuesto o la de Difusión Cultural, están ocupadas por el director del Instituto de Investigaciones Jurídicas, el director de la Facultad de Economía y el director de la Facultad de Artes y Diseño, respectivamente²⁰. Se busca que estas comisiones estén presididas por personas especialistas en los temas que deliberan. En otro tipo de instancias, como la Defensoría de los Derechos Universitarios también se procura un perfil acorde a sus funciones, una persona formada en la disciplina del Derecho y especializada en Derechos Humanos, idealmente.

Las prácticas, procesos y criterios comentados permiten que las designaciones de titulares en la universidad no sean del todo arbitrarias, cerrando la puerta a prácticas de nepotismo o tráfico de influencias, ya que esta serie de elementos con cierto carácter democrático, valorados positivamente en el imaginario colectivo, tienen su peso en la toma de decisiones. En definitiva, son algunos elementos que juegan a favor de la legitimidad y la transparencia.

Como lo he comentado anteriormente, todos los avances formales con los que hoy cuenta la UNAM en temas de género, tanto en su dimensión académica (Estudios de Género), como en su dimensión política (acciones para la igualdad) han sido resultado del trabajo académico y de las movilizaciones políticas del feminismo universitario. Su creación no responde al cauce natural que han seguido otras disciplinas o áreas de conocimiento, que son respaldadas por la institución de manera incuestionable. Los estudios de género, a pesar de las grandes contribuciones que han hecho a la producción del co-

20 <https://consejo.unam.mx/>

nocimiento y al desarrollo de políticas públicas, siempre han enfrentado fuertes resistencias institucionales para ganarse su legitimidad. Es en este sentido que considero que las prácticas institucionales que actúan a favor de la democratización, la legitimidad y la transparencia son especialmente importantes en los espacios que se han ganado para abordar los temas de género en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, estas prácticas que son aplicadas en la mayoría de las designaciones de titulares no fueron consideradas en los cuatro espacios estratégicos en temas de género de la UNAM. Por lo que cabría preguntarse cuáles son las razones por las que las instancias universitarias dedicadas a la transformación de las desigualdades de género —desde lo académico y la política pública— quedan al margen de los muy escasos criterios y prácticas que operan en la universidad con cierto contenido democrático. En estos casos “la calidad epistémica de las decisiones que se adoptan” y que, según Salazar (2018), distingue al gobierno de la Universidad, quedan en entredicho.

En los casos expuestos se conjugan diversos fenómenos, que requieren ser analizados a profundidad para comprender los mecanismos patriarcales que subyacen a la dificultad para transformar las relaciones de género al interior de las comunidades académicas, a pesar del avance en la institucionalización que tiene la UNAM. Uno de ellos es la subvaloración, latente o explícita, de los Estudios de Género. A pesar de que este campo de conocimiento cuenta con una fuerte tradición teórica, metodológica y epistemológica que le otorgan su legitimidad académica, todo parece indicar que cualquier persona, y casi por sentido común, puede desempeñarse en estos cargos de liderazgo sin contar con los conocimientos y la experiencia que acrediten su especialidad en el campo y, algo muy importante, sin tener la convicción y el compromiso

para luchar por la igualdad de género. O tal vez, esta aparente subvaloración hacia los Estudios de Género, en realidad es una forma de encubrir las resistencias a que tengan una incidencia profunda en la vida institucional, por lo que estos nombramientos pueden estar atravesados por el interés de eliminar la agudeza, la capacidad crítica y la facultad transformadora del feminismo que impulsó la creación de estas estructuras. Las resistencias se entienden como mecanismos que reprimen los esfuerzos para involucrarse con la igualdad de género “y/o minimizar el impacto de las medidas de igualdad de género en el *statu quo*” (López y Díez, 2017:317).

Estas decisiones reiteradas ponen en evidencia la estructura patriarcal de la universidad con sus consabidos pactos patriarcales, en donde son los hombres, en posiciones de poder, quienes toman las decisiones sobre cómo y quienes deben liderar los estudios de género y las políticas de igualdad de género en la UNAM. El feminismo universitario no es considerado en estas decisiones, sus voces son ignoradas, como si lo que piensan u opinan sobre su propio campo de conocimiento —y de las desigualdades que enfrentan— no tuviera valor. Es una forma de injusticia epistémica al “... ser impedido de una participación epistémica plena, ya sea por prejuicios o simplemente por falta de poder social. Implican sufrir injusticias intrínsecamente políticas” (Miranda Fricker, 2010 en Murguía, 2016:5-6).

Esto nos muestra que, en las esferas de dominación universitarias, impera más la lógica de la simulación que la de la transformación real de las relaciones de género al interior de la UNAM. De esta manera, la universidad pretende cumplir con las demandas y las expectativas de la comunidad de promover acciones para la igualdad, pero lo hace de tal forma que no modifica en el fondo las estructuras patriarcales en las que se insertan, dando como resultado que la institución

“recibe crédito” por alguna acción a favor de las mujeres, sin alterar lo sustancial. Es una forma de desradicalización, en donde los reclamos de los movimientos se diluyen y se alinean con los requisitos institucionales dominantes (De Jong and Kimm, 2017).

Tergiversación de sus alcances

Respecto a la tergiversación de los alcances del feminismo, abordaré cómo se crean estas estructuras. Para ello pondré dos ejemplos: la creación de la CIGU y la reforma al Estatuto de la Defensoría para incluir en ella la atención de la violencia de género.

Como ya lo planteé en páginas anteriores, la creación de la Coordinación obedece básicamente a dos factores: el movimiento de las Mujeres Organizadas de la UNAM y el trabajo académico y político de un grupo de académicas expertas en género que, en el marco de las luchas de las estudiantes en 2019 y 2020, elaboraron el documento *Transformaciones institucionales para la igualdad de género y la atención de la violencia de género en la UNAM*, entregado al rector el 4 de febrero de 2020. En este documento se consideraron elementos fundamentales para que las transformaciones propuestas se realizaran con legitimidad, democracia y transparencia, características que deben imperar en los cambios institucionales para combatir las desigualdades. Entre ellos destacan: a) que la persona designada para dirigir este organismo tuviera una alta especialización en perspectiva de género y en implementación de políticas para la igualdad; b) que para proceder a su designación se conformara una terna y c) que las candidatas presentaran un proyecto de trabajo para ser discutido entre amplios sectores de la universidad. Como ya expuse, estos criterios no son ajenos a las prácticas universitarias,

sin embargo, ninguno de ellos fue adoptado para la creación de la CIGU.

A finales de febrero, las autoridades universitarias convocaron a un gran acto con el funcionariado universitario, sin diálogo previo con la comunidad, en el que el rector informó sobre la creación de la CIGU y su nueva titular²¹. A los pocos días (2 de marzo de 2020) se publicó el acuerdo de creación.²² No hubo candidatas, ni presentación de proyectos de trabajo y, como se mencionó en el apartado anterior, tampoco se consideró la especialidad en temas de género para la designación de su titular. Todo se decidió en *petit* comité en el ámbito de la rectoría. Una vez más, estas decisiones de carácter vertical nos muestran que no se están transformando las relaciones de poder en la universidad. No sólo es necesario crear nuevas estructuras, también es indispensable “crear nuevas formas y oportunidades para distribuir por igual el poder y los derechos” (Campanini y Pizarro, 2021:320).

Para la atención de la violencia de género, el mismo documento citado planteaba claramente la necesidad de crear una estructura autónoma y específica. En cambio, las autoridades decidieron subsumir este grave problema de la UNAM en una instancia existente, con baja visibilidad y escasa presencia en la comunidad. La reforma a su Estatuto la reorganiza y la renombra como la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género. Las autoridades universitarias tomaron este documento, se lo apropiaron, lo despojaron de sus premisas fundamentales, tergiversaron sus alcances y crearon o re-

21 <https://www.gaceta.unam.mx/se-crea-la-coordinacion-para-la-igualdad-de-genero-en-la-unam/>

22 <https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/020320.pdf>, pp. 26-28.

formaron instancias acordes a la lógica patriarcal de control de la institución.

Invisibilización del feminismo universitario

A lo largo de la primera parte de este texto se pudo observar que cada una de las iniciativas adoptadas por la UNAM fueron pensadas, trabajadas, impulsadas y demandadas por el feminismo universitario. El origen de todos estos avances siempre ha sido la lucha de las universitarias por eliminar las condiciones de desigualdad en las que deben desarrollar sus actividades académicas y laborales. No es casual que, en el año 2020, en la coyuntura del movimiento estudiantil de las Mujeres Organizadas, se tomaron una serie de medidas sin precedentes, que nunca se habían tomado, o no por lo menos con esa celeridad y de forma simultánea.

Recordemos que durante este año se crea la CIGU y el Posgrado en Estudios de Género, se llevan a cabo tres reformas al Estatuto General, y una gran reforma al Estatuto de la Defensoría, que la convierte, como ya lo he dicho, en la Defensoría de los Derechos Universitarios, la Igualdad y la Atención a la Violencia de Género.

Quienes hemos sido partícipes —de una u otra manera— de todo este proceso, sabemos perfectamente que la incansable lucha que dieron las estudiantes (Mujeres Organizadas) de distintas facultades y escuelas, durante los años 2019 y 2020,²³ fueron las que llevaron a las autoridades universitarias al límite para generar todas estas transformaciones. La UNAM se vio forzada a implementar estas medidas porque

23 La situación de pandemia por COVID-19 y todas las consecuencias que ésta trajo consigo, forzaron a las MOFFYL a entregar las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras a principio de 2020.

las estudiantes tenían tomadas buena parte de las instalaciones universitarias.

Sostener esta actitud y esta convicción [...], fue algo que, sin embargo, empezó a dar sus frutos y la respuesta de las autoridades universitarias se hizo presente de manera progresiva en distintas escuelas y facultades hacia diciembre de 2019, respondiendo a las demandas de los pliegos petitorios [...] (Álvarez, 2020:162).

Sin duda, todos estos cambios no respondieron a la repentina toma de conciencia de las autoridades o a sus bondadosas iniciativas, pero los registros documentales y las narrativas en torno a estas transformaciones hacen invisible la decisiva participación de las universitarias y adjudican a las autoridades el protagonismo de su creación.

Las historiadoras feministas han mostrado una y otra vez como la historia no incluye la participación de las mujeres en cualquier tipo de acontecimiento susceptible de ser historizado. Joan Scott se pregunta “¿Por qué (y desde cuándo) han sido invisibles las mujeres como sujetos históricos, si sabemos que participaron en los grandes y pequeños acontecimientos de la historia humana?” (Scott, 2015:300).

Traigo a colación el tema de la historia porque a la larga la participación de las mujeres y sus aportes tienden a desaparecer del recuento de actores que han transformado de distintas formas la vida de las personas, incluso aquellos acontecimientos que competen de manera directa al avance de las mujeres.

Esto mismo podría estar ocurriendo en la UNAM si las acciones para erradicar todas las formas de discriminación con-

tra las mujeres²⁴ se instalan en el imaginario colectivo como los importantes aportes que el rectorado actual —o cualquier otro rectorado— hizo para la igualdad de género en la UNAM.

Pondré nuevamente como ejemplo la fundación de la CIGU. En su acuerdo de creación se especifica que es el Rector quien ha tenido a bien expedir dicho acuerdo. En las *Consideraciones* que se hacen para expedirlo, nunca se menciona a sus protagonistas, las estudiantes y las académicas que, desde distintos lugares, lograron su conformación. Este documento es el único registro formal que quedará para los anales de la historia, por lo que nuevamente los aportes de las mujeres quedarán invisibles y estos cambios serán atribuidos a decisiones unipersonales del rector en turno.

Será éste el mecanismo que plantea Bourdieu cuando se pregunta “cuáles son los mecanismos históricos responsables de la deshistoricización y de la eternización relativas de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondientes” (2007, pp. 7-8) que sostienen a la dominación masculina, y en la que las instituciones educativas juegan un papel preponderante.

La conjunción de todos los elementos planteados anteriormente nos muestra que los avances en la UNAM en temas de género están mediatizados por prácticas y pactos patriarcales que buscan limitar o acotar la incidencia del feminismo universitario en la transformación real y sustantiva de la institución.

Este fenómeno no es exclusivo de la UNAM, ocurre en otras instituciones de educación superior de México y del mundo. Por ello hay una bibliografía cada vez más amplia que analiza

24 Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW).

los mecanismos que operan en las instituciones para diluir, tergiversar, aminorar o evitar la incidencia de las políticas de igualdad y la transformación real y profunda de las relaciones de género, que en definitiva es una apuesta a preservar el *statu quo* masculino, pero aparentando o simulando la disposición al cambio.

Esto no quiere decir que los avances logrados en la UNAM, sobre todo en el nivel de la institucionalización, no sean importantes para continuar el camino hacia la igualdad. Sin embargo, hay que reconocer que los obstáculos para implementar las políticas de manera transversal en todas las dimensiones del *quehacer* universitario, no sólo se encuentran en su diseño o en su aplicación técnica, sino también en las estructuras institucionales —que no se han modificado— y en las prácticas que perpetúan la lógica patriarcal de éstas y otras instituciones. Acabar con las desigualdades de género o *derrocar al patriarcado* es una empresa que los feminismos de todos los tiempos han buscado de distintas maneras, pero su raigambre es tan poderosa en todas las dimensiones de la vida humana que se requiere de la interacción de múltiples estrategias sostenidas a lo largo del tiempo para lograrlo. El papel de las instituciones de educación superior en esta posibilidad de cambio es fundamental por el cometido social que cumplen estas instituciones, no sólo en su calidad de formadoras de las nuevas generaciones, sino por la capacidad crítica y de producción de conocimiento que las caracteriza. Por ello es necesario que, desde las comunidades epistémicas feministas, ubicadas principalmente en el ámbito académico, se analicen todos los obstáculos que impiden que las políticas de igualdad logren sus objetivos. Indagar y reflexionar sobre el papel de las instituciones y sus actores en preservar los privilegios masculinos es un aporte más del feminismo y los estudios de género. Sólo desentrañando los artilugios de la dominación, que se reinventan una y otra vez, se podrá seguir avanzando

en la transición de instituciones patriarcales a instituciones igualitarias, que no debería ser más que la evolución esperada de cualquier proceso civilizatorio.

Incorporar este tipo de análisis en los procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la educación superior aportará mayores elementos para progresar en nuestra tarea, la del feminismo, que es la conquista de instituciones y sociedades igualitarias.

Bibliografía

Académicas de la UNAM (1990), Propuesta para la constitución de un Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), Universidad Nacional Autónoma de México (puede ser consultado en las instalaciones del CIEG)

Álvarez Enríquez, Lucía (2020), El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Nueva Época, Año LXV, núm. 240. / septiembre-diciembre 2020 / pp. 147-175 / ISSN-2448-492X

Amorós, Celia (1992), Notas para una teoría nominalista del patriarcado, Asparkía. <https://core.ac.uk/download/pdf/39084996.pdf>

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

Buquet, Ana y Alejandra Parra Medina (2017) “Equidad de Género en la UNAM: un componente de la identidad universitaria”, en: Béjar Navarro, Raúl, Jorge Isaac Egurrola y Alejandro Salcedo Aquino, *Identidad Universitaria: la UNAM deja huella*, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, ISBN 978-607-02-8891-3, pp. 483-497.

Buquet, Ana, Helena López y Hortensia Moreno (2020), “Relevancia de los estudios de género en las universidades / La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de

Género en la UNAM”, en *Perfiles Educativos*, UNAM núm. 167, enero – marzo 2020, pp. 178-196, ISSN 0185-2698.

Campanini, Fernanda y Jon Pizarro (2021), *Promoting gendered structural change in leadership in higher education: The interaction between formal and informal rules*, Investigaciones feministas, Ediciones Complutense, ISSN-e: 2171-6080

Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Cheahibar Náder (2003), *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, CESU-UNAM, México.

Daly, M. (2005). *Gender mainstreaming in theory and practice*. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 433-450. doi:10.1093/sp/jxi023

De Jong, Sara and Kimm, Susanne (2017). *The co-optation of feminisms: a research agenda*. *International Feminist Journal of Politics*, 19(2), 185-200.

Gallego-Morón, Nazareth y Mauricio Matus López (2018), *Techo de Cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas*, Profesorado. *Revista de currículum y formación del Profesorado*, Vol. 22, No. 3 (julio- septiembre, 2018), pp. 209-229. ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X.

Hierro, Graciela (1999), *Casi veinte años de feminismo en la UNAM. Del GAMU al PUEG*, en: Gargallo, F., Martínez, R. y Olivares, C., coord. (2014), *Maestra, filósofa, feminista*. Graciela Hierro: un homenaje, PUEG, UNAM, México.

Incháustegui, Teresa, & Ugalde, Yamileth. (2004). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. Ciudad de México: Instituto de las Mujeres del D.F.

- López Belloso, María y Ahinoa Díez Sanz (2017), Aproximaciones a las resistencias de género en los procesos de cambio estructural en las instituciones de investigación europeas, *Reencuentro: género y educación superior*, 74, julio-diciembre de 2017.
- Murguía Lores, Adriana (2016), Injusticias epistémicas y teoría social, *Dilemata* año 8 (2016), no. 22, 1-19. ISSN 1989-7022.
- Ordorika, Imanol (2018), Democratizar la universidad, *Revista de la Educación Superior* 47 (188), pp.1-10.
- Salazar, Pedro (2018), La democracia universitaria, *El Financiero*, 17 de octubre. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/pedro-salazar/la-democracia-universitaria/>
- Scott, Joan W. El género: una categoría útil para el análisis histórico, en: Marta Lamas (comp), (2015), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, CIEG, UNAM, Bonilla Artigas Editores, México.
- Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86- 101.
- Zaremberg, Gisela. (2014). *El Género en las Políticas Públicas. Redes, reglas y recursos*. México: FLACSO-México.

El laberinto recorrido para institucionalizar la perspectiva de género en la Universidad de los Andes en Colombia



María Consuelo Cárdenas¹
Carola Gómez²

1. Introducción

Desde hace casi cuarenta años se ha buscado introducir la perspectiva de género en la Universidad de los Andes desde la academia. Las grandes pioneras fueron docentes y académicas que, mediante sus proyectos y estudios de género, evidenciaron (y aún lo siguen haciendo) las inequidades de género en las diferentes dimensiones de la vida universitaria (gestión, investigación, formación, extensión).

Recientemente con los proyectos de investigación-acción realizados con asistentes de investigación de pregrado, apoyados por la vicerrectoría de investigación, se ha intentado generar conciencia en la comunidad universitaria sobre las desigualdades entre hombres y mujeres mediante la socialización de diagnósticos organizacionales con perspectiva de género y de testimonios de estudiantes y académicas sobre la discriminación vivida.

1 Profesora titular, Facultad de Administración, Universidad de los Andes, Colombia.

2 Estudiante doctoral Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Colombia.

En los últimos tres años, desde la vicerrectoría académica, se empezaron a revisar y corregir las diferencias salariales por sexo y categoría profesoral. Además, se ha comenzado a realizar un análisis con perspectiva de género de la carrera profesoral y de la participación estudiantil en las diferentes áreas del conocimiento. Esto se ha plasmado en un informe analítico denominado *Equidad de Género, Universidad de los Andes*, recientemente presentado al Consejo Académico (Bernal, 2021). A continuación, se describe y analiza “el laberinto” recorrido en nuestra universidad para institucionalizar la perspectiva de género.

2. El orden de género en la educación superior

Entendemos que las instituciones educativas son, ante todo, estructuras sociales atravesadas por las desigualdades de género presentes en la sociedad de la que forman parte. Tendemos a olvidar que estas instituciones son el lugar de trabajo de hombres y mujeres (Apple, 1985; Holmes, 2015), resulta erróneo e inocente creer que docentes y personal administrativo se vuelven neutrales y olvidan sus prejuicios de género cuando desempeñan su rol en una institución académica. Si apartamos analíticamente por un instante su propósito educativo y, con éste, el mito de la neutralidad académica y meritocrática (Danowitz & Rychener, 2004), podemos concebir más claramente que, como toda estructura social, estas instituciones son susceptibles de ser analizadas desde una perspectiva de género que permite evidenciar la discriminación y su impacto en el avance de las mujeres académicas y en las diferencias en la participación por género en áreas del conocimiento por parte de estudiantes y profesoras. Buquet (2017) se refiere a este sistema de organización social de la siguiente manera:

‘Orden de género’, el cual subordina a las mujeres como colectivo frente al colectivo de los hombres y construye diferencias arbitrarias cuyo resultado es el desempeño de papeles sociales diferenciados y jerarquizados que se reproducen en todos los ámbitos del ser y del quehacer humano. Esta diferenciación es producto y a la vez productora de las diferenciaciones de género” (p. 28).

El orden de género se evidencia en las universidades y se manifiesta en todas las relaciones que se desarrollan en este contexto. Si bien en las últimas décadas ha aumentado considerablemente la participación de las mujeres en todos los ámbitos del conocimiento, se mantienen las desigualdades en su avance y desarrollo en las instituciones de educación superior. Los esfuerzos por lograr una equidad de género se han centrado en el cumplimiento de cuotas administrativas que, si bien no logran cambios culturales profundos, son herramientas necesarias en la búsqueda de dicha equidad. Además, en el ámbito de las universidades, como señalan Buquet et. al. (2013), es difícil detectar la discriminación por género porque las personas están convencidas de que la vida social es justa y equitativa y que la situación de cada persona es una medida del trabajo individual, en lugar de ser una medida del privilegio o de la discriminación de raza, clase, género/sexo (p.25).

La supuesta neutralidad corresponde a sesgos de género institucionalizados que hacen parte de ese “orden de género”. La persona trabajadora abstracta y neutra, en realidad, es un varón sexualmente heteronormado y carente de responsabilidad en la procreación y cuidados (Acker, 2000). La toma de licencias de maternidad, por ejemplo, deja un vacío en las hojas de vida de las mujeres que las desfavorece cuando compiten en una lógica meritocrática con perfiles similares de hombres (Bourabain & Verhaeghe, 2021).

3. La Universidad de los Andes

Fundada en 1948, la Universidad de los Andes es una institución privada de educación superior catalogada como la tercera mejor universidad de Colombia y ocupa el puesto 12 a nivel latinoamericano (Webometrics, 2021). El rector, cargo ocupado históricamente por hombres, reporta al Comité Directivo del Consejo Superior y tiene a su cargo tres vicerrectorías y 12 unidades académicas. En la Tabla 1 se ilustra la composición por sexo de las diferentes instancias académico-administrativas, así como la distribución por sexo del personal académico según su dedicación de tiempo, y del estudiantado por nivel de los programas.

Tabla 1. Composición por género, Universidad de los Andes (2020)

	Mujeres	Hombres
Consejo Superior	15	48
Consejo Académico	18	6
Vicerrectorías	2	1
Facultades y centros	9	3
Docentes:		
Tiempo completo	269	501
Cátedra	402	656
Estudiantes:		
Pregrado	6564	7773
Maestría	1238	1885
Doctorado	133	251

Fuente: Suplemento Estadístico 2020, Universidad de los Andes.

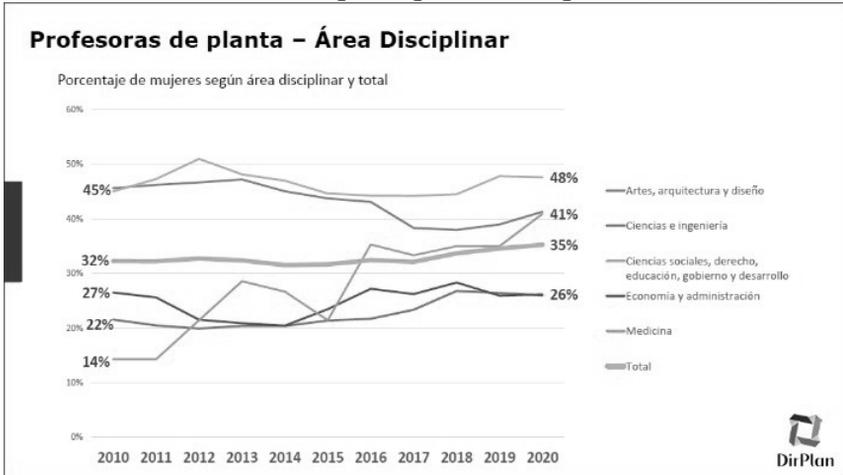
La distribución en las posiciones jerárquicas de la Universidad aún muestra una tendencia favorable a los hombres. Esto se refleja en que casi el 80% del Consejo Superior está representado por ellos. A nivel de las direcciones académicas, por primera vez en la historia, se cuenta con más decanas que decanos, inclusive en áreas tradicionalmente ocupadas por hombres como Ingeniería, Economía, Derecho, Administración y Medicina. Esto también se da en las vicerrectorías de investigación y académica, actualmente ocupadas por mujeres. Este cambio en el Consejo Académico —vale mencionar— no responde a que el tiempo jugó como un aliado e hizo revertir el proceso de segregación vertical que dominó durante años, sino que es resultado de acciones propiciadas por la presente administración. Por otra parte, al observar la distribución por sexo del personal académico, se evidencia que casi 7 de cada 10 cargos académicos de tiempo completo están en manos de hombres y 6 de cada 10 de cátedra.

Con relación al estudiantado, es interesante observar que, si bien a nivel de pregrado y maestría no existen diferencias sustantivas respecto a la presencia de mujeres y hombres, a nivel de doctorado, ellos no solo revierten su representación, sino que amplían los márgenes de participación. Aunque nuestra universidad aún no ha analizado cuáles son los factores que operan en este fenómeno, es probable que suceda lo que le ocurre al resto de las profesionales de la región, en cuya formación de posgrado operan diversos obstáculos derivados de la sobrecarga de las tareas de reproducción y cuidado.

Los gráficos 1, 2, 3 y 4, tomados del trabajo de Bernal (2021), muestran pequeños cambios en los últimos 10 años: el porcentaje total de mujeres profesoras de planta ha aumentado ligeramente en casi todas las disciplinas, con excepción de Artes, Arquitectura y Diseño donde ha bajado de 45% a 41%. En el gráfico 2 se ilustra la evolución por categorías de la carrera profesoral en las cuales, en el mismo periodo, ha subi-

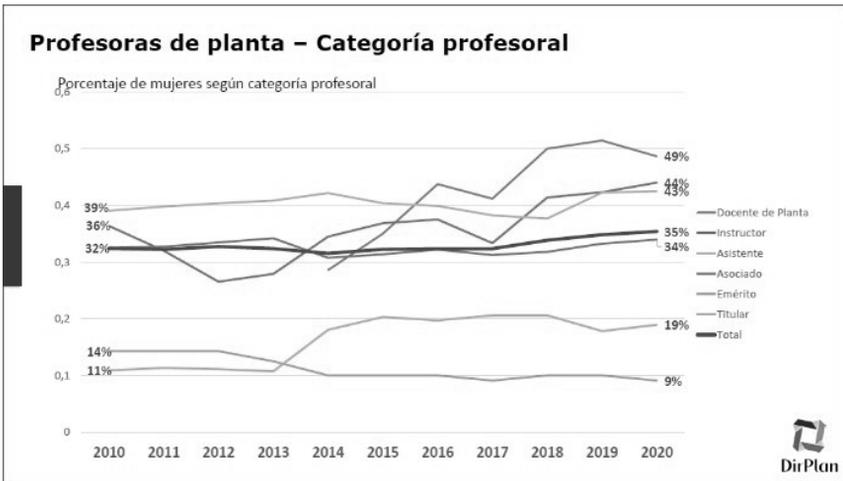
do el porcentaje de mujeres en todas las categorías. El gráfico 3 muestra que ha disminuido la diferencia de salario entre académicos hombres y mujeres como proporción del salario promedio de los hombres. El gráfico 4 indica que el porcentaje de estudiantes mujeres de pregrado ha aumentado.

Gráfico 1. Profesoras de planta por área disciplinar (2010-2020)



Fuente: Bernal (2021).

Gráfico 2. Profesoras de planta por categoría profesoral (2010-2020)



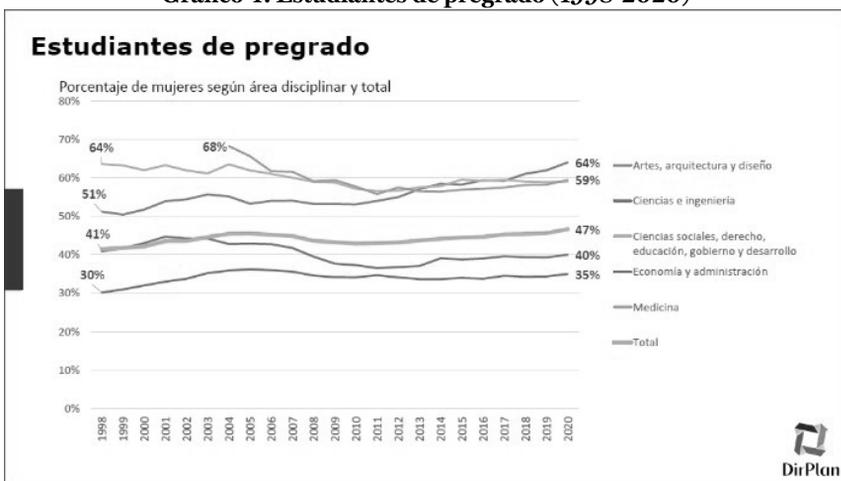
Fuente: Bernal (2021).

Gráfico 3. Brecha salarial, profesores de planta (2010-2020)



Fuente: Bernal (2021).

Gráfico 4. Estudiantes de pregrado (1998-2020)



Fuente: Bernal (2021).

4. Institucionalizar la perspectiva de género: avanzando entre resistencias y compromisos

Las organizaciones generan constantemente mecanismos de resistencia al enfoque de género como forma de mantener la estabilidad de sus relaciones internas. Estos habitual-

mente motivan decisiones, especialmente de las autoridades (aunque no es exclusivamente) que reproducen y muchas veces incrementan las desigualdades de género. Nuestra universidad no ha sido una excepción, estos mecanismos, durante años, han debilitado o restado apoyo a las iniciativas planteadas por las académicas.

La transversalización del enfoque de género en la Universidad de los Andes ha sido una preocupación de diversas profesoras en distintas facultades desde hace casi cuarenta años, aunque estas —por mucho tiempo— respondieron a intereses aislados y no a una política institucional a favor de la igualdad de género. A modo de ejemplo, en la Facultad de Economía, desde los años setenta, el género como categoría de análisis era parte constitutiva de diversos proyectos de investigación. En la docencia, por citar sólo uno, a finales de los setenta, María Consuelo Cárdenas dictó el curso de Historia de la División Sexual del Trabajo en el Departamento de Psicología y llevó a cabo una investigación sobre el aborto (con apoyo de Colciencias). La profesora Montserrat Ordoñez, desde el Departamento de Literatura, resaltaba el trabajo literario de escritoras colombianas. A mediados de los ochenta se destaca el trabajo pionero de la profesora de economía Elssy Bonilla quien con financiación internacional desarrolló un proyecto para transversalizar la perspectiva de género y, junto a profesoras de psicología y antropología³, analizó la posibilidad de crear un centro de Estudios de Género que, luego de diversos intercambios docentes, culminó en la Red de Estudios de Género (REG). Dicho espacio fue el fermento para el desarrollo de algunos estudios sobre género en la universidad, aunque con el paso del tiempo la Red se fue debilitando y estos estudios vol-

3 María Consuelo Cárdenas de Psicología, Penélope Rodríguez psicóloga que trabajaba en Economía y Diana Medrano de Antropología.

vieron a desarrollarse en forma aislada por docentes en sus respectivas unidades académicas. Se dio una conjunción de factores que resultaron desfavorables. Por un lado, se presentaron diferencias conceptuales entre las académicas sobre el tipo de tarea a realizar y, por otro, la perspectiva de género se percibía aún como algo foráneo, traído del exterior y su relevancia interna no era evidente para las personas que podían decidir al respecto. Se perdió, entonces, una oportunidad de comenzar la integración de la perspectiva de género en la institución —vale recordar que, al poco tiempo, surgió el grupo Mujer y Sociedad en la Universidad Nacional de Colombia—. No obstante, siguieron existiendo esfuerzos por integrar el enfoque de género y superar las resistencias. Por ejemplo, en la Facultad de Derecho, en 1997, la profesora Cristina Mota realizó una encuesta a estudiantes sobre acoso y violencia sexual que evidenció la presencia de estas situaciones; presentó sus resultados a las autoridades de la universidad, quienes aparentemente no tomaron alguna acción al respecto. Posteriormente, varios/as docentes de Derecho continuaron trabajando sobre las relaciones de género al interior de la universidad con proyectos sobre acoso sexual y discriminación salarial (Jaramillo, 2012), iniciativas que fueron presentadas al Consejo Académico que, aparentemente, se limitó a escuchar con interés. Estas reacciones son una clara expresión de las resistencias institucionales. Igualmente, en esta facultad se realizaron proyectos sobre modificaciones a las normativas universitarias y al estatuto profesoral con el fin de garantizar la equidad de género, iniciativas que sí fueron atendidas.

En 2015, con la participación de docentes interesados/as en la perspectiva de género, un grupo de académicas diseñó un proyecto para la conformación de un centro cuya misión sería:

Generar conciencia sobre la relevancia de la equidad de género en los procesos de formación de los estudiantes y en el desarrollo de los profesores, a partir de acciones concretas que promuevan cambios y procesos de transformación en la universidad (Jaramillo y Cárdenas, 2016).

En una nueva muestra de resistencia, las autoridades desestimaron el propósito de esta iniciativa aludiendo argumentos estructurales y financieros y, además, sosteniendo que a lo largo de la historia de la universidad el género no había sido una variable que influyera en la toma de decisiones para la promoción académica. Una vez más se imponía la negación interna, la pretendida neutralidad y la errónea concepción de una universidad como sistema cerrado, autónomo de un entorno social determinado por el orden de género.

5. Evidenciar las desigualdades y apostar a los compromisos

Evidenciar el orden de género en la universidad supone interpelar las condiciones de ventaja que tienen ciertos grupos y es claro que los obstáculos institucionales antes mencionados son el reflejo de resistencias para incorporar nuestras miradas. Ahora bien, ¿qué hacer para superarlas y progresar? A continuación, se describe el laberinto recorrido realizando compromisos y alianzas con autoridades; visibilizando las inequidades mediante investigaciones; generando instancias de formación (aunque sean incipientes) y sensibilizando a la comunidad. Al hacer esta retrospectiva, salta a la vista la importancia de sumar “todas las formas de lucha” y de persistir en el objetivo de institucionalizar la perspectiva de género en los procesos organizacionales y en la formación del estudiantado.

Visibilizando las inequidades

La primera acción estratégica más reciente tuvo un propósito: evidenciar el orden de género en la universidad a través del trabajo de investigación de estudiantes de pregrado que desarrollan proyectos de investigación. Se recogieron y publicaron testimonios sobre discriminación, así como todas las cifras que evidencian las diferencias en participación por sexo en la dirección y en los programas. Los hallazgos más relevantes de los diferentes proyectos de investigación sobre el personal académico fueron que, si bien no había diferencias significativas en la remuneración de profesores y profesoras por categoría en la carrera profesoral, eran los hombres quienes ocupaban con mayor frecuencia los puestos de dirección y obtenían los ingresos más altos. Otro hallazgo para destacar es que para las profesoras ha sido más difícil lograr un doctorado y publicar sus investigaciones, debido al tiempo que requerían las labores domésticas y las exigencias familiares. Al compartir estos resultados con grupos de profesoras y con algunas autoridades, fueron creando conciencia sobre factores en común que tenían las mujeres académicas y sobre los cuales podían proponer y actuar, como efectivamente fue sucediendo en la Facultad de Ingeniería por parte de las profesoras. La estrategia de compartir experiencias mostró su efectividad para el cambio. Otro proyecto que ilustró el orden de género existente fue el realizado por la profesora Carolina Blanco, en Arquitectura, sobre las bibliografías de los cursos y encontró que poco se cita el trabajo de las mujeres. Esta investigación se presentó al consejo de dicha facultad y la sorpresa que causó es una evidencia de cómo está institucionalizado ese orden de género, que se percibe como neutral y por ende no se cuestiona.

Generando compromisos por parte de las nuevas autoridades

En el largo recorrido por el laberinto para lograr introducir la perspectiva de género en la universidad, cabe resaltar varios compromisos recientes de las directivas con esta misión como se ilustra a continuación.

- **Portafolio de género:** A partir de 2017, con el propósito de articular las diferentes actividades de investigación sobre el orden de género en la universidad y la posible creación del centro de género mencionado, la Vicerrectoría de Investigación y Creación creó el portafolio y apoyó la contratación de asistentes de investigación graduadas para recoger información sobre centros en otras universidades, analizar las cifras de la universidad por género, acopiar información para un repositorio de género con los trabajos realizados por profesores y profesoras, así como la bibliografía sobre género existente en la biblioteca de la universidad. Desde el Portafolio se dio apoyo a viajes de profesoras a presentar trabajos sobre género en congresos internacionales y se asignaron recursos financieros para los proyectos arriba mencionados. Creemos que el hecho de contar con una mujer vicerrectora de investigación, interesada en apoyar la perspectiva de género ha sido fundamental y permite ilustrar los recientes compromisos que evidencian un avance.
- **Protocolo MAAD (Maltrato, acoso, amenaza y discriminación):** Desde 2019 el Consejo Superior aprobó el protocolo para atender estos casos y establecer las líneas de acción a seguir y las vías disponibles para poner en conocimiento a la institución sobre los casos que se presenten. Esta acción, pro-

movida en sus inicios por profesoras y estudiantes es una manifestación del compromiso institucional con atender esta problemática, lo que no se había hecho en los años 90 cuando se presentaron los resultados de la primera encuesta.

- **Iniciativa de género:** En este año, 2021, la vicerrectoría de investigación y creación creó esta iniciativa para coordinar y apoyar los proyectos sobre género en la universidad, que anteriormente eran parte del Portafolio de Género.
- **Comités de género:** En el 2018, bajo el liderazgo del decano, se creó el Comité de Género de la Facultad de Ingeniería y se financiaron varios trabajos de investigación sobre género propuestos por profesoras. En el último año se han creado comités de género en las facultades de Ciencias Sociales y de Medicina, con participación de académicos y estudiantes.

Todas estas medidas son una clara muestra de avance en la institucionalización de la perspectiva de género en la universidad. Demuestran el interés por tener en cuenta esta perspectiva en diversos procesos, así como asumir desde la dirección las iniciativas que durante tantos años diferentes profesoras y grupos de estudiantes habían venido desarrollando.

Avanzando incipientemente en la formación

- **Asistencia de investigación:** Desde el 2016, bajo el nombre de Género y Liderazgo, se ha realizado investigación sobre género con asistentes de investigación de pregrado, fundamentalmente de la facultad de Administración, y asistentes de postgrado de antropología y educación. El objetivo pedagógico es que los estudiantes aprendan a plantearse una pre-

gunta de investigación y a definir las metodologías para realizarlo, una vez hayan revisado el material bibliográfico pertinente. Y a nivel de formación, se sensibilizan con respecto al orden de género vigente en la Universidad y en nuestra cultura. Habitualmente ocurre que, al iniciar las sesiones del curso, muchos estudiantes, de ambos sexos, reaccionan negando la existencia de estereotipos y actitudes que los limitan. Cuando comienzan a ser sensibles a los sesgos de género propios y de otros, su perspectiva cambia radicalmente, con lo cual se contribuye a su formación. Esto evidencia la importancia de esta tarea con el estudiantado.

- **Maestría de Género:** Bajo la coordinación del profesor Javier Pineda, hace cinco años se inició esta maestría con el objetivo de formar investigadores para analizar y realizar propuestas con perspectiva de género. Funciona de manera interdisciplinaria y ha contado con el apoyo de las directivas para sostenerla financieramente a pesar de contar con una baja matrícula estudiantil.
- **Opción en Género:** concentración de cinco cursos sobre género dictados por diferentes unidades académicas que permiten al estudiante de pregrado graduarse con el título de su profesión o disciplina y la opción en Género.

Sensibilizando a la comunidad universitaria

- **Campaña de Igual a Igual:** Busca generar conciencia de género en la comunidad universitaria mediante la exposición de las cifras que muestran las diferencias por sexo en la participación en distintos espacios. Los testimonios de discriminación de es-

tudiantes y profesoras, desplegados en grandes pancartas por todo el campus, revelan los estereotipos vigentes. Lo más valioso es que a esta indagación la lideran los asistentes de investigación quienes, además, desarrollan actividades lúdicas, artísticas y participativas para lograr evidenciar las diferencias por sexo y los estereotipos de género. Un logro de esta campaña es que permitió identificar departamentos “problema” donde no hay ni una sola profesora mujer y ya se han tomado acciones al respecto.

- **No es Normal y PACA:** La primera es una iniciativa de las estudiantes de Derecho (Coconá, Dávila y Picasso, 2020), que busca evidenciar las situaciones de inequidad en la universidad y acompañar a las estudiantes que las han sufrido. La segunda es el Programa Estudiantil de Apoyo en Casos de Acoso Sexual (PACA). Ambas sirvieron de semilla al trabajo institucional que culminó en el Protocolo MAAD, ya mencionado.

6. Retos actuales

A la luz del recorrido por el laberinto aquí descrito para llegar a formalizar la perspectiva de género en los procesos organizacionales en la universidad, se evidencian los logros y el trabajo a seguir adquiere nuevas y positivas dimensiones. El reto ahora es trascender los avances incipientes y canalizar los compromisos que existen a nivel de las autoridades para lograr institucionalizar la perspectiva de género en toda la universidad. El siguiente reto es lograr articular los compromisos de las directivas con los intereses de las diferentes unidades académicas que ya comienzan a manifestar su preocupación por implementar cambios con perspectiva de género para, eventualmente, llegar a com-

prometer a toda la universidad. El próximo reto es lograr incidir en los procesos de formación del estudiantado, incluyendo la perspectiva de género en todos los programas académicos de la universidad.

Bibliografía

- Acker, J. (2000) “Jerarquías, trabajos y cuerpo: una teoría sobre las organizaciones dotadas de género”. En Navarro, M. y Stimpson, C.R. Cambios sociales, económicos y culturales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (1985). Education and Power. Boston: ARK Edition.
- Bernal, R. (2021). Equidad de Género, Universidad de los Andes. Informe presentado al Consejo Académico, Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bourabain, D., & Verhaeghe, P.-P. (2021). Shiny on the Outside, Rotten on the Inside? Perceptions of Female Early Career Researchers on Diversity Policies in Higher Education Institutions. Higher Education Policy, S.I. doi:<https://doi.org/10.1057/s41307-021-00226-0>
- Buquet, A (2017). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. Nómadas, [S.l.], n. 44, p. 27-43. ISSN 2539-4762.
- Buquet, A.; Cooper, J.; Mingo, A., & Moreno, H. (2013). Intrusas en la Universidad (1ra ed., pp. 17-53). México, D.F: D.R.
- Cocona, A.; Dávila, M.X. & Picasso, N. (2020) “Resistir a las violencias cotidianas en el ámbito universitario. Análisis de los repertorios, posibilidades y límites del colectivo No

es Normal como movilización feminista en la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia”. En Jaramillo Sierra, I., Buchely Ibarra, L. (coord.) *Perspectivas de Género en la Educación Superior*. Disponible en: https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/87025/1/buchely_perspectivas_genero_2020.pdf

Danowitz, M. A., & Rychener, M. (2004). “Inside Leadership Circles and the Managerial Quagmire: Key Influences on Women Administrators’ Mobility and Opportunity in US Higher Education”. En S. Ali, S. Benjamin, & M. Mauthner (Eds.) *The politics of gender and Education. Critical perspectives* (pp. 103-116). New York: Palgrave.

Holmes, J. (2015). “Discourse in the workplace”. En D. Tennen, H. Hammilton, & D. Schiffrin, *The handbook of discourse analysis* (pp. 880-901). Sussex: Wiley Blackwell.

Jaramillo, I. C. (2012). *Equidad de Género en la Universidad de los Andes* (manuscrito sin publicar).

Jaramillo, I. C. & Cárdenas, M. C. (2016). *Género en la Universidad de los Andes*. Documento presentado a las directivas (manuscrito sin publicar).

Universidad de los Andes. (2020). *Suplemento estadístico*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Webometrics. (2021, Enero). *Ranking Web de Universidades*. Recuperado de: https://www.webometrics.info/es/Latin_America_es

Políticas institucionales para la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Nacional de Río Negro: desarrollo histórico y desafíos a futuro



Dra. Noelia B. Carmona¹
Abog. Paola Cerutti^{2,3}

1. Introducción

Las universidades juegan un rol clave en la generación de comunidades en las que prevalezcan los principios de igualdad (García Holgado et al., 2021). Sin embargo, la desigualdad de género es una realidad en nuestras sociedades y, por lo tanto, las instituciones de educación superior no están exentas de reproducir estos patrones hacia su interior (Moltoni, 2018). Es necesario reconocer que, en los últimos años, las universidades han realizado numerosos esfuerzos para incorporar la perspectiva de género en todos sus ámbitos mediante diferentes acciones y reglamentaciones específicas, aunque las desigualdades de género aún existentes “dificul-

1 Universidad Nacional de Río Negro/ Instituto de Investigación en Paleobiología y Geología (UNRN-CONICET).

2 Instituto de Investigación en Paleobiología y Geología (UNRN-CONICET).

3 Dedicamos este trabajo al Lic. Juan Carlos Del Bello, rector de la UNRN, quien falleció en julio de 2021. Fue el gran impulsor de las políticas de género de nuestra institución. Todo nuestro agradecimiento y reconocimiento por su incansable labor para promover el acceso a la educación superior para las y los jóvenes de la provincia. También queremos agradecer a Gloria Bonder y María Tamargo por permitirnos participar de la comunidad de Prácticas ALC del espacio ACT on Gender, y por su invitación para que podamos compartir nuestro recorrido en este volumen temático.

tan que todas las personas puedan formar parte activa de la comunidad universitaria” (Informe OAC de la UNRN, 2019).

A nivel global, los datos indican que hubo un importante aumento de la matrícula femenina en instituciones de educación superior. Sin embargo, “la igualdad de acceso no es suficiente para el logro de la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la sociedad” (UNESCO, 2021). En este sentido, es crucial realizar un análisis profundo y exhaustivo de las diferentes acciones que se están llevando a cabo en las instituciones de educación superior, principalmente aquellas que repercuten directamente en el avance y finalización de las carreras de grado y posgrado por parte de grupos que históricamente enfrentan dificultades para concluir sus estudios. Esta situación se relaciona directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030 y adoptada por los Estados miembros de las Naciones Unidas; en especial, con el ODS#4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y el ODS#5 “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. Como plantea Calles Minero (2020), las universidades no son ajenas a los ODS, sino que tienen un rol clave en su consecución al ser “gestoras principales de los cambios que se requieren para cumplir las metas”.

En este marco, el principal objetivo de este documento es detallar y analizar las diferentes políticas de género implementadas en la Universidad Nacional de Río Negro, desde su creación hasta la actualidad. En primer término, se presenta el contexto histórico y regional en el cual se desarrolla esta institución. En la segunda sección, se identifican y discuten ciertas deficiencias sobre las que aún es necesario trabajar, especialmente en lo que respecta a los aspectos curriculares de las diversas carreras. Luego, se

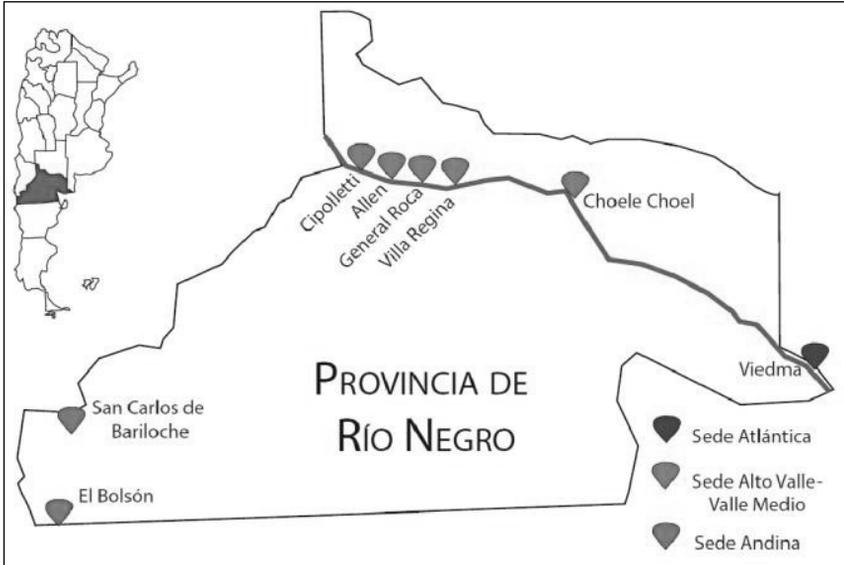
plantean posibles propuestas para avanzar en la incorporación de la perspectiva de género.

2. Contexto histórico y regional

La UNRN es una institución de educación superior, pública y gratuita, localizada en el norte de la Patagonia argentina (Fig. 1). Esta universidad constituye una institución bastante joven, fundada en diciembre de 2007, cuyo objetivo principal fue “consolidarse como una universidad dinámica y emprendedora, orientada a facilitar la profesionalización de los y las jóvenes de la región, de promover la cultura y participar de manera activa en la instauración de un sistema económico más justo”.⁴ Al ser una institución que se propone cubrir un territorio tan amplio, la UNRN está conformada por tres sedes (Atlántica, Alto Valle-Valle Medio, y Andina) (Fig. 1), cada una agrupa *escuelas* que gestionan carreras de grado y posgrado correspondientes a espacios socioprofesionales y unidades ejecutoras de investigación, creación artística y transferencia de conocimientos que reúnen al personal docente dedicado a la investigación. Como particularidad es importante indicar que, en sus órganos colectivos de gobierno, además de los representantes de los claustros de docentes, nodocentes y de estudiantes, se encuentran integradas —con plenos derechos políticos— representaciones externas del gobierno provincial y gobiernos municipales, la legislatura provincial, instituciones científico-tecnológicas del Estado nacional y/o provincial, asociaciones de profesionales, sindicales y del sector empresario. Esto refleja el espíritu participativo y democrático con el que se pensó y diseñó esta institución desde sus orígenes. En la actualidad, la UNRN ofrece 61 carreras (de grado y postgrado) y cuenta con aproximadamente 10 mil estudiantes.

4 Ver <https://unrn.edu.ar/section/1/sobre-la-unrn.html>

Figura 1. Sedes de la Universidad Nacional de Río Negro



Localización de las diferentes sedes que integran la UNRN (Sede Andina, Alto Valle-Valle Medio, y Atlántica). Esta distribución refleja el carácter regional de nuestra institución, se busca dar respuesta a las demandas que se registran en un vasto territorio provincial (más de 200.000 km²).

3. Políticas con perspectiva de género adoptadas por la Universidad Nacional de Río Negro

La UNRN es pionera en la incorporación de la perspectiva de género y la erradicación de violencias directas e indirectas de género tanto en su estatuto como en la normativa que regula la vida interna de la universidad. En noviembre de 2017, con la **reforma de su estatuto** en sesión extraordinaria de la asamblea universitaria, se transformó en la primera universidad pública del país en incorporar cambios fundamentales en términos de igualdad de géneros, introduciendo el principio de representación equilibrada de mujeres y varones en las condiciones de acceso, promoción y organización del trabajo y el estudio, en la búsqueda de la presencia equilibrada de mujeres y varones en el plantel docente; en los órganos de conducción, es decir entre las autoridades superiores, y parti-

cularmente, en lo que refiere al régimen electoral y designación de representantes en los órganos colegiados de gobierno. Con respecto a ello se adoptó la representación proporcional D´Hont y la paridad de género, excepto cuando los electores de un género representen menos del 40% del padrón correspondiente, en ese caso se aplica la proporcionalidad de, al menos, un tercio. Es también el primer estatuto universitario en establecer un lenguaje no sexista, la perspectiva de género en la cultura organizacional de la institución y la promoción de la convivencia fundada en la igualdad y el respeto a la diversidad. A continuación, se detallan algunos de los hitos más importantes en cuanto a estas políticas (ver Fig. 2).

En primer lugar, podemos mencionar el **Plan de Desarrollo Institucional 2019- 2025 (PDI)**, aprobado en 2018⁵. Mediante este plan, la UNRN adoptó la perspectiva de género en su cultura organizacional, incluyó esta mirada en las condiciones de acceso, promoción y organización del trabajo y estudio y en todas las acciones que hacen a la gestión institucional, la docencia universitaria y la extensión e investigación universitaria. Dentro de este Plan, se incorporó específicamente el apartado “Igualdad de Géneros y Diversidad Sexual” en el que se establecieron una serie de ejes y metas, entre ellas se destacan:

Meta 2.1. Afianzar la comunicación y el lenguaje institucional inclusivo, mediante la publicación y difusión de la *Guía de lenguaje no sexista de la UNRN*, capacitación y sensibilización.

Meta 2.2. Fortalecer una organización institucional igualitaria en el ámbito laboral.

5 Resolución CSPyGE 062/2018.

Meta 2.3. Favorecer las condiciones de acceso, promoción, permanencia y organización de los estudios con perspectiva de género, revisando la normativa (estatutos estudiantiles, reglamentación de becas, etc.) y proponiendo mejoras para la incorporación de la perspectiva de género y la diversidad sexual en dichas normas.

Meta 2.4. Desarrollar e implementar la perspectiva de género en la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

Meta 2.5. Implementar la paridad de género en la representación política.

Meta 2.6. Desarrollar y afianzar la prevención, asistencia y erradicación de las violencias basadas en el género y la diversidad sexual.

Meta 2.7. Participar en actividades nacionales e internacionales vinculadas a la temática.

Esta última meta promueve la participación en distintas redes, integrando además de los espacios académicos, los consejos locales, provinciales, regionales y nacionales de mujeres y diversidades, como así también en las distintas organizaciones, en busca de una articulación eficaz entre todas ellas. En particular, la UNRN participa institucionalmente en el Foro Federal Patagonia Norte del Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad, RUGE (Red Universitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias del CIN), Red Universitaria de Género, Equidad y Diversidad Sexual (RUGEDS) de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), y como integrante de la Comunidad de Práctica en el Proyecto ACT on Gender.

Asimismo, en el año 2019, por resolución del Consejo Superior de Programación y Gestión Estratégica (CSPyGE), se aprobó el **Plan de Igualdad de Género**; consiste en un instrumento de promoción y guía institucional para abordar y poner en práctica acciones concretas tendientes a la igualdad. Entre sus objetivos principales se pueden mencionar: potenciar el desarrollo de políticas de igualdad de géneros y diversidad sexual en la institución; desarrollar medidas y acciones para prevenir, asistir y erradicar las violencias basadas en los géneros; desarrollar estrategias para la incorporación de la perspectiva de género en la organización y gestión institucional y coordinar acciones para la incorporación de la perspectiva de género y de derechos humanos en las actividades de docencia, investigación y extensión en todas las sedes. Este plan está dirigido por una comisión integrada por seis titulares y seis suplentes propuestas/os por cada Consejo de Programación Estratégica de Sede y designadas/os por resolución rectoral. Desde su conformación, en agosto de 2019, dicha comisión promovió distintas actividades que han contado con una fuerte participación de la comunidad universitaria, y que tuvieron como objetivo visibilizar, concientizar y promover la perspectiva de género al interior de la institución.

En paralelo a estas acciones, mediante la Resolución del CPyGE N° 031/17, se incorporó un **Protocolo para actuar en casos de violencia directas e indirectas basadas en el género** y se definieron los órganos y autoridades de aplicación. Luego de su implementación, en el año 2021, se aprobó por unanimidad (mediante resolución del CSPyGE 021/21) una reforma integral a la herramienta que permitió concentrar el abordaje de las unidades primarias en el asesoramiento y asistencia inmediata, la contención a la persona victimizada y la adopción de medidas cautelares urgentes de protección y, posteriormente, procurar las medidas de reparación y el inicio de las acciones disciplinarias a cargo de las personas titulares del

rectorado o vicerrectorados, conforme su competencia estatutaria. También se profundizó y mejoró lo relativo al principio de confidencialidad, rector en la materia, la pertinencia en la escucha y participación de la persona victimizada, optimizando las instancias de notificaciones expresas del devenir del proceso y el relevamiento, de manera voluntaria, de los métodos autocompositivos de resolución de conflictos.

El Protocolo apunta a establecer un marco normativo institucional y los principios rectores para la actuación contra la discriminación de las mujeres y otras personas que integran minorías sexuales o de género. La guía de procedimiento propone normas para prevenir y avanzar ante una denuncia con el objetivo de proteger y reparar a las víctimas. Los órganos que se encargan de su aplicación son:

- La Comisión de Violencias Directas e Indirectas basadas en Género (CoViDIG) compuestas por representante de todos los claustros. Interviene en las impugnaciones que se deduzcan respecto de las medidas cautelares y de reparación adoptadas o en caso de retardo en la aplicación del Protocolo.
- Las Unidades de Violencias Directas e Indirectas Basadas en el Género (UVDI), una en cada sede de la UNRN y otra en rectorado. Sus funciones son intervenir en el procedimiento de la denuncia, adopción de medidas cautelares, producir el informe de evaluación de riesgos y comunicar formalmente a la autoridad de aplicación.

Las autoridades de aplicación son las personas titulares de rectorado y vicerrectorados, quienes deben exhortar a la persona denunciada a cesar en las conductas atribuidas, proveer las medidas cautelares y protectivas, adoptar las medidas

suficientes de reparación e instar, de corresponder, las actuaciones tendientes a la aplicación del régimen disciplinario.

En el contexto de la pandemia COVID19, a partir de 2020, fue necesario incorporar al Protocolo herramientas que permitieran su aplicación en entornos virtuales. Asimismo, y teniendo en cuenta la normativa de aislamiento/distanciamiento social, se desarrollaron campañas de sensibilización sobre las violencias y se habilitaron vías de comunicación para atención, contención y asesoramiento a la comunidad universitaria y a la población en general.

De manera complementaria, y atendiendo a demandas específicas que se detectaron en las diferentes áreas de la institución, se generaron normativas que se encuadran en lo dispuesto tanto por el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) como en el Plan de Igualdad UNRN antes descriptos. Por ejemplo, la Resolución CSPyGE N° 027/2018 asimila la licencia de la trabajadora nodocente a la de docente, incorpora noventa días de licencia posmaternal/parental y, también, asimila la licencia del padre o la madre no gestante para los/as trabajadores/as nodocentes, asignándoles quince días. En el mismo sentido, la Resolución CSPyGE N° 029/2018 determina que, cumplida la licencia por adopción, el/la trabajador/a nodocente tiene derecho a utilizar una licencia de postadopción por un período de noventa días, la Resolución CSPyGE N° 028/2020 reconoce el derecho a licencia por comaternidad a la madre no gestante para trabajadoras docentes y nodocentes. En esta normativa también se encomienda al rector de la UNRN, promover ante el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) la iniciativa de modificación de los Convenios Colectivos 366/06 (personal nodocente) y 1246/15 (personal docente) en los ámbitos de competencia de las licencias parentales, instando la corresponsabilidad en materia de cuidados.

Específicamente dentro del área de investigación, se detectó que las docentes investigadoras que tenían niños/as pequeños/as veían relegadas sus participaciones en congresos o actividades de campo dentro del marco de sus proyectos de investigación. Por este motivo, mediante la Resolución CSIC-ADyTT N° 0015/2020, se reconoció un subsidio en concepto de ayuda económica para que ellas pudieran asistir a estos eventos con sus hijos/as.

En cuanto a la Ley Micaela (Ley N° 27.499), se generaron dos resoluciones que tuvieron un impacto muy importante en cuanto a su alcance en la comunidad de la institución. En primer lugar, mediante la Resolución CSPyGE N° 032/2019, se adhirió a la mencionada ley que establece la capacitación obligatoria en perspectiva de género y, a través de resolución rectoral 0047/2020, se aprobó la primera jornada obligatoria de capacitación Ley Micaela para autoridades superiores, consejeras y consejeros superiores de la UNRN.

En el año 2019, además del Plan de Igualdad de género y de la resolución CSPyGE N° 032/2019 previamente descripta, y en consonancia con todas estas medidas, se aprobó la Resolución CSDEyVE N° 022/2019, mediante la cual se implementó la beca Identidad Trans para estudiantes, con el objetivo de facilitar el ingreso y permanencia de personas que integran el colectivo trans en las carreras de nuestra institución. Asimismo, otra resolución de gran importancia es la que promociona la comunicación con perspectiva de género (Resolución CSPyGE N° 068/2020), establece el uso adecuado y pertinente del lenguaje inclusivo en la vida académica y encomienda la organización de capacitaciones a tal fin.

Otro punto que merece ser mencionado es que el 15 de diciembre de 2020, previo al tratamiento en la honorable Cámara de Senadores, la UNRN adhirió y apoyó el “Proyecto de

ley de regulación del acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) y la atención postaborto” con media sanción en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación del día 11 de diciembre de 2020, por tratarse de un tema inherente al derecho humano fundamental a la salud sexual y reproductiva de las mujeres.

Figura 2. Principales acciones y resoluciones accesorias



Cronología de las diferentes acciones y resoluciones, desde 2017, para la incorporación de la perspectiva de género en todos los ámbitos de la UNRN. Elaboración propia.

4. El camino por recorrer

A pesar de todos los logros, reglamentaciones y acciones ya mencionadas, aún queda un largo camino por recorrer en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género en nuestra institución. Por ejemplo, en el rectorado y en las diferentes sedes de la UNRN se observan realidades dispares en cuanto a la representación equilibrada de mujeres como autoridades unipersonales. Esta situación ya había sido señalada en el PDI, en el año 2018, el 58% de las autoridades unipersonales en

el gobierno de la UNRN eran hombres, mientras que sólo el 42% eran mujeres. Si bien esta proporción ha mejorado, es una cuestión clave que necesita revisión constante.

Otro aspecto sobre el cual es necesario trabajar surge del informe realizado por la Oficina de Aseguramiento de Calidad de la UNRN en el año 2019, que reportó numerosos datos sobre la conformación de los y las estudiantes de la UNRN en las diferentes carreras y sus desempeños, evidenciando importantes desigualdades hacia el interior de las carreras.

Este informe destaca que hay una clara segregación de género en la elección de las carreras en la UNRN (la denominada segregación horizontal); el campo de la educación presenta una mayor proporción de estudiantes mujeres (por ejemplo, en las carreras de Licenciatura en Educación Inicial, Ciclo de Licenciatura en Educación, Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses, Ciclo de Complementación de Profesorado de Enseñanza de Nivel Medio y Superior en Química y Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, todas ellas con porcentaje de mujeres mayor al 83%). Esta situación se invierte en las carreras de Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería Electrónica, y Licenciatura en Sistemas, en todos los casos, los hombres superan el 80%. Estos datos reflejan que los y las estudiantes se encuentran fuertemente influenciados/as por los estereotipos de género a la hora de elegir sus carreras universitarias; advertimos que es necesario disponer acciones para la promoción del acceso y permanencia de las mujeres en este tipo de carreras. Estas intervenciones deberán estar coordinadas con otros niveles educativos provinciales, principalmente con el secundario. Del mismo modo, este informe menciona que hay una clara segregación vertical, en referencia a los inconvenientes que enfrentan las mujeres para poder avanzar en la carrera académica con las mismas oportunidades que los hombres, en

particular cuando deben compatibilizar los estudios con las tareas domésticas o familiares.

Este contexto limita el avance de las mujeres en las carreras, en especial cuando tienen hijos/as. Varias de las resoluciones presentadas en el apartado previo intentan subsanar estas problemáticas (por ejemplo, las resoluciones CSPyGE N° 027/2018, CSPyGE N° 029/2018 o CSICADyTT N° 0015/2020).

Teniendo en cuenta los datos aportados por el Informe de la OAC 2019 queda en evidencia que, a pesar de contar con un importante número de reglamentaciones y normativas para alcanzar la igualdad de género en nuestra institución, es necesario un trabajo más exhaustivo sobre lo curricular y metodológico dentro de cada carrera para que las acciones tendientes a lograr la igualdad de género impacten en todos los niveles y ámbitos y generen un cambio permanente. Como plantea Caballero Álvarez (2011): “Incluir la perspectiva de género mediante el diseño curricular es (...) un gran reto para la elaboración de planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior”. Sin embargo, un punto clave que hay que tener en cuenta es que aquellas personas encargadas de los diseños curriculares además de contar con conocimientos sobre la disciplina en cuestión deben conocer prácticas y contenidos que ayuden a erradicar la inequidad, ello requiere capacitación previa por parte de la institución. Por lo tanto, es fundamental que las universidades consideren que es esencial incorporar la perspectiva de género para que se lleven adelante las acciones necesarias para las modificaciones curriculares (Caballero- Álvarez, 2011).

Inclusión de la perspectiva de género en el diseño curricular: propuestas iniciales

Teniendo en cuenta algunas de las experiencias que hemos desarrollado durante los últimos años, a partir de las actividades de docencia y gestión dentro de la UNRN, en esta sección proponemos una serie de pasos a seguir para incluir la perspectiva de género en el diseño curricular, estos se enmarcan en las metas establecidas por el PDI ya mencionadas (por ejemplo, las Metas 2.3 y 2.4). Si bien somos conscientes que esta propuesta seguramente es insuficiente y mejorable, creemos que constituye una iniciativa de base para empezar a trabajar la incorporación de la perspectiva de género hacia el interior de las carreras.

En primer lugar, consideramos que se requiere abordar la problemática tomando las miradas de los diferentes actores involucrados. Es decir, para poder enfocarnos en la problemática curricular, es necesaria una interacción y un diálogo permanente entre autoridades, docentes, estudiantes, y personal administrativo (por ejemplo, con la participación de la Oficina de Aseguramiento de Calidad –OAC– de la UNRN que, por medio de informes y encuestas como las mencionadas, proporcione evaluaciones periódicas de las mejoras y las acciones que se implementen). Asimismo, es necesario tener en cuenta el contexto local y regional en el cual se inserta la institución, en particular en casos como el de la nuestra que tiene una fuerte presencia territorial. Esto requiere la generación de vínculos con otras instituciones provinciales como, por ejemplo, el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, con el objetivo de implementar acciones conjuntas que puedan promover el acceso de los y las jóvenes a las diferentes carreras de la UNRN, mediante el trabajo colaborativo para la eliminación de los estereotipos de género desde la educación primaria y secundaria.

Del mismo modo se requiere abordar la problemática abarcando múltiples acciones, las cuales incluyen el trabajo en 3 áreas específicas que interactúan entre sí. Estas áreas comprenden: a) las acciones directas sobre el currículum; b) las iniciativas extracurriculares, y c) las capacitaciones continuas. Específicamente en cuanto a las acciones sobre el currículum, estas deberían abarcar la revisión de los contenidos para la incorporación de temáticas específicas que incluyan la perspectiva de género, la inclusión de referencias de trabajos de mujeres en los listados bibliográficos, y la revisión de las actividades planificadas para las diferentes asignaturas, teniendo como premisa fundamental identificar si dentro de esas propuestas hay barreras y/o desafíos que puedan estar limitando una participación plena de las y los estudiantes (por ejemplo, salidas de campo en asignaturas dentro de las carreras como Geología o Paleontología). En estos casos, se propone realizar una adecuación de las actividades a los diferentes contextos de los/las estudiantes, y/o plantear propuestas alternativas teniendo como eje principal el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a las actividades extracurriculares, deberían contener todas aquellas actividades de aprendizaje no incluidas de manera formal en los programas de las carreras, pudiendo abarcar capacitaciones específicas, escuelas de verano, prácticas de trabajo comunitario o extensión, organización de congresos, simposios, etc. Es importante destacar las acciones que se realizan en los programas de extensión universitaria, las que generan un ámbito de capacitación disciplinar permanente para nuestros/as estudiantes, y un acercamiento a la comunidad de la región.

Las acciones antes mencionadas requieren indefectiblemente del tercer punto mencionado previamente que involucra las capacitaciones continuas. Estas capacitaciones

favorecerán el análisis y el diseño de las prácticas propias en cada asignatura, y el reconocimiento de prácticas externas a la propia institución y la capacitación para poder adaptarlas en caso de ser posible. Asimismo, es fundamental que estas capacitaciones se realicen a la par con evaluaciones periódicas que permitan valorar los resultados de los cambios que se van implementando en cada una de las carreras.

5. Reflexiones finales

Es necesario entender que las políticas de igualdad de género que adopta una institución no tienen un carácter de sistema cerrado, sino que las mismas se van a encontrar en permanente cambio, con ampliaciones y revisiones constantes. En este sentido consideramos que la UNRN ha avanzado significativamente en la generación de reglamentaciones y normativas que proporcionan el marco general para la implementación de las políticas de igualdad de género, siendo pionera en muchas de las acciones realizadas. Sin embargo, a pesar de que el marco normativo se encuentra reglamentado, aún es necesario realizar un trabajo minucioso hacia el interior de las diferentes carreras de la UNRN, en especial, en lo que respecta a la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular. En este documento se describe una propuesta preliminar de trabajo para intentar subsanar estas deficiencias, proponiendo realizar acciones directas tanto sobre el currículum como sobre las actividades extracurriculares, y promoviendo las capacitaciones continuas. En este sentido, Chaves Jiménez (2015) plantea que *“se trata de construir colectivamente –a partir de cada propuesta curricular– esa nueva sociedad que identifique las diferencias entre mujeres y hombres y las valore por igual, con el fin de establecer acciones tendientes a promover contextos libres de discriminación*

en las diferentes esferas del espacio educativo.” Creemos que este es el camino para que, en un futuro inmediato, podamos contar con una educación superior más inclusiva y equitativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Caballero Álvarez, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLI (3-4): 45-64.
- Calles Minero, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol. 32, núm. 2 [(jul. - dic. 2020), pp.167-201], iISSN: 07981228/ iSS Ne: 26107759.
- Chaves Jiménez, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, 14 (29): 33-43.
- García-Holgado, A., González-González, C.D. y García-Peñalvo, F.J. (2021). Introduction of the gender perspective in the university teaching: a study about inclusive language in Spanish. In: 2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) USA: IEEE, 2021, pp. 1682-1686.
- Informe OAC-UNRN 05. (2019). Segregación y otros sesgos de género en estudiantes de la UNRN. Disponible en <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/2710/3/Informe%205%20-%20Segregaci%c3%b3n%20y%20otros%20sesgos%20de%20G%c3%a9nero%20en%20la%20UNRN.pdf>

Informe UNESCO. (2021). Título original: Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities? Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%C3%81n-superior_12-03-21.pdf

Moltoni, R. (2018). Lo personal es política universitaria. Un análisis de las tramas feministas que originan y componen la Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias. *Cátedra Paralela*, 15: 115-137. <https://doi.org/10.35305/cp.vi15.17>

Haciendo feminista la universidad que queremos: transversalizar es la tarea



Dra. Florencia Laura Rovetto¹

Dr. Luciano Fabbri²

1. Presentación

La invitación a escribir sobre distintos ejes vinculados a feminismos y universidades se convirtió en una gran oportunidad para pasar al papel algunas de las políticas que llevamos adelante y, de esa manera, avanzar en su sistematización. Tarea que va quedando cotidianamente relegada porque, justamente, en la vertiginosa dinámica del hacer, queda poco espacio y tiempo para su transcripción.

En esta comunicación, elaborada desde el Área de Género y Sexualidades (A.Ge.Sex.) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), nos proponemos recorrer algunos antecedentes y estrategias vinculadas a una de las principales líneas de acción del Área, enmarcada en su *Dirección de políticas feministas de formación, investigación y extensión*.

Antes de introducirnos en el núcleo de esta comunicación, centrado en las políticas de transversalización de género y feministas en la universidad, nos gustaría plantear dos aspectos que entendemos fundamentales para situar

1 Secretaria Área Género y Sexualidades. Universidad Nacional de Rosario.

2 Coordinador Área de Género y Sexualidades UNR- Universidad Nacional de Rosario. Instituto Masculinidades y Cambio Social.

nuestra posición enunciativa y el punto de partida de nuestras intervenciones.

En primer lugar, cabe mencionar que, con el cambio de autoridades en la UNR, a partir de agosto de 2019, se constituyen diez grandes áreas, incluyendo la A.Ge.Sex., en la nueva estructura de gobierno. Con esta decisión se comienza un proceso inédito de institucionalización y jerarquización de las políticas de género y feministas en el máximo nivel de gestión³. En segundo lugar, y por el corto período de tiempo transcurrido desde su creación, reconocemos que cualquier intento de sistematizar las acciones programadas o sintetizar sus alcances, solo puede ser presentado de forma provisoria e incompleta. Asimismo, esta provisionalidad también está determinada por el histórico modo complejo, multidimensional y dinámico del vínculo entre feminismos y universidades, sumado a una actualidad singular y de contornos inciertos, producida por una pandemia que ha generado condiciones de excepcionalidad en todos los ámbitos, añadiendo mayor complejidad a los objetivos que nos propusimos inicialmente y a las acciones desarrolladas en el presente.

La incursión de les feministas en la política institucional, y en las universidades en particular, no es nueva, pero en los últimos años aparece con empuje renovado. Estos avances son el producto de muchos años de trabajo sostenido y de una riquísima historia de tenacidad y paciencia. El surgimiento de centros, institutos y programas universitarios de estudios, investigación y extensión, nucleados en torno a las agendas

3 El nuevo organigrama de la UNR, aprobado el 6 de agosto de 2019 (Res. 004/2019), presenta el Área de Género y Sexualidades, que tiene como misión “asistir al rector y al secretario general en la construcción de una universidad pública, feminista y popular que contribuya con la tarea de abonar a una sociedad igualitaria, inclusiva, plural y libre de violencias dando respuestas a las demandas de transformación”.

sociales, políticas y académicas de las mujeres y diversidades sexuales, gestados desde finales de la década de 1980 y durante la década de 1990, en constante diálogo y retroalimentación con los movimientos sociales —activismos universitarios docentes y estudiantiles, así como los activismos propios de los movimientos feministas y LGBTIQ+— ofrecieron las condiciones necesarias para el proceso de profundización y ensanchamiento de las políticas de género en las universidades durante el último lustro.

Un hito importante en el proceso de consolidación y visibilización de los feminismos en las universidades públicas fue el lanzamiento, unos meses después de la primera marcha “Ni Una Menos”, en septiembre de 2015, de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, reunida en la Universidad Nacional de San Martín. Desde su inicio, esta red se definió como un espacio de promoción de actividades académicas, experiencias de gestión e intervención, como así también de circulación de ideas y propuestas para la transversalización de la perspectiva de género en todas las actividades del sistema universitario. En el 2018, con el nombre de RUGE (Red Universitaria de Género) se incorporó a la estructura del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

La creación de un campo de conocimiento y acción propios de los feminismos ha implicado, desde siempre, la construcción de puentes entre teorías y activismos feministas, dentro y fuera de las universidades. En este proceso, las experiencias feministas en nuestras universidades han habitado los márgenes o las periferias, no solo formulando nuevas preguntas y construyendo nuevos saberes, sino también modos de vinculación y prácticas de intervención territoriales innovadoras dentro y fuera de las instituciones de educación superior.

A continuación, se exponen los objetivos y las propuestas de intervención concreta en materia de transversalización de la perspectiva de género que desarrollamos en el presente desde la A.Ge.Sex., revisando sus antecedentes inmediatos y las perspectivas teórico-políticas y epistemológicas que las nutren.

2. Eso que llaman ciencia es androcentrismo ilustrado

Desde sus inicios en los años sesenta, el avance de los feminismos como movimiento político con intensa producción teórica también ha reparado en las lógicas de funcionamiento de las instituciones de formación e investigación científico-académicas. La fragua positivista de las instituciones de educación fue foco de cuestionamientos que refutaron los conocimientos “consagrados” en los diversos campos disciplinares, como también lo fueron las pautas que estructuran jerárquicamente las casas de estudio. Los modos de funcionamiento y la organización del trabajo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las formas de vinculación con la sociedad en la que está inserta fueron poniéndose en debate década tras década. Asimismo, los aportes teóricos y epistemológicos feministas, en su variedad y riqueza, han dado fructíferos resultados para la reinterpretación de los propios procesos de construcción del conocimiento, así como de los distintos fenómenos que tal conocimiento científico pretende explicar (Maffía, 2005).

Las críticas feministas a la ciencia positivista han revisado la manera de definir los procesos de producción de conocimiento científico y sus prácticas con propuestas epistemológicas innovadoras. Sus interpretaciones evidenciaron falacias científicas como las que justificaron la desigualdad entre varones y mujeres como producto de unas capacidades “naturales”

diferenciadas entre los sexos, negando la capacidad de pensar de las mujeres y su participación en los aspectos más valorados de la vida pública —la ética, la política, el conocimiento, la justicia— (Maffía, 2007:64).

Las teorías feministas también han aportado elementos de análisis para hacer visibles las condiciones de subordinación femenina y de las diversidades sexuales y de género. Sin embargo, a pesar de que la mayor parte de estos avances teóricos y metodológicos son producto del trabajo de las académicas en las universidades, no fueron estas instituciones las que mejor han acogido estos aportes para transformarse a sí mismas (Fox Keller, 1991; Haraway, 1995). La expulsión histórica de las mujeres y disidencias sexogenéricas de la ciencia (como de otras construcciones culturales humanas), señala Maffía (2007):

tiene un doble resultado: impedir nuestra participación en las comunidades epistémicas que construyen y legitiman el conocimiento, y expulsar las cualidades consideradas “femeninas” de tal construcción y legitimación, e incluso considerarlas como obstáculos. No solo las mujeres, por cierto, han quedado fuera de estas comunidades. Muchas masculinidades subalternizadas por una subjetividad hegemónica también fueron expulsadas (no hay más que pensar en varones indígenas y afrodescendientes para comprobarlo) (Maffía, 2007:64).

De allí que, tras más de 40 años de desarrollo de las epistemologías feministas, sus críticas e interpelaciones no hayan penetrado suficientemente las comunidades científico-académicas, dejando sus propuestas teóricas y epistemológicas fuera de los paradigmas y enfoques androcéntricos predominantes, así como de los métodos habitualmente utilizados por la ciencia misma para evaluar sus conocimientos (Moreno Sardà, 1988). Más aún, si tenemos en cuenta que estas in-

terpelaciones también han permitido reponer datos ausentes en el análisis de los fenómenos sociales atravesados por las dimensiones de género y sexualidades, construyendo —a través de enfoques interdisciplinarios— nuevos marcos interpretativos, corrigiendo visiones sesgadas, incorporando aspectos “minusvalorados”, haciendo otras preguntas o proponiendo métodos innovadores para conocer. Al respecto, Stimpson (1999) señala que los estudios feministas se han caracterizado por “sospechar” de las estructuras de conocimiento y ponerlo “todo” en cuestión mediante los procedimientos de develamiento y oposición:

Antes de generar sus propios datos e ideas tiene que negar primero las teorías y las prácticas, ideología e instrumentos dominantes. Al hacerlo, los estudios de mujeres refutan el carácter predominante del conocimiento: su *ethos*, sus instituciones y sus paradigmas. Todo desafío a un paradigma predominante entraña dos actividades que se refuerzan mutuamente. La primera desmitifica el paradigma; la segunda demuestra cuánto de la realidad que el paradigma había prometido explicar yace fuera de sus fronteras (Stimpson, 1999:130).

Existen múltiples ejemplos a lo largo de la historia y en el presente que evidencian la discriminación y segregación de las mujeres y otras identidades subalternizadas en la actividad científico-académica sobre la base de la construcción desigual de roles y funciones (Fox Keller, 1991; 2000). Los modos particulares en que se expresa la segregación en razón de género, por ejemplo, redundan en que, actualmente, se continúan diferenciando ocupaciones y estudios considerados tradicionalmente femeninos o masculinos, en base a arraigados estereotipos que operan desde las primeras etapas de la socialización y se prolongan en todas las instituciones educativas.

Las instituciones universitarias no están exentas de reproducir patrones culturales y reglas de juego sustentadas en la división sexual del trabajo como orden social y base de sustentación del sistema capitalista y heterocispatriarcal de dominación, que reproduce una apropiación diferencial por parte de los varones de las funciones con mayor valor agregado, afectando las trayectorias y el desempeño de quienes participan de los espacios e instituciones científico- académicas.

Estas discriminaciones por género se reproducen, también, en el mercado de trabajo y ámbitos profesionales, traducéndose en peores condiciones laborales, niveles mayores de desempleo, precarización e inestabilidad (Federici, 2013). De ahí que la importancia de transversalizar la perspectiva de género y sexualidades en el ámbito universitario se extienda a todas las actividades que se desarrollan en estas instituciones, ampliando las propuestas iniciales vinculadas a su incorporación en planes y programas de estudio. Resulta, pues, indispensable desarrollar una profunda revisión y problematización de las perspectivas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, del impacto que las desigualdades culturales basadas en el género y la sexualidad tienen en las subjetividades y los vínculos que se desarrollan en los ámbitos de gestión institucional, en las actividades de vinculación con el medio social, en los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación del conocimiento.

3. Del cuarto propio a la casa grande

En los años noventa, se registran en Argentina los primeros núcleos de investigadores, centros, áreas o institutos con el propósito de institucionalizar los Estudios de Mujeres/Género, sin descuidar la acción política y las disputas

en materia de gestión universitaria, indispensables para lograr su instalación (Lagunas, 2009)⁴.

En la actualidad, los estudios de mujeres, géneros y diversidad sexual han profundizado los procesos de institucionalización en las universidades públicas de nuestro país. A su vez, tal producción de conocimiento ha ido impactando en el diseño de políticas universitarias sensibles al género que visibilizan las históricas desigualdades y promueven derechos. La Universidad Nacional de Rosario (Argentina) cuenta con una larga trayectoria en docencia, investigación y gestión con perspectiva de género que es expresión y ejemplo de ello.

En esta trayectoria se destacan la creación, en 1993, de la primera maestría en Estudios de Género del país⁵, múltiples centros de estudios y de investigaciones feministas, docentes e investigadoras de reconocida trayectoria en las temáticas de género y sexualidades, experiencias pioneras de intervención sobre las violencias sexistas y significativos avances en la apropiación transversal de esta agenda por parte del conjunto de nuestra comunidad universitaria.

Nuestra universidad, además, se encuentra inserta en una ciudad que es referencia regional e internacional por la historia de su pujante movimiento de mujeres, diversidades sexuales y feministas, y por su capacidad de incidencia en la institucionalización y formulación de políticas públicas progresistas a nivel local.

4 Ya en 1987, de la mano de Gloria Bonder, se crea en la Facultad de Psicología (UBA) la carrera de Especialización en Estudios de la Mujer. También en dos centros universitarios privados (UCES y FLACSO) comienzan a funcionar Diplomas sobre estos estudios desde los años noventa.

5 La Maestría en Poder y Sociedad desde la problemática del Género, radicada en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, es dirigida actualmente por Mónica Tarducci. Fue creada por el Centro de Estudios e Investigaciones de Mujeres bajo la dirección de Hilda Habichayn.

La creación de la A.Ge.Sex., en agosto de 2019, representa un salto cualitativo en este recorrido, valorizando estas temáticas y priorizando la institucionalidad de las políticas de género en el máximo nivel de la estructura de gestión. La fortaleza y potencia del camino transitado hasta el presente pone en evidencia lo que aún nos queda por recorrer en todos los planos y niveles de la vida universitaria: formación, investigación, extensión y gestión, así como en la implicación del conjunto de la comunidad en la promoción de derechos que garanticen la *UniversidadQueQueremos*: inclusiva, feminista, popular, diversa y libre de violencias sexistas.

Todos estos avances transitados en políticas de gestión, de formación de posgrado, de proyectos de investigación y extensión, de oferta de formación extracurricular y de apropiación de estas perspectivas por parte de nuestra comunidad universitaria tienen un correlato deficitario en la incorporación de este campo de conocimientos en las carreras de grado donde se forman los futuros profesionales. La oferta curricular de estudios de género en las licenciaturas y profesorado sigue siendo escasa o nula y, cuando existe, suele tener carácter opcional o secundaria en planes y programas de formación. Este estado de situación contrasta con el resto de los avances identificados y, sobre todo, con la demanda de un estudiantado activo, comprometido y ávido de acceder a una formación de calidad y conectada con sus vivencias y necesidades.

En este marco, también resulta indispensable revisar pormenorizadamente los modos en los que se expresan las desigualdades sexogénicas en nuestra universidad y de qué manera atraviesan, repercuten y afectan de forma diferenciada las trayectorias educativas, laborales y profesionales de quienes integran su comunidad. Estas desigualdades perduran ancladas en los modos tradicionales de funcionamiento institucional, reproduciendo patrones culturales y reglas de juego

basadas en la división sexual del trabajo como orden social. Por ello, resulta indispensable avanzar en la promoción de iguales oportunidades para el acceso, permanencia, desarrollo y participación en los espacios de toma de decisión de las mujeres y los colectivos LGBTIQ+.

En este sentido, incorporar la perspectiva de género en los procesos de evaluación, de recolección estadística y análisis de datos permite visualizar las asimetrías para promover cambios en el imaginario colectivo universitario sobre el lugar y la participación de todes en las funciones sustantivas de la formación profesional y de las actividades científico-académicas.

La apuesta por fortalecer las políticas de género cobra más importancia si comprendemos que, en gran medida, el sistema universitario es concebido como un espacio de formación profesional y de producción de conocimientos socialmente relevantes, donde se siguen depositando gran parte de las expectativas sociales por su capacidad de generación de ideas y acciones transformadoras para crear mundos justos, equitativos y democráticos.

Nuestra función y también nuestro compromiso se basan en insistir y reforzar permanentemente las acciones que garanticen estas misiones y las potencien, así como en revisar y desmontar los obstáculos que las reducen, limitan o desvían, en instituciones que siguen tramadas por saberes y jerarquías androcéntricas, sostenidas por discursos y prácticas que reproducen desigualdades de todo tipo: de género y sexualidad, pero también étnicas raciales, generacionales, de clase y (dis) capacidad. Estos elementos constitutivos configuran, a su vez, una matriz de pensamiento cuyos efectos ideológicos son básicamente la naturalización de dichas desigualdades y su perpetuación hacia dentro y fuera de las instituciones universitarias.

Con la mirada en un horizonte de profundas y anheladas transformaciones y con el objetivo de nutrir a nuestra comunidad universitaria con herramientas para avanzar en ese camino, desde el A.Ge.Sex. iniciamos una serie de actividades, tal como veremos a continuación, que se orientan a transversalizar la perspectiva de género y sexualidades en todos los campos de formación disciplinar como uno de los objetivos prioritarios. Esto implicó diseñar estrategias para dar continuidad a las experiencias de transversalización iniciadas en algunos espacios de formación y ampliar su alcance y proyección, incluyendo a referentes y representantes de todas las facultades y escuelas preuniversitarias de la universidad.

De esta manera, ratificamos la apuesta a que la creación de un área específica no devenga en un cuarto propio donde encapsular las políticas de género. Nuestro norte no está en la autorrealización entre cuatro paredes confortables, sino en la posibilidad de derribar los muros del orden patriarcal actualmente existente, que ya no es un orden que nos niega y excluye, sino uno que nos pretende incluidas, pero minorizadas y subordinadas. Por ello, ante los intentos de conformarnos con cuartos propios, reclamamos nuestro derecho a pintar de feminismo la casa grande, unade paredes permeables y techos de colores, donde quepan todos nuestros mundos.

4. Políticas transversales para la formación

Si bien, como explicamos más arriba, las políticas de transversalización exceden y desbordan las actividades estrictamente relacionadas con la formación académica y profesional, en este apartado nos centraremos en describir las estrategias diseñadas para avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje por el carácter nodal que estos tienen en la función y el quehacer cotidiano de las instituciones universitarias.

Con frecuencia, la apuesta por la transversalización despierta resistencias múltiples por parte de quienes consideran al género como tema emergente —“de moda”— que sería correcto ofertar a quienes les interesa, pero que resulta excesivo o pretencioso (hasta impuesto) cuando se busca extender sus alcances más allá de su supuesta especificidad y pertinencia. Su inclusión es resistida, también, en áreas o materias troncales, donde se enseñan los núcleos disciplinares —básicos o clásicos—, marginando a los estudios de género en áreas menores, secundarias y contemporáneas, preasumiendo que nada podrían aportar a la revisión crítica de las bases conceptuales y epistemológicas de nuestras disciplinas.

Asimismo, es resistida en las áreas de conocimiento denominadas “duras” o “exactas”, bajo el supuesto de neutralidad y objetividad con los que se producen y reproducen los sesgos androcéntricos de la construcción (siempre humana y, por tanto, sociocultural e histórica) del conocimiento científico.

La transversalización, también, es resistida en los centros de investigación y extensión, que se autoperciben más allá de estas problemáticas, supuestamente superadas, puesto que en su seno “hay mujeres docentes e investigadores de mucha trayectoria”, “no hay discriminación ni violencias”, o “se usa mucha bibliografía de mujeres”.

A su vez, las resistencias se presentan en enunciaciones vinculadas a la “libertad de cátedra” que, en estos casos, paradójicamente, apelan a mantener un estado de situación conservador e inmovible a la irrupción de los debates feministas en las agendas sociales, así como a las demandas de un estudiantado que reclama su abordaje curricular de manera temprana, desde los primeros años, como una dimensión transversal imprescindible para su formación.

Señalar las resistencias registradas habitualmente a la hora de proyectar y escalar las políticas de transversalización en el conjunto de los planes y programas de estudio de la universidad no debe conducirnos al desánimo pesimista o la inacción. Todo lo contrario, el desafío que asumimos desde la creación de la A.Ge.Sex. se basa en insistir en que la tarea es con todos y es a largo plazo. Apuntamos a reforzar la construcción de espacios de formación profesional y de producción de conocimientos socialmente relevantes que potencien acciones transformadoras para crear mundos justos, equitativos y democráticos.

Para llevar adelante esta tarea, desde el inicio de la gestión, nos propusimos trabajar una serie de estrategias tendientes a facilitar la comprensión de la relevancia de las políticas de transversalización de la perspectiva de género y sexualidades en la formación y ofrecer herramientas concretas que nos permitan avanzar en este sentido en el conjunto de campos disciplinares y unidades académicas de la universidad.⁶

1. Diseño e implementación del instrumento diagnóstico para la autoevaluación de las cátedras en materia de transversalización curricular de la perspectiva de género.
2. Elaboración de una encuesta docente, individual y anónima, indagando algunas dimensiones de la trayectoria laboral, formativa, situación socioeconómica, tareas de cuidados, y división del trabajo doméstico y docente.

6 Para ello, tomamos como referencia la iniciativa impulsada por la Secretaría de Género y Sexualidades en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y aprobada por el Consejo Directivo en 2018: “Proyecto para la Transversalización de la Perspectiva de Género” en programas y planes de estudio de las carreras, que fue aprobado por unanimidad (Res. 3505/18).

3. Elaboración de un instrumento diagnóstico destinado a los equipos docentes de las cátedras para la autorrevisión de los programas de sus asignaturas, que posibilite identificar ausencias, presencias y desafíos en materia de incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular.
4. Desarrollo de material bibliográfico específico y glosarios de conceptos básicos sobre perspectiva de género y sexualidades.
5. Conformación de un repositorio bibliográfico virtual.
6. Planificación de cursos de actualización docente sobre estas temáticas.

De estas estrategias, en el primer año de gestión de la A.Ge.Sex., avanzamos en la elaboración de materiales bibliográficos con la publicación de los primeros tres tomos de *Cuadernos Feministas para la Transversalización*. Un material bibliográfico actualizado (mayoritariamente inédito), que combina producciones del ámbito local, nacional e internacional.

En el primer tomo, *Apuntes epistemológicos*, reunimos valiosos aportes para pensar la producción de conocimientos desde perspectivas críticas. Allí, la filósofa Diana Maffia nos introduce a la potencialidad de la articulación entre feminismos y epistemologías, a través de la narración de un itinerario que hace cuerpo la invitación feminista a “politizar lo personal”. Desde la Universidad Autónoma de Barcelona, la catedrática Amparo Moreno Sardá nos convida una sistematización de la estrategia que desarrolla hace casi 40 años, la crítica del paradigma androcéntrico. Yuderkys Espinosa Miñoso, referenta del GLEFAS, articula el método genealógico con la crítica descolonial para problematizar los compromisos epistémicos y políticos de los feminismos regionales con las

matrices coloniales. El profesor de filosofía y activista trans* Blas Radi interpela la asunción de que las epistemologías feministas alojan y concentran la amplitud de reflexiones en torno al género en la producción académica, introduciéndonos a la Epistemología Trans*.

En el segundo tomo, reunimos reflexiones colectivas en torno a experiencias situadas, que articulan docencia, investigación y gestión, en pos de crear respuestas institucionales a la necesidad de hacer de las perspectivas de género y feministas una mirada transversal en los procesos de producción de conocimiento en educación superior. Desde la Universidad Nacional General Sarmiento, colegas de la Asociación de Docentes e Investigadoras/es y del Programa de Políticas de Género convidan la experiencia del curso *TransFormando los Programas*, ideado para transversalizar la perspectiva de género en las prácticas educativas. Desde la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR), los equipos del seminario *Introducción a la perspectiva de género*, del Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género, de la asignatura *Sociología Sistemática* y del Centro de Investigaciones y Estudios del Trabajo nos comparten sus experiencias haciendo de los feminismos una perspectiva transversal. Desde el seminario *Interdisciplinary Feminist Research Methodology* de la Universidad Rovira i Virgili, de Tarragona, Bárbara Biglia y Verges Bosch nos interpelan a radicalizar las implicancias de introducir los aportes críticos de las epistemologías y metodologías feministas en los procesos de investigación.

En el tercer tomo, compartimos algunos *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*; un debate que se ha instalado en las agendas públicas, mediáticas e institucionales, e impacta también en aulas, pasillos y órganos de gobierno de nuestras universidades públicas. En primer lugar, el investigador,

lingüista y filólogo Santiago Kalinowski propone comprender al lenguaje inclusivo como una configuración discursiva de varias luchas. Javier Gasparri, director de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) sistematiza argumentos teóricos y razones políticas para la promoción del uso académico e institucional del inclusivo. Desde la Universidad de Quilmes, Sara Pérez y Florencia Moragas aportan elementos para comprender la politicidad del lenguaje inclusivo desde el análisis de las reacciones conservadoras en su contra. Por último, incluye el texto de la resolución aprobada por el Consejo Superior de la UNR, en materia de lenguaje no sexista e inclusivo.

Asimismo, dimos inicio al primer seminario de actualización docente Ciencia y Feminismo: una introducción a las epistemologías feministas, a cargo de Diana Maffía y Danila Suarez Tomé, ambas profesoras de filosofía feminista e investigadoras de la Universidad de Buenos Aires. Contó con la participación de docentes de todas las unidades académicas.

Estas iniciativas fueron acompañadas, además, por estrategias de transversalización complementarias tales como aprobación de la resolución sobre usos del lenguaje no sexista e inclusivo en la UNR; cursos sobre educación sexual integral para estudiantes de las escuelas preuniversitarias; cursos de formación docente en problemáticas de género y sexualidades para docentes secundarios; talleres de formación y sensibilización en género y violencias sexistas para gabinetes de gestión del rectorado, facultades y escuelas preuniversitarias, y propuestas varias orientadas a la producción de materiales de formación aptos para la divulgación en redes sociales, como el ciclo *#FeminismosParaTodes*, la *Caja de Herramientas para celebrar la diversidad* y, para el Día de las Infancias, el curso de

sensibilización Multiplicar Redes: Apuntes virtuales sobre Violencias Sexistas, entre otras iniciativas.⁷

Con estas líneas, enhebradas mientras ensayamos gestionar, enseñar y aprender en tiempos de distanciamiento, buscamos estar más cerca, convidando algunas de las iniciativas en que nos apoyamos durante este primer año de gestión del Área de Género y Sexualidades de la UNR. Seguimos apostando a tejer redes y estrategias colectivas para continuar haciendo universidades feministas.

7 Todas estas iniciativas, documentos y materiales pueden consultarse y descargarse del sitio <https://unr.edu.ar/secretaria/182/genero-y-sexualidades>; y de las redes de la A.Ge.Sex.

Bibliografía

Fabbri, L. y Rovetto, F. (coord.) (2020). Apuntes epistemológicos. Cuadernos feministas para la transversalización / 1. Rosario: UNR Editora.

----- (coord.) (2020). Apuntes sobre género en currículas e investigación. Cuadernos feministas para la transversalización / 2. Rosario: UNR Editora.

----- (2020). Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo. Cuadernos feministas para la transversalización / 3. Rosario: UNR Editora.

Federici, S. (2013). Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madrid: Traficantes de sueños.

Fox Keller, E. (1991). Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

----- (2000). Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX. Buenos Aires: Manantial.

Haraway, D. (1995). Ciencia, ciborgs y mujeres. Valencia: Cátedra.

Lagunas, C. (2009). “Los estudios de mujeres en Argentina. Institucionalización, especialistas y las categorías”. En M. E. Fernández Fraile, N. Romo Aviles, N. Bonaccorsi,

- N. y C. Lagunas (comp.). Los Estudios de mujeres en España y Argentina. Propuesta para el debate. Buenos Aires: Prometeo.
- Maffía, D. (2005). Conocimiento y emoción. *Arbor*181 (716), 515-521.
- (2007) Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* 12(28), 63-98.
- Moreno Sardà, A. (1988). La otra “política” de Aristóteles. *Cultura de Masas y divulgación del Arquetipo Viril*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Stimpson, C. (1999). “¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años 90?” En M. Navarro y C. Stimpson (comp). *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Género y Universidad: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú



Patricia Ruiz Bravo¹
Aranxa Pizarro²

1. Introducción

Los procesos de cambio institucional son largos, complejos y dinámicos. Especialmente, cuando suponen poner en cuestión valores, creencias e ideales que han fundado las instituciones de educación superior (IES). Los esfuerzos por hacer de las universidades un espacio en el que se promueva y se haga realidad la igualdad de género y la no discriminación se enfrentan a fuertes resistencias de los distintos estamentos académicos. De hecho, la transformación de las universidades implica un cuestionamiento radical al propio sistema social del que ellas forman parte y ese es el principal problema que enfrentar. Por ello, las instituciones de educación superior pueden entenderse como microcosmos que reproducen los problemas estructurales de los países, entre los cuales destaca la discriminación de género, como parte de la sociedad patriarcal en la que nos desenvolvemos (Zerán, 2018).

1 Profesora principal del Departamento Académico de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú y directora de la Cátedra UNESCO de Igualdad de Género en IES de la misma casa de estudios.

2 Estudiante de la maestría en Sociología de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y coordinadora ejecutiva de la Cátedra UNESCO de Igualdad de Género en IES de la misma casa de estudios.

La meritocracia es uno de los pilares fundamentales de la vida académica y de su desarrollo. Se entiende como un sistema de valoración objetiva que promueve el esfuerzo, la dedicación y la competencia, premiando con ascensos, contrataciones y bonos a quienes destacan en su labor académica. Asimismo, el prestigio de las universidades es construido a partir de los logros y méritos obtenidos por sus docentes e investigadores, lo cual contribuye con la reproducción de este sistema. Sin embargo, hay suficientes pruebas que demuestran que en estos espacios se producen prácticas discriminatorias y evaluaciones sesgadas, especialmente en lo que respecta a las mujeres, demostrando que los estándares de evaluación al esfuerzo, la dedicación y la competencia de estudiantes, docentes y autoridades hombres y mujeres no son los mismos (Acker, 1995; Buquet et al., 2013; Ruiz Bravo et. al., 2019). En realidad, la valoración objetiva que la meritocracia supone esconde mecanismos de discriminación que afectan negativamente la experiencia de las mujeres en las universidades que terminan retrasando y obstaculizando sus carreras académicas. Estos mecanismos se basan en un sistema de valoración académico que, durante años, ha institucionalizado la discriminación hacia las mujeres y la población LGTBIQ+.

En esa línea, es fundamental reconocer que, así como el sexismo, la misoginia y el machismo están incrustados en nuestras prácticas cotidianas, también lo están en las instituciones de educación superior. Frente a ello, muchas universidades han adoptado políticas de igualdad de género como una apuesta por lograr una comunidad académica más justa que ofrezca las mismas oportunidades a todos sus miembros. Se puede hablar de una institucionalidad en disputa que, empujada por docentes y estudiantes feministas, ha ido poco a poco calando en el discurso de las autoridades. Aun así, la adopción de políticas de género se topa con grandes barreras para poder

hacerlas efectivas. La Pontificia Universidad Católica del Perú no es ajena a esta realidad.

Otro elemento que considerar cuando hablamos de desigualdades de género es la importancia creciente que se da en las universidades a los rankings, las publicaciones en revistas de alto impacto, la evaluación internacional de la investigación, entre otros elementos que se incorporan a las políticas universitarias a raíz de la mercantilización del campo educativo (Mountz et al., 2015). Estos nuevos modelos, marcados por el sistema neoliberal-capitalista, implican una nueva organización del trabajo académico que supone la aceleración del tiempo, la presión por el logro, la falta de espacios para el trabajo colectivo, la constante especialización, entre otros, lo que agudiza las desigualdades de género y, como resultado, incide en la discriminación que experimentan docentes e investigadoras mujeres (Mountz et al., 2015).

2. Institucionalidad en disputa: políticas de género como punto de llegada y punto de partida

En nuestra universidad, la creación del Diploma de Estudios de Género en 1990 es un hito clave pues da inicio formal al trabajo académico en este tema y en la lucha por lograr una transformación de las relaciones y el sistema de género del país. En ese primer momento no percibimos conscientemente las desigualdades que se reproducían al interior de nuestra propia casa de estudios, por lo que la formación y la investigación se dirigían a lo que sucedía *fuera del campus*. Creíamos que, en efecto, la meritocracia, era el sustento de las carreras académicas. Fue años más tarde que nuestra mirada se volvió hacia nosotras. Ser parte de dos equipos internacionales sobre igualdad de género en las IES fue un factor clave en la consoli-

dación del trabajo colectivo para reconocer estas desigualdades y lograr políticas de igualdad de género en la universidad³.

Formamos un grupo de investigación que incluía docentes de distintas disciplinas comprometidas en promover cambios en la carrera académica de las mujeres, en las prácticas cotidianas que discriminaban y afectaban sobre todo a las estudiantes y en la institución marcada por un sesgo patriarcal. Es así como, luego de mucho trabajo, se aprobaron en 2015 las *Políticas de Igualdad de Género para la Docencia*. Este fue un hito no solo para la Pontificia Universidad Católica del Perú, sino para las instituciones de educación superior del país pues fue la primera vez que se aprobaban políticas de esta naturaleza a nivel nacional. Las políticas surgieron como una iniciativa del Grupo de Investigación en Estudios de Género de la PUCP y tienen como objetivo desarrollar en la comunidad universitaria una cultura que promueva la igualdad entre varones y mujeres en las distintas áreas estratégicas de la universidad, con especial énfasis en la *formación académica*, la *investigación* y la *gestión universitaria*.

La aprobación de las *Políticas de Igualdad de Género para la Docencia* no significó, sin embargo, su adopción e implementación. Por el contrario, trajo consigo muchas dificultades y resistencias que siguen latentes. Este proceso mostró la importancia de desarrollar mecanismos y narrativas que permitan legitimar la adopción de las políticas, incluso, entre docentes y estudiantes mujeres. Un elemento fundamental para el proceso de legitimación de las políticas fue la realización de un diagnóstico sobre desigualdades de género en la universidad. El uso de data que evidencie la disparidad entre hombres

3 Se trata del Proyecto MISEAL: Medidas para la Inclusión social y la equidad en la educación superior en América Latina y el Proyecto Equality. Ambos proyectos financiados por la Unión Europea a través de los proyectos ALFA.

y mujeres en la trayectoria académica e investigaciones y que muestre los mecanismos de discriminación que operan en las universidades, son elementos que difícilmente pueden ser rebatidos. Dejar en claro que hombres y mujeres no parten de la misma posición cuando entran al espacio académico fue central para reconocer a las políticas como un mecanismo para eliminar esa diferencia. A continuación, detallamos algunas de las estrategias, dificultades y resistencias que hemos identificado en el proceso de creación, adopción e implementación de las políticas.

Estrategias

Las estrategias para impulsar y promover las políticas de género son diversas y varían según el contexto. Pasamos a señalar algunas de las más importantes:

- **Masa crítica:** Es clave contar con un grupo de personas, una masa crítica, comprometida con la justicia y la igualdad de género. Para ello, es preciso fomentar equipos de trabajo, generar alianzas entre colegas, incorporar el enfoque de género en las clases y promover trabajos de investigación, artísticos o comunicacionales que incluyan la importancia de lograr la igualdad de género como un eje. Se trata de convocar a personas que puedan ser parte de un colectivo dispuesto a conocer y transformar las prácticas discriminatorias que afectan a los distintos grupos de la universidad. Hablar de igualdad de género incluye temas diversos como la violencia y hostigamiento sexual, la discriminación explícita y sutil, el empoderamiento y liderazgo de mujeres y población LGTBIQ+, los estereotipos de género y su vínculo con carreras masculinizadas, entre otros.

- **Diagnóstico:** Elaborar un diagnóstico cuya data visibilice las desigualdades de género. La información sistematizada es fundamental para justificar la elaboración, adopción e implementación de políticas de género. Este proceso requiere demostrar a las autoridades que existe un problema que no ha sido atendido y que es hora de atender. Como bien señala Scott (1996), el género es la forma primaria de las relaciones de poder y se trata de un sistema que opera a través de símbolos, instituciones, normas y las propias identidades subjetivas de hombres y mujeres. Criticar este sistema es el primer paso, pero cambiarlo implica una tarea de largo aliento. En tanto sistema, el género se reproduce a través de instituciones que asumen como natural la desigualdad, la jerarquía y la división del trabajo que define el sistema de género y el poder entre varones y mujeres. En este sentido, las universidades y el conocimiento científico, desarrollados desde una mirada masculina, aún se resisten a la participación de las mujeres en igualdad de condiciones que los varones (Bonder, 1984). A pesar de que la participación de mujeres estudiantes y docentes ha aumentado tremendamente, las prácticas discriminatorias que retrasan las carreras de las académicas y los techos de cristal que impiden su ascenso en cargos de autoridad siguen vigentes. Lo mismo sucede con el hostigamiento sexual, la violencia de género y la escasa presencia de las mujeres en la ciencia. La universidad, como parte de este sistema de género, es un microcosmos en el que se reproducen —bajo distintos mecanismos— los procesos macrosociales. Se trata de, a través de la data, visibilizar a las IES como espacios sociales complejos y no como esos *cenáculos o torres de marfil* alejadas de problemas mundanos.

- **Redes nacionales e internacionales:** Participar en redes nacionales e internacionales es otra estrategia muy importante. En primer lugar —y como ha sido señalado por los estudios feministas— el ser parte de un colectivo es clave para la toma de conciencia y el empoderamiento de estudiantes, docentes e investigadoras mujeres. En este caso, el participar en las redes permite comparar situaciones y constatar la similitud de los problemas que vivíamos como docentes y estudiantes. En segundo lugar, es posible compartir documentos que permiten ahorrar tiempo y esfuerzo, lo cual genera una colectividad de conocimiento. En el caso de las políticas, pudimos acceder a propuestas de otras universidades y países construyendo un saber compartido. Situación similar ocurre con los diagnósticos, las encuestas y otras formas de investigación que forman parte de un acervo con el que se discute y se avanza. Y, en tercer lugar, porque compartimos estrategias de resistencia y enfrentamiento a los poderes institucionales que se oponen abierta y veladamente a los cambios.
- **Mujeres en puestos de autoridad:** Es fundamental que haya mujeres en puestos de autoridad comprometidas con impulsar la institucionalidad de las políticas aprobadas y con garantizar los recursos necesarios para implementarlas. Mientras la institucionalidad siga en disputa, se necesitan personas que defiendan esas voces en consejos universitarios, asambleas universitarias, consejos de departamentos y otros estamentos de las IES. Por ello, es clave que en el grupo promotor estén profesoras en puestos de poder comprometidas con la igualdad de género y con promover un espacio académico más justo y sin violencia ni discriminación.

Resistencias

Es posible distinguir las resistencias en dos grupos. Por un lado, tenemos las *resistencias desde los actores* y, por otro, las *resistencias institucionales*. Pasamos a señalar algunas de las más importantes:

- El hecho de haberse aprobado las políticas no implicaba que docentes varones y mujeres estuviesen de acuerdo con éstas. De hecho, muchos varones se sintieron amenazados y no pocas mujeres manifestaron que la existencia de las políticas las colocaba en una situación de *minusvalía*. Algunas de ellas sentían que si habían logrado reconocimiento era gracias a su esfuerzo y a sus méritos. Pensaban que la adopción de las políticas iba a provocar que sus colegas señalaran que obtenían el puesto o el ascenso por su *condición de mujeres* sin reconocer su formación, esfuerzo y méritos. En este caso, se observa la interiorización de la institución universitaria como meritocrática sin contrastar su posición con la realidad. Cuando les mostrábamos las cifras del total de docentes varones y del total de docentes mujeres por facultades, se sorprendían y era un primer paso en la visibilización de las desigualdades. En otros casos, los varones que ocupaban puestos de autoridad no daban información sobre las políticas a las docentes de sus departamentos. Como resultado, las docentes no usaban las políticas, perdían oportunidades y se reproducía el sistema de género inequitativo.
- Por otro lado, están las dificultades institucionales. Como se mencionó al inicio, las IES son microcosmos que reproducen los problemas estructurales de

las sociedades. Sociedades como la peruana, donde el sexismo, la misoginia y el machismo tiñen nuestras interacciones diarias, generan espacios académicos que reproducen estas prácticas. Como resultado, la obtención de presupuesto e infraestructura para realizar acciones, monitorear e implementar las políticas se vuelve más difícil. Como señala Ahmed (2018), las mismas instituciones que parecen buscar cambios, no están tan conscientes de las propias resistencias. De esta manera, la implementación y el seguimiento de las políticas resulta una tarea titánica que asumen una o dos personas que terminan agobiadas por un *muro patriarcal* que se alza cada vez que se van generando avances. Se observa, por ejemplo, las dilaciones para otorgar presupuestos, la falta de protocolos para el seguimiento, las dificultades burocráticas, cambio de autoridades, entre otras.

Avances y tareas pendientes

- **Masa crítica.** El proceso de sensibilización ha incluido una gran cantidad de talleres y capacitaciones sobre diversos temas incluyendo prevención del hostigamiento sexual, empoderamiento, políticas de igualdad de género, mecanismos de discriminación, mujeres y poder, entre otros. Además, ha supuesto incorporar el enfoque de género en las clases y promover trabajos de investigación, artísticos o comunicacionales que incluyan la importancia de lograr la igualdad de género como un eje. Este es un proceso constante porque los grupos estudiantiles se renuevan conforme avanzan en su carrera académica, ingresan nuevos y nuevas docentes a la universidad y cambian las autoridades cada cierto

tiempo. Por ello, en nuestra experiencia, este es un proceso que debe ser sostenido en el tiempo y debe incluir a los diversos miembros de la universidad, incluyendo hombres y mujeres en puestos de autoridad. Es un proceso, a su vez, complejo pues se avanza de pocos en pocos y no es siempre un trabajo reconocido o institucionalizado. Otro problema surge cuando las profesoras comprometidas con la igualdad de género no siempre tienen apoyo en sus unidades y eso a veces desalienta. Se necesitan fondos para realizar talleres de sensibilización, pero también apertura de estudiantes y docentes pues todavía son espacios voluntarios.

- **Diagnóstico.** Tuvo un impacto directo en la aprobación de las *Políticas de Igualdad de Género para la Docencia*. Por un lado, visibilizó una situación que la mayoría de las autoridades desconocía y, por otro, sirvió de justificación para quienes, aun leyendo la data, se resistían a la necesidad de aprobar las políticas. Sin embargo, si bien el diagnóstico fue clave para la aprobación de las políticas, perdió fuerza a la hora de implementarlas. Entre otras razones, porque muchas autoridades sentían que aprobarlas ya era bastante y no fomentaban que las docentes de los diversos departamentos y facultades las conocieran y utilizaran. Además, había un gran número de docentes, especialmente en las áreas de ciencias e ingeniería, que estaba en desacuerdo con las políticas al denominarlas *acciones afirmativas*. Ellas sentían que, si les daban un puesto o ascenso aplicando las acciones afirmativas de las políticas, sus colegas iban a desmerecer sus logros y atribuirlos a su condición de mujeres y no a su mérito académico. Desmitificar y demostrar que no era así supuso talleres de sensibilización y data desagregada por

facultades que demostrara que mujeres y hombres no parten de las mismas condiciones y, por lo tanto, las políticas buscan equilibrar el terreno.

- **Redes nacionales e internacionales.** Las redes internacionales fueron un soporte clave para la creación de las políticas pues el documento elaborado tuvo como base las políticas implementadas en otras universidades de América Latina y Europa con quienes trabajamos. Esto agilizó elaboración del documento y, a través de la experiencia internacional, pudimos definir las áreas estratégicas en las que las políticas debían enfocarse: *formación académica, investigación y gestión universitaria*. En el caso de las redes nacionales, la idea era —a partir de las políticas de la PUCP— fomentar que otras universidades desarrollen y aprueben políticas de género. Sin embargo, se desataron los casos de hostigamiento sexual en las universidades y el énfasis pasó al desarrollo de reglamentos y protocolos universitarios para su prevención y sanción, dejando de lado las políticas de género. Este proceso fue bastante accidentado y gran parte de su éxito, donde se logró el desarrollo de reglamentos y protocolos, se debe a un conjunto de docentes y estudiantes que trabajaron arduamente e incluso salieron a las calles para exigir que las universidades actúen con más agilidad y firmeza.
- **Mujeres en puestos de autoridad.** Como ya mencionamos, la aprobación de las políticas no garantizó su adopción e implementación. Pasar del documento aprobado a la acción requirió presupuesto e infraestructura, lo cual implicó voluntad política por parte de las autoridades de la universidad. Tener mujeres en puestos de poder comprometidas con la igualdad de género fue clave para poder sacar adelante

las políticas. Primero, porque eran parte de Consejo Universitario y de Asamblea Universitaria, órganos de gobierno donde las políticas tenían que ser aprobadas a través de votación, y, luego, porque fueron aliadas para la obtención de presupuesto e infraestructura. Sin embargo, muchas mujeres ya no quieren ser autoridades y eso está generando un retroceso, no en las políticas dado que ya fueron aprobadas, pero sí en los hechos concretos. Esto sucede por la magnitud de los retos a los que se enfrentan las mujeres que quieren asumir puestos de autoridad y por entrar al espacio masculino por excelencia: el espacio del poder y de toma de decisiones. Se han reportado muchos casos de acoso político, burlas y menosprecio hacia las mujeres que postulan haciendo referencia a su apariencia física, dejando de lado la importancia de sus credenciales académicas. Asimismo, la falta de apoyo una vez que asumen cargos de autoridad agudizan los retos y vuelve más complejo el lidiar con la institucionalidad en disputa mencionada.

3. Hostigamiento sexual en las universidades

Las Políticas de Igualdad de Género para la Docencia sentaron las bases para la aprobación del Reglamento para la prevención e intervención en los casos de hostigamiento sexual aplicable a estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016) y el Protocolo de prevención, atención y protección para víctimas de violencia de género (2020). En el caso de la implementación del reglamento, las resistencias señaladas en el acápite anterior se mantienen e incrementan. Si en relación con las políticas de igualdad de género no había una convicción mayoritaria de varones y mujeres, respecto al reglamento contra el hosti-

gamiento sexual la respuesta fue mucho más compleja y, a veces, contradictoria.

El Reglamento para la prevención e intervención en los casos de hostigamiento sexual aplicable a estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016) tuvo la finalidad de garantizar el tratamiento adecuado de las denuncias por hostigamiento sexual realizadas por estudiantes, docentes y personal no docente de la PUCP, así como establecer lineamientos para prevenir dicha modalidad de violencia⁴.

Por otro lado, el Protocolo de prevención, atención y protección para víctimas de violencia de género (2020) tiene el objetivo de eliminar las acciones de violencia de género en la comunidad universitaria; definir procedimientos para que todas las unidades y personal involucrados en tales acciones ante casos de hostigamiento sexual y otras formas de violencia de género brinden un servicio coordinado, articulado y oportuno, contribuyendo con la sensibilización y difusión de información necesaria para reducir los casos de violencia de género, así como a la buena atención y protección de la integridad personal de la víctima, y a que se consiga justas investigaciones y se cumpla con las sanciones contra la persona agresora.

Es importante mencionar que, si bien en el 2016 se aprueba el primer Reglamento para la prevención e intervención en los casos de hostigamiento sexual aplicable a estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, recién en el 2020 se aprueba el Protocolo de prevención, atención y protección para víctimas de violencia de género. La creación y aprobación del protocolo fue el resultado de la lucha

4 En el 2018 el reglamento fue actualizado y en el 2020 entró en vigor un nuevo reglamento disciplinario como parte del Reglamento Unificado aprobado en la PUCP.

de estudiantes y colectivas que tomaron las calles buscando soluciones efectivas a las situaciones de hostigamiento sexual y violencia de género que experimentaban durante su vida universitaria, familiar y personal.

Esto nos lleva a un primer elemento a considerar: la movilización estudiantil contra el hostigamiento sexual y otras formas de violencia de género. Fue una bandera de lucha que enarbolaron distintos colectivos y que inició un proceso de denuncias públicas que alcanzaron a la prensa local. Ya en ese momento existía la Comisión Especial Contra el Hostigamiento Sexual, pero —como se ha dicho en la sección de políticas— no se contaba con un apoyo institucional sólido para que las personas encargadas de la investigación y la sanción pudieran llevar el trabajo en condiciones óptimas.

Este es un segundo elemento por considerar: la falta de apoyo efectivo, a pesar de que en el discurso y en la normativa se había aprobado el reglamento y había, de parte de las autoridades, la convicción sobre la importancia de este tema. Entonces, cabe preguntarse, ¿por qué esta distancia entre, por un lado, el discurso de rechazo y sanción al hostigamiento sexual y, por otro, la práctica concreta que limitaba las condiciones necesarias para el trabajo de la Comisión Especial contra el Hostigamiento Sexual? Aquí observamos un doble discurso que se enmarca en la institucionalidad en disputa mencionada previamente y en la impronta patriarcal que sigue tiñendo las IES.

Otro elemento clave en esta brecha es la resistencia abierta y sutil de docentes que encontraban razones legales, psicológicas y profesionales, tanto para exculpar a los denunciados, como para poner en duda la imparcialidad y profesionalismo de la Comisión Especial contra el Hostigamiento Sexual. No es el momento de hacer un análisis

en profundidad de este problema, pero de hecho esa fue una resistencia permanente y sistemática (Fernández Revoredo, 2019). Esta situación ha mostrado la importancia de sensibilizar a los diversos miembros de la comunidad universitaria sobre lo que supone el hostigamiento sexual y la violencia de género, incluyendo sus manifestaciones, causas, consecuencias y mecanismos de prevención.

Desde nuestra perspectiva, la resistencia de docentes —y a autoridades— pone de manifiesto otro de los elementos señalados por Scott (1996): la identidad subjetiva de los actores. Las autoridades han internalizado los modelos de masculinidad y feminidad aceptados socialmente y, desde esa identidad subjetiva que han asumido, se resisten, consciente o inconscientemente, a los cambios que implican una transformación de ese pacto. El sistema de género y el entramado patriarcal impiden que se identifiquen las prácticas de hostigamiento como tales, elaborando excusas como es un piropo, ella no se opuso y otras similares que demuestran la vigencia de una masculinidad que no ha puesto en cuestión su poder y el impacto de ese poder sobre el cuerpo de las mujeres (Segato, 2016).

4. Política para el respeto de la identidad de género

tradicionalmente, hablar de discriminación de género en la academia ha implicado hablar de la discriminación que enfrentaban estudiantes, docentes e investigadoras mujeres. Esto respondía a una mirada binaria del género que, durante mucho tiempo, ocupó la agenda feminista. Sin embargo, conforme se han ido incorporando nuevas voces al movimiento feminista, se ampliaron sus demandas, necesidades y propuestas de cambio. Este es el caso de los aportes y críticas del movimiento LGTBIQ+, la teoría queer y los estudios trans. Sus reclamos justos han mostrado la importancia de recono-

cer y validar las diversas identidades de género y orientaciones sexuales que han sido marginadas sistemáticamente desde los distintos espacios sociales, incluyendo la academia (Bettcher, 2014). En esa línea, poner en cuestión la mirada binaria al género ha supuesto, a su vez, adoptar políticas que, por un lado, visibilicen la lucha y la violencia vivida y, por otro, contribuyan con cambios a la cultura institucional.

En el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se aprobó la *Política para el Respeto de la Identidad de Género* en el 2017. La *Política para el Respeto de la Identidad de Género* es una iniciativa del movimiento estudiantil *Reforma Trans PUCP* en respuesta a la discriminación y violencia que les estudiantes trans y de género no binario experimentaban en el campus. El colectivo *Reforma Trans PUCP* surge del *Grupo Universitario por la Diversidad Sexual e Identidad de Género (GPUC)* entre el año 2014-2015.

La discriminación que les estudiantes trans y de género no binario experimentaban fue visibilizado a partir de una investigación realizada por *Reforma Trans PUCP*, en la cual se detectó que la falta de representación de la identidad de género en la tarjeta de identificación (TI) universitaria era uno de los ejes centrales de discriminación del cuerpo estudiantil trans. Esto se debe a que, en el Perú, la tarjeta de identificación (TI) que se le asigna a les estudiantes al ingresar a la universidad incluye el nombre legal expreso en el Documento Nacional de Identidad (DNI), es decir, mantiene el nombre otorgado al nacer. Como resultado, los/las/las estudiantes trans se veían obligados a usar el nombre legal, en vez del nombre con el que se identificaban. Esta situación contribuye sustantivamente con la discriminación y violencia de género experimentada a la largo de su trayectoria académica.

La *Política para el Respeto de la Identidad de Género* de la PUCP propone: (1) sensibilización de la comunidad universitaria, incluido el cuerpo estudiantil, docentes, personal administrativo y personal de tercerización; (2) acceso e idoneidad de los servicios, desde servicios higiénicos y camerinos hasta sensibilización al personal de deportes y salud; (3) respuesta, dentro de los reglamentos disciplinarios, ante situaciones de discriminación entre estudiantes, docentes y personal no docente que trabaja en la PUCP; (4) promoción de una formación curricular que incluya un adecuado enfoque sobre la diversidad sexual.

La negación de la identidad, es decir, la categorización de los estudiantes de forma contraria a su propio sentido de identidad es una forma de transfobia que debe ser eliminada de las universidades (Bettcher 2014). En esa línea, además de la *Política para el Respeto a la Identidad de Género*, se aprueban las *Normas Relativas a la Inclusión del Nombre Social* con el fin de lograr una correcta identificación de las personas trans y de género no binario en la comunidad universitaria. Esta normativa fue aprobada en el 2018.

Ahora bien, así como en el caso de las políticas de género, la implementación de la *Política para el Respeto de la Identidad de Género* no ha sido fácil y tampoco ha sido difundida como debería. Se requiere presupuesto, infraestructura, compromiso institucional y una masa crítica que la empuje. No obstante, aun cuando el proceso de implementación sigue lento y accidentado, su aprobación significó no solo el reconocimiento de la lucha de estudiantes y docentes aliados, sino el respeto a la dignidad humana de todxs los miembros de la comunidad universitaria y la apuesta por un campus inclusivo y libre de discriminación.

5. Retomando un proceso histórico inacabado

Los avances alcanzados son resultado de un proceso y de varios colectivos que fueron trazando las rutas para pensar los temas de género y afrontar, desde la academia, los desafíos que dicho conocimiento planteaba. En este acápite haremos una breve reconstrucción político-histórica que permita identificar a los actores involucrados, los obstáculos y los retos que siguen pendientes.

Desde 1991, la PUCP ofrece un Diploma de Estudios de Género, el primer programa académico del país⁵. Desde el 2012, se ofrece la Maestría en Estudios de Género. Esta se ofrece como respuesta a la alta demanda por una formación especializada en género, tanto del sector público como del medio académico y de la sociedad civil. El diploma, y luego maestría, han sido impulsados por docentes que posteriormente formaron el Grupo de Investigación de Estudios de Género. Este es un grupo interdisciplinario que incluye a docentes y estudiantes interesados y comprometidos con la igualdad de género. Su objetivo principal ha sido desarrollar un espacio de intercambio académico que promueva la investigación, la docencia y la participación en debates sobre políticas e incidencia para un cambio social. Entre las líneas de investigación están las siguientes: violencia de género, género e interculturalidad, igualdad de género en instituciones de educación superior, derecho y género, literatura y género y políticas sociales y desarrollo. El grupo se constituye en el 2014, en sus dos primeros años se dedicó principalmente a la elaboración de propuestas de políticas

5 El Diploma fue impulsado en sus inicios por Norma Fuller, Narda Henríquez, Cecilia Rivera, Patricia Ruiz Bravo y Gonzalo Portocarrero. Luego se incorporaron Fanni Muñoz y Juan Carlos Callirgos, actual director de la Maestría de Género de la PUCP.

de igualdad en la universidad y prevención del hostigamiento sexual.

Adicionalmente, la Pontificia Universidad Católica del Perú cuenta con la Cátedra UNESCO de Igualdad de Género en Instituciones de Educación Superior creada en 2016. Es la primera Cátedra UNESCO de la PUCP y la única en materia de igualdad de género en el Perú. La Cátedra busca investigar la situación de las mujeres en las instituciones de educación superior en el país, sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las desigualdades de género y promover el desarrollo de políticas institucionales que fomenten espacios académicos más equitativos e inclusivos. El Programa de Cátedras UNESCO promueve que las instituciones de educación superior sumen esfuerzos para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015- 2030 de la UNESCO.

En estos 30 años el grupo inicial se ha ido ampliando y convocando a nuevas y nuevos docentes que son parte de esa *masa crítica* a la que hacíamos referencia páginas atrás. Se trata pues de una trayectoria larga y colectiva en la que es necesario reconocer los aportes de distintas generaciones de docentes y estudiantes que se comprometieron académica y políticamente con este tema. Sea esta la ocasión para recordar el aporte pionero de la Dra. Violeta Sara-Lafosse, primera docente en tener un curso sobre las mujeres en la Facultad de Ciencias Sociales.

Es importante ver el camino recorrido pues, como colectivo, hemos pasado coyunturas difíciles que ponían en riesgo la existencia de los estudios de género y sus propuestas de cambio. Basta señalar dos momentos críticos. El primero tiene que ver con la Iglesia Católica. Y, en particular, con el cardenal Juan Luis Cipriani quien trató de interferir en la Universidad poniendo en cuestión los temas de género, además de la au-

tonomía universitaria. Con dificultades logramos mantener el diploma y la maestría afianzando nuestro compromiso con la universidad y el acecho sufrido por el Cardenal. Las autoridades de la época lograron defender la universidad de estos peligros y luego de varias batallas legales e institucionales la situación volvió a la calma.

Un segundo momento se nos presentó cuando grupos conservadores y religiosos iniciaron el movimiento “Con mis hijos no te metas” en protesta a la incorporación del enfoque de género en el Currículo Nacional de Educación Básica elaborado por el Ministerio de Educación. Según este movimiento conservador, lo que se buscaba era “homosexualizar a los niños” por lo que se acusó al enfoque de género de “ideología” iniciando una lucha política que terminó con la destitución de dos ministros de educación y múltiples campañas mediáticas en contra del enfoque de género. El discurso de odio y de intolerancia que promovieron se basó en la defensa de las siguientes premisas: “solo existe hombre y mujer”, la “homosexualidad es una aberración” y “los valores de la familia peligran”. De más está decir que sus argumentos eran falsos y que en su intento de desprestigiar el enfoque de género al denominarlo *ideología*, lo que mostraron fue su más profunda ignorancia y alarmantes niveles de homofobia, transfobia y misoginia que, hasta el día de hoy, se sienten en el discurso político.

El tercer momento que queremos mencionar se nos presentó durante el proceso electoral 2020-2021 en el que los dos candidatos que pasaron a la segunda vuelta se mostraron contrarios a los temas de género y a la inclusión de la población LGTBIQ+ en la agenda pública. Si bien el modelo económico que ambos proponían era radicalmente diferente, el conservadurismo en materia de derechos ciudadanos se mostró latente en sus discursos. Esperamos que, con la elección del candidato de izquierda como presidente de la república, se abra un im-

portante diálogo entre el Estado, las instituciones, la sociedad civil y los colectivos que defienden a la comunidad LGTBIQ+, que buscan eliminar la discriminación y violencia hacia las mujeres y superar el gran rechazo al enfoque de género.

En nuestra historia ya hemos pasado momentos de crisis y esperamos enfrentarlos contando siempre con esta fuerza del colectivo, el reconocimiento de la importancia académica del tema y del compromiso político de los y las docentes, estudiantes y autoridades.

6. Reflexiones finales: alianzas intergeneracionales y ¿feministas institucionalizadas?

Finalmente, en este acápite queremos plantear la importancia de fomentar alianzas intergeneracionales como un elemento clave en la ampliación de la masa crítica, base para el trabajo por la igualdad de género en la universidad. A lo largo de estos años hemos intentado incorporar nuevos/as docentes al trabajo de género, bien sea en la Maestría de Género, en el Grupo de Investigación de Género, en la Cátedra UNESCO-PUCP y/o en la gestión universitaria. En este proceso ha sido clave incluir a egresadas en los distintos equipos, así como a estudiantes interesadas. Ha sido nuestro interés promover a jóvenes estudiantes a través de cursos y asesorías de tesis pues hemos identificado que la experiencia de mentoría es fundamental para que estudiantes jóvenes sigan la carrera docente. Algunas se convierten en docentes a tiempo parcial, otras se van a estudiar fuera la maestría, y en algunos casos regresan a la academia peruana, y otras se incorporan al mercado laboral.

Un segundo elemento que resaltar de estas alianzas intergeneracionales es la renovación de temas y perspectivas sobre las desigualdades de género. Nuestra mirada se enriquece y

nos obliga a ampliar nuestros enfoques y metodologías de trabajo. El trabajar con jóvenes nos permite llegar mejor a las y les estudiantes en el horizonte de un cambio en la cultura universitaria que reconozca la diversidad. Son los estudiantes quienes han impulsado una mirada no binaria a las cuestiones de género y a los mecanismos de discriminación que se dan en las universidades. Se trata de nuevos feminismos y agendas en las que se subraya el reconocimiento de la orientación sexual e identidad de género como ejes de discusión y militancia estudiantil. No obstante, es preciso reconocer que en estas relaciones intergeneracionales se han presentado también situaciones de tensión y distancia. Las colectivas estudiantiles tienen su propia agenda con demandas específicas en las que no siempre se coincide o en las que no hay unanimidad. Existe desconfianza respecto a las autoridades y a veces es difícil lograr consensos. En ocasiones se ha presentado la división con las feministas denominadas *feministas institucionalizadas* que serían las que venimos trabajando desde adentro de la universidad. Desde las colectivas, se generan alianzas con algunas docentes, pero hay una distancia de otras, aun cuando son parte del grupo institucional.

Consideramos que se trata de un reto muy importante que debemos enfrentar. No se trata de estar de acuerdo en todos los puntos, pero sí de crear alianzas y coaliciones que puedan hacer frente a las resistencias patriarcales a las que nos hemos referido antes. En este proceso, de nuestra parte, es importante comprender que la manera en que se viven los problemas —a pesar de ser, en muchos casos, los mismos— es diferente. En la década de los 1970 había acoso callejero y era violencia, pero lo sufríamos de manera individual; no se había puesto en el debate público. Ese es un logro de las nuevas generaciones.

Asimismo, las emociones asociadas a la discriminación, hostigamiento sexual, violencia y otras manifestaciones de

la desigualdad tienen matices intergeneracionales que es preciso visibilizar. Las luchas de los 1970, y otras en las que muchas de nosotras estuvimos, significaron cambios importantes en nuestras vidas, pero también en la sociedad y la academia. Cambios que actualmente son insuficientes, pero que son el resultado de un largo camino y de mucho esfuerzo. Se trata de luchas ganadas, pero que pueden estar en disputa y que por tanto es preciso seguir trabajando en su vigencia a través de la práctica. Nos toca compartir esas historias y abrirnos a las nuevas que nos traen estas colectivas. El futuro está en el diálogo.

Bibliografía

- Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo* (Vol. 1). Narcea Ediciones.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*.
- Bettcher, T. (2014). “Trapped in the wrong theory: Re-Thinking trans oppression and resistance”, en *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 39 (2): 43–65.
- Bonder, G. (1984). “Los estudios de la mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las ciencias humanas” en *Revista Desarrollo y sociedad*, (13), 27-38.
- Buquet, A., Cooper, J. A., & Mingo, A. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández Revoredo, M. (2019). “El acoso sexual en la universidad” en *Discursos del Sur*, revista de teoría crítica en Ciencias Sociales, (4), 63-78.
- Mountz, A.; Bonds, A.; Mansfield, B.; Loyd, J.; Hyndman, J.; Walton-Roberts, M.; ... & Curran, W. (2015). For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 14(4), 1235-1259.

Ruiz Bravo, P.; Sánchez, J.; Pizarro, A. (2019). “Entre la conciliación y la academia. Los retos, desafíos y vicisitudes de mujeres docentes de universidades peruanas” en *Mujeres en las Universidades Iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo- familia*. (pp. 159 - 174). GUADALAJARA. Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <https://oui-iohe.org/es/publicaciones>

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid.

Scott, J. (1996). “El género: Una categoría útil para el análisis histórico” en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. 265-302p.

Zerán, F. (Ed.). (2018). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM ediciones.

“Darse cuenta”, de la sensibilización a la institucionalización de políticas de ampliación de derechos con perspectiva de equidad de género



Patricia Sepúlveda^{1,2}

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar la implementación de políticas de equidad de género en la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina) poniendo el foco en dos espacios: la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades (la Cátedra) y el Programa de Acción Institucional para la Prevención de la Violencia de Género (PVG).

La Cátedra se constituyó en 2013 a fin de promover iniciativas en contra de la discriminación y a favor de la equidad de género y el reconocimiento de derechos de las disidencias sexuales. Sin embargo, con el paso del tiempo se transformó en generadora de políticas universitarias orientadas a desarrollar equidad y ampliación de posibilidades hacia subjetividades femeninas y sexogenéricas no binarias.

1 Docente investigadora Universidad Nacional de Quilmes Buenos Aires Argentina. Coordinadora de la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades. Directora del Diploma de Posgrado en Géneros, Feminismos y Derechos Humanos.

2 Agradezco los inestimables aportes de Victoria Obregón, antigua compañera de tropelías en el staff de la Cátedra que ahora nos acompaña desde el Ministerio de Mujeres, géneros y diversidad de la Nación. La lectura atenta y amorosa de María Elisa Cousté (Secretaria General de la Universidad de Quilmes), y María Sondereguer coordinadora del PVG. Las cuatro compartimos el compromiso con el trabajo y la transformación de la universidad en un espacio más justo y equitativo.

El PVG surgió con la misión de atender a las violencias por razones de género a partir de la gestión del *Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género* y en un marco de reflexión universitaria al respecto.

Se analizarán estos espacios y la potencia que permitió el trabajo conjunto en el contexto más amplio de la universidad y las iniciativas relacionadas con la perspectiva de género y la violencia ejercida por tales razones.

2. Nudos conceptuales para el análisis

Pensares situados

Para definir el lugar de enunciación será pertinente incorporar los aportes de Donna Haraway respecto de **conocimientos situados y objetividad encarnada**. La autora señala que la objetividad feminista supone conocimientos situados, lo que implica entender la producción de conocimiento como una situación atravesada por relaciones de poder y además localizada en contextos sociales, geográficos, políticos e históricos. Marca la necesidad de aprender en nuestros cuerpos, con nuestros colores, escáneres políticos y teóricos para nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar (1995). Se apela a estos conceptos en función de mostrar la posibilidad de analizar aquellos espacios en los que se trabaja y temas acerca de los cuales se milita.

Posición conurbana

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) se encuentra en el AMBA³ o conurbano bonaerense, es decir ocupa un espacio descentrado respecto de la Ciudad de Buenos Aires capital de nuestro país y de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que muchas veces se tiene como ejemplo de “la universidad argentina”⁴ y que, por sus dimensiones, ocupa la mayor parte de los recursos destinados al sistema universitario nacional.

Durante la década de 1990 se establecieron en el país diez nuevas universidades nacionales. Desde 2003 hasta 2014 se crearon otras 15, sobre todo en lugares donde no existía oferta. Los motivos de estas creaciones incluían la voluntad de descentralizar macrouiversidades como la UBA y la conveniencia de implementar estructuras más ágiles, una oferta curricular innovadora que atendiera a áreas de vacancia y con una mayor articulación con las necesidades locales (Arias, Gorostiaga, Lastra, Mihal y Muiños Britos, 2016:43).

La UNQ fue creada en 1991 y se estableció en el antiguo predio industrial de la Compañía General Fabril Financiera.

3 La Universidad Nacional de Quilmes es de carácter público y se sitúa en la localidad de Bernal partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. El AMBA es la zona urbana común que conforman la Ciudad de Buenos Aires y los siguientes 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/sabias-que-es-el-amba>. También se reconoce a la zona como conurbano bonaerense.

4 Algo de lo referido resuena en el artículo *Los estudios de género en la UBA y la UNAM: una conquista del feminismo académico* Universidades de Gabriela Lozano Rubello, publicado en el Dossier de UDUAL · México · núm. 81 · julio-septiembre 2019 Dossier 45. La autora aclara respecto del criterio de selección “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” (p. 3). Por otra parte, cabe aclarar que la UBA por sus gigantescas dimensiones ocupa la mayor parte de los recursos destinados al sistema universitario nacional.

Para María Sondereguer, su emplazamiento permite enlazar una memoria sobre la historia del segundo cordón del conurbano bonaerense, la organización fabril y la militancia sindical, social y política desde los años cincuenta hasta los setenta. Identifica en la minuciosa transformación del espacio de la fábrica abandonada en una institución educativa, la aspiración de albergar el encuentro de sujetos múltiples y diversos. También en la gramática del espacio el compromiso con la recuperación de la memoria, la justicia y defensa de los derechos humanos como elemento clave de la genealogía institucional y de su permeabilidad hacia causas relacionadas como la de los derechos de las mujeres (Sondereguer y Daverio 2020).

El grupo de instituciones creadas en el mismo impulso que la UNQ fue parte de una política de ampliación de oportunidades educativas para poblaciones diferentes de las encontradas en las casas de educación superior tradicionales de la región metropolitana. Nuestra población estudiantil está constituida, en su gran mayoría, por estudiantes⁵ de primera generación universitaria, que suelen combinar estudios y trabajo, un alto porcentaje son mujeres⁶ y muy probablemente tienen cargas familiares.

Tales características no solo condicionan las trayectorias estudiantiles respecto de sus posibilidades de permanencia y graduación, sino que arriesgamos a inferir orientan sus demandas hacia las políticas universitarias. Si bien la proble-

5 Reciben la denominación nuevos estudiantes, estudiantes no convencionales (Ezcurra, 2011). Figuera Gazo et al. (2015) definen a esta categoría como no unívoca y que reúne alguna o varias de estas características: respecto de la edad, se trata de estudiantes “maduros”; otros estudios señalan edades superiores a los 24 años. Difieren de los estudiantes tradicionales en términos de *background* (etnia, estatus socioeconómico más bajo, primera generación universitaria, nivel educativo de sus padres).

6 Por ejemplo, en carreras como Licenciatura en Enfermería o Terapia Ocupacional, las mujeres son más del 90%.

mática relacionada con los derechos de la población femenina ha tenido siempre interés, las políticas de ampliación de derechos hacia las diversidades no aparecen en la primera línea de las demandas estudiantiles, sino que surgen como iniciativas de la gestión y son acompañadas por las representaciones estudiantiles en los cuerpos colegiados cuando se presentan. Creemos que no es ajeno a su carácter de “nuevos estudiantes”, así sus preocupaciones están orientadas a sus identidades políticas o bien a iniciativas sobre becas. La impresión no es de falta de interés, sino que la institución se adelanta a las demandas.

Posición feminista

Respecto del feminismo desde el que se escribe y dada la multiplicidad de acepciones que lo configuran nos decantamos por uno entendido como movimiento social y al mismo tiempo teoría crítica; cuyo objetivo es subvertir un orden que se basa en la opresión política, institucional, económica y simbólica de las mujeres y otros grupos feminizados. Como señala Diana Maffia:

El feminismo es un movimiento social y político heterogéneo, con diversidad de orientaciones y corrientes de pensamiento y acción, que no entiende a la mujer como un sujeto biológico, único e indivisible, sino a las mujeres como un colectivo plural junto a otros sujetos subalternizados (2020:9).

Cuando hacemos referencia a la perspectiva de género, seguimos la propuesta de Joan Scott Wallace (2008) quien lo considera un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, y como forma primaria de relaciones simbólicas de poder.

Mujer/es

Como adelantaba la cita de Maffia, para la Cátedra la categoría mujeres no constituye una identidad cerrada, estable y única. Además, debe ser interpretada en relación con distinciones de clase, raza, cultura y orientación sexual, es decir que refiere a un colectivo complejo atravesado por múltiples situaciones. Aquí la entenderemos como construcción política “al borde del estallido” que incluye lesbianas, travestis y trans porque todo cuerpo es una construcción política (López, 2019). Es decir, entendemos la categoría *mujeres* de modo inclusivo respecto de las identidades genéricas autopercibidas.

La Cátedra, desde su creación, fue concebida como un punto intermedio entre las actividades académicas y los trajines de la vida cotidiana. Si bien sus acciones se basaban en conceptualizaciones teóricas, su objetivo era acercarlas a la comunidad de modo no escolarizado a través de intervenciones concretas. Desde los fundamentos para la creación del espacio, Dora Barrancos planteaba:

Forjar la igualdad entre los géneros resulta un principio esencial para construir una sociedad más democrática y más justa. La Cátedra que proponemos en la Universidad Nacional de Quilmes establece sus sentidos fundamentales en la dignidad y la libertad, y se propone constituir un ariete entre las obligaciones académicas y los deberes de civilidad. La Cátedra debe significar un compromiso activo entre los saberes especializados y el “mundo de la vida” para ampliar derechos y aumentar ciudadanía (Barrancos, 2013).

Así establecía el norte a partir del cual se desarrollarían las actividades.

3. Primero, hay que “darse cuenta”

En un encuentro organizado por el rectorado y la Cátedra en el año 2019 destinado a capacitar a en perspectiva de género a las autoridades de la Universidad y titulado El Sentido Común Patriarcal no tiene sentido⁷, Dora Barrancos planteó la necesidad de “darse cuenta” de que la trama patriarcal se encuentra en la propia índole del conocimiento y en los intercambios que se dan en la universidad. Y a partir de allí es necesario tomar conciencia de que “la interacción, el ajetreo y las relaciones humanas están jerarquizadas. Y que hay menores lugares de condición de posibilidad para las mujeres” (Barrancos, 2019). Esta idea de “darse cuenta” es la que orienta las reflexiones de todo el artículo.

Es necesario resaltar que las instituciones de educación superior (en adelante, IES) y sus sistemas registrales no consideran la categoría *mujeres* desde la visión inclusiva de las identidades no binarias. Habiéndose sancionado en nuestro país, en 2012, la Ley de identidad de Género, que establece el derecho de toda persona a asumir la identidad de género con la que se autopercibe, se han mantenido sistemas de registro basados en los datos referidos al sexo que figuran en el documento de identidad de las personas, ignorando el artículo 12 de la ley que establece el trato digno⁸.

7 Se dictaron dos conversatorios para máximas autoridades en el marco de la adhesión a la Ley Micaela entre mayo y julio de 2019.

8 La ley N° 26743 establece que toda persona tiene derecho a asumir la identidad de género con la que se autopercibe, independientemente del sexo asignado al nacer y puede realizar cambios registrales y tratamientos para cambio de apariencia y función corporal. En su artículo 12 indica que deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas y, aún sin hacer el cambio en el documento de identidad, el nombre elegido debe ser usado para citaciones, registros, legajos y demás gestiones.

Este es uno de los aspectos que pone en evidencia la necesidad de “darse cuenta” de qué clase de mecanismos de inclusión/exclusión se ponen en juego cuando usamos categorías binarias (varón/mujer) para describir a quienes constituyen la comunidad universitaria.

Todas las universidades nacionales argentinas utilizan el mismo sistema de administración académica (SIU), que hasta el 21 de abril de 2021⁹ admitía solamente opciones binarias y heterosexuales. Es decir, si bien se ha modificado recientemente, aún resta la adaptación a cada una de las realidades universitarias. Previo a esta modificación, toda asunción identitaria que no pudiese ser clasificada en una de esas categorías quedaba invisibilizada. Debemos tener este dato presente porque toda la información con la que hemos trabajado, hasta ahora, fue construida en base a categorías binarias.

Ahora bien, en pos de la construcción de espacios universitarios con mayor equidad cabe preguntarse ¿alcanza con agregar mujeres (aún entendidas con las complejidades ya mencionadas) a unas instituciones que arrastran una cultura patriarcal de siglos o hay que repensarlas desde una perspectiva de equidad de género y feminista?

Un informe de la ONU (marzo de 2021) señala que la matrícula femenina en la enseñanza superior (ES) se ha triplicado

9 A través del trabajo articulado de varios organismos del Estado, se presentó una propuesta para incorporar la variable de identidad de géneros y diversidad en los diferentes módulos del Sistema de Información Universitaria (SIU) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en cumplimiento de la Ley N° 26743 de identidad de género.[...] Fruto de esta tarea, en todo el Ecosistema SIU se incorporarán, dentro de los relevamientos de información y de los formularios en los que se deban completar datos personales, diversas categorías que reconocerán las distintas formas en que las personas pueden percibir su género. Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/perspectiva-de-generos-y-diversidad-en-los-sistemas-siu/>

desde la IX Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing, 1995). La información proporcionada por la Secretaría de Política Universitaria de Argentina (SPU) presentada el 8 de marzo, día que se conmemora a la mujer trabajadora, arroja guarismos semejantes¹⁰ a los de nuestra universidad¹¹. Según el informe de la SPU, las mujeres estudian más, se gradúan más e inclusive más rápido que los varones, sin embargo, siguen existiendo asimetrías y desventajas respecto de los accesos a las mejores posiciones laborales y, en consecuencia, reciben menores salarios. Es decir, la matrícula universitaria argentina está conformada mayoritariamente por estudiantes mujeres; cada año se inscriben más mujeres que varones y, además, se gradúan más que ellos, especialmente en los niveles de pregrado y grado. Aun así, ellas son minoría en los espacios de decisión más elevados (rectorado, vicerrectorado, presidencia). En los cargos de docencia e investigación son mayoría en la base de la pirámide, pero a medida que se asciende en el escalafón su número se reduce drásticamente (SPU 2021).

Volvamos a la pregunta ¿alcanza con agregar mujeres? Podría responderse que agregar mujeres es positivo por su efecto

10 En el informe *Mujeres en el sistema universitario argentino (2019-2020)* difundido por la SPU se señala que para el año académico 2019, las estadísticas dan cuenta de la mayor participación de mujeres en el total de estudiantes, en el total de las/os graduadas/os y también en el total de las/os nuevas/os inscriptas/os que iniciaron carreras durante ese año. En todas ellas, las mujeres representan cifras cercanas al 60% del total de cada categoría. Este escenario se verifica tanto en los niveles de pregrado y grado como en las carreras de posgrado. En cuanto a los recursos humanos de las universidades nacionales, vale destacar que existe paridad de género entre los cargos docentes y nodocentes. Sin embargo, dicha paridad se desajusta cuando se analiza la distribución según cargos y género de autoridades superiores, donde las mujeres representan el 42,8%. Además, se debe prestar especial atención al hecho de que a medida que se incrementa la jerarquía del cargo, disminuye la participación de las mujeres. Tal es así que podemos observar que existen 47% de mujeres vicedecanas, 35% decanas, 33% secretarías de universidad, 31% vicerrectoras y solo 11% rectoras/presidentas (SPU, 2021, p.4).

11 Secretaría de Investigación (2021): *Participación de la mujer en el Sistema de I+D de la UNQ - Informe 2021*.

demostrativo, es decir, como perspectiva de identificación para las futuras estudiantes es mejor que haya mujeres en los puestos destacados, que no las haya¹². Sin embargo, se debe señalar que el solo hecho de ser mujer no garantiza concientización y compromiso con políticas de equidad (Barrancos, 2008).

La conclusión es que sin mujeres en los espacios destacados de gestión no es posible ningún cambio, pero solo con agregar mujeres no alcanza para generar condiciones de mayor equidad. Se impone una concientización general de la población acerca de la necesidad de implementar políticas de equidad de género y ampliación de derechos. Se necesitan personas comprometidas con la equidad y, en algunos casos, con la implementación de políticas de discriminación positiva, sobre todo en el interior de aquellas carreras más fuertemente masculinizadas porque hay marcas de género que han atravesado nuestras trayectorias y las de mujeres y varones jóvenes inclusive.

La apelación inicial a “*darse cuenta*” implica reconocer que la cultura patriarcal está presente en nuestras mentes, elecciones y en las instituciones académicas y en las expectativas sociales de las, los y les estudiantes.

4. El camino hacia la transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Nacional de Quilmes

Desde hace unas décadas, en las universidades se ha constatado que, si bien estas constituían polos de generación de conocimiento y producción académica relacionada con la pers-

12 Género y universidades públicas. Conversación abierta con Sandra Goulart Almeida, vicepresidenta de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y rectora de la Universidade Federativa de Minas Gerais.

pectiva de género, la condición subordinada de las mujeres, las violencias y el reconocimiento de asunciones identitarias no binarias, estos conocimientos no se traducían en la incorporación de políticas que promoviesen condiciones más equitativas en el funcionamiento institucional cotidiano. Al mismo tiempo, se hizo evidente que los problemas de la violencia o acoso no eran situaciones que sucedían afuera de las IES, sino que se daban en nuestras relaciones interpersonales cotidianas.

Además, al calor del crecimiento de la agenda sobre los derechos de las mujeres surgieron en nuestras instituciones espacios de reflexión, con la mirada puesta en generar acciones de inclusión y reconocimiento de las mujeres y otras identidades de género subalternizadas.

Las respuestas institucionales para hacer lugar a la agenda feminista y, a la vez, lidiar con las situaciones de violencia y acoso, fueron la creación del Programa de Acción Institucional para la Prevención de la Violencia de Género y la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades. Las circunstancias de creación de cada espacio fueron diferentes, tanto en relación con el contexto institucional, social y político, como respecto de los formatos que adquirieron. Sin embargo, ambos dan cuenta de un progresivo giro en la marcha de las acciones de la institución: pasar de las iniciativas individuales o de grupos interesados en el tema al desarrollo de políticas sistemáticas y transversales.

Si bien tomamos como analizadores esos dos espacios, no los asumimos como “los verdaderos” y debemos inscribirlos en una genealogía institucional de más largo aliento. La UNQ tenía, antes de la creación de la Cátedra y el PVG una trayectoria en la formación de grupos de investigación, centros, proyectos y diplomas de extensión, asignaturas electivas, etc. relacionados con las perspectivas de derechos humanos y de

género, sin los cuales estos dos espacios hubiesen carecido de condiciones para su arraigo y de capital humano para integrarlos¹³. Vale señalar que esas iniciativas surgieron ligadas a agrupaciones de investigadores/as o iniciativas de extensión que se vieron interrumpidas o debilitadas al cambiar los intereses de agenda. Por el contrario, el PVG y la Cátedra se fueron consolidando a través de opciones institucionales que les otorgaron preeminencia.

La creación de la Cátedra en 2013 obedeció al sentido práctico de aprovechar la presencia en la UNQ de una personalidad de aquilatada trayectoria académica y militante feminista como Dora Barrancos, quien fue designada directora. El formato de cátedra abierta permitía la incorporación de integrantes de los distintos claustros al agrupamiento y para ser parte, solo se debía declarar interés en participar. Únicamente los cargos de directora y coordinadora estuvieron asignados desde su creación y eran ad honorem. La Cátedra nació con amplios objetivos, pocas obligaciones concretas y sin presupuesto propio. Esta escasa institucionalidad podría haber sido motivo de rápida desaparición, no obstante, se desarrolló una actividad creciente a lo largo de los años. Para ello fue necesario extremar la gestión política y desarrollar negociaciones con autoridades, integrantes de distintos claustros y la comunidad.

La informalidad que caracterizaba a los encuentros organizados por la Cátedra permitió tratar temas de candente actualidad desde una postura menos rígida que la que debería

13 Además de asignaturas y actividades que incorporan la perspectiva de género tanto en grado, posgrado y extensión, se pueden mencionar numerosos proyectos de investigación y extensión dirigidos a la comunidad, entre ellos el Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone desde 2005 con iniciativas que abordaron la problemática de género entre otras Mujeres que hablan de Mujeres y la campaña de los 16 días de activismo contra la Violencia de Género. Resaltamos la existencia desde 2011 de un Observatorio de Memoria, Género y Derechos Humanos. Para una genealogía completa ver Sondereguer y Daverio 2020.

tener una conferencia académica. Las actividades se caracterizaban por ser una combinación de algarabía y rigor científico, ello permitió permear en la comunidad de un modo capilar.

Sus apariciones en el espacio público remedaban las estrategias de las sufragistas, irrumpiendo en los espacios neurálgicos de circulación de toda la comunidad. Al mismo tiempo, estas apariciones permitían que otras actoras y actores se acercasen con propuestas de actividades para realizar de modo conjunto.

Varios factores contribuyeron a la permanencia y el crecimiento de la Cátedra: la consolidación de un pequeño equipo de trabajo, la visibilidad de la directora que permitía convocar a figuras públicas de alto perfil, el trabajo colaborativo con otros espacios¹⁴ y la presentación de acciones específicas en el Consejo Superior, espacio colegiado de gobierno de la Universidad, lo que fue constituyendo un campo político para la negociación de una agenda de género.

Por otra parte, el Protocolo de Acción Institucional para la Prevención e Intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género y el PVG, encargado de su aplicación, surgieron en 2016 dependientes de rectorado y comenzaron a funcionar en 2017. Es decir, cuatro años después de haberse creado la Cátedra.

A la cabeza del PVG se encontraba Sara Pérez, una feminista de trayectoria política en la gestión, que se había desem-

14 Por ejemplo, el Programa de Cultura de la Secretaría de Extensión Universitaria con quienes se desarrolló un trabajo coordinado, la invitación a participar en la Fiesta del Libro y la Revista, actividad que se realiza anualmente en la UNQ, también organización de actividades conjuntas con el colectivo Mujer@s UNQ, Mujeres en Ciencia y Tecnología y la Mesa Transversal de Economía y Género del Departamento de Economía y Administración, entre otras.

peñado como secretaria académica desde 2008 hasta 2016. Existieron vasos comunicantes, desde los inicios, entre ambos espacios; en muchos casos las mismas personas como participantes, sin embargo, las actividades y funciones de cada uno fueron diferentes. Aun así, no se pudo evitar cierta superposición de acciones que se fue ajustando con el correr del tiempo.

En el caso del PVG, el momento histórico de emergencia se caracterizaba por la presencia en Argentina del movimiento #NiUnaMenos (2015) en contra de la violencia de género y los femicidios —con fuerte presencia en las calles y en las redes— constituyó un acicate para la institucionalización de políticas destinadas a enfrentarla en todos los niveles y espacios, las universidades no fueron ajenas. Se sumó a la situación el avance de las políticas neoliberales del gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), que acentuaron la violencia y la feminización de la pobreza. También este espacio contaba con antecedentes específicos en la UNQ respecto del trabajo en contra de las violencias y en articulación con el territorio¹⁵.

El gobierno en relación con las IES, por un lado, las asfixiaba presupuestariamente y, por otro, ofrecía fondos para programas específicos destinados a las mujeres pensadas desde el supuesto de la “mujer-víctima”. En palabras de Rita Segato (2016), el Estado “entregaba con una mano lo que había quitado con la otra”.

15 Además del ya mencionado Observatorio de Memoria, Género y Derechos Humanos creado en 2011 (R. CD. 252/11) En ese mismo año se inició el proyecto de extensión universitaria *No me callo nada* (R. CS 564/11) cuyo propósito fue capacitar en la detección, abordaje y prevención de la violencia contra las mujeres en ámbitos educativos y articular con organizaciones de la comunidad para generar agentes multiplicadores. Para las mismas fechas, se crearon dos proyectos de extensión más. En 2014 se creó el Diploma de Prevención y Abordaje de la Violencia contra las Mujeres (R. CS. 210/14 a través de un convenio con el Municipio de Quilmes destinado a la formación de trabajadoras del área de género y operadoras y militantes comunitarias (Sondereguer y Daverio, 2020).

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar el impulso que, en el sentido de trabajo sobre las violencias, implicó en septiembre de 2015 la incorporación de la universidad a la incipiente Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, consolidada en el año 2018 con la conformación de la red RUGE en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional, que la UNQ integró desde sus inicios. Es decir, el surgimiento del PVG se produjo desde la gestión hacia la comunidad, del centro a la periferia, de la Red Interuniversitaria de la que Sara Pérez y María Sondereguer formaban parte a la UNQ. Sin embargo, como hemos señalado, la UNQ tenía experiencias previas en el tratamiento de las violencias que se incorporaron al espacio institucional.

El PVG contó, desde su creación, con asignación presupuestaria propia y personal específico, que a lo largo de los años creció en volumen por la convergencia entre las demandas de la comunidad y las decisiones de gestión universitaria.

Su campo de trabajo se centró en situaciones de acoso, violencia, discriminación y ciberacoso, este último como resultado de la pandemia COVID-19 y la migración de todas las actividades académicas a la virtualidad.

Cabe señalar que, a pesar del enorme trabajo desarrollado y haber sido discutido y aprobado por el Consejo Superior (RCS 519/16), el PVG recibió tanto adhesiones como rechazos. Estos últimos podrían atribuirse a la desconfianza que generaba en ciertos varones la posibilidad de que sus conductas construidas en tanto “hijos legítimos del patriarcado” pudiesen ser revisadas y cuestionadas. Pero, también, encontró resistencias en algunas mujeres que desconfiaban de su capacidad de mediación o que pretendían acciones más drásticas.

En un principio como otros protocolos que se habían dado las universidades, la idea de mujer-víctima hizo que tuviese un tono más punitivista que pedagógico. Fue la propia dinámica de funcionamiento en la UNQ y las reflexiones dentro de los grupos feministas que gestionaban similares espacios en las IES, lo que llevó a reformarlo en 2020. El objetivo era dejar de lado el énfasis en el castigo, tornarlo menos burocrático y promover espacios de convivencia más justos y libres de violencia. En 2020, luego de la reforma del Protocolo, se produjo un cambio en su coordinación con la incorporación de María Sondereguer¹⁶ y la ampliación del equipo detrabajo.

La experiencia comparada de los últimos años entre ambos espacios permite identificar que, puesta la mirada en el PVG, la institucionalización no garantizó que las políticas se reconociesen y fuesen apropiadas por toda la comunidad. Y con el foco en la *Cátedra* se pudo advertir que, si bien se pudo sostener la presencia e impulsar iniciativas de ampliación de derechos, la falta de estructura implicó un límite a las acciones.

Se hizo evidente que para desarrollar políticas con perspectiva de género a largo plazo y la transversalización en toda la Universidad, se necesitaba un espacio institucional concreto que, además de garantizar la continuidad, diese jerarquía al tema.

Como aspectos positivos, por otra parte, se debe señalar que durante los últimos cuatro años el Consejo Superior operó como posibilitador para el desarrollo de políticas relacionadas

16 María Sondereguer, es militante feminista de larga trayectoria en el campo de los Derechos Humanos, además de la coordinación del PVG, formaba parte desde el inicio de RUGE y fue designada representante titular por la UNQ. Dirige el Observatorio Memoria, Género y Derechos Humanos y representa a la UNQ en la Red Universitaria de Género, Equidad y Diversidad Sexual (Rugeds) de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (Udual).

con las mujeres y otros sujetos subalternizados y, al mismo tiempo, como caja de resonancia de ellas. La convergencia y articulación Cátedra Abierta-PVG potenció las acciones en una institución que se había vuelto permeable a la ampliación de derechos y de equidad. La Cátedra se consolidó y su equipo creció. El trabajo conjunto permitió establecer, también, una suerte de división de tareas. En la Cátedra recayeron los aspectos más generales relacionados con géneros, masculinidades e identidades no binarias y en el PVG las cuestiones relacionadas con la prevención y la intervención en función de las violencias por razones de género.

Todo lo anterior da cuenta de cierta tensión en la experiencia respecto de las políticas llevadas a cabo. La reciente implementación de los cursos en relación con la Ley Micaela, que desarrollaremos más adelante, promovió otro “darse cuenta”. Si bien la Cátedra y el PVG no eran desconocidos, una parte de la comunidad docente, estudiantil y del personal administrativo tenía información superficial de su funcionamiento y desconocía las políticas de ampliación de derechos desarrolladas en los últimos años.

La conclusión podría ser que, además de poseer un espacio institucional, es necesario difundir, conmover y convencer del acierto de incorporar acciones en clave de género y diversidad.

Finalmente, es necesario retomar la relación entre el contexto histórico y los derroteros universitarios relatados. Un primer período caracterizado por un proceso expansivo en recursos y de ampliación de derechos que se dio durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner de los que la UNQ se hizo eco con sus políticas¹⁷. Y un segundo proceso marcado

17 A la creación de universidades en diversas regiones mencionadas al inicio, que implicaron atribuir a la educación universitaria la categoría de derecho humano de

por los años aciagos de gobierno de la coalición de derecha (encabezada por el presidente Mauricio Macri).

La presencia de #NiUnaMenos, las movilizaciones por la fallida sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en 2018, conjugados con la consolidación de un movimiento de mujeres, lesbianas, travestis y trans, mostraron la necesidad de oponer resistencia a las políticas de saqueo por parte de todos, todas y todes, en todos los niveles posibles, en lucha contra las vulneraciones y profundización de las violencias patriarcales. Esas luchas también sirvieron como plataforma para que las propuestas de la Cátedra y el PVG crecieran.

5. El trabajo realizado

La creación del PVG y la Cátedra, tal como las referimos en el apartado anterior, obedecieron a acciones institucionales que derivaron en políticas de equidad y ampliación de derechos. Se avanzó en la legislación universitaria promoviendo resoluciones del Consejo Superior que apuntaron a generar políticas no sexistas ya ampliar derechos tales como los procedimientos administrativos para el respeto de la identidad de género autopercebida¹⁸; la adhesión de la universidad a la Ley Micaela¹⁹, que establece la capacitación en género y violencias

segunda generación, debemos agregar las leyes que implementaron la educación sexual integral (Ley N.º 26.150, 2006, la ley conocida como de Matrimonio Igualitario (2010), que reconoció el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo; y la ley de identidad de género (Ley N.º 26.743), que reconoció el derecho a tener la identidad sexual autopercebida en el documento de identidad.

18 Ver nota 5

19 Esta Ley fue sancionada en 2018 y establece la capacitación obligatoria en género y violencia por razones de género para todos los agentes de los tres poderes del Estado. Lleva ese nombre en homenaje a Micaela García, una joven militante asesinada en Gualeguay (Entre Ríos) por un hombre que tenía antecedentes pena-

relacionadas para todos los/as trabajadores/as de la universidad entre otras. Se estableció la representación paritaria en las listas para todos los cargos electivos con el fin de garantizar la igualdad de trato y ampliar efectivamente la ciudadanía. Y, dirigidas específicamente a la población trans, la adhesión a los fundamentos del decreto presidencial sobre el cupo laboral trans y la implementación de becas con la finalidad de garantizar el acceso y la continuidad de estudios en todos los niveles de la oferta académica para las personas de este colectivo.

Finalmente, el 28 de julio de 2021, se aprobó la resolución 231/21 que establece la adhesión al Registro del Cupo Laboral Travesti-Trans del Ministerio Nacional de las Mujeres, Géneros y Diversidad, a los fines de la cobertura de futuros cargos laborales en la UNQ. El objetivo fue evitar multiplicar registros y aprovechar el trabajo conjunto realizado con el área de Coordinación para la Promoción del Empleo para Personas Travestis, Transexuales y/o Transgénero de dicho ministerio. Por otra parte, se indicó la creación del Registro de la Comunidad Trans de la UNQ (abierto también a vecinos del partido de Quilmes) a los fines de reconocer e identificar personas interesadas en propuestas de formación, capacitación, y otras actividades. La articulación, en este caso, se dio con los equipos de la Secretaría de Mujeres y Diversidades del Municipio de Quilmes, con el objeto de brindar capacitaciones presenciales para promover mejores condiciones de empleabilidad para las personas trans que el municipio había relevado. Este sería un ejemplo de cómo una universidad conurbana toma una política nacional y la conecta con el territorio. Dada la trayectoria de la UNQ en propuestas formativas de modalidad virtual, desarrollamos opciones de capacitaciones bajo este formato, ello nos permitió —a través del trabajo con el Ministerio

les de violación y se encontraba en libertad, a pesar de haber recibido evaluaciones negativas respecto de sus conductas.

Nacional— cerrar el círculo y, así, la universidad conurbana extendió sus políticas al territorio nacional.

La elaboración de este artículo y las sucesivas revisiones a las que fue sometido por quienes trabajamos cotidianamente por la equidad permitieron otros “darse cuenta”, tales como: la potencialidad de los cursos de Ley Micaela para promover la sensibilización institucional de la perspectiva de géneros, diversidades y violencias. Así como de la fortaleza del trabajo conjunto entre la Cátedra y el PVG para la creación de los contenidos, el programa y la organización de los equipos técnicos encargados del dictado, y con la Secretaría General para la gestión.

Desde 2019, hasta el primer semestre de 2021 se llevaron a cabo capacitaciones para máximas autoridades y se dictaron en modalidad virtual ocho cursos para las direcciones de carrera, el cuerpo docente y el personal administrativo y de servicios y un curso para graduados/as de la universidad. En la segunda mitad de 2021 continuó con los cursos y se sumó un aula para estudiantes.

La revisión de lo realizado permitió identificar la necesidad de ofrecer un espacio de reflexión para varones y sobre las masculinidades. Se creó el curso Masculinidades sin Violencias. Taller de sensibilización para varones, que se dictó por primera vez en el período inicial de 2021 y se replicó en el segundo semestre con más asistentes²⁰.

20 Los cursos ley Micaela se extienden por seis semanas y combinan cuatro clases asincrónicas con la participación en foros moderados y dos encuentros sincrónicos en los que se invita a especialistas en temáticas específicas. Para aprobarlo las personas asistentes deben desarrollar propuestas de análisis situadas en sus ámbitos de trabajo.

6. Cierre provisorio

Creemos que estos espacios, donde interactúan docentes de distintas unidades académicas, personal administrativo de diferentes oficinas, graduadas/os y estudiantes constituirán un caldo de cultivo para el desarrollo de reflexiones y sensibilidades que serán una potente herramienta para concientizar a toda la comunidad de la UNQ.

Aspiramos a generar preguntas, promover inquietud, desnaturalizar prácticas. Intuimos que los cursos abonarán el camino hacia el desarrollo de espacios de convivencia donde mujeres, varones y asunciones identitarias no binarias encuentren posibilidades para alcanzar su máximo potencial, reduciendo las violencias y discriminaciones. Buscamos promover la toma de conciencia sobre la estructura patriarcal, que nos atraviesa y reproducimos aun cuando no nos beneficia.

A partir del crecimiento de la población comprendida en los cursos de Ley Micaela hemos puesto en circulación la palabra, lo que nos ha permitido difundir iniciativas, ponerlas en debate y dar visibilidad a los espacios que la institución destina para gestionarlos: la Cátedra y el PVG.

Sentimos que se ha avanzado en la horizontalización de las políticas de equidad que —como en el caso de “Ley Micaela” y en el de las políticas que amplían derechos hacia las identidades no binarias— procedían de un impulso externo y no obedían a una demanda de la comunidad. La propia dinámica del funcionamiento ha promovido su circulación, es ahora la comunidad la que propone y amplifica.

“Darse cuenta” es el primer paso para promover un cambio, hemos ido más allá. Estamos en el surco, el trabajo continúa,

pero el camino hoy se muestra positivo. Y, fundamentalmente, sumamos integrantes de la comunidad, el territorio y la nación a nuestra tarea, “estamos juntas, si nos ven²¹” y sabemos cuál es nuestro norte, nos mueve el deseo de construir una universidad/sociedad con equidad de género para todas, todos y todes.

Bibliografía

Barrancos, D. (2008) *Mujeres entre la casa y la plaza*, Buenos Aires Sudamericana.

----- (2013) *Fundamentos para la creación de la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades*. UNQ. (CD-CS 257/13)

----- (2019) “El Sentido Común Patriarcal no tiene sentido” en: Sepúlveda, P (comp.) (2020) *La palabra encendida, conversaciones con Dora Barrancos feminista en acción*, Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social Departamento de Ciencias Sociales, en prensa RESOLUCION (C.D.) N° 088/20 pp:31 – 44

Arias, M. F.; Gorostiaga, J.; Lastra, K.; Mihal, I.; Muiños de Britos, S. (2016). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en cuatro universidades del Conurbano. En Cambours de Donini, A. & Gorostiaga, J.(coords.). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique

Cambours de Donini, A. & Gorostiaga, J. (coords.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique.

Daverio, A; Sonderegger, M (2020) Oportunidades y condiciones de posibilidad para el abordaje de la violencia de género en las universidades del conurbano sur de la provincia de Buenos Aires desde el comienzo de los 2000 has-

ta el presente, en Martín, A L (Comp) Ruge, el género en las universidades. Buenos Aires, CiN-RUGE.

Ezcurra, A. M. (2011).Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS.

Maffía, D.; Gómez, P.; Moreno Aluminé; Moretti, C.; Suárez Tomé, D. [et al.] (Comp) (2020) Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Jusbaire.

Haraway, D. (1995) Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid, Cátedra.

Lazo Nicolás, G. (2013) “Feminismos, concepto sexo-género y derecho”, en Sánchez Urrutia, Ana, Pumar Beltrán Nuria (coord.) Barcelona, Universitat de Barcelona.

López, M. P. (2019) Apuntes para las militancias. Feminismos, promesas y combates. La Plata, EME.

Scott Wallach, J. (2008) Género e historia. México. FCE UNAM. Introducción.

Segato R. (2016) “Patriarcado: Del borde al centro. Disciplinamiento, territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital”, en Segato R. La guerra contra las mujeres. Buenos Aires, Tinta Limón.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2021) Mujeres en la Educación Superior ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? Título original: Women in higher education:

has the female advantage put an end to gender inequalities? publicación de acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Secretaría de Políticas Universitarias, Departamento de Información Universitaria, Ministerio de Educación de la Nación (2021) Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2019-2020. Argentina. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-participacion-de-las-mujeres-en-el-sistema-universitario#:~:text=%E2%80%9C-Mujeres%20en%20el%20Sistema%20Universitario%20Argentino.&text=Del%20informe%20surge%20que%20hoy,%2C2%25%20de%20los%20egresados>.

Secretaría de investigación. (2021) Participación de la mujer en el Sistema de I+D de la UNQ – Informe 2021 8 de marzo de 2021. Recuperado en línea de <http://secretaria-de-investigacion.web.unq.edu.ar/participacion-de-la-mujer-en-el-sistema-de-id-de-la-unq-informe-2021/>

Género y universidades públicas. Conversación abierta con Sandra Goulart Almeida Vicepresidenta de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y Rectora de la Universidade Federativa de Minas Gerais, moderada por Patricia Sepúlveda.

Recuperada online: https://www.youtube.com/watch?v=-DX0Ex_eI7ow&t=148s

Transformando una institución, transformando una sociedad. De las buenas prácticas implementadas en el TEC para la atracción y permanencia de mujeres en STEM: logros, desafíos y pendientes



Paola Solano Durán¹

1. Introducción

Estado de la educación superior en Costa Rica

Las instituciones de educación superior en Costa Rica (5 estatales, 53 privadas y 7 internacionales) imparten más de 1500 programas académicos en distintos niveles. La mitad de la población estudiantil universitaria asiste a una institución pública. De acuerdo con el último *Informe del Estado de la Educación Costarricense*, durante los últimos 20 años, las mujeres representan poco más de la mitad de los nuevos ingresos, aunque con una leve tendencia a la baja (desde un 60% en la cohorte del 2000 a un 56,2% en la de 2011). No obstante, esta presencia femenina muestra un patrón diverso entre universidades y carreras, especialmente dentro del 37% de las carreras que se encuentran en el ámbito conocido como STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*²), donde las mujeres tienen una importante ausencia en comparación con los hombres (IEEC, 2019). Un ejemplo de ello es la carrera de Ingeniería en Computación; los datos del 2017 han señalado a esta disciplina como una de las carreras

1 Psicóloga, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.

2 Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática.

con más brecha de género del país. Al mismo tiempo, es una de las ingenierías con más demanda laboral y mejor remuneración. Se estiman más de 10 000 estudiantes en dicha área, en la cual más del 80% son hombres. De igual forma, esto sucede con las ingenierías Mecánica, Electrónica y Eléctrica, donde a pesar de registrar más mujeres en la actualidad, su participación sigue representando tan solo entre 14% y 18% del total de estudiantes (IEEC, 2019).

Si nos concentramos en ese 37% de disciplinas STEM, las mujeres no representan más de la mitad de la población, pues estas opciones son predominantemente de elección para los hombres, tal como sucede a nivel mundial. De acuerdo con Jain (2020), la infrarrepresentación de las mujeres en los sectores STEM las ubica en alto riesgo de ser desplazadas por la tecnología en un futuro. Lo anterior, lo deduce de un estudio que indica que ellas —en comparación con los hombres— suelen desempeñar tareas de mano de obra más rutinarias y, por lo tanto, están más expuestas a la automatización. Lo anterior también debido a la desigualdad en la posesión de habilidades, capacidades, acceso y conocimientos que el ámbito STEM brinda. Por lo tanto, Jain (2020) señala que aumentar el ingreso de mujeres en estas disciplinas de la educación formal es un paso crucial para reducir la brecha de género y equipar a las niñas y mujeres con un conjunto de habilidades relevantes para la vida y para el desarrollo de la ciencia y la tecnología; sin el aporte de las mujeres, lo que se obtiene en cualquier campo es parcial. No obstante, además de la incorporación femenina, se debe proporcionar un entorno adecuado para asegurar su permanencia. Ello permitiría aprovechar el talento y la mirada de las mujeres, quienes son también competentes, productivas y valiosas para la contribución de la economía del país.

Es importante mencionar que el 67% de las propuestas educativas STEM se ubican en las universidades estatales;

entre ellas, la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) son las que poseen una mayor oferta académica en STEM. El TEC es la única clasificada por su concentración en esa oferta.

El TEC, ¿opción para mujeres?

El TEC fue fundado en el año 1971 como institución pública de educación superior, dedicada a la docencia, a la investigación y extensión de la tecnología y ciencias conexas (Estatuto Orgánico, 2005). Dio inicio con tres carreras: Ingeniería en Construcción, Ingeniería en Producción Industrial e Ingeniería en Mantenimiento Industrial, todas escogidas en ese momento por las necesidades del país y por influencia del contexto mexicano (particularmente el tecnológico de Monterrey) (Solano, 2017).

Actualmente, y 50 años después de su creación, el TEC cuenta con 23 programas de grado, solamente 6 no son ingenierías; 15 programas de maestría; 3 programas de doctorado y 15 programas técnicos. En el 2017 la institución obtuvo una acreditación internacional por cinco años (la de mayor nivel) del Alto Consejo de Evaluación de la Investigación y la Educación Superior de Francia, luego de someterse a una evaluación basada en guías y estándares de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, siendo la primera universidad de América Latina en recibir esa distinción (IEEC, 2019). Además, es la universidad que, en cuanto a empleo, se proyecta de manera más positiva en comparación con las otras universidades públicas (Solano, 2017).

Como institución basada en una oferta educativa predominantemente ingenieril enfrenta varios retos. Uno de ellos es el disminuir su brecha de género y velar por la permanencia de las mujeres en la institución en un ambiente no machista.

Actualmente, solo un 32,3% de sus estudiantes son mujeres, siendo la universidad estatal con mayor desigualdad de género. A esto se le suma que, a nivel nacional y debido a una actual situación económica debilitada, la participación de las mujeres de entre 18 y 24 años y quienes más contribuían a la asistencia total de personas, está estancada desde el año 2013 (IEES, 2019).

En el TEC, de acuerdo con el departamento de admisión y registro del 2020, hubo una matrícula regular que muestra esta brecha de género. La matrícula para los hombres en bachillerato universitario fue de 2234, entre las mujeres esta cifra desciende a 1422; en licenciatura se matricularon 5000 varones mientras que la cantidad de mujeres fue de 2841.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021), la tasa neta de participación laboral para los hombres es de 71,2% y para las mujeres es de 47,6%; la tasa de desempleo es de 18,1% a nivel nacional, siendo en la población masculina de 13,7% y en la femenina 24,6%. Estos datos son alarmantes y han empeorado — en comparación con otros periodos— por la pandemia COVID19. Mejorar la oferta en STEM para mujeres, puede ser una manera de combatir el desempleo, especialmente fomentando su inclusión en estas carreras que tienen una amplia oferta y mejor remuneración. En este sentido, el primer objetivo de este artículo es mostrar las acciones que ha realizado el TEC, desde su creación, para atraer y mejorar la permanencia de mujeres particularmente en carreras STEM y de manera general en la institución. El segundo objetivo es analizar los desafíos que aún se presentan ante dichas acciones y que representan obstáculos para las mujeres en este tipo de disciplinas y en la institución.

2. De políticas, prácticas y otras acciones para la equidad de género en el TEC

Como ya se mencionó, el TEC ha construido —durante su desarrollo como institución de educación superior pública— una serie de buenas prácticas para la incorporación, permanencia y egreso de mujeres, tanto en el ámbito estudiantil, como en el académico y también administrativo. A continuación, se analizan las principales acciones y estrategias de la institución, así como los retos que aún persisten y que deben de resolverse para hacer de esta universidad un mejor lugar para las mujeres, libre de cualquier manifestación de violencia y que propicie un aprendizaje de alta calidad técnica.

Creación del Taller Infantil Psicopedagógico del Tecnológico (TIP TEC)

El taller abrió sus puertas en mayo de 1988 para dar respuesta a la necesidad de funcionarias y estudiantes de contar con un lugar seguro en el cual cuidaran a sus hijos e hijas durante las horas de trabajo y estudio, y en el que también recibieran una educación integral (Solano, 2017). Su creación fue promovida por un grupo de funcionarias.

Actualmente, y desde sus inicios, esta institución educativa infantil ha sido una gran aliada para las mujeres. Por las mañanas funciona bajo una modalidad de educación formal y por las tardes como institución de educación no formal, brinda un extenso horario en el que las niñas y los niños permanecen cuidados, mientras sus madres trabajan y/o estudian. Para las estudiantes que son madres, además, se ofrece: beca de cuidado, asesoría psicológica y académica y matrícula prioritaria, es decir, se les da el espacio para que puedan realizar el horario de cursos que más les convenga y no deban pagar por estos apoyos.

Primera política institucional aprobada sobre equidad de género

Fue la primera política sobre género en el TEC. Aprobada por el Consejo Institucional en el año 1999 y gracias a la cual, la institución ha realizado algunas acciones como:

- Cambios en el puntaje de admisión al TEC, donde el examen vale un 50% del puntaje total de admisión y las notas de cuarto ciclo otro 50%. Esta acción fue producto de investigaciones realizadas en esta área.
- El apoyo a la creación de la Oficina de Equidad de Género.
- Becas en el Taller Infantil Psicopedagógico para hijos e hijas del personal y estudiantes del TEC.
- Aplicación y ejecución del Reglamento de Hostigamiento Sexual.

Creación de la Oficina de Equidad de Género (OEG)

Gracias también a la lucha de un grupo organizado de mujeres, el TEC cuenta actualmente con una OEG, se inició en 1997 como un programa para trabajar en un proyecto de la Comisión Europea con adolescentes. Este ente adscrito a la rectoría institucional es un pilar fundamental para la perspectiva de género en la universidad, el respeto por los derechos humanos, la denuncia ante cualquier tipo de violencia o discriminación y el acompañamiento terapéutico de quien lo necesite. A pesar de que las primeras acciones con perspectiva de género se dieron sin que esta oficina existiera como tal — en 2007 que se le dio la calidad de OEG— contar con ella es clave para que la brecha de género disminuya y se mejoren las condiciones de acceso, permanencia y egreso de las mujeres.

Como misión, la OEG busca promover la igualdad de oportunidades entre géneros a través de la creación de mejores condiciones de acceso de la mujer en la educación y el trabajo en el campo de ciencia y la tecnología. De esta manera, se demarcan ciertas áreas de trabajo en que se llevan a cabo labores de atención y asesoramiento:

- Atención de personas de la institución en el área de violencia o discriminación de género, hostigamiento sexual y laboral y violencia hacia las mujeres mediante la asesoría legal y atención psicológica. Este punto es de gran importancia ya que es una de las acciones que más tiempo demanda entre las colaboradoras psicólogas; actualmente, entre los 3 tiempos y medio con los que se cuenta, se atiende un promedio de 80 casos, principalmente por violencia intrafamiliar, abuso sexual y secuelas del trauma.
- Procesos educativos para el cambio cultural en el TEC. Actividades de formación e información a las personas de la institución sobre distintos temas: hostigamiento sexual, discriminación, sexismo, derechos humanos, enfoque de género, diversidad sexual y mecanismos de denuncia. Asimismo, se realizan conmemoraciones a días específicos y a nivel político y administrativo, se aboga por la creación y mejora de reglamentos y por el cumplimiento de políticas nacionales y convenciones internacionales.
- Desarrollo de proyectos nacionales e internacionales y de extensión.
- Estudios periódicos de brechas de género entre la población estudiantil³.

3 Para más información sobre la Oficina de Equidad de Género: <https://www.tec.ac.cr/unidades/oficina-equidad-genero>

Reglamento contra el Hostigamiento Sexual

El reglamento para reconocer y sancionar el hostigamiento sexual dentro de la institución fue creado en 1998, aunque utilizado hasta en el año 2000. Este documento no solo es enfocado en tramitar denuncias, sino también en acciones para la divulgación, comprensión y ejecución del reglamento.

Programa de Admisión Restringida (PAR)

Desarrollado por la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y gestionado por el Departamento de Orientación y Psicología, se propuso lograr mayor inclusión (en el TEC) de personas provenientes de zonas de bajo índice de desarrollo social. Ha favorecido, también, a mujeres que provienen de zonas muy alejadas y que carecen de ciertas condiciones para ingresar a la institución.

Grupo interdepartamental de atracción, permanencia e inserción laboral de mujeres a ingenierías

El principal objetivo de este grupo es desarrollar acciones de atracción, admisión y permanencia de mujeres en el TEC, así como de apoyo en la inserción laboral en áreas de ingeniería. Está compuesto por mujeres de distintos departamentos académicos y administrativos como: la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, la Oficina de Equidad de Género, representantes de Docencia, Departamento de Recursos humanos, representante del Centro de Vinculación, Programa de Información Profesional – Departamento de Orientación y Psicología y Oficina de Comunicación y Mercadeo. Posee un plan de acción que está conformado por objetivos, actividades e indicadores o productos que se esperan obtener a lo largo de cierto periodo.

Códigos de Buenas Prácticas para la Equidad de Género

Es una de las acciones que más cambios a corto y largo plazo dimensiona, es decir, augura. Dos escuelas ya los implementan (Ingeniería Forestal desde el año 2007 y Administración de Empresas desde el 2015) y se van observando los cambios en la cultura tanto pedagógica como social con acciones menos sexistas y denuncias ante la discriminación y violencia. El código se construye a través de un proceso conjunto y consultivo con la carrera que lo desee desarrollar e implementar y lo lidera la comisión de género de la escuela académica junto con una representante de la OEG. La metodología es mixta: grupos focales, encuestas cuantitativas y consultas a estudiantes, docentes y administrativas.

Este instrumento apunta hacia un cambio estructural, cultural y comportamental. Consiste en una especie de manual donde la escuela construye e incorpora acciones y directrices que se compromete a seguir y ejecutar para transversalizar el género en el currículo académico y acciones diarias para la prevención de los diferentes tipos de violencias. Escuelas como Administración de Tecnología e Información, Ingeniería en Computación y la Asociación TEC-Space (agrupación estudiantil) construyen este código actualmente, para sumarse a las dos escuelas que ya lo poseen. Se espera que, en algún momento, todas las escuelas e instancias del TEC cuenten con un instrumento de este tipo.

Creación de la Fiscalía

Gracias a la reforma del Reglamento contra el Hostigamiento Sexual, realizada en el año 2018, se creó la fiscalía institucional, entre sus funciones figuran: atención, asesoramiento y acciones preventivas en materia de hostigamiento sexual; recepción y traslado de las denuncias hacia la Comi-

sión Institucional contra el Hostigamiento Sexual; representación legal de las personas denunciantes; e impugnación de las resoluciones finales en los casos pertinentes.

De ser necesario, tanto la oficina como la fiscalía hacen coordinaciones con otras instancias (dentro o fuera de la institución) para brindar el debido proceso a la persona que lo requiera, las cuales son en su mayoría son mujeres (tanto estudiantes como funcionarias).

Políticas generales institucionales (a partir del 2019)

Durante el año 2019, en el TEC se actualizaron las políticas generales con las cuales se creó la OEG y años después se transversalizó el enfoque de género en la institución. Estas dos políticas son permanentes y están dirigidas a apoyar la construcción de una sociedad equitativa, igualitaria, inclusiva y libre de discriminación, se actualiza. Una de ellas se centra en la prohibición de la discriminación contra cualquier persona⁴ y del acoso a las personas que estudian, laboran o están involucradas con la institución, independientemente de la posición jerárquica que ocupen. La segunda política impulsa la práctica de procesos incluyentes y acciones que sirvan como medio de construcción de una sociedad equitativa, igualitaria, inclusiva y libre de discriminación.

Políticas específicas para incrementar los niveles de equidad e igualdad en el TEC (2019)

Dada la actualización de las políticas generales de la institución en materia de género, se observó que la institución

4 Sea por su etnia, lugar de procedencia, género, orientación sexual o identidad de género, estado civil, religión, opinión política, ascendencia nacional, filiación, condición de discapacidad, maternidad y paternidad, condición socioeconómica, edad o cualquier otra forma análoga de discriminación.

también ha cambiado en cuanto a diversidad de la población estudiantil. Por esto, se decidió consultar y construir cinco políticas específicas (creadas y aprobadas por el Consejo institucional del TEC) para cubrir a una mayor población, en especial, aquellas que son minoría. Ello permitiría un abordaje interseccional de las políticas de género ya existentes y abarcar a madres y padres estudiantes; integrantes de comunidades indígenas, población sexualmente diversa y en condición de discapacidad. Además de visibilizar la diversidad, las políticas implican protección de derechos y otras acciones afirmativas para que puedan mantenerse en la institución y culminar sus estudios de la mejor manera.

Sistemas interinstitucionales a nivel nacional

Son sistemas de articulación que trabajan en conjunto y brindan respuesta a planes nacionales y compromisos internacionales. La universidad se debe alinear y responder a ciertas políticas públicas gubernamentales y a compromisos internacionales en materia de derechos. Para su implementación, se cuenta con planes de acción interinstitucional y respaldo legal, ello permite un mayor compromiso. Además, brindan empuje y retroalimentación a las acciones que ya se desarrollan en la institución⁵.

Proyectos internacionales específicos

En el ámbito internacional, se ha participado en proyectos de gran trascendencia para el camino hacia la equidad, los

5 Por ejemplo, la Política Nacional para la igualdad entre mujeres y hombres en la formación, el empleo y el disfrute de los productos de la Ciencia, Tecnología, Telecomunicaciones e Innovación 2018-2027 del Ministerio de Ciencia Tecnología y Telecomunicaciones. La Política para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG 2018-2030); el Sistema Nacional de Prevención y Atención de la Violencia contra las Mujeres (PLANOVI), la comisión interinstitucional de seguimiento a la CE-DAW y el Plan Nacional de la Educación Superior (PLANES 2021-2025).

cuales han dejado valiosos y cambios para trabajar la equidad de género en el TEC. Algunos de ellos son: la Red EQUALITY, integrada por universidades de América Latina y Europa, cuyo objetivo es que el tema de género sea un eje transversal en el currículo; el Observatorio Latinoamericano de Calidad y Equidad (ORACLE), su misión fue la de impulsar el proceso de inclusión educativa, social, laboral y profesional de colectivos vulnerables, bajo el cual se construyeron las políticas específicas para poblaciones; el Proyecto G-NET que permitió, entre otras cosas, brindar capacitaciones y talleres sobre la incorporación de la perspectiva de género en la universidad. Por último, se está participando en el proyecto W-STEM que busca evaluar la matrícula y retención de mujeres en las carreras STEM e implementar estrategias efectivas para interesarlas en este campo y mejorar su acceso y permanencia.

3. Desafíos y pendientes

Como mencionan Davis y Wertz (2010), la legislación es un paso fundamental, pero debe ir acompañada de estrategias integradas a su aplicación. Es importante determinar qué otras cosas hay que hacer más allá de las leyes y reglamentos para garantizar que la legislación cumpla su cometido.

Rita Segato (2020) señala, en este sentido, que las normativas no tocan conciencias; una legislación que no persuade ni disuade no tiene existencia material. Entonces, si el derecho no tiene una vigencia simbólica ni transforma la sensibilidad ética de las personas no se llegará a entender que lo que perjudica a las mujeres también daña a toda la sociedad (ibid).

En la misma línea, Tinkler et. al (2007), mostraron en su investigación que, por ejemplo, una política de acoso sexual no altera las creencias explícitas de género en la población. Aún

más, dichas políticas pueden tener el efecto involuntario de activar creencias de género sexistas y desiguales, que van en contra de los objetivos de la política. Por esta razón, antes de implementar alguna política o reglamento, se sugiere medir las creencias de género explícitas e implícitas de la población. Para que una política pública funcione o tenga más posibilidad de éxito, se debe de conocer bien a su público meta y bajo dicha caracterización, construir no solo la política, el reglamento o la acción, sino la forma en que se dé a conocer e implemente (Brinks, 2019).

Casi 20 años después de ser aprobada la primera política en materia de género en el TEC es necesario una actualización de dicha política (como ya se hizo) y realizar todo un plan de investigación sobre el tema, ¿qué tan apropiadas son las regulaciones y políticas para el contexto actual? (aún pendiente). Si bien, el TEC ha dejado de ser una institución 100% masculina y existen mecanismos protectores como los que se mencionaron en la primera parte, tanto Brinks (2019) como March y Olsen (2011), señalan que se debe conocer muy bien a la población para que las políticas y acciones que se quieran construir e implementar tengan el impacto deseado.

En esta línea, existe una perspectiva llamada la *lógica de la idoneidad*; señala que la idoneidad de las reglas es un asunto además de normativo, cognitivo, por lo que el éxito de ellas depende de que sean percibidas como naturales, correctas, esperadas y legítimas. Así, la población que está integrada en una colectividad social hará lo que considera apropiado en un tipo de situación específica. Para ello, es necesario comprender los procesos a través de los cuales las normas se traducen en comportamientos reales y cuáles son los factores que pueden reforzar o debilitar la relación entre las normas y las acciones (March y Olsen, 2011).

Así, tanto el antes como el después de una política o norma deben ser evaluados. Esta es una tarea pendiente aún en el TEC. Es imprescindible la incorporación de evaluaciones ante las medidas que se han y están implementando para poder valorar si lo que se hace está teniendo el resultado esperado. No obstante, actualmente no se cuenta con investigaciones que permitan medir un antes y un después de las acciones que se realizan ni mecanismos evaluativos. De allí que se sigan implementando acciones que, a ciencia cierta, no se sabe si funcionan o no. Lo que se percibe es que las acciones no son suficientes. La cultura que excluye, expulsa, castiga y obstaculiza a las mujeres en las áreas STEM permanece y se ve reflejada en las brechas de género en dichas áreas y en el número de denuncias y atenciones terapéuticas que realiza el personal de la OEG.

Por otra parte, en el plano organizativo institucional y a pesar de existir una OEG, ésta cuenta con importantes limitaciones institucionales para un mejor funcionamiento. Además del insuficiente número de plazas y personas contratadas⁶, sus perfiles no tienen estatus académico, sino administrativo; ello limita el acceso y presupuesto para plantear y dirigir proyectos de investigación y extensión social. A su vez, ello obstaculiza las posibilidades de investigar, por ejemplo, en torno al tipo de estrategias necesarias de las que se hablaba anteriormente o en el planteamiento de proyectos con perspectiva de género que señalen lo que las estudiantes necesitan antes y después de ingresar a la institución.

De la mano de lo anterior, es necesario que la OEG esté presente en más campus tecnológicos (sedes institucionales).

6 Actualmente solo cuenta con tres puestos y medio de psicología, tres son plazas propias; un puesto de profesional en administración, uno de asesoría legal y una secretaria. Lo anterior para atender aproximadamente diez mil estudiantes y funcionarias/os de los cinco campus tecnológicos en diferentes zonas geográficas del país.

Actualmente solo tiene presencia permanente en la provincia de Cartago y en la capital San José (medio tiempo). A pesar de que hay traslados hacia otras regiones cuando lo amerita y se solicita (atención terapéutica, asesorías, conmemoraciones, talleres psicoeducativos, y otras actividades), la ausencia física de forma permanente puede estar teniendo un impacto negativo (menos acciones de atracción y permanencia, denuncias, cumplimiento de los reglamentos, etc., es necesaria la investigación también en este aspecto).

Adicionalmente, se requiere de un cambio de estatus institucional de la OEG. Esto es, que deje de ser oficina para tener rango de departamento. Así, se podría solicitar el cambio del tipo de plazas (a académicas), y con esto, tener acceso, presupuesto y participación en todas las acciones que realiza la universidad, principalmente en la investigación.

Como último punto en cuanto a desafíos, el periodo de pandemia COVID19 también ha llegado a tener un impacto diferente entre mujeres y hombres. Tal como lo menciona Fulweiler et al. (2020), agravó los problemas estructurales que ya existían. Dado que la pandemia no es neutral desde el punto de vista del género, ahoramás que nunca se deberían de tomar acciones con perspectiva de género, de lo contrario, se estaría contribuyendo a agravar la brecha ya existente.

De esta manera, el TEC —a pesar de ser una universidad bastante nueva (50 años)— realiza esfuerzos para que su prestigio y calidad técnica también se trasladen a otras áreas y puedan ser aprovechado tanto por hombres como por mujeres. No obstante, toda buena intención y posterior acción debe ir acompañada por estrategias que aseguren su eficacia e idoneidad para que las acciones implementadas cumplan su cometido.

Bibliografía

Brinks, D. M., Levitsky, S., & Murillo, M. V. (2019). *Understanding institutional weakness: power and design in Latin American Institutions*. Cambridge University Press.

Cheryan, S., Plaut, V. C., Davies, P. G., & Steele, C. M. (2009). Ambient belonging: how stereotypical cues impact gender participation in computer science. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 1045.

Davis, M., & Wertz, K. (2010). When Laws Are Not Enough: A Study of the Economic Health of Transgender People and the Need for a Multidisciplinary Approach to Economic Justice. *Seattle Journal for Social Justice*, 8(2), 3.

Estado de la Nación (2017). VI Estado de la educación costarricense. San José: Consejo Nacional de Rectores.

----- (2019). VII Estado de la educación costarricense. San José: Consejo Nacional de Rectores.

Fulweiler, R. W., Davies, S. W., Biddle, J. F., Burgin, A. J., Cooperdock, E. H., Hanley, T.C. & Ziegler, M. (2020). *Rebuilding the Academy: Strategies for Supporting Academic Mothers during the COVID-19 Global Pandemic and Beyond*.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (16 de agosto de 2021). Recuperado de <https://www.inec.go.cr/noticia/ta->

sa-de-desempleo-se-redujo-181 .

Jain, S. (2020). STEM and the digital economy for women. Observer Research Foundation. Recuperado de <https://www.orfonline.org/expert-speak/stem-and-the-digital-economy-for-women>

March, J. G., & Olsen, J. P. (2011). The logic of appropriateness. In *The Oxford handbook of political science*.

Segato, R. (2020). Cambiar a la sociedad, necesario para disminuir la violencia contra mujeres. Sesión del seminario de género para autoridades. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Solano, P. (2017). Incorporación de las mujeres en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) a las carreras de Ingeniería: acciones y buenas prácticas para su atracción permanente y egreso. Ponencia presentada en las XIII Jornadas Nacionales de Historia de las mujeres del VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Tecnológico de Costa Rica (14 de agosto del 2021). Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/node/10800>

Tinkler, J. E., Li, Y. E., & Mollborn, S. (2007). Can legal interventions change beliefs? The effect of exposure to sexual harassment policy on men's gender beliefs. *Social Psychology Quarterly*, 70(4), 480-494.



Valeria Thus¹
Griselda Flesler²

1. Introducción

Somos partícipes de una época que se caracteriza por la irrupción de demandas en torno a las temáticas de género en la vida universitaria y en la que se evidencia la necesidad de implementar políticas públicas desde esta perspectiva. En este escenario, las universidades se están transformando. Formas corrientes de discriminación, segregación y exclusión tales como las desigualdades entre géneros en los espacios de representación en los órganos de cogobierno, en los cargos de gestión universitaria y en los mecanismos de promoción y ascenso en las carreras académicas aparecen hoy cuestionadas y se reclaman mecanismos para revertir estas desigualdades (Maffia, 2012). Así, estrategias para morigerar el sexismo y el cis-sexismo, la homofobia y el acoso sexual son desplegadas en la universidad en el terreno de “los saberes, la espacialidad y la sociabilidad cotidiana” (Blanco y Spataro, 2019:174). Lo que

1 Representante titular por la UBA ante la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH) y la Red Interuniversitaria sobre Género (RUGE), ambas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Desde 2021 dirige el Programa Género y Derecho de la Facultad de Derecho (UBA). Se desempeña como directora de Derechos Humanos del Rectorado (UBA) y abogada en causas de derechos humanos.

2 Referente suplente por la UBA de RUGE, la Red de Género del Consejo Interuniversitario Nacional. Participa en diversos grupos de investigación y codirige el Proyecto “Designing and redesigning university space from a gender perspective” de la Carleton University, Canadá.

aquí proponemos es hacer foco en tres experiencias transitadas en los últimos años en la Universidad de Buenos Aires (UBA) que pueden circunscribirse a las dimensiones mencionadas. Desde la dimensión de *los saberes*, nos interesa dar cuenta del curso de género implementado por la Secretaría de Asuntos Académicos (Resolución CS 1995/19), en el marco de la Ley Micaela. Nuestro abordaje intenta describir una experiencia institucional que abarca un trabajo en colaboración con diversas unidades académicas y plantea propuestas diferenciadas para docentes, docentes de escuelas medias dependientes de la UBA, estudiantes y no docentes. En cuanto a la sociabilidad cotidiana y el abordaje de las violencias sexistas en el ámbito universitario analizaremos la reforma del *Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual*, llevada adelante en el año 2019 a partir de la creación de una comisión de seguimiento de su implementación en todos los ámbitos de la Universidad (Resolución CS 1918/19); y por último, desde la dimensión espacial, haremos foco en la creación de un lactario en el rectorado, a partir de la iniciativa del personal nodocente de la universidad.

2. Formación con perspectiva de género en el marco de la Ley Micaela

En algunas facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la formación con perspectiva de género tiene más de treinta años³, no obstante algunas unidades académicas recién

3 Como señalan Flesler, Martin, Spataro y Quaglini (2021), existe un vasto campo de estudios en torno al cruce género-universidad en la Argentina. Por mencionar sólo algunas referencias: Bonder, 1984; Belucci, 1992; Barrancos, 2007, 2011, 2013, 2017, 2019; Gogna, Pecheny y Jones, 2010; Blanco, 2018, 2019. Sobre formas de discriminación, segregación y exclusión no tenidas en cuenta por las instituciones universitarias y científicas: Rodigou, Blanes, Burijovich y Domínguez, 2011;

en los últimos han comenzado incorporar contenidos referentes a estas temáticas y, en algunos casos, sigue siendo una tarea pendiente. Como señalan Blanco y Spataro (2019:181), “entre estudiantes, la incorporación de la ‘perspectiva de género’ en la formación no se reduce a un área específica de conocimiento sino que va acompañada de la demanda de transversalidad e integralidad que cuestiona la actual práctica docente”.

Resulta significativo que, a partir de 2017, la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires comenzara a desarrollar una propuesta de sensibilización y formación sobre la temática de género destinada a toda la comunidad universitaria e integrada por voces de diferentes disciplinas⁴.

Este curso, en primera instancia para docentes, fue desarrollado con el asesoramiento del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras⁵. Contó con clases filmadas a cargo de diferentes

Maffia, 2012. Sobre las regulaciones sexo genéricas en la experiencia universitaria: Blanco, 2012; Blanco, 2014a; Blanco, 2014b; Radi, 2014; Radi y Pérez, 2014. Actualmente, desde la Subsecretaría de Políticas de Género de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, junto a estudiantes se lleva adelante la investigación “Genealogías Feministas en FSOC”, su propósito es reconstruir la historia de los espacios/cátedras, grupos, etc., que trabajaron estos temas en la Facultad, desde su creación hasta la actualidad.

4 Algunas de las voces invitadas a lo largo de todas las ediciones fueron: Cristina Arranz, Dora Barrancos, Virginia García Beaudoux, Sandra Chaer, Silvia Chejter, Laura Fernández Cordero, Mercedes D’Alessandro, Nora Domínguez, María Luisa Femenías, Griselda Flesler, María Alicia Gutierrez, Mirta Zaida Lobato, María Fernanda Lorenzo, Diana Maffía, Ana Laura Martín, Ernesto Meccia, Graciela Morgade, Nora Domínguez, Alejandra Oberti, Cristina Oroño, Mario Pecheny, Mónica Pinto, Sonia Santoro, SaSa Testa, Valeria Thus, María Fabiana Túñez, Julieta Vitullo.

5 El Instituto se creó en el año 1992, cuando se lanzó el Área de Estudios de la Mujer en la FFyL. En 1997 se transformó en Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE), en la actualidad es el Instituto de Investigaciones en Estudios de Género. Al momento del diseño del curso, su directora era Nora Domínguez.

especialistas, material de lectura obligatoria y optativa, y actividades por unidad y de integración para incorporar los conceptos y generar pensamiento crítico sobre diferentes aspectos de la temática.

En un dossier elaborado por el equipo que coordina y produce los cursos⁶, se indica que sus propósitos fueron: “reflexionar sobre situaciones de desigualdad, subordinación, discriminación y/o violencia y visibilizar estas problemáticas y sus efectos sobre las subjetividades, además de sus dimensiones sociales, institucionales, laborales y educativas”.

Luego de una primera experiencia, se identificó la necesidad de brindar esta formación a toda la comunidad universitaria y por ello la propuesta original tuvo una serie de adaptaciones tendientes a responder a las características de los diferentes destinatarios.

Junto con la primera edición del curso para docentes de la UBA, comenzaron las adecuaciones pedagógico-didácticas teniendo en cuenta otros colectivos: nodocentes, profesores/as de las escuelas secundarias preuniversitarias y de otras jurisdicciones y estudiantes y graduados/as de la universidad. Las adecuaciones realizadas tuvieron en cuenta: las voces invitadas; las propuestas de actividades; los modos de acompañamiento; la propuesta audiovisual; los formatos de evaluación; la extensión de la cursada; las propuestas bibliográficas y el entorno virtual.

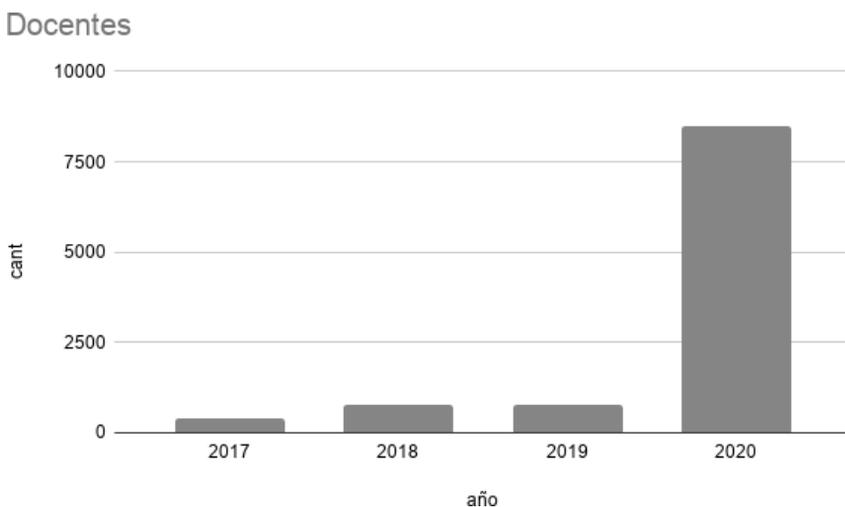
Esta capacitación se resignificó a partir de los lineamientos establecidos por la Ley Micaela (Nº 27499), sancionada en

6 El equipo dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos, a cargo de Catalina Nosiglia, está coordinado por Gladys Esperanza y lo conforman Mariela Franzosi, Guillermo D’Andrea y Andrés Paz Geuse, entre otros/as.

diciembre del 2018 por el Congreso nacional. En 2019, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) adhirió por impulso de la Red universitaria de Género (RUGE) y el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprobó por unanimidad mediante la Resolución N°1995 la capacitación obligatoria en las temáticas de género y violencia contra las mujeres para todas las autoridades, docentes, investigadoras/es, estudiantes y nodocentes quedesarrollan actividades en la UBA.

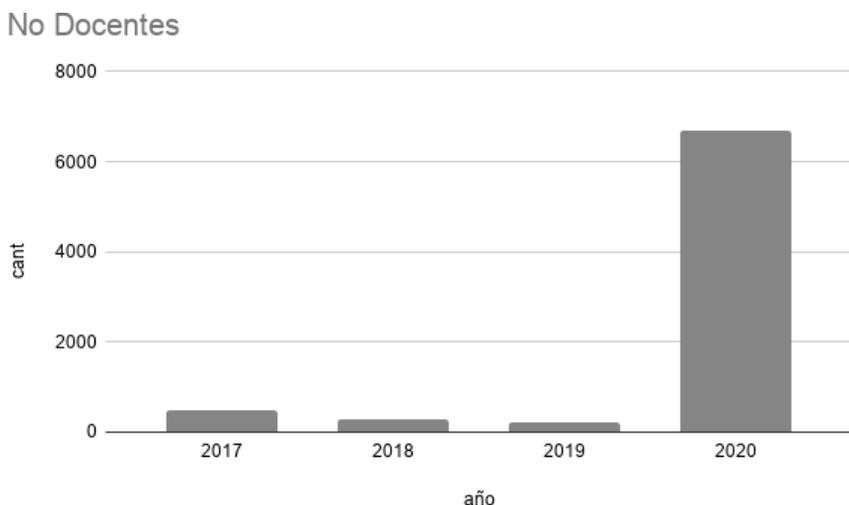
Nos interesa señalar que a partir de procesos de vinculación entre políticas institucionales y legislativas una formación un tanto periférica se transforma en un dispositivo masivo y obligatorio. Como puede observarse en los gráficos 1 y 2, entre el 2017 y el 2020, el incremento de participantes docentes y nodocentes es exponencial. Asimismo, a partir de la implementación del curso autoadministrado para estudiantes, en el año 2020, lo han cursado 68997 en la primera edición y 11581 en 2021.

Gráfico 1. Cantidad de docentes cursantes (2017-2020)



Fuente: Secretaría de Asuntos Académicos (UBA).

Gráfico 2. Cantidad de docentes cursantes (2017-2020)



Fuente: Secretaría de Asuntos Académicos (UBA)

La decisión política de la obligatoriedad muchas veces se topa con argumentos acerca de la libertad liberal (individual) —de neutralidad estatal de contenido—, cuando en realidad se trata del cumplimiento de acciones afirmativas estatales exigidas normativamente en el desarrollo de políticas para dismantelar las asimetrías y las relaciones de subordinación entre géneros⁷.

3. Protocolos contra las violencias en el ámbito universitario

En 2015, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires —el máximo órgano de gobierno tripartito, del que participan docentes, graduados/as y estudiantes— aprobó el *Protocolo de acción institucional para la prevención e in-*

7 Cfr. art. 10, inc. c) CEDAW, art. 8 inc. b) CBDP, art. 11 inc. 3 b) ley 26485.

intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual (Res. CS 4043/15). El proyecto fue presentado por una consejera miembro del claustro estudiantil. Desde entonces, “el Protocolo”, como se lo nombra habitualmente, se viene implementando en las distintas unidades académicas y dependencias de la UBA de manera descentralizada —dada la masividad de esta casa de estudios, con más de 300 mil estudiantes y casi 30 mil docentes— y se trata de la primera herramienta específica para la prevención y abordaje institucional de denuncias ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual. Su aplicación rige para el ámbito de la UBA y abarca no sólo las instalaciones sino también los vínculos establecidos a través de la universidad entre autoridades, docentes y no docentes, estudiantes, personal académico temporario o visitante y terceros que presten servicios no académicos permanentes o temporales.

Luego de transcurridos dos años desde su implementación, se dispuso mediante resolución del Consejo Superior (1684/18) la creación de una comisión asesora con la finalidad de realizar un seguimiento de su aplicación. La comisión estuvo conformada por representantes de todos los claustros del Consejo Superior, por las referentes/responsables y equipos de trabajo de las unidades académicas y representantes de los nodocentes⁸. La conexión y el trabajo coordinado entre las unidades académicas que implicó la comisión no fue una novedad, ya se venía realizando una puesta en común de la experiencia recogida. Ello posibilitó el reconocimiento de las fortalezas y los aciertos del Protocolo y, al mismo tiempo, la

8 En dichos encuentros se contó con la presencia y la colaboración de la exdecana de la Facultad de Filosofía y Letras, Prof. Dra. Graciela Morgade, de la exdecana de la Facultad de Derecho, Prof. Dra. Mónica Pinto, e integrantes de la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho.

detección de los desafíos que había generado su implementación, para concluir que una modificación sustancial de la norma aparecía como imprescindible para enfrentarlos con éxito, lo que se materializó en la Resolución CS 1918/19. Entre otras líneas de acción, en la reforma integral del Protocolo:

1. Se amplía el marco de aplicación de la norma, haciéndola extensiva a los delitos sexuales en aquellos casos en que por, decisión de la víctima, los hechos no se encuentren judicializados.
2. Se fortalecen los principios de reserva, privacidad y no revictimización, regulando y limitando el principio de confidencialidad. Al mismo tiempo y como reaseguro de este objetivo, se contempla el quebrantamiento de la confidencialidad como un tipo de falta, en el entendimiento de que la violación a estos principios genera revictimización en las personas denunciadas.
3. En materia disciplinaria se incorpora un artículo que permite extender los efectos de las sanciones administrativas por hechos de violencia de género a todos los cargos o roles que el sancionado, luego de un procedimiento sumarial y garantizando los derechos de defensa del acusado, pueda tener. De esta forma se dio solución a casos donde las personas acusadas tenían multiplicidad de cargos o de roles dentro de la universidad, permitiendo que la sanción se aplique en forma integral.
4. Se profundiza la competencia originaria y descentralizada de las distintas unidades académicas y dependencias de la UBA para la aplicación directa de la Resolución CS. 4043/15. Asimismo, se han aclarado los supuestos excepcionales en los cuales, cuando no se aplique en forma adecuada o no se

respeten sus principios rectores, la competencia puede ser asumida por el Consejo Superior de manera directa.

5. Cuestiones procedimentales: a) se especifica la forma en la que debe realizarse la entrevista (registro/resguardo de la información, etc.); b) se regulan cuestiones formales para aquellos casos en los que se decide rechazar la aplicación del Protocolo, con el objetivo de lograr un funcionamiento más transparente; c) se zanja la discusión sobre la posibilidad de actuar de oficio o investigar hechos por denuncias de terceros sin contar con la ratificación de la persona afectada u ofendida; d) se fijan los requisitos que debe poseer el Informe de Evaluación de Riesgo, la forma en la que debe ser valorado por los instructores sumariantes, y se ha regulado la posibilidad de acceder al mismo, incluyendo los casos en los que se dispuso reserva de identidad de la persona denunciante; e) se regulan las atribuciones y las limitaciones de las personas referentes/responsables una vez radicada la denuncia administrativa, aclarando el alcance de sus funciones tanto ante el denunciante como ante las asesorías jurídicas y/o sumariantes.
6. Procedimiento especial de seguimiento: se establece un procedimiento opcional de carácter no punitivo que, a partir del establecimiento de pautas de conducta aceptadas voluntariamente por la persona denunciada, procure resolver conflictos y reparar a las víctimas sin acudir a procedimientos disciplinarios o a medidas cautelares unilaterales. Otorgando la posibilidad de acordar medidas alternativas de corte pedagógico y con el objetivo de desmontar patrones de violencia dentro de la universidad.

En este ámbito de actuación especial, podrán explorarse distintas opciones, entre otras: proponer cambios de horario o lugar donde la persona señalada se desempeña como estudiante, docente, o nodocente; participación en talleres, cursos o actividades académicas e institucionales de concientización sobre la violencia de género; ofrecer disculpas públicas o privadas; aceptar la presencia de veedores o supervisores en su actividad laboral o académica; asignar un régimen transitorio de cursadas; la realización de trabajos de colaboración institucional (como la participación en las campañas de difusión del protocolo, etc.) y cualquier otra medida que tenga como finalidad la protección de la entrevistada y la deconstrucción de patrones de violencia en la Universidad. En aquellos casos en que el denunciado no acepte pautas, las medidas cautelares que puedan implicar un menoscabo a sus derechos laborales o académicos deberán dictarse únicamente en el marco de los procedimientos disciplinarios vigentes, con el debido respeto a los principios de razonabilidad de la medida, y sujetas al cumplimiento de un plazo razonable o al mantenimiento de las condiciones que la hacían recomendable.

De todas las líneas de acción que plantea la reforma, queremos hacer hincapié en este novedoso *procedimiento especial* de seguimiento. La idea base sobre la cual esta herramienta se pensó es el férreo convencimiento de que para lograr los objetivos institucionales de erradicar las violencias sexistas en las universidades y desmontar los patrones culturales que reproducen discursos patriarcales de dominación de un género sobre otro, no es necesario acudir a un modelo de naturaleza punitiva. Sin dudas, el desafío fue consolidar una norma que cumpla los fines institucionales reforzando los derechos fundamentales de las denunciadas, pero desde un enfoque

pedagógico y sin perder de vista que la universidad posee responsabilidad institucional frente a toda su comunidad, a la cual debe garantizar el derecho a la educación y, al mismo tiempo, su desarrollo en espacios libres de violencia.

Señalar la importancia de estos procedimientos alternativos, que no fueron diseñados en el Protocolo originario y que fueron revisados/repensados a partir de la *praxis* (en tanto práctica y resistencia) en su implementación; pero a la vez y muy especialmente remarcar la necesidad de plasmarlos en normas, nos permite insertar esta política pública concreta en el marco teórico/epistemológico que nos brindan los feminismos jurídicos, en tanto teoría crítica del derecho (entre otros: Heim, 2016 y 2019, Bodelon, 2008) y también los aportes de las perspectivas antipunitivistas (Arduino, 2019 y Kapur, 2005). Aportes, debates y tensiones conceptuales que se presentan en un escenario de disputa y/o de reconocimiento. No se intenta, en este espacio, ahondar pormenorizadamente en esos debates, sino tratar de insertar la política pública de creación y reforma del Protocolo en ese marco referencial. Ello nos permite pensar el sentido estratégico, finalidad y propósitos políticos de estas herramientas para poder preguntarnos, entonces, ¿protocolos contras las violencias, para qué?

Como sabemos, el proyecto jurídico feminista es sumamente amplio y ha atravesado distintas etapas. El rol del/los feminismo/s en las primeras demandas de *reconocimientos* normativos, fue el de nombrar la violencia: definir sus especificidades, a la vez de deslegitimarla/desnaturalizarla y desarrollar estrategias (discursivas, pedagógicas, normativas⁹) para enfrentarla.

9 Desde otros enfoques feministas se critica el uso de la estrategia legal para resolver las vulneraciones de los derechos humanos de las mujeres y las disidencias sexogenéricas. A través de un análisis legal poscolonial y feminista pueden abrirse vías críticas para revisar los métodos coloniales de dominación como un problema contemporáneo y reproducido de diferentes maneras, en especial a través de técni-

Los feminismos comenzaron a utilizar la ley (incluso la penal) para visibilizar las violencias contra las mujeres e identidades sexo-género diverso-disidentes como violaciones de derechos humanos y para reclamar justicia, a través de sanciones penales pero nunca se pensó que estas afectaciones de derechos serían solucionadas gracias al papel de prevención del derecho penal porque “nada está más lejos de cualquier análisis feminista que pensar que el derecho penal cambiará la estructura sexista de nuestras sociedades” (Bodelón, 2008:290).

En los últimos años los feminismos jurídicos se han complejizado. No solo pasan por denunciar las situaciones de violencia y discriminación —*reconocimiento*—, sino que exigen mayores cuotas de igualdad material y una *transformación* del derecho (y, también, de los sistemas educativos). Se busca incidir sobre la situación estructural sobre la que se asientan las violencias patriarcales, es decir, incorporar criterios de justicia social.

Siguiendo la categorización de Heim (2016 y 2019): a) de afirmación; b) de reconocimiento y c) de transformación, entendemos que el Protocolo UBA de 2015 se presenta como un proyecto feminista de reconocimiento y la reforma del 2019 es un avance, un paso decisivo a la etapa de transformación.

Resaltar como aquí hacemos, procesos *colectivos, en red*, conformados por representantes de los claustros (estudiantes, graduados/as, docentes), por las referentes/responsables

cas propias del liberalismo y el discurso de derechos comonarrativas dominantes que, en líneas generales, han tendido a profundizar el esencialismo cultural y las retóricas del victimismo (Kapur, 2005). En sentido contrario, Daniela Heim considera que el recurso a las leyes (incluidas las penales) ha estado presente desde larga data en las demandas feministas y convive con muchas otras que las mujeres y personas LGTTTBIQ han desarrollado en el camino en pos de una vida libre de violencias. Según la autora, nunca fue un recurso ingenuo ni teñido de falsas expectativas, sino consciente de sus fuerzas y debilidades e impulsado por un gran potencial transformador (Heim, 2019).

a cargo del Protocolo en cada facultad, representantes de nodocentes que “empujan”, rompen la lógica de la sanción y exclusión, sin apelar a la demagogia punitiva; que simultáneamente nominan las violencias (reconocimiento) y sancionan los comportamientos de mayor dañosidad, pero que también apelan al desmantelamiento de la situación estructural sobre la que se asientan las violencias con estrategias variadas pedagógicas, comunicacionales, etc. (transformación).

La implementación del Protocolo (reconocimiento), pero fundamentalmente su reforma (transformación) se asienta en una mirada del derecho que se hace cargo de las asimetrías, se hunde en el barro de la historia, denuncia el carácter histórico de las injusticias y las desigualdades y, a la vez, exige entender a los protocolos como piso y no como un techo de la transformación de las culturas universitarias. Se trata, en todo caso, de pensar estas estrategias de intervención como políticas públicas que no son indiferentes a las asimetrías, pero que tampoco implican una política de la cancelación.

Tal como señalan Rovetto y Figueroa (2017), estos dispositivos son válidos en la medida en que permiten abrir espacios de diálogo e intervención, aunque no suficientes en sí mismos si no se elaboran conjuntamente otras herramientas de acción en el espacio universitario. En lo que sigue analizaremos otras estrategias/experiencias en el campo de los saberes y la espacialidad.

4. Transformaciones en la espacialidad: un lactario en Rectorado

En este apartado, nos dedicaremos particularmente a tratar un caso enmarcado en las transformaciones en la espacialidad y los modos de habitar el espacio en el contexto de

los debates feministas al interior de la universidad¹⁰. Haremos foco en el lactario de Rectorado debido a que es una experiencia llevada a cabo por el colectivo nodocente de la UBA y cuya intervención espacial se inscribe en el edificio de la máxima autoridad de la universidad.

De acuerdo con Henri Lefebvre (2013), el espacio urbano es un producto social, es decir, es el resultado de las acciones, prácticas y relaciones sociales en el territorio y, a su vez, es parte de ellas. Para la geografía humanista, el espacio es considerado fundamentalmente como “espacio vivido” (Di Méo, 1999) a través de experiencias y percepciones individuales y colectivas.

Las demandas feministas en las universidades instalan la pregunta acerca de para quiénes y por quiénes está construido el espacio público. Surgen, entonces, propuestas alternativas a los proyectos cis-heteronormativos y androcéntricos del espacio universitario.

En los últimos años, el espacio de las universidades nacionales ha sido intervenido, *marcado*, a la luz de la denominada marea feminista (Blanco y Spataro, 2019; Flesler, 2021). Pictogramas binarios intervenidos con *stickers*; pañuelos verdes en las oficinas de atención al público; un banco del taller intervenido con estencil pide “no te calles, denunciá” y en la pared de un baño se lee la inscripción “pensá en tus privile-

10 En este apartado se plantean algunas ideas preliminares que forman parte de los proyectos de investigación “Re/designing the University of Buenos Aires campus to be gender inclusive in Argentine”, inscripto en el Programa Gendered Design in STEAM de la Carleton University, Canadá y dirigido por Carolina Spataro y Griselda Flesler y del UBA-CyT “Demandas feministas, disidencia sexual y universidad. Transformaciones recientes en los saberes, los espacios y la sociabilidad cotidiana en la Universidad de Buenos Aires”, radicado en el Instituto Gino Germani-UBA y dirigido por Blanco y Spataro.

gios cis”. Al tiempo que se observan estas marcas por fuera de la planificación institucional el espacio universitario empieza a ser intervenido desde una agenda autorizada, de un modo planificado y consensuado con diferentes integrantes de la comunidad universitaria. Desde 2015 la agenda feminista y de las disidencias se materializa en oficinas de atención de denuncias por violencia de género, consultorías de salud sexual, bancos rojos, baños sin distinción de género¹¹, cambiadores en los baños, lactarios, murales, senderos seguros, entre otros.

En marzo de 2019, en el primer piso del rectorado de la UBA, el rector Alberto Barbieri junto a Julieta Vitullo, secretaria de Cultura y Capacitación de APUBA, dejaron inaugurado el “Espacio para la Lactancia” en el edificio ubicado en Viamonte 430 de la Ciudad de Buenos Aires. Cuenta con instalaciones de higiene y dos apartados con sillones para que quienes allí trabajan puedan tanto amamantar como extraer leche de forma privada y cómoda.

En la inauguración, frente a las/os trabajadoras/es nodocentes, Julieta Vitullo destacó: “Estamos sumando un derecho más para nosotras, para las que estamos acá y las que vendrán, para que tengan un lugar digno y apropiado y así sostener el derecho a la lactancia, que cuida a las madres y a nuestros niños y niñas.” Además, agregó que “este espacio fue pensado, diseñado y ejecutado por manos nodocentes y eso es muy importante porque cobra otro valor nuestro trabajo aquí”, agradeciendo a quienes lo llevaron a cabo¹².

11 En el caso de la UBA, en agosto de 2017 se inauguró oficialmente en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo el primer baño sin distinción de género (Flesler, 2020).

12 *UBA HOY*: “Se inauguró el lactario del Rectorado de la UBA” <http://www.uba.ar/noticia/19301>.

En una entrevista que realizamos, Vitullo enmarca esta intervención espacial en las demandas de la comisión interna por mejorar las condiciones laborales de las compañeras al volver a sus puestos de trabajo al finalizar sus licencias por maternidad. Estas licencias, así como las de paternidad habían sido ampliadas por acuerdo paritario en el año 2011 por lo que esta acción se enmarca en este camino de distribución equitativa de las tareas de cuidado y mejora de las condiciones para el retorno a la actividad laboral remunerada.

Vitullo señala este hecho como un ejemplo de construcción colectiva debido a que la elección del espacio y el acondicionamiento de las salas fue trabajado junto a los compañeros docentes de la Dirección de Construcciones Universitarias, quienes armaron el proyecto y diseño de las salas teniendo en cuenta las recomendaciones de higiene y seguridad para este tipo de espacios y, también, junto a la Dirección de Mantenimiento, que puso a disposición la mano de obra.

Al consultarle sobre las experiencias de las usuarias de este nuevo espacio, relata:

“Muchas de nosotras habíamos sido madres años atrás y todas pasamos por la etapa en que habíamos regresado al trabajo, deseábamos sostener la lactancia, pero habíamos estado condenadas a realizar las extracciones en el baño o en alguna oficina privada si es que teníamos esa posibilidad. Ahora, las usuarias dejan por escrito, al devolver la llave del espacio de lactancia, una vez finalizado su periodo de lactancia, testimonios como los que siguen:

“¡Gracias! Sin este espacio no hubiera aguantado un año y medio dando teta a mi bebe”; “No entendí lo útil que era este espacio... hasta que lo utilicé... cómodo; aquí puedo tranquila tomarme media hora para mí, sin que suene el teléfono o

alguien me pida algo mientras hago la extracción”; “Con mi primer hijo me tocó sacar la leche sentada en el inodoro, ¡esto es otra cosa! ¡Gracias, mujeres!”

Este espacio constituye —junto a la creación de jardines de infantes o guarderías— las demandas históricas de las mujeres trabajadoras docentes, nodocentes y estudiantes desde hace décadas. Sin embargo, aún son pocos los edificios universitarios que responden a estas necesidades. En el último tiempo, otras demandas de intervención del espacio cobran forma. Demandas que incorporan otros cuerpos, aquellos que no fueron legibles a la hora de proyectar los espacios, pero que en sus prácticas cotidianas se apropian de él, lo territorializan. La universidad es una institución cis-heteronormativa, aún deudora de políticas que garanticen el acceso a quienes existen por fuera del sistema binario de género.

¿Por qué pensar la dimensión del espacio universitario en clave transfeminista? Porque indagar sobre los espacios es hacerlo sobre los cuerpos, sus bordes y desbordes. Los cuerpos que importan y los que no, cuerpos, en tanto cuerpos situados, que no pueden pensarse disociados del espacio; así como el espacio no puede pensarse sin los cuerpos que lo habitan.

5. Reflexiones finales

Como sabemos, trabajamos en instituciones que no son feministas y para transformar el vínculo con aquellas, deben desarrollarse de modo simultáneo estrategias multifocales y transversales.

Se trata de valorar los avances, pero también señalar los desafíos y las resistencias en la construcción de una universidad más igualitaria. El reconocimiento de esta dimensión

permite idear responsabilidades, participación e inclusión y diseñar estrategias y recomendaciones a las administraciones institucionales. Es una apelación para pensar estas dimensiones normativas, educativas y espaciales como práctica y estrategia política, en su contexto histórico y como usina en expansión.

Las experiencias aquí relatadas (sus desafíos, tensiones y resistencias) dan cuenta de que el horizonte de una universidad feminista exige la consolidación de lazos y compromisos de toda la comunidad universitaria (autoridades, docentes, estudiantes y nodocentes) de modo de poder “empujar” para “performar” y para “derribar” si es necesario la lógica patriarcal y cis-heteronormativa. Los movimientos que se han dado en los últimos tiempos permiten delinear posibles estrategias que, generalmente, vienen de “abajo” hacia “arriba” y construyen una universidad comprometida con la ampliación de derechos.

Bibliografía

- Arduino, I. (2019) Aportes para retomar la agenda feminista en la criminología, Cuadernos de Investigación, Suplemento especial de la Revista Cuestiones Criminales, LESYC, Universidad Nacional Quilmes, Número 2, pp. 116-128.
- Barrancos, D. (2019). “La formación de posgrados e investigación: La experiencia reciente del CONICET en Argentina”. En A. L. Martín, y A. Valobra (comp.) Dora Barrancos. *Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual* (pp. 575-616). Buenos Aires: Clacso-FFyL- UBA.
- (2017). Mi recorrido hasta la historiografía de las mujeres. *Descentrada*, 1(1), 2-16.
- (2013). Estudios de género y renovación de las Ciencias Sociales en Argentina. *Asociación Argentina de Sociología. Revistas Horizontes Sociológicos* 1(6), 224-237.
- (2011). Hacia la plena inclusión de las mujeres en el sistema científico. En S. Montecino y E. Pemjean (Comp), *Academia y ciencias. Lecturas de género en el siglo XXI* (42-65), Santiago de Chile: Catalonia.
- (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bellucci, M. (1992). “De los Estudios de la Mujer a los Estudios de Género: han recorrido un largo camino”. En A.M.

Fernández (comp.), *Las Mujeres en la Imaginación colectiva* (27-50), Buenos Aires: Paidós

Blanco, R. (2012). “Neutralizar o encarnar la vergüenza. Sociabilidad estudiantil y regulaciones sexo genéricas en la Universidad”. En C. Figari, D. Jones y S. Barrón López (comp.), *La producción de la sexualidad. Políticas y regulaciones sexuales en Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

----- (2014a). *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2014b). *Estudiantes, militantes, activistas. Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13230751009>.

----- (2018). “Del fulgor al desencanto. Desafío para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la Carrera de Estudios de la Mujer (UBA)”. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.159>

----- (2019). “Protocolos, perspectivas de género, lenguaje inclusivo: nuevas agendas del activismo estudiantil universitario”. En: D’Alosio, F. Plaza Schaefer, V.; Previtali, M. E. (Comp.) *Estudios sobre Juventudes en Argentina VI* (113-121). Buenos Aires: ReNIJA.

----- (2020). *El GES: una experiencia extraordinaria*. Mimeo.

Blanco, R. y Spataro, C. (2019) “Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios

ante iniciativas contra violencias sexistas”. Revista NÓMADAS 51 | octubre de 2019 - Universidad Central – Colombia, pp. 173-189. DOI: 10.30578/nomadas.n51a10

Bonder, G. (1984). “Los estudios de la mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las ciencias humanas”. En: Desarrollo y Sociedad, No. 13, pp. 25-38.

Bodelón, E. (2008). “La violencia contra las mujeres y el derecho no androcéntrico. Pérdidas en la traducción jurídica del feminismo”, en: Laurenzo, P., Maqueda, M. L. y Rubio, A. (Coords.): Género, Violencia y Derecho, Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 275-299.

Di Méo, G. (1999). Geografías tranquilas de lo cotidiano: Un análisis de la contribución de las ciencias sociales y la geografía al estudio de las prácticas espaciales. Cahiers de Géographie du Québec. 43 (118), pp. 75-93.

Flesler, G. (2021). El espacio universitario generizado: apropiaciones y desvíos. Revista A&R. Rosario:UNR. (en prensa).

----- (2020). Perspectiva de género en la gestión universitaria: un baño sin distinción de género. En M. Ledesma; M. L. Nieto. Diseño Social. Ensayos sobre Diseño social en la Argentina (2000-2018). Buenos Aires: Prometeo. p 137-139.

Flesler, G., Martin, A. L., Spataro, C. y Quagliano, A. (2021). “Buenas compañeras: genealogía de un modo de trabajo colaborativo y feminista en la universidad”, en: Losiggio, D. y Solana, M. (eds): Acciones y debates feministas en la Universidad, Florencio Varela: UNAJ edita. (en prensa).

- Gogna, M., Pecheny, M. y Jones, D. (2010). “Enseñanza sobre género y sexualidad en universidades públicas en la Argentina”. En: A. Ortiz Ortega y M. Pecheny (coords.), Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica. Buenos Aires: Teseo.
- Heim, D. (2016). Mujeres y acceso a la justicia. De la tradición formalista a un derecho no androcéntrico, Buenos Aires: Didot.
- Heim, D. (2019). Feminismo y Derecho penal: de las alianzas estratégicas al desarrollo de derechos, Cuadernos de Investigación. Suplemento especial de la Revista Cuestiones Criminales, LESYC, Universidad Nacional Quilmes, Número 2, pp.167-177.
- Kapur, R. (2005). Erotic Justice. Law and the New Politics of Postcolonialism. London: Glasshouse.
- Lefebvre, H. (2013). [1974]. La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing.
- Maffía, D. (2012). Contrato moral, género y ciencia, Actas del IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, Sevilla.
- Marcús, J. (2017). “Introducción”. En: Juliana Marcús (comp.): Ciudad viva. Disputas por la producción sociocultural del espacio urbano en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Teseo, pp. 17-32.
- Radi, B. (2014). Sobre la perspectiva de géneros en la universidad. Participación en el panel Educación y sexismo la formación universitaria de las Jornadas Degenerando. FFyL, UBA.

- Radi, B. y Pérez, M. (2014). “Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas”. En: Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía. Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. Buenos Aires: FFyL.
- Rodigou, M., Blanes, P., Buriyovich, J., y Domínguez, A. (2011). Hacia una mayor democratización de las universidades. En Rodigou M. [et.al.]. Trabajar en la universidad. (Des)igualdades de género por transformar (249-256). Córdoba: UNC.
- Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017). “Que la universidad se pinte de feminismos para enfrentar las violencias sexistas”. En: Descentrada: Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género, Vol. 1, No. 2, tomado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7919/pr.7919.pdf

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN SEPTIEMBRE DE 2023
EN EL TALLER DE LA COOPERATIVA EL ZÓCALO LTDA.
IMPRESA GESTIONADA POR SUS TRABAJADORES
VENEZUELA 1259, C.A.B.A.

www.cooperativaelzocalo.com.ar