



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. FASE EXPLORATORIA
DE UN ESTUDIO DE CASO.**

T E S I S
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

P R E S E N T A:
PERLA PATRICIA IBAÑEZ ANAYA

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA.

CUERNAVACA, MORELOS, MAYO DEL 2019

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1	8
Género y equidad: planteamiento del problema.....	8
1.1 Las mujeres en la educación superior y equidad	8
1.1.1 Datos sobre inequidad de género en educación superior	10
1.2 Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).....	13
1.2.1 Antecedentes históricos	13
1.2.2 Modelo Universitario (MU).....	14
1.3 Pertinencia de estudios sobre equidad en Morelos	15
1.4 Delimitando la investigación o foco de la misma.....	17
1.4.1 Pregunta inicial.....	17
1.4.2 Formación sociomoral, creencias y estudiantes universitarios.....	18
1.4.3 Equidad, género y procesamiento.....	20
Capítulo 2.....	22
Consideraciones metodológicas para la fase exploratoria de una investigación...	22
2.1 Método.....	22
2.1.1 Los conceptos y la pregunta.....	22
2.1.2 Pregunta.....	24
2.1.3 Objetivo General	26
2.1.4 Supuesto de investigación.....	27
2.2 El tipo y las fases de la exploración.....	27
2.3 Muestra	29
2.3.1 Contexto	29
2.4 Procedimiento	30
2.5 Método de análisis y modo de acopio	31
Capítulo 3.....	33

Construcción de las categorías de análisis	33
3.1 Sobre los conceptos	33
3.2 Conceptos base	35
3.2.1 Equidad	35
3.2.2 Género	40
3.3 Conceptos mediadores.....	44
3.3.1 Alteridad, reconocimiento y solicitud	45
3.4 Construcción de las categorías e índices.....	48
3.4.1 Sentido de equidad	49
3.4.2 Acción política	49
3.4.3 No tolerancia a la violencia.....	49
3.4.4 Reconocimiento a la diversidad de género.....	49
Capítulo 4 Equidad y género en la educación superior: revisión de la literatura y entrevista a expertos	51
4.1 Procedimiento	51
4.2 Equidad o igualdad.....	53
4.3 Reflexiones sobre cuerpo y género.....	57
4.3.1 Cuerpos vigilados	57
4.3.2 Cuerpos como resistencia política.....	60
4.4 Género y estudiantes universitarios	62
4.4.1 Género en la vida de los estudiantes universitarios	62
4.4.2 La formación en el tema de género en educación superior.....	64
4.4.3 Correlaciones de variables en torno al tema de género	65
4.5 Figuras emergentes de género.....	66
4.5.1 Términos utilizados en la investigación con respecto a identidades emergentes de género	66
4.5.2 Figuras emergentes en la educación superior.....	69
4.6 Políticas y prácticas en las universidades.....	73

4.7 Violencia de género en la educación superior	77
4.8 Lo que dicen los especialistas.....	81
Capítulo 5 Género en la universidad. Un cuestionario exploratorio.....	85
5.1 Cuestionario exploratorio. El diseño	85
5.1.1 Participantes.....	86
5.1.2. Cálculo de la muestra.....	88
5.1.3 Instrumento	91
5.2 Datos: tratamiento, análisis y discusión.....	93
5.2.1 Índices por categorías	94
5.2.2 Resultados	97
5.2.3. Resultados según los índices.....	101
Hallazgos.....	118
Conclusiones.....	120
Bibliografía	123

Introducción

La equidad de género es un tema relevante dentro de las acciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Es decir, la pretensión de esta organización es mitigar las desigualdades entre los géneros tanto en planes como acciones en los ámbitos de lo social, político, económico y de la salud. En México se favorece por medio de las leyes acciones educativas concretas que garantizan la igualdad entre mujeres y hombres. A nivel Nacional *destacan la creación y la actividad continúa de la Red Nacional de IES: Caminos para la Equidad de Género (RENIES), establecida en agosto de 2009. Además de emitir una Declaración para establecer un compromiso con rectores y autoridades, la RENIES ha mantenido la atención a la temática de equidad de género, así como el diseño y la socialización de propuestas y alternativas para todas las IES del país, en las cinco reuniones nacionales realizadas* (Ordorika, 2015, p.12)

En el campo de la educación se da relevancia como un principal objetivo del Programa de Desarrollo Educativo. Luego, en el Modelo Educativo de la educación básica, es un tópico que tiene un impulso desde el 2009, en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Mientras, que en el nivel medio superior y superior la equidad género mantiene un segundo lugar de importancia el tema. Las acciones que se están desarrollando en esta última década en los diferentes espacios educativos son insuficientes, para mitigar las desigualdades de género que existen, a pesar de que aumentado el acceso de mujeres a nivel superior.

De acuerdo con (Ordorika 2015) la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES) desarrolla acciones sobre este tópico, desde la Redes Regionales de Estudios de Género, para favorecer el desarrollo de la agenda de equidad de género. Igualmente, las universidades públicas a nivel nacional en México están atendiendo las demandas de las mujeres y grupos de la sociedad civil sobre el tema de equidad de género.

En las universidades públicas del país es un tema que se está retomando dentro de sus modelos educativos, reglamentos, estatutos. De la misma manera, donde se desarrolla esta investigación, se desarrolla un proyecto de Unidad de Género, con la finalidad de evitar y prevenir la discriminación y la violencia de género. Además, de la elaboración de un Manual de Procedimientos para la inclusión de la Perspectiva de equidad de género tanto en planes como en programas de estudio en nivel licenciatura (PIDE, 2018-2023).

La estructura del trabajo

Este trabajo de investigación en la manera que se organizó para su presentación es por medio de cinco capítulos. En el primer capítulo, presentamos el planteamiento del problema sobre el tópico de género y equidad. También se plantea la necesidad actual en el estado de Morelos de desarrollar trabajos que aporten a la justicia y a la equidad y disminuir con ello la violencia de género. El porqué de la elección de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el papel principal que ostenta el Modelo Universitario en cuanto a la formación humanística de las y los estudiantes de dicha institución. La delimitación del foco de investigación y la elaboración de la pregunta inicial: ¿Cuáles son las creencias de las y los estudiantes de licenciatura de la UAEM con relación sobre cuestiones de equidad y de género?

En el segundo capítulo, mostramos la vía metodológica que seguimos para dar respuesta a nuestra pregunta y la manera en que alcanzamos nuestros objetivos de esta fase de la investigación exploratoria. Asimismo, la manera en que articulamos los métodos cualitativos y cuantitativos, para poner a la luz los resultados obtenidos de las lecturas seleccionadas sobre el tema, las entrevistas realizadas a nuestros especialistas y el cuestionario aplicado al estudiantado de licenciatura de la universidad pública investigada. También se determina como primer objetivo del trabajo, en mostrar las creencias que tienen 527 estudiantes de las DES de licenciatura de la UAEM, con relación a cuestiones de equidad de género.

En tanto que en el capítulo tres se construye el instrumental teórico basado en dos conceptos fundamentales para esta investigación: equidad y género. La presentación de los conceptos consiste en mostrar su etimología y una breve presentación del uso histórico o disciplinar de estas palabras, además de una presentación de posturas filosóficas con respecto al primer concepto. Esto con la finalidad de asumir y hacer evidente la postura con la cual se hizo la revisión de la literatura, la interpretación de las entrevistas y en particular para la elaboración de los índices que se revisaron en el cuestionario de opinión.

La presentación del estado de la cuestión, los resultados de la revisión de la literatura científica que existe en la última década sobre el tópico, en México y otros países de América se desarrollan en el capítulo cuatro. De igual manera, damos a conocer el análisis de las entrevistas realizadas a expertos sobre el tema de equidad de género.

Para concluir esta fase exploratoria, en el quinto capítulo se presenta el cálculo de la muestra, el instrumento, su aplicación, los datos, su tratamiento, análisis y discusión. También se muestran los resultados de los índices de cada una de las categorías (Sentido de equidad, Acción política, No tolerancia a la violencia y Reconocimiento a la diversidad de género). Finalmente, se presenta un balance de trabajo, hallazgos y las conclusiones de la fase exploratoria realizada.

Capítulo 1

Género y equidad: planteamiento del problema

En este capítulo se presenta el problema de la inequidad que vive en particular el género femenino en la sociedad, cómo esta situación es histórica y que a pesar de que se han implementado políticas a favor de la mujer, en diversos ámbitos, como lo es el educativo, lo cierto es que aún nos falta mucho trabajo que hacer para erradicar la injusticia y la violencia de género.

También consideramos que uno de los escenarios para poder investigar sobre este problema es la educación superior debido a que en las instituciones de este nivel educativo se forman hombres y mujeres en el área profesional, por lo tanto, consideramos que los procesos de formación de estos jóvenes, si han estado basados desde una perspectiva humanista y crítica, tendrán una repercusión favorable en el corto plazo en nuestra sociedad actual.

Se ha elegido para este caso particular a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) por ser una institución emblemática para uno de los estados de México con mayor índice de inseguridad y de violencia de género. En este capítulo se hará presente la pertinencia de este estudio y también se delimitará la población objetivo.

1.1 Las mujeres en la educación superior¹ y equidad

La universidad tuvo su origen en la edad media y estuvo reservada para las clases altas y privilegiadas del continente europeo; desde ese entonces, dicha institución ha pasado por cambios en cuanto a sus criterios de admisión, algunos enmarcados en el contexto de las protestas sociales. La mujer, uno de los sectores excluidos de la educación superior, pudo ingresar a la universidad en la década de 1830, en Estados Unidos, en el área de la salud, gracias a los movimientos feministas (Palermo, 2006).

¹ Para efectos de este trabajo, vamos a hablar de universidad e instituciones de educación superior como sinónimos de todas las instituciones de nivel superior.

En el caso de América Latina, la presencia de la mujer en el espacio universitario fue posible hasta finales del siglo XIX, con un impulso particular en el área de educación. Este proceso de feminización en el sector educativo servía no sólo a un esquema ideológico², sino también económico, ya que las profesoras recibían menor sueldo que sus colegas varones, lo que implicaba un ahorro en las finanzas públicas (Alvarado, 2004).

Las exigencias y luchas continuas han incrementado de forma progresiva la matrícula de las mujeres en la educación superior, sin embargo, esto no es suficiente para hablar sobre un nivel de equidad entre mujeres y hombres ya que todavía existe desigualdad salarial, acoso sexual, etc., lo que hace necesaria una revisión desde la perspectiva de equidad para que la presencia del género femenino en las instituciones de educación superior fluya en un ambiente de justicia y de no-violencia.

Con respecto al concepto de equidad, este tiene su origen etimológico en la palabra griega *epiekeia* (ἐπιεικεία), compuesta por el prefijo επι- que significa encima, sobre; y la raíz εικωσ que es lo razonable, conveniente, esperable o justo. *Epiekeia* y equidad podrían compartir entonces un mismo significado, que es la interpretación prudente de la ley (Bogarín Díaz, 2001).

Los primeros filósofos en utilizar este término fueron Platón y Aristóteles, aunque los latinos y escolásticos lo tradujeron como *aequitas-atis* (igualdad de ánimo) lo cierto es que la palabra no era utilizada en ese sentido, ambos filósofos coincidían en que la ley general no podía prever todos los casos; la *epiekeia* era una forma de justicia que tomaba en consideración los casos particulares. La diferencia del uso que hacían de este término; es, en el caso de Platón, donde *epiekeia* es entendida como *misericordia*, como una deficiencia de la justicia general; en cambio, para Aristóteles, en su obra *Ética nicomaquea*, *epiekeia* no es una desviación ni deficiencia, sino una corrección de la ley misma, ya que las leyes generales no siempre ven los casos concretos y la equidad sí.

² Se les consideraba más aptas en esta área por una convicción cultural sobre la capacidad innata vinculada al cuidado de los otros, en particular de los niños (educación) y ancianos (salud).

Para Paul Ricoeur, se tiene que contemplar la equidad para que la justicia sea justa. En su obra *Sí mismo como otro* (1990), presenta su teorema ético en el que desarrolla cómo los seres humanos pasamos de la postura teleológica a la postura deontológica. Los deseos de la vida buena (ética en términos de Ricoeur, eticidad en Hegel) tienen que pasar a su vez por el tamiz de la norma, en este caso la moral y aplicar la sabiduría práctica en los casos donde la justicia no pueda prever fallas en la aplicación de justicia; es un grado más alto, la perfección de la justicia.

Cuando unimos los dos términos, equidad y género, lo que estamos reconociendo es que deseamos una administración justa y equitativa para el género femenino, el cual históricamente, en el contexto universitario, ha sido un sector vulnerable y desfavorecido. La posibilidad de estudiar separadamente estos términos nos permitiría profundizar sobre el término de equidad, entendida como el reconocimiento a una justicia que contemple la diferencia, no que la excluya. La equidad ayuda a que se consiga esta finalidad última: justicia para todos. Trabajar el término de género por separado permite profundizar en él y que, a la luz de la equidad, pueda hablar por sí mismo en la práctica.

1.1.1 Datos sobre inequidad de género en educación superior

En la mayoría de los países hay más mujeres entre los estudiantes de educación superior; sin embargo, de acuerdo con los datos de población global, en 2009 el 54% de la juventud habitaba en países en los que había una distribución de la matrícula más favorable a los hombres y el 43% en países que favorecen a las mujeres. A pesar de ello, la representación femenina en la educación terciaria es mayor que la alcanzada en el nivel básico y en secundaria (UNESCO, 2012).

La misma fuente indica que el mayor crecimiento de la cobertura femenina en este período correspondió a América Latina y el Caribe, pasando de un índice de paridad de género de 0.62 en 1970 a 1.21 en 2009. De acuerdo con datos reportados por Gil Antón, Mendoza Rojas, Rodríguez Gómez y Pérez García (2009), la tasa de cobertura bruta en educación superior en México pasó de 17.1% en 1997-1998 a 24.1% en 2006-2007 (con 23.5% en 2005). Según datos del

Banco Mundial, la tasa bruta de cobertura en educación superior (grupo de edad de 18 a 23 años) pasó de 23.3% en 2005 a 29% en 2012. En el mismo período, el índice de paridad de género pasó de 0.976 en 2005 a 0.959 en 2012, reflejando una condición aproximada de paridad entre estudiantes, con una ligera ventaja de participación masculina (World Bank, 2015).

Evidentemente, en todo el país no se encuentran las mismas las tasas de cobertura, ni un índice de paridad de género homogéneo. En 1997-1998 la cobertura varió de 37.5% en el D.F. a 8.6% en Chiapas; en 2006-2007 la enorme disparidad se mantenía con 47.4% en el primero y 13% en el segundo (Gil Antón, Mendoza Rojas, Rodríguez Gómez, y Pérez García, 2009). En 2013-2014 el índice de paridad de género fue de 1.09 favorable a las mujeres en Tlaxcala, a 0.87 a los hombres en Coahuila (SEP, 2015).

Tomando en cuenta estas particularidades, podemos mencionar que también existe disparidad en la distribución de la matrícula según la disciplina académica o profesión. La UNESCO reporta que en 2009 el porcentaje de mujeres matriculadas de América Latina por disciplina era de 41% en ciencias (67% de la salud y de la vida, 51% en físicas, 53% en matemáticas y estadística y 31% en computación), y 57% en ciencias sociales, negocios y leyes (70% ciencias sociales y del comportamiento, 61% periodismo e información, 56% administración y negocios, y 52% leyes). En esta distribución no están contenidas las ingenierías, manufactura y construcción, ampliamente dominadas por los hombres en todos los países (UNESCO, 2012).

Ahora bien, las políticas de educación superior en nuestro país atienden la equidad educativa, pero en términos que miden “el acceso efectivo, la compensación de desigualdades, [para] asegurar la permanencia y la obtención de resultados significativos” (Silva Laya, 2014, p.23) con el fin de mitigar las desigualdades sociales de los sectores más desfavorecidos y vulnerables: pobres, mujeres, indígenas, etc.

Es importante tomar en cuenta que el principio de equidad no sólo es medible en términos de matrícula, becas, porcentaje de egreso, etc. Si bien esto lo atienden

las políticas educativas, es necesario recordar que la equidad está ligada a la justicia, que la justicia es de carácter ético y moral, y que se ve reflejada en la relación entre las personas, entre personas diferentes entre sí, de distintos géneros, etnias, etc. y en las instituciones.

Así, podemos afirmar que, tanto en México como en el resto del mundo, las instituciones de educación superior están ante una importante tarea: eliminar a todos los niveles la desigualdad de género e inequidad histórica desfavorable para las mujeres, circunstancias que se han manifestado y replicado dentro de la educación superior desde sus orígenes. Específicamente, acoso, hostigamiento y violencia de género en las instituciones de educación superior mexicanas.

Es muy importante observar que en México la mayoría de los cargos de decisión en las universidades son ocupados por hombres. En el estudio de Adrián de Garay y Gabriela del Valle (2012) se menciona que en 14 universidades seleccionadas "los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 74%, lo que pone en evidencia la existencia, aún, del techo de cristal en ese ámbito laboral" (p.22). De las mujeres académicas empleadas en el sector ciencia y tecnología (siendo fundamentalmente universitario en México), sólo 3.4% participa en puestos directivos, mientras que la participación masculina promedio en los mandos superiores es de 82.5% (Zubieta García y Marrero-Narváez, 2005).

Nos encontramos ante una tendencia generalizada a asumir que la discriminación y la agresión contra mujeres se presentan de forma poco frecuente en las universidades y en otras instituciones de educación superior, ya que estas instituciones se presentan como espacios al servicio del desarrollo intelectual, de los derechos humanos y del progreso. Sin embargo, es un tema que nos obliga a revisar, mediante una introspección profunda, los privilegios que nos han colocado en el lugar que hoy ocupamos, lo que puede volverse incómodo para algunos. Pero si logramos ir más allá de esta incomodidad personal, estaremos ante la oportunidad de evolucionar y mejorar nuestras propias condiciones, al abrirlas a la equidad y justicia. Así que es momento de aprender y seguir el camino de varias universidades e institutos que han reconocido y enfrentando de manera decidida

sus propias situaciones de violencia y discriminación. Algunas instituciones han planteado la equidad de género como parte de sus principios fundamentales, establecidos en sus estatutos y reglamentos; además, han formulado políticas y lineamientos para alcanzar la equidad, y han creado organismos diversos para desarrollar campañas, programas y políticas específicas con este mismo fin. En particular, muchas universidades comienzan a establecer protocolos e instancias para atender las denuncias de discriminación, acoso, hostigamiento y otras formas de violencia de género.

Para tener una idea de cómo perciben el problema de la inequidad de género los y las estudiantes universitarios (as), consideramos conveniente que esta fase exploratoria se orientase a tratar el tema de equidad y de género en educación superior, en este caso, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

1.2 Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

1.2.1 Antecedentes históricos

En el año 1871, se fundó en el estado de Morelos el Instituto Literario y Científico de Morelos por el gobernador del estado, Francisco Leyva. Dicho instituto inició labores el 5 de mayo de 1872, sin embargo, no prosperó porque el entonces presidente Porfirio Díaz, tenía la idea de que se favorecieran más las actividades agrícolas que las intelectuales. Porfirio Díaz depone al gobernador y no otorga suficiente apoyo para el instituto, de modo que para el año de 1884 sólo subsistía la Escuela de Agricultura y Veterinaria, ubicada en Acapantzingo

Años más tarde, en 1938, se fundó el Instituto de Estudios Superiores del Estado de Morelos; esto fue posible porque en esta ocasión sí existió una coincidencia ideológica entre el presidente, Lázaro Cárdenas, y el entonces gobernador del estado, Elpidio Perdomo. El primer director de este instituto fue Bernabé L. de Elías.

Tiempo después surgió la necesidad de incrementar la oferta educativa para las y los estudiantes, así que en 1953 sustituye a este instituto la Universidad del Estado de Morelos, hoy UAEM. El primer rector fue el doctor Adolfo Menéndez

Samará y su Ley Constitutiva y Reglamentaria fue publicada en el Periódico Oficial “Tierra y Libertad” el 7 de abril de 1953, su inicio oficial fue el 15 de abril de 1953.

Años más tarde, en 1965 se aprobó la Ley Orgánica de la Universidad del Estado de Morelos, que implicó cambios significativos. Fue hasta el 22 de noviembre de 1967 que se promulgó otra Ley Orgánica con la que obtuvo su autonomía. La Ley Orgánica vigente se promulgó en el periódico oficial el 21 de mayo de 2008, para entrar en vigor a partir del día 13 de agosto de 2008.

1.2.2 Modelo Universitario (MU)

En el 2010 se aprueba el Modelo Universitario el cual es un documento que contiene “el conjunto de finalidades, principios, postulados y lineamientos que definen la posición de la UAEM frente al entorno y orientan su quehacer académico” (Modelo Universitario, 2010, p. 6) todo esto con la finalidad de dar una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad actual.

Los cuatro principios básicos que promueven la formación integral del estudiante son: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a emprender y aprender a convivir. En tanto que los cuatro rasgos que conforman dicho documento son: la formación, la generación y aplicación innovadora del conocimiento, la vinculación y comunicación con la sociedad, y la gestión.

Respetando estos principios y a la luz de estos rasgos, el MU se orienta a preservar la condición y dignidad humana. Sus proyectos y programas contribuyen no sólo a su actividad académica, sino que también aspiran a lograr una participación social y activa “con un sentido incluyente y de apertura al otro, promueve la diversidad entendida como la circunstancia de coexistir los iguales en derechos, pero diferentes en distintos aspectos” (MU, 2010, p. 8). Esta apertura a la alteridad nos conduce a pensar como deseable para dicha institución un sentido de justicia más allá de lo igualitario, por lo cual creemos pertinente abordar en este estudio la perspectiva de equidad.

Las tres esferas del proceso de formación para las y los estudiantes son el perfil universitario, el currículo y la mediación.

Destacamos las características del currículo:

- 1) Entorno institucional y vinculación con el exterior
- 2) Innovación y generación de saberes
- 3) Temas transversales
- 4) Flexibilidad
- 5) Adquisición de competencias
- 6) Centrado en el sujeto y el aprendizaje
- 7) Formación integral

De estas características nos interesan en particular dos: los temas transversales y la formación integral.

Los temas transversales que abarca el MU son:

- Sustentabilidad,
- Derechos humanos, sociales y de los pueblos (equidad, igualdad y género),
- Diversidad y multiculturalidad,
- Ethos universitario (identidad institucional y cultura nacional),
- Cuidado de sí, Uso y apropiación crítica de información, y
- TIC.

Retomando el punto anterior, apostamos a que los temas de sustentabilidad, derechos humanos, equidad, igualdad y género aportarían mayor justicia al estado de Morelos, desarrollando una justicia que contemple la equidad y el género.

1.3 Pertinencia de estudios sobre equidad en Morelos

En México la violencia ha crecido, registrando entre los actos delictivos más comunes los secuestros, las desapariciones forzadas, las fosas clandestinas, las extorsiones, cobro de piso y feminicidios por mencionar los que han afectado más a la población. En el estado de Morelos, los índices de violencia “han adquirido proporciones aterradoras” (Sicilia, 2010, p. 9). El feminicidio en esta localidad ha alcanzado ya el grado de genocidio, un crimen contra la humanidad, denunciado por la Comisión Independiente de Derechos Humanos de Morelos (CIDHM), reportándose 935 feminicidios en 32 de los municipios de la entidad, entre los

años 2000 al 2018, más los que no están registrados. En agosto de 2015, se declaró Alerta de Violencia de Género en 8 municipios del estado de Morelos.

La Comisión Independiente de Derechos Humanos de Morelos (CIDHM) declara que los feminicidios de la región se deben a que persisten condiciones de exclusión social, injusticia y violación a los derechos humanos. Subraya que no se respeta el estado de derecho, existiendo y proliferando la violencia institucional en los derechos para las mujeres. Esta violencia institucional es evidente en la falta de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, la impunidad en los casos de feminicidios y la deficitaria impartición de justicia.

En el reporte de la CIDHM se señala que las mujeres son doblemente victimizadas, al sufrir la pérdida, el trauma y el daño moral que representa el trato que las autoridades y medios de comunicación amarillistas dan a los cuerpos de las víctimas, exhibiéndolos y denigrando su dignidad.

Toda esta violencia que se presenta en el estado no pasa inadvertida para sectores de la sociedad que se organizan y procuran que las demandas de justicia sean atendidas, es así que no sólo en Morelos sino el país hemos presenciado movimientos de lucha social tales como Movimiento por la paz con justicia y dignidad (2011), Yo Soy 132 (2012), y en actividades de los familiares y amigos de los 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa que fueron desaparecidos (2014). Estos movimientos dan testimonio de que el acto de duelo sirve para resistir, y que la rabia tiene sentido si se convierte en exigencia de justicia (Butler, 2015).

La UAEM se ha posicionado firme ante la inseguridad y violencia de Morelos, participando en manifestaciones y marchas, en la creación de un Atlas de la violencia en Morelos y en diálogos con el gobierno. Se postula como una universidad socialmente responsable también se ocupa de formar a las futuras generaciones de profesionistas como *sujetos epistémicos, técnicos, éticos y estéticos* (MU, 2010).

Ante esta necesidad de justicia y equidad en el estado y considerando que la UAEM es una universidad pública que ha manifestado su compromiso no sólo con la formación de futuros profesionistas sino con la sociedad misma en la que está inserta, se considera oportuno realizar una fase exploratoria de investigación en torno al tema de equidad, género y población universitaria.

1.4 Delimitando la investigación o foco de la misma

1.4.1 Pregunta inicial

A partir del 2010 con el Modelo Universitario se atienden los temas transversales como parte de la formación que reciben los y las estudiantes de la UAEM a través de talleres, conferencias, cine-debate, clubes y otras actividades deportivas y culturales. Los ejes transversales hacen “referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva” (Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I., 1995, p. 8) por eso la demanda social de que estén presentes en la práctica educativa y en las diferentes áreas curriculares, para atender desde las instituciones de educación superior los problemas de nuestra sociedad actual, formando futuros profesionistas con pensamiento crítico y posturas de convicción ética y moral.

Con la finalidad de conocer las experiencias formativas y las creencias de la comunidad estudiantil, una instancia administrativo-académica de la universidad, que en el año 2014 se denominaba "Dirección de Formación Integral", solicitó el apoyo de un grupo de estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa para elaborar un cuestionario que permitiera conocer las opiniones y creencias de las y los estudiantes de licenciatura en torno a los temas de sustentabilidad, ciudadanía, equidad, género e interculturalidad.

Dicho cuestionario combinó los intereses de los estudiantes del posgrado que participaban en su diseño, con las necesidades de esa instancia de gestión. Cabe resaltar que lo que aquí se reporta es resultado de haber asumido la tarea de

contribuir en la temática de equidad y género, partiendo de una pregunta inicial³: ¿Cuáles son las creencias de las y los estudiantes de licenciatura de la UAEM con relación sobre cuestiones de equidad y de género? Para responder a esta pregunta es importante subrayar que lo haremos desde una fase exploratoria de la investigación más amplia. Esta fase sirve para familiarizarse con la temática y obtener información que pueda conducir a la construcción de hipótesis y preguntas (Quivy y Campenhout, 2006). Asimismo, comparte con las investigaciones exploratorias la posibilidad de brindar elementos que permitan “establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (Hernández Sampieri, 2010, p. 79) y así contribuir a los objetivos de la formación sociomoral⁴ de los y las estudiantes de la UAEM.

1.4.2 Formación sociomoral, creencias y estudiantes universitarios

Para profundizar en nuestra pregunta inicial es importante reflexionar sobre los aspectos que la conforman. Nos interesa la formación sociomoral el MU establece la necesidad de dicha formación no sólo para las y los estudiantes universitarios, que son nuestra población objetivo, sino también para las y los docentes. Queremos observar la efectividad del MU y en tercer lugar, pero no por eso último o menos importante, consideramos relevante indagar sobre las creencias, porque estamos apostando a que ellas nos podrán dar muestra de lo que realmente piensan en las y los estudiantes en relación con la articulación entre equidad y género.

Formación sociomoral

Nos interesa la formación humanística porque es un proceso en el que la persona se constituye como tal, ya que al objetivarse produce cultura transformando la realidad y a sí mismo (Yurén, 1995). Invertir en la formación humana es invertir en una sociedad más justa y equitativa. Para el análisis nos interesa tanto la dimensión ética como la dimensión política en nuestra investigación.

³ Una pregunta inicial no es lo mismo que una pregunta de investigación, se espera que al concluir la fase exploratoria podamos entonces elaborar una pregunta de investigación.

⁴ Para este trabajo la entendemos también como formación humanística.

Resaltamos que la formación sociomoral permite tomar distancia de sí mismo y de la eticidad del propio mundo sociocultural, de manera que el sí mismo puede considerarse como un *alter* (Ricoeur, 1990) que está presente durante el proceso de formación.

Realizar la investigación centrándonos en el tema de género desde la formación sociomoral como categoría de análisis, nos permite vislumbrar el impacto que tiene la formación de género en el contexto ético, social y político en el que se realizan las prácticas de la comunidad estudiantil universitaria.

Creencias

Partimos de las creencias de las y los estudiantes porque estas son sistemas socializados de ideas bajo las cuales se organiza la percepción de la sociedad en la que se vive, por lo tanto, podemos darnos cuenta de cómo organizan interiormente su comprensión de la sociedad. Estas creencias pueden tener componentes religiosos o míticos, pero no siempre. También existen creencias que pueden ser racionalizadas, pero no por ello resultan verdaderas. Las ideologías también son sistemas de ideas pero que están vinculadas a grupos sociales lo que normalmente origina conflicto con otros grupos sociales (García Sierra, 2018, p. 296).

Estudiantes universitarios

El dispositivo en el que se desarrolla la investigación corresponde al nivel de educación superior y los actores centrales que se contemplan para responder tal pregunta son las y los estudiantes de nivel licenciatura insertos en un proceso de formación.

En México, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) ha asumido como compromiso involucrar a las instituciones de educación superior para lograr la equidad entre hombres y mujeres, a la vez que se establecieron acuerdos con otros organismos como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (López Francés, 2013), por lo tanto, consideramos que estudiar el problema a

nivel licenciatura nos permitiría obtener datos que reflejen el nivel de compromiso de por lo menos una institución de educación superior que tiene el propósito de alcanzar la equidad en relación con el género.

1.4.3 Equidad, género y procesamiento

Desde este punto, nos interesa conducir la investigación a dos perspectivas para su estudio, estas son:

- Equidad
- Género

Equidad

Las políticas públicas que pretenden favorecer el tema de equidad de género en IES y la producción académica contrastan con la problemática social porque continuamos viviendo en situaciones de violencia de género, embarazos a temprana edad, trata de mujeres, pornografía, prostitución infantil y salarios inequitativos, por mencionar sólo algunos. Por esto, es de suma relevancia revisar analítica y críticamente este contraste, así que la equidad como medida de justicia sería una de las principales categorías de análisis para el tema que se pretende investigar.

Género

El género ha sido utilizado como categoría de análisis, principalmente en la década de 1970 por los movimientos feministas, para conocer complejos procesos sociales y explicar cómo se estructuran y expresan los ámbitos de lo femenino y lo masculino, sus símbolos y características, comprender la división binaria basada en la diferencia sexual, asignando roles para cada uno de los sexos. A través de los estudios que se han hecho en torno al género, se ha conseguido cuestionar esta asignación y llevar el discurso a otros análisis, como relaciones de poder, identidades sexo-genéricas, violencia de género, entre otras.

Nosotros hemos optado por esta categoría de análisis porque creemos, que de acuerdo a los datos presentados en cuanto a violencia e inseguridad es importante

y urgente atender ese aspecto y conocer si se está trabajando para que la juventud universitaria realmente tenga mayor conciencia sobre equidad y género.

Procesamiento

La metodología de esta fase exploratoria tiene enfoque mixto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008) ya que en la propuesta de categorías que se pretenden analizar corresponde a una investigación de corte cualitativo, los conceptos que se van a desarrollar en el capítulo tres, nos servirán para el análisis de la literatura especializada y también para la presentación de las entrevistas a expertos. Además, se aplicó un cuestionario cuyo diseño, selección de la muestra, aplicación y procesamiento de datos corresponde a una metodología de corte cuantitativo.

Con el fin de desarrollar esta fase exploratoria se han escogido dos conceptos base: equidad y género; tres conceptos mediadores: reconocimiento, alteridad y solicitud, mismos que serán utilizados para la elaboración de las preguntas que se aportarán en el cuestionario. Las categorías se obtuvieron de manera inductiva, pero una vez transformadas en preguntas (que incluyen supuestos) el procesamiento será deductivo. En el capítulo tres se presenta el andamiaje teórico para elaborar nuestras categorías y con ellas nuestros índices.

Para la construcción del concepto de equidad, se tomarán como base los autores que nos aporten para un análisis ético-político, principalmente los que se han estudiado durante la maestría en los seminarios de investigación. Con respecto al género, reconocemos que existen diferentes vías metodológicas para abordarlo, entre las más recurrentes se encuentra el feminismo, también los estudios de género, perspectiva de género y la *teoría queer*. Nosotros al inicio de este capítulo hemos decidido trabajar los términos de manera separada: equidad y género y no equidad de género; considerando que podemos mantener así una postura crítica y abierta precisamente ante este concepto; no obstante, recurriremos a las aportaciones que han hecho estas metodologías al concepto de género.

Capítulo 2

Consideraciones metodológicas para la fase exploratoria de una investigación

En el primer capítulo de esta investigación se expuso el planteamiento del problema, ya para este capítulo vamos a presentar la pregunta inicial que orienta esta investigación. Mientras que en el siguiente presentaremos nuestra aproximación teórica y en el cuarto capítulo mostraremos los resultados del estado de la cuestión, como resultado de la revisión de la literatura científica. Dichos capítulos nos permiten delimitar el foco de la investigación, asimismo la unidad de análisis que aplicaremos a lo largo de esta investigación.

En este segundo capítulo exponemos la estrategia metodológica que utilizamos, para dar respuesta a la pregunta inicial, ¿Cuáles son las creencias de las y los estudiantes de licenciatura de la UAEM con relación sobre cuestiones de equidad y de género? Asimismo, se presentan: a) los objetivos proyectados para alcanzar a lo largo de este trabajo de investigación; b) el tipo de método desarrollado y las fases en las que realizamos la exploración y c) presentamos las técnicas y herramientas utilizadas para realizar del acopio de los datos y los métodos de análisis.

La presentación de este capítulo es de la siguiente: como primer número exhibimos el enfoque de la investigación, segundo los momentos de la investigación, tercero la descripción de la muestra, cuarto el procedimiento y finalmente análisis de los resultados.

2.1 Método

2.1.1 Los conceptos y la pregunta

La realización de esta exploración parte de la necesidad de conocer cuáles son las creencias que tiene la población universitaria, en específico, estudiantes de últimos semestres, con respecto a equidad y género. Esto a petición del Departamento de Formación Integral para medir los resultados del MU en cuanto a

Formación Humanística. También, el tema equidad de género se encuentra en los diferentes documentos oficiales como un propósito fundamental, por mencionar un ejemplo, el concepto de equidad de género está plasmado en el Plan de Desarrollo de Educación, como propósito, política y lineamiento. Asimismo, en la misma ANUIES de acuerdo con Ordorika (2015) el tema de equidad de género se

está atendiendo a través de las Redes Regionales de estudios de género. A nivel nacional destacan la creación y la actividad continúa de la Red Nacional de IES: Caminos para la Equidad de Género (RENIES), establecida en agosto de 2009. Además de emitir una Declaración para establecer un compromiso con rectores y autoridades, la RENIES ha mantenido la atención a la temática de equidad de género, así como el diseño y la socialización de propuestas y alternativas para todas las IES del país, en las cinco reuniones nacionales realizadas (13).

De igual manera, el tema equidad de género es un eje transversal del modelo universitario de la UAEM, donde desarrollamos este trabajo de investigación. Por tal motivo, esta universidad ha establecido protocolos e instancias para atender las denuncias de discriminación, acoso, hostigamiento, y otras formas de violencia de género.

Como señala Ordorika (2015) “los temas de desigualdad, discriminación y violencia de género en la educación superior son incómodos y difíciles de manejar al seno de las instituciones y en el contexto político nacional” (2015, p. 11), debido a lo anterior y al aumento de acoso, hostigamiento sexual y violencia sexual en las instituciones de educación superior por parte de los docentes y alumnos en su mayoría hombres, consideramos que es un tema emergente a investigar desde el campo de la educación, “para visibilizar el sexismo, la desigualdad de género y sus consecuencias en la vida institucional y de las personas, y en el desarrollo de la sociedad” (Ordorika, 2015, p. 15).

Consideramos, como investigadores del campo, que existe la necesidad de realizar investigaciones y trabajos de intervención desde las diferentes posturas que existen sobre teorías de género. Con el propósito principal de promover el desarrollo de la equidad de género como eje transversal de las universidades, además que sea una herramienta teórica metodológica que oriente las prácticas

de los docentes, estudiantes, administrativos y directores, desde la licenciatura hasta el posgrado.

El interés personal de llevar a cabo esta fase de la exploración, es que queremos conocer las creencias que tienen los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la DES de la UAEM sobre cuestiones de equidad de género, además de develar cuáles son sus alcances, dificultades de su implementación y retos sobre este tema, debido a que es imperativo para la UAEM favorecer “la transformación de las relaciones laborales y de trabajo, así como los desafíos de una sociedad más democrática, de derechos, justa, solidaria e incluyente. Atender estas demandas requiere de una oferta educativa de excelencia “(UAEM/PIDE, 2018-2023, p. 6).

2.1.2 Pregunta

En párrafos anteriores señalamos que este capítulo nos permite delimitar la unidad de análisis y muestra. La pregunta inicial que orientó este trabajo de investigación fue ¿Cuáles son las creencias de las y los estudiantes de licenciatura de la UAEM con relación sobre cuestiones de equidad de género? Esta pregunta no está planteada desde una perspectiva teórica sino desde la problematización que se presentó en el capítulo 1. Este proceso de formulación de preguntas tiene una tendencia crítica al problema eje, esto nos obliga a resignificar los conceptos (Zemelman, 1987).

También señalamos que se verificó que esta pregunta inicial contara con las tres características señaladas por Quivy y Campenhoudt (2005): claridad, factibilidad y pertinencia. La pregunta inicial tiene claridad en tanto que cada uno de los términos de la misma han sido justificados: creencias y estudiantes en el capítulo uno, equidad y género se expondrán en el capítulo tres, también cabe aclarar que se han descrito brevemente otros términos, como formación sociomoral o humanística.

Es pertinente en tanto que aborda lo que existe, las creencias que tienen actualmente las y los estudiantes y “no de lo que aún no existe; no estudiará el cambio sin apoyarse en el examen del funcionamiento” (Quivy y Campendhout,

2005, p. 38). También es factible porque se cuentan con los recursos humanos, metodológicos y económicos para llevar a cabo la aplicación del cuestionario de opinión que nos revelará las creencias de las y los jóvenes universitarios en torno al tema de equidad y género.

Los resultados de los capítulos uno, tres y cuatro nos llevó a la problematización de esta investigación. Es decir, desde la perspectiva de Zemelman (1987), a la delimitación del objeto de estudio. El capítulo tres nos permitió hacer la construcción de los conceptos ordenadores de la información, que delimitaron el foco de observación de la realidad.

Por ejemplo, en este tipo de investigación hemos decidido utilizar el concepto equidad desde una aproximación teórica de Paul Ricoeur, como se explicará en el siguiente capítulo. Mientras, que, desde el estudio de género, hemos decidido por mantener apertura a nuevas figuras de género que pudieran emerger o no durante esta fase exploratoria. Utilizaremos, como aproximación y no de forma rígida, estos dos conceptos como herramienta metodológica, para realizar el análisis de los datos del cuestionario que se aplicó a las y los estudiantes, y así conocer las creencias que tienen sobre equidad de género y relaciones vinculadas a la justicia, como lo es la acción política, la no tolerancia a la violencia y al reconocimiento de sí mismo y de los otros.

Con base en el razonamiento de Zemelman (1987) utilizamos conceptos ordenadores, es decir, distinguimos entre conceptos base y mediadores. Interpretando a este autor podemos decir que los conceptos base, al tener como propiedad los mayores niveles de abstracción, permiten determinar las posibles relaciones de articulación entre los diferentes niveles considerados en la fase exploratoria. Bajo este marco, los conceptos base del presente estudio son: equidad y género.

Siguiendo con el planteamiento de Zemelman (1987) los conceptos que llamamos “mediadores” tienen como tarea la mediación entre la definición más abstracta (e inclusiva) y la determinación y organización de los observables. En este trabajo de

investigación utilizamos como conceptos mediadores los siguientes: reconocimiento, alteridad y solicitud.

Como resultado de este trabajo por medio de conceptos tanto ordenadores y mediadores, logramos pasar de una pregunta inicial a una aproximación de conceptos que nos permita analizar las lecturas y las entrevistas del capítulo 4 a la construcción de índices y categorías que nos permita elaborar un análisis sobre los resultados. En los siguientes párrafos exponemos el objetivo general que pretendemos alcanzar al final de esta investigación. De igual manera el conjunto de objetivos específicos que nos ayudaron durante el proceso de la fase de exploración.

2.1.3 Objetivo General

Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, el objetivo de este trabajo se centra, en mostrar las creencias que tienen 527 estudiantes de las DES de licenciatura de la UAEM, con relación a cuestiones de equidad de género, por medio del análisis de los resultados de un cuestionario de opinión, a través de categorías que se obtuvieron de manera deductiva: género, equidad, reconocimiento y alteridad.

Objetivos específicos

- Mostrar los resultados de la revisión de la literatura científica sobre equidad de género en México, en la última década.
- Exponer el instrumental teórico sobre los conceptos clave de la fase explotaría de la investigación.
- Realizar el diseño y confeccionar los instrumentos de aplicación para los participantes (informantes clave).
- Exponer los resultados de las entrevistas realizadas a los expertos y de los cuestionarios analizados del alumnado de licenciatura de la DES de la UAEM.

2.1.4 Supuesto de investigación

En la presente investigación se sostiene que la formación sociomoral contribuye a que las y los estudiantes universitarios tengan alto sentido de equidad y de justicia; también consideramos que esta formación fomenta un amor y cuidado a la naturaleza, cuidado de sí y de los otros, en particular al género más desfavorecido; con una participación, social y política.

Con el propósito de dar respuesta a nuestra pregunta que orientó esta exploración y asimismo alcanzar el objetivo de investigación. La investigación se desarrolló en diferentes fases, que a continuación describimos:

2.2 El tipo y las fases de la exploración

La metodología de esta fase exploratoria tiene un enfoque mixto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008) ya que en la primera parte en la que se elaboró una revisión de la literatura y en la propuesta de las categorías que se pretenden analizar corresponde a una investigación de corte cualitativo, sin embargo, el diseño, la selección de la muestra, aplicación del cuestionario y el procesamiento de los datos corresponde a una metodología cuantitativa, y para la interpretación de los datos se recupera el análisis cualitativo. Es decir, parte de una realidad intersubjetiva.

Desde la mirada de Hernández-Sampieri y colaboradores (2008) el enfoque mixto, es un enfoque relativamente nuevo que implica combinar los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio. Entendemos por enfoque mixto como un proceso que recolecta; analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema.

A continuación, describimos la manera en que se llevó a cabo las fases de la exploración de esta investigación.

Primera fase:

En el primer momento de la fase de exploración se realizaron las siguientes actividades interrelacionadas la construcción de un herramental teórico. Se presentaron los conceptos que podían ayudar a la construcción de categorías y de índices para analizar tanto textos escritos como a las entrevistas realizadas a expertos. Al mismo tiempo, realizamos la revisión de la literatura científica sobre el tema de formación humanista en las y los estudiantes universitarios. Para llevar a cabo este proceso utilizamos una metodología aplicada por un grupo de investigadores en el campo de la Educación. Dicha metodología se aplica para realizar estados del conocimiento⁵ en el área de Educación y Valores en las décadas 2002-2011 y 1092-2001. El modo de acopio que seguimos fue de la siguiente manera:

- 1) En el caso de textos leídos durante los seminarios de posgrado, los que han contribuido en la elaboración de esta fase exploratoria. Artículos de revistas indizadas y arbitradas además de algunos capítulos de libro que ayudan para la comprensión de lo que se sabe respecto al tema.
- 2) Para la selección de los artículos fue por medio de índices internacionales, los capítulos de libro fueron seleccionados a partir del consejo de expertos.
- 3) En documentos oficiales, tesis y páginas oficiales de algunas instituciones de educación superior, además, entrevistas a expertos en el tema. Los documentos oficiales, tesis y páginas oficiales se han ido recopilando conforme a voces de especialistas para la construcción de un estado del arte. La selección para los entrevistados fue a partir de la lectura de algunas de sus publicaciones y que trabajan en la educación superior tanto como investigadores como docentes.

Para trabajar con estos datos cualitativos elaboramos fichas analíticas, donde se reportan: los hallazgos, la metodología, los referentes teóricos, las conclusiones.

⁵ De acuerdo con Yurén, Hirsch y Barba (2013) un estado del conocimiento es una investigación de segundo nivel que consiste en una reconstrucción analítico-sintético, con un componente valorativo del proceso de desarrollo y de los avances en el conocimiento, los métodos y los enfoques epistemológicos alcanzados en un campo o tema de indagación, durante un intervalo de tiempo intencionalmente delimitado (p.48).

Para realizar el análisis de los datos hicimos tablas de contraste además de diagramas para establecer en algunos casos relaciones entre las categorías.

Segunda fase: Elaboración de instrumentos

En esta fase se llevó a cabo el diseño y elaboración del guion de la entrevista a expertos. Asimismo, realizamos el piloteo de sobre dicho guion. Posteriormente, hicimos la aplicación de dicho guion con la entrevista a dos expertos, de la DES, son parte de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Tercera fase:

Este momento consistió en el análisis de las entrevistas a expertos. Para realizar el análisis de las entrevistas utilizamos preguntas abiertas.

Cuarta fase:

Corresponde el análisis de los resultados de la encuesta aplicada. Para el análisis de los resultados del cuestionario, generamos una base de datos, los cuales se efectuaron a través del Software Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) para Windows, versión 2.1. En los ítems en los que se observó que los participantes no reportaron respuesta o que la misma fue inconsistente se les sustituyó por el valor de la media que se obtuvo de ese rubro, es importante mencionar que en estos casos no se presentó un 10% de ausencia de respuestas. Se tuvo mucho cuidado para levantar la información.

2.3 Muestra

2.3.1 Contexto

La realización de esta exploración se llevó a cabo en una institución de Educación Superior, ubicada en la zona norte del Estado de Morelos, México. Esta universidad donde se desarrolló el trabajo cuenta con diferentes sedes, Campus Norte, Cuernavaca, Temixco, Cuautla, Atlatlahucan, Axochiapan, Jojutla, Jonacatepec, Mazatepec, Miacatlán, Puente de Ixtla, Tepalcingo, Tetecala, Tetela del Volcán, Tlayacapan, Totolapan, Ayala, Yautepec, Jojutla

Se aplicó el cuestionario a 527 estudiantes de educación media superior de seis Dependencias de Educación Superior (DES) de las licenciaturas que se ofertan en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Las y los estudiantes cursaban los últimos semestres de licenciatura, se eligió a este grupo porque es la primer generación por graduarse con la propuesta de formación integral del Modelo Universitario 2010, estudiantes que participaron en las actividades de los distintos ejes transversales y que según nuestra hipótesis presentada en el capítulo anterior, esperamos que una formación humanística eleve en la comunidad estudiantil un alto sentido de equidad y de justicia; también consideramos que esta formación fomenta un amor y cuidado a la naturaleza, cuidado de sí y de los otros, en particular al género más desfavorecido; con una participación activa, social y política.

2.4 Procedimiento

El diseño de los índices se generó a partir de la construcción del herramental teórico de la fase de exploración de la investigación. A partir de los conceptos base que son equidad y género, y que se comprenden desde una previa selección de autores, se utilizarán para el análisis deductivo de las lecturas, entrevistas y resultados del cuestionario de opinión. En el caso de la palabra de equidad, desde Aristóteles y Ricoeur y para el concepto de género desde una comprensión de los estudios de género.

Para el diseño y la elaboración de los índices del instrumento (cuestionario de opinión) utilizamos el herramental teórico que construimos en el tercer capítulo de esta investigación. Para la construcción de los índices se formuló con base en los conceptos base y mediadores. Después de elaborar los índices, solicitamos a un equipo de expertos, para que realizaran la valoración de estos con referencia a su claridad, idoneidad, persistencia y consistencia. Posteriormente, de la valoración de los especialistas realizamos el pilotaje del instrumento con alumnos de las DES de la UAEM en el campus Chamilpa. Consecutivamente, rectificamos algunos índices como resultado de la aplicación.

Instrumentos

Elaboramos un guion de entrevista orientada a expertos en feminismo y sobre equidad de género a quienes se les realizaron preguntas abiertas. La selección para los entrevistados fue a partir de la lectura de algunas de sus publicaciones y que trabajan en la educación superior tanto como investigadores como docentes.

Se elaboró, bajo la coordinación de la entonces Dirección de Formación Integral, un cuestionario de opinión, mismo en el que colaboramos con la elaboración de preguntas para el tema que elegimos, las preguntas eran tipo Likert para conocer las creencias que tienen las y los estudiantes sobre equidad de género. Los resultados tanto del guion de entrevista a expertos se presentan desde un enfoque cualitativo y la encuesta con un enfoque cuantitativo.

Objetos observables

Con base en el trabajo epistemológico de Zemelman (1987) se recurre a su idea de objetos observables, donde la premisa de este autor alude a que estudiarlos no es verlos como datos unívocos, sino desde el conjunto de relaciones posibles en recortes de la realidad para que cumplan con la función de observables empíricos articulables. Esta selección de objetos observables nos ayuda a establecer relación de los datos con nuestros conceptos.

- Modelo Universitario
- Opiniones y testimonios obtenidos de la aplicación de un cuestionario a estudiantes de licenciatura y entrevistas a expertos
- PIDE
- Informes de investigación y hallazgos reportados obtenidos de artículos arbitrados e indizados o de otros documentos relativos a equidad de género.

2.5 Método de análisis y modo de acopio

Sabemos que no contamos con la pregunta eje y las preguntas subsidiarias porque éstas se obtendrán después del análisis de las respuestas que se generen con la aplicación del cuestionario, además de contar con el estado de la cuestión.

Es importante recordar que nos encontramos en una fase exploratoria y que de momento sólo se cuenta con una pregunta inicial, un objetivo general y un primer supuesto.

Nuestra pregunta inicial es ¿Cuáles son las creencias de las y los estudiantes de licenciatura de la UAEM con relación sobre cuestiones de equidad de género?, nuestro objetivo conocer la opinión de una muestra representativa de las y los estudiantes universitarios en torno al tema de equidad y género y nuestro supuesto es optimista, ya que suponemos que una formación sociomoral y humanística eleva el sentido de equidad y justicia, tanto para sí, como para otros, en específico el género en desventaja.

El material que se ha leído y recopilado durante este tiempo son principalmente:

- Textos leídos durante los seminarios de posgrado, los que han contribuido en la elaboración de esta fase exploratoria.
- Artículos de revistas indizadas y arbitradas además de algunos capítulos de libro que ayudan para la comprensión de lo que se sabe respecto al tema. La selección de los artículos fue por medio de índices internacionales, los capítulos de libro fueron seleccionados a partir del consejo de expertos.
- Documentos oficiales, tesis y páginas oficiales de algunas instituciones de educación superior, además, entrevistas a expertos en el tema.

Material que ha sido trabajado a través de fichas analíticas, resúmenes y cuadros de contraste. Ya una vez presentadas las características más importantes para la vía metodológica que seguimos en esta fase exploratoria, cabe destacar que a continuación se elaborará la construcción de las categorías de análisis, principalmente de los conceptos base: equidad y género.

Capítulo 3.

Construcción de las categorías de análisis

3.1 Sobre los conceptos

Para el análisis de los resultados de esta fase exploratoria construimos un andamiaje de conceptos que nos permitió elaborar algunas hipótesis de manera deductiva y señalar hallazgos que a su vez puedan orientar futuras investigaciones. En este sentido, hemos determinado dos conceptos base y tres conceptos mediadores. Nuestra orientación principal fue la articulación entre dos conceptos: equidad y *género*; además, consideramos otras categorías que nos ayudaron a elaborar un cuestionario que aplicamos a las y los estudiantes de la universidad bajo estudio y funcionaron como herramientas de análisis: estos conceptos fueron: el reconocimiento, la alteridad y la solicitud.

Consideramos que trabajar con los conceptos por separado permitió determinar la perspectiva ética y política con la cual abordamos las lecturas realizadas, así como las entrevistas hechas a dos expertos en temas de feminismo y género. De manera especial, este trabajo teórico fue indispensable para la construcción de los índices a partir de los cuales se organizaron y analizaron los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario de opinión.

Los conceptos son, en palabras de María Moliner (2016), representaciones mentales de los objetos; los objetos están en el mundo y accedemos a ellos a través de las palabras, pero no se trata de cualquier palabra, se trata de determinar con el lenguaje a qué objeto nos queremos referir.

En la dialéctica de Platón, el grado máximo de conocimiento es llegar al mundo de las ideas pues el mundo sensible no presenta la esencia de la realidad: esta sólo se conoce a través del pensamiento. Para Ferrater Mora (1965), las palabras sólo son los signos de las significaciones, los objetos pueden ser reales o ideales (que se perciben con la mente), así que en este sentido se puede tratar a los conceptos como objetos, sin embargo, esta mediación está determinada por la intencionalidad de la persona que desarrolla tal. En la perspectiva de Foucault

(1965) estas intenciones son de carácter social y responden a un discurso de poder.

En *Las palabras y las cosas*, Foucault (1965) sostiene que el ponerles nombre a las cosas es una relación impuesta, todo lo que se conoce o aquello que pasamos al área del conocimiento es el resultado de una arbitrariedad, no podemos conocer las cosas en sí, sino nombrarlas. Para Foucault, el quiebre que existe entre las palabras y las cosas es una brecha que permite que el saber se configure de distintas formas. El saber es distinto según cada época, cada uno obedece a un discurso que está constituido por diversos objetos que se nombran, reales o ideales. Podemos entonces tener claro que los conceptos a tratar están configurados con base en un discurso que le antecede.

El saber no es independiente, ya que se edifica a partir de prácticas discursivas que se depositan eventualmente en sistemas formalizados (Foucault, 1972) y viceversa: las prácticas discursivas no se configuran a partir de una gran y absoluta verdad lo que existe es un orden del pensamiento.

Por lo tanto, el concepto es una unidad de pensamiento que se forma con el lenguaje, que a su vez dota a la ciencia de un lenguaje propio que después transmite como cuerpo de ideas y pensamientos, preñados de poder.

El lenguaje, según Mario Bunge, “sirve a dos propósitos; la comunicación y el pensamiento, por eso es tan importante reflexionar sobre los conceptos que se utilizan y el modo en que se hace, ya que esa reflexión nos permite reconsiderar cómo conocemos el mundo. Es importante no olvidar que el conocimiento científico es eminentemente conceptual” (citado en Izquierdo, 1994, p. 33).

Trataremos de ir en la dirección que conduce de la palabra al objeto, y no del objeto a la palabra. Estamos sometiendo el análisis a nuestra elección de categorías, lo que hace necesario un esfuerzo por clarificar y distinguir nuestros conceptos eje, y visibilizar el discurso en el que nos colocaremos.

3.2 Conceptos base

Nuestros conceptos base, son los de mayor nivel abstracción (Zemelman 1987). En este apartado exponemos cuáles conceptos y desde qué autores o disciplinas vamos a construir nuestra aproximación en esta fase exploratoria. Estos conceptos son *equidad* y *género*.

3.2.1 Equidad

A la palabra equidad se le atribuyen dos etimologías, una latina y otra griega; del latín se toma como origen la palabra *aequitas-atís* que tiene una referencia a igualdad de ánimo, viene de *aequus* que significa igual; en tanto que su origen etimológico griego proviene de *epieikeia* (ἐπιεικεία), una palabra que significa lo razonable o justo. Se puede observar que, desde la lengua latina, equidad era equiparada con igualdad, en cambio en el idioma griego, la equidad pasa al campo de lo justo. *Epieikeia* y equidad tienen un significado vinculado a la interpretación prudente de la ley (Bogarín Díaz, 2001).

Con respecto a la trayectoria histórica del concepto, podemos señalar como punto de partida, la filosofía de la Grecia clásica, en la cual se utilizaba este término para destacar que la ley general no puede prever todos los casos; si bien se esperaba que la justicia se aplicara de manera general, Platón y Aristóteles coincidían en que la ley general no puede prever todos los casos particulares, así que la *epieikeia* era una forma de justicia para los casos que no podían ser atendidos bajo la misma norma. Y aunque ambos filósofos coinciden en este aspecto de la equidad, difieren en el sentido de la justicia.

En el caso de Platón, la *epieikeia*, es entendida como una intervención de misericordia porque la ley presenta, en algunos casos, deficiencia; en cambio para el estagirita la equidad es una rectificación de la ley. “Lo equitativo corrige ciertas formas de justicia” (Yurén, Rojas, de la Cruz, Espinosa, Escalante, 2011, p.7) lo que pone a la equidad en una perfección de la justicia y no en una deficiencia de la misma.

En el siglo XIII uno de los filósofos y teólogos que se ocupó de la equidad fue Tomás de Aquino, cuando afirma que los actos de los seres humanos están bajo una norma general, que no se puede cumplir en todos los casos debido a que los actos de las personas son singulares y contingentes. Esto produce fallas en el juicio que tienen que atender, antes que a la aplicación igual de la norma, al propósito del bien común que la ley se propone (Pestalardo, S.P., 2010).

Dos posturas filosóficas sobre la equidad

En el siglo XX, uno de los filósofos que habla sobre el tema de la equidad es Paul Ricoeur en su obra *Sí mismo como otro* (1990). En ese texto desarrolla lo que él llamaría su *Pequeña ética*⁶, que desemboca en un teorema ético. Su argumento muestra cómo los seres humanos pasamos de una intencionalidad ética (deseo de la vida buena) a la postura moral y en esta transición puede haber conflicto de intereses que se resuelve a través del ejercicio de la sabiduría y la prudencia para actuar con justicia y equidad.

Esta intencionalidad ética de la que habla Ricoeur, es tomada de la tradición aristotélica. Tomando en cuenta la etimología de la palabra, ética *ηθος*, “que significa ‘costumbre’ y, por ello, se ha definido con frecuencia la ética como la doctrina de las costumbres” (Ferrater Mora, 1964, p. 594), en este contexto, la palabra *ηθος*, es tomada como adjetivo para calificar las acciones de los seres humanos. Se trata de pronunciarse sobre si alguna actitud o virtud es o no ética. Se refiere a Aristóteles, quien clasifica las virtudes en éticas y dianoéticas, las primeras se desenvuelven en la cotidianidad y las segundas son virtudes intelectuales. Las primeras virtudes sirven para la vida diaria, las relaciones entre las personas, las segundas son de la inteligencia o de la razón: se trata de la sabiduría y la prudencia, que son indispensables para la equidad. La ética

⁶ Este teorema lo desarrolla en los estudios séptimo, octavo y noveno de la obra antes mencionada. En cambio, en los capítulos que le anteceden se aborda la *ipseidad* desde las dimensiones lingüística, práctica y narrativa que corresponde a las preguntas ¿quién habla?, ¿quién actúa? y ¿quién se narra? Esta configuración de identidad es de importancia sobre todo al momento de comprender también la alteridad, más adelante, abordaremos nuevamente a Ricoeur para apoyarnos en los ítems de reconocimiento y alteridad.

aristotélica es también conocida por su postura teleológica; la ética consiste en desear o *tender a la vida buena*, expresión que Ricoeur recrea para su teorema como la *intencionalidad ética*; para Aristóteles lo máximo a lo que se puede aspirar es a la felicidad, en cambio en la *Pequeña ética* lo deseable es lo bueno.

La ética a la que se refiere Ricoeur en su obra también se puede entender como eticidad, ya que esta palabra se entiende como aquello que una comunidad estima como “bueno o valioso y, por ende, digno de alcanzarse” (Yurén, 2008, p. 23). La distinción que hace Yurén entre eticidad y moralidad es que mientras la primera se coloca en la perspectiva de los fines (teleológica), la segunda se encuentra en la perspectiva del deber (deontológica). En la eticidad, los sujetos que pertenecen a una comunidad persiguen lo bueno como finalidad; mientras que en el ámbito de la moralidad el individuo actúa conforme a los principios que tienen pretensiones de universalidad. En este trabajo entendemos *ética* y *eticidad* como sinónimos.

La eticidad (valores e ideas de la vida buena) se presenta primero al individuo en su mundo de la vida, por lo tanto, ésta tiene primacía sobre la moralidad (Ricoeur 1990) en la vida de las personas. Esto sucede porque se nos presentan en primera instancia los valores de nuestra comunidad sin previa elección. De la misma manera que no se elige al momento de nacer ni la nacionalidad, ni la lengua materna, ni el sexo biológico, tampoco se elige lo que se considera bueno o malo. Eso mismo ocurre en relación con el género. Una vez recibidos los valores, también se nos transmite lo que se espera de nuestro comportamiento en relación con ellos. La eticidad es del orden de lo particular.

Desde la perspectiva de Ricoeur (1990), la intencionalidad de una vida realizada tiene que ver con aquello que se considera bueno para las personas que integran una comunidad. Llevando esta posición al concepto de género, puede decirse que antes de nacer un individuo ya tiene una carga de lo que es considerado bueno para él o para ella según el género asignado a la hora de su nacimiento.

Cabe agregar que las creencias, costumbres, tradiciones y prácticas de las comunidades que constituyen identidades y relaciones de vida se ostentan como si tuvieran una validez universal. Por ello suelen traducirse en normas y reglas.

Aquí interviene el ámbito del derecho y así se pasa de una pretensión de lo bueno a una que tiene que ver con lo justo. En la ética de Ricoeur, para ser válidos los valores y normas que surgen en una comunidad particular han de pasarse por el tamiz de los principios morales que tienen pretensión de universalidad.

Así, podemos afirmar que lo bueno tiene primacía empírica en relación con lo justo, pero lo justo tiene primacía de validez en relación con lo bueno. La eticidad siempre está preñada de poder y su validez siempre tendría que ponerse en cuestión, mediante el juicio moral.

La propuesta ética de Ricoeur consiste en tres enunciados, el primero consiste en la primacía de la ética sobre la moral, primero la aspiración de la vida buena, misma que es una vida que ha de ser vivida con y para otros, pero también deben contar con instituciones justas.

Si el primer momento, está ligado a la ética teleológica; el segundo momento, destaca que la aspiración por lo bueno tiene una provisionalidad, ya que tiene que ser pasado por el tamiz de la norma, lo universal obligatorio. El tercer momento es el de la aplicación de aquellas normas que han mostrado su validez. Aquí es donde se suelen encontrar atascos prácticos, situaciones donde parece no haber solución ante la perspectiva estricta de la norma, así que el tercer enunciado consiste en mostrar una salida a estos atascos, se regresa a la mirada de lo bueno y lo particular con el recurso de la sabiduría práctica o *phronesis*, la justicia que se situaba en el campo de la moral y del derecho es corregida por la equidad en sentido aristotélico.

En los momentos de conflicto, la *phronesis* aristotélica es la que obliga a quien juzga a considerar las situaciones particulares, reduciendo distancias entre los ideales de vida buena, la norma, y la particularidad de las situaciones. Este sería el tercer momento de la ética ricoeuriana. Pasó entonces primero por el deseo de lo bueno, este a su vez por el tamiz del deber moral, para último pasar, en momentos de atascos prácticos, a lo justo con una mirada equitativa. Lo justo

articula, entonces, lo bueno, lo obligatorio (jurídico) y moral (lo recto), y lo equitativo.

Este teorema lo desarrolla en los estudios séptimo, octavo y noveno de la obra antes mencionada. En cambio, en los capítulos que le anteceden se aborda la *ipseidad* desde las dimensiones lingüística, práctica y narrativa que corresponden a las preguntas ¿quién habla?, ¿quién actúa? y ¿quién se narra? Esta configuración de identidad es de importancia sobre todo al momento de comprender también la alteridad, más adelante, abordaremos nuevamente a Ricoeur para tratar los temas del reconocimiento y la alteridad.

Una mirada distinta en relación con la justicia, la aporta John Rawls en sus obras tituladas *Teoría de la Justicia* (1971), *Liberalismo político* (1995) y *Justicia como equidad* (2002). Rawls destaca que existen diferentes maneras de entender la justicia y por lo mismo diferentes pronunciamientos con respecto a lo que nos parece justo o injusto. La justicia que a él le interesa trabajar es la justicia social. En filosofía política, se considera al contrato social como el acuerdo entre los miembros de un grupo, esta idea de pacto social es una hipótesis de autoridad política y también de orden social.

La pregunta central de *Teoría de la Justicia* es ¿Cómo sería una sociedad perfectamente justa? La elaboración de este cuestionamiento deja ver que la sociedad no es justa en el sentido de que no hay una justicia que se aproxime a un nivel de perfección tal que haya justicia para todos y cada uno de los seres humanos. Es necesario por lo tanto encontrar una teoría moral que nos lleve a las personas como seres racionales y razonables a encontrar lo más justo para la mayoría. En cambio, en *Justicia como equidad* la justicia a la que él le apuesta es la de imparcialidad basada en dos principios, el primero se refiere a que cada una de las personas tienen derecho igual compatible con un esquema similar de libertades para otros; el segundo principio trata sobre cómo resolver las desigualdades sociales ante un dilema de justicia, en este caso maneja que los puestos o cargos deben estar abiertos para todos bajo una igualdad de

oportunidades de tal manera que como resultado, el mayor beneficio tendría que ser para la población con mayor desventaja.

La justicia social que busca Rawls, es de imparcialidad porque en condiciones imparciales, se obtienen resultados imparciales. Esta condición de imparcialidad está garantizada por el *velo de la ignorancia*, que consiste en una situación hipotética en la cual las personas ignoran su rol social, el grupo social al que pertenecen y su situación de partida. Desde esta posición neutral, las personas podrían, bajo este supuesto, establecer normas justas y equitativas para todos, porque en ese momento hacen a un lado su sentido de pertenencia de algún grupo social en particular.

De las principales críticas que recibe esta teoría, una proviene de Amartya Sen quien señala que no hay un cuestionamiento sobre el origen de las desigualdades sociales, se dan por existentes; es una teoría de justicia que trata sobre la igualdad política en situaciones de desigualdades sociales y económicas que parecen inevitables. Esta dificultad al momento de definir a la población menos favorecida sugiere que las desigualdades se deben a contingencias naturales y sociales. Puede afirmarse que en la teoría de justicia rawlsiana se presupone una situación contractual justa entre personas que gozan de la misma libertad e igualdad, lo cual no se da en los hechos. Por otra parte, cabe hacer notar que en su teoría la equidad es sinónimo de imparcialidad; por ello, la equidad aquí no corrige a la justicia en sentido aristotélico.

La posición que adoptamos en este trabajo es la de Ricoeur que recupera la idea griega de que la equidad corrige a la justicia (jurídica o moral) cuando falla por su generalidad cuando se aplica a lo particular y diverso.

3.2.2 Género

La palabra género tiene su etimología en la voz latina, *genere*, un antiguo verbo que significa engendrar, producir, de ahí salió *genos*, palabra que corresponde a casta, familia, a su vez también surgió el término *genesis* que se refiere a

generación o nacimiento (Roca, 2013). Por lo tanto, género se utiliza para designar un origen de algo y así darle una clasificación; se utiliza en la literatura (géneros literarios), también en grupo de animales o plantas y en la gramática donde funge el papel de la división de géneros, ya sean femenino, masculino o neutro. La palabra por sí sola pareciera que no tiene una connotación positiva o negativa, sin embargo, a mediados del siglo XX se ha utilizado en diferentes disciplinas para analizar las relaciones sociales y políticas entre lo masculino y lo femenino.

Dentro de las ciencias sociales, los primeros investigadores en aportar al concepto género, fueron Margaret Mead (antropología) y John Money (psicología). Mead con su estudio *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* (1935) mostró que el comportamiento de un individuo (hombre, mujer) varía según las circunstancias de su propia cultura; en tanto que Money sostiene en *Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism* (1955) que los factores sociobiológicos influyen para la configuración de las identidades, ya sea masculina o femenina. Debido a estas investigaciones, entre otras, el género comenzó a distinguirse de forma separada de la palabra “sexo”, dejando para esta última la connotación biológica. El concepto género cobra particular fuerza al cuestionarse sobre la diferencia social y cultural entre hombres y mujeres, tomando distancia de la diferencia biológica.

El feminismo en sus orígenes está estrechamente ligado a movimientos sociales de reivindicación para la mujer. Las luchas feministas tuvieron auge a finales del siglo XIX en Francia, después a principios del siglo XX en Estados Unidos. Su planteamiento principal es el rechazo al androcentrismo, que coloca “al hombre como centro de todas las cosas” (Tobos Vergara, Ochoa, Martínez Baquero y otros, 2014, p. 59). Históricamente se destacan tres momentos del feminismo; el primero durante la Revolución Francesa (1789), en este momento histórico las mujeres buscaban reconocimiento en el área jurídica y al no obtener resultados, las mujeres francesas se dieron cuenta de que eran figuras de exclusión; el segundo momento fue al exigir el derecho al voto, esto ocurrió en España e

Inglaterra a principios del siglo XX, a raíz de esto surgió la búsqueda de igualdad de salarios, su derecho al acceso a la educación superior, entre otros; por último, el tercer momento destacado del movimiento feminista fue en los años sesentas y ochentas con la presencia de la mujer en el ámbito laboral.

El movimiento feminista históricamente ha ido adquiriendo diversas proyecciones, ya que al igual que otros movimientos sociales, ha generado no sólo pensamiento si no también acción; no sólo la práctica fue objeto de reflexión sino también la construcción del sustento teórico de las reivindicaciones sociales. Aunque actualmente se puede hablar de muchos feminismos, lo cierto es que todos proponen un cambio en las relaciones sociales, que reduzca índices de violencia, y promueva la igualdad salarial, por mencionar algunos ejemplos. El feminismo propugna un cambio en las relaciones sociales de tal manera que conduzca a la liberación de la mujer y también del hombre, incluso el ecofeminismo lleva este ideal de relaciones más justas, no sólo entre las personas, si no que extiende este compromiso a mejores relaciones con el medio ambiente.

El feminismo como un sistema de ideas parte del estudio y análisis de la condición de la mujer en sus distintos roles, dentro de la familia, en su comunidad, su participación social y también profesional, etc.; pretende transformar las relaciones basadas en la asimetría y opresión sexual, mediante una acción movilizadora. En cambio, la teoría feminista se refiere al estudio sistemático del papel de la mujer en la sociedad, y las vías que logren su emancipación.

Después de este general y breve recorrido histórico queremos señalar que no todo es activismo o luchas sociales, es en los años sesenta en que se realizan los primeros estudios de género. Estos estudios alimentados por los movimientos feministas corresponden a marcos teóricos “en los que se visibilizan necesidades, problemáticas y discursos en búsqueda del reconocimiento, derechos y deberes que reflejen equidad con el fin de establecer diferencias significativas entre categorías género y sexo” (Tobos Vergara, Ochoa, Martínez Baquero y otros, 2014, p. 61).

Estudios, perspectiva y crítica del género

Los orígenes de los estudios de género están ligados al movimiento feminista, particularmente en los años 60 y 70 del siglo pasado y con ellos se instaura una relación entre la teoría y la acción política, la relevancia de estos primeros trabajos radica en que la aportación de sus marcos teóricos visibilizó la existencia de diferentes géneros a los binarios, ya no eran sólo masculino y femenino, sino que se reconocía a otras figuras, por ejemplo, la andrógina (Tobos Vergara, Ochoa, Martínez Baquero y otros, 2014).

En cambio, la perspectiva de género, está relacionada con un enfoque de igualdad entre géneros, tiene como misión una relación sin jerarquías, en la que haya un reconocimiento de la contribución de las mujeres a la sociedad y reclama para ellas los derechos que por tales contribuciones les corresponden. Se busca la igualdad sin rechazar la diferencia, responsabiliza a las instituciones públicas por las situaciones de injusticia y busca incidencia en las acciones políticas (Miranda-Novoa, 2012).

En la crítica de género se cuestiona la perspectiva del mismo, porque se entiende que el concepto de género es producido en la academia, que el sólo hecho de leer el término hombre y el término mujer, reduce las identidades de género a sólo dos, con base en la presunción biológica (sexo), “la actividad crítica debe responder lo siguiente: ¿cómo se produce y reproduce el género?” (Martínez de la Escalera, 2013, p. 22), la finalidad de la perspectiva de género es a partir del concepto de género, no de su crítica. La crítica del género nos conduce a preguntar cómo se produce y reproduce este.

Teoría *queer*

La teoría *queer* estudia las identidades de género que están fuera de la norma, una elaboración teórica de las disidencias sexuales y la de-construcción de las identidades que están estigmatizadas. Además, elabora la resignificación del

insulto reafirmando que “la opción sexual distinta es un derecho humano” (Fonseca Hernández, Quintero Soto, 2009, p. 43).

Se le atribuye origen estadounidense a la Teoría *Queer* entre sus fuentes de inspiración se encuentra la Historia de la sexualidad, tomo I (1976) de Foucault. La universidad de Columbia en Estados Unidos contribuyó a los estudios *queer* mientras que en Europa la Universidad de Utrecht, fue la pionera.

Aunque los estudios de género coinciden con la Teoría Queer en la discusión de las identidades, ha sido esta última a través de sus teóricos que han propuesto la deconstrucción del concepto de género, o en el caso de Judith Butler, presenta la concepción de género como una imitación o representación. El género es una fantasía dentro de otra fantasía, o incluso, en el caso de Paul B. Preciado, habla sobre las ficciones políticas, no sólo el género es una construcción social, sino que el cuerpo mismo es una ficción política.

El concepto género ha dado oportunidad a diversas críticas teóricas que tienen que ver con la identidad y una participación social y política. Podemos anticipar que la concepción binaria de género ya no es suficiente al momento de hablar de identidades, por lo tanto, vamos a tomarlo también desde su alteridad, esas otras formas de género que no están contempladas en el sistema binario.

3.3 Conceptos mediadores

Nuestros conceptos mediadores (Zemelman, 1987), nos van a ayudar a establecer relaciones entre los conceptos base y otros conceptos o con ellos mismos. Van a enriquecer o van a determinar nuestra final selección de categorías para el análisis de la literatura, de las entrevistas y para la construcción de los índices que se van a ocupar para interpretar los resultados del cuestionario de opinión,

Hemos elegido los conceptos de alteridad, reconocimiento y solicitud como mediadores para construir los índices que nos permitan a su vez observar la

disposición que tiene la población de jóvenes universitarios por una justicia equitativa.

3.3.1 Alteridad, reconocimiento y solicitud

El significado de la palabra reconocimiento se toma como más inmediato aquel que está compuesto por sufijo re y por el verbo conocer, pero también se puede reconocer aquello que no se ha visto, esto es posible porque se le puede conocer a través de algunas marcas o indicaciones; también es conocer, percibir y/o descubrir la verdad sobre algo y por último se puede conocer a alguien a través del reconocimiento (Ricoeur, 2006). Lo que resulta interesante, porque entonces no se necesitaría conocer a alguien para poder reconocerlo.

Ricoeur en su obra *Caminos del reconocimiento* (2006) deja claro que, de momento, no existe dentro de la filosofía una teoría para el reconocimiento. Esta obra, es el fruto de tres conferencias pronunciadas en Viena. Y que al igual que su obra *Sí mismo como otro*, tiene tres momentos. El reconocimiento comienza por ser visto como parte de la identificación, para pasar después a reconocerse a sí mismo y en un tercer momento, trabajar en ambas direcciones: el reconocimiento mutuo.

El reconocimiento pasa por los procesos de configuración de la identidad y alteridad. Retomando al mismo autor, en su obra *Sí mismo como otro* (1996) trata la identidad desde dos enfoques, uno que permanece y otro en constante movimiento de reflexión y análisis, al primero le llama identidad *idem* y al segundo identidad *ipse*. A la identidad *idem* le corresponde el sinónimo de mismidad y a la identidad *ipse*, ipseidad.

Hemos elegido continuar trabajando a partir de la teoría de Ricoeur, porque contiene además de la equidad el concepto clave para poder abrirnos a más géneros, este es la alteridad.

Cuando se presentó al inicio de este capítulo el concepto de justicia y de equidad, según Ricoeur, se entendió a la equidad como corrección de la justicia cuando la

norma conduce a atascos. Estos atascos se resuelven utilizando las virtudes dianoéticas como lo es la prudencia. Si la intencionalidad ética está en la aspiración de una vida buena con otros y para otros dentro de instituciones justas, entonces es necesario tener en cuenta al *alter* u otro. Una propuesta para que todos vivamos nuestro ideal de vida buena y dentro de instituciones justas, es la de la solicitud. La solicitud en la eticidad nos lleva a estimar al otro como a sí y al sí como otro entre otros, agregando el valor de irremplazable de las personas en esa estima que tenemos de ellas y de nosotros mismos.

La intención de la vida buena o del vivir bien se extiende a las instituciones, la justicia presenta rasgos que no tiene la solicitud, la justicia tiene una exigencia de igualdad. La determinación del sí, se convierte en la determinación de cada uno y a cada uno su derecho. Lo justo hasta aquí comprende lo bueno y lo legal. “La igualdad le da como compañero otro que es cada uno” (Ricoeur, 1990/1996: 212).

Desde otro punto de vista moral se tiene como referente al individuo que es insustituible, a quien se reconoce como parte del género humano. Desde el punto de vista moral se contempla tanto al individuo ipse como al individuo ídem, mientras que la justicia alude al individuo como ídem, deja de lado al ipse. Este es el individuo insustituible que, en su vulnerabilidad, requiere no tanto de justicia como de solidaridad (Habermas, en Yurén, 2008). Por su parte, Ricoeur se refiere a casos en los que la diferencia provoca atascos de la norma universal. Estos tienen que resolverse utilizando la sabiduría práctica, que reconoce lo diferente y demanda de la equidad que pone remedio a la ley. Por eso es que Ricoeur dice que la “equidad es el otro nombre del sentido de la justicia” (Ricoeur, 1996, p. 285). Para hacer justicia a ese irremplazable que es diferente, la justicia necesariamente tiene que ir acompañada de la equidad.

La solicitud que, desde el ámbito de la eticidad implicaba la estima del ser irremplazable, y que en el ámbito de lo legal quedaba desplazada por el respeto que pide la legalidad de los unos por los otros en tanto que mismos (idem), supera gracias a la equidad “la doble prueba de las condiciones morales” (Ricoeur, 1996,

p. 300) para convertirse en una solicitud crítica, aquella preocupada realmente por la alteridad de las personas que permite estimarlas en su diferencia.

Las situaciones inéditas de la técnica sobre los fenómenos de la vida del ser humano en el nivel del respeto e igualdad generan conflictos que encuentran solución en la solicitud crítica por y hacia el otro. Retomando de nuevo el concepto de género, cabe reconocer que hay muchas situaciones inéditas que demandan de la sabiduría práctica. Si de por sí el género surge en sus orígenes para marcar una diferencia, la vida actual nos revela cómo éste se desdobra en más diferencias, dejando imposibilitada a la igualdad para resolver los conflictos en términos de justicia.

Sostenemos que la identidad está íntimamente relacionada con la alteridad y que el término de género nace de ella; reflexionar el género desde la diversidad y alteridad es necesario. Desde esta perspectiva es posible avanzar en la comprensión de las prácticas y relaciones de los grupos de resistencia, sean trans, *queer*, cisgénero, etc.

La dialéctica identidad / alteridad, al igual que la dialéctica justicia / equidad, y la correspondiente igualdad / diferencia que conduce a la dialéctica de respeto /solidaridad se derivan del teorema ético de Paul Ricoeur (1996) que se funda en el postulado de que la identidad se configura con la alteridad: es necesario el otro para la configuración de la identidad propia. Y en términos de justicia es imperante el reconocimiento del otro como sí mismo, el reconocimiento de la alteridad nos lleva a la comprensión de que sólo mediante la equidad “lo justo” significa otorgar un lugar para todos.

Es en este sentido que entendemos, con Tedesco (2012), que el sentido de la educación está orientado a la construcción de sociedades más justas. Por eso necesitamos poseer un concepto de justicia que de antemano esté pasado por la visión crítica o examen filosófico. En términos de Tedesco, la sociedad justa está entre el fundamentalismo autoritario y el individualismo asocial que necesita un concepto central de justicia, socialmente compartido que nos “implica ubicarnos en un enfoque cercano a la filosofía social o a la filosofía política” atendiendo a que

“las exigencias de justicia son planetarias” (p. 144). Con el convencimiento de que usar la filosofía como herramienta para el pensamiento, significa ejercer nuestro derecho a pensar (parafraseando a Butler en su Conferencia Magistral Vulnerabilidad y resistencias revistadas), entonces pensemos aquella justicia que nos dé cabida a todos, incluyendo el ámbito de la educación. Pensemos entonces en términos de equidad y género en educación superior, entendiendo que la equidad es indispensable para arribar a lo justo.

3.4 Construcción de las categorías e índices

Al especificar el significado que damos en este trabajo a los conceptos base y mediadores (equidad, género, reconocimiento, alteridad, justicia), pretendemos hacer explícitas las razones por las cuales construimos determinados índices que nos permitieron organizar y analizar los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario. En esa construcción hemos optado por apoyarnos en el concepto de equidad que trabaja Ricoeur en su obra, ya que contempla otros elementos clave para el análisis, como lo son el reconocimiento, la alteridad y la justicia. Por tanto, descartamos aquí la propuesta de Rawls en torno a la equidad como sinónimo de imparcialidad.

En la introducción y en el primer capítulo se ha presentado que la situación de inseguridad, violencia y feminicidios que vive el estado de Morelos, no nos es indiferente y nuestra postura es a favor de los más desfavorecidos en búsqueda de una justicia que pueda alcanzar a todos en su diversidad, incluida la diversidad de género en la que se incluyen identidades de género no binarias, o como le llamaremos en este trabajo, figuras emergentes de género.

Así que la elección de nuestras categorías es la siguiente: equidad comprendida desde la ética de Ricoeur, aquella que es sensible a los atascos prácticos de la aplicación igual de la norma y que puede resolver en favor del sentido de justicia, sin por eso ser una cuestión relativa; género, aunque tarde, porque bien se pudo haber modificado en su momento el cuestionario para abrir una opción distinta a la identificación de hombre/ mujer (género binario), sin embargo, para el análisis nos mantenemos abiertos para resaltar y observar a los géneros que están

subordinados o que pudieran pasar desapercibidos o inexistentes. Por eso mantenemos una posición en la que el género es visto a partir del reconocimiento de las alteridades.

Nuestros índices para el análisis del cuestionario de opinión, basándonos en la pregunta inicial ¿Cuáles son las creencias de las y los estudiantes de licenciatura de la UAEM con relación sobre cuestiones de equidad y de género? Son los siguientes:

3.4.1 Sentido de equidad

Se espera que las y los estudiantes universitarios hayan desarrollado durante su formación un sentido de justicia y equidad, en las preguntas se elaborará alguna que de manera hipotética aluda a situación de desventaja para conocer si optan por una justicia igualitaria o equitativa.

3.4.2 Acción política

Se ha construido este índice para medir la capacidad de actuar de las y los jóvenes para reivindicar sus derechos y los de los otros(as) y examinar su respuesta ante alguna injusticia.

3.4.3 No tolerancia a la violencia

Con este índice se espera poner de manifiesto en qué medida las y los jóvenes tienen la disposición a tratar a los otros como fines y no como medios (Kant, 1921), lo cual conlleva rechazo a la violencia, tanto para ellos mismos como para otros.

3.4.4 Reconocimiento a la diversidad de género

Este índice permite articular la formación humanística que se lleva a cabo en la universidad estudiada con la disposición de apertura a la alteridad y, de manera específica, al género.

Ya una vez establecidos nuestros conceptos base y mediadores, podemos emprender la exposición del examen de los artículos y entrevistas en el siguiente

capítulo, y, posteriormente, presentar el análisis de los resultados de la aplicación del cuestionario.

Capítulo 4

Equidad y género en la educación superior: revisión de la literatura y entrevista a expertos

4.1 Procedimiento

En este capítulo se expone la revisión de la literatura relacionada con la equidad de género en torno a la formación en educación superior, y como resultado de la misma, se han identificado fortalezas, debilidades, ausencias y contrastes que permiten orientar el proceso de esta fase exploratoria de investigación.

Se seleccionaron las investigaciones pertinentes con base en los listados que ofrecen algunas fuentes de indexación, particularmente Redalyc y SciELO. El periodo seleccionado comprende del 2010 al 2014, bajo el criterio de que la literatura revisada anterior al 2010 se encuentra en el *Estado del conocimiento de la década 2002-2011*, publicado por (ANUIES) y (COMIE), y hasta el 2014, porque es el año en el que inicia esta fase exploratoria de la investigación. Se consideró que la incorporación de artículos durante la elaboración de este trabajo podría causar retrasos con respecto a la presentación del mismo; sin embargo, en las notas finales se mencionan los artículos que podrían revisarse en una investigación posterior.

Cabe aclarar que la literatura seleccionada para elaborar este estado de la cuestión está basada en artículos indexados y arbitrados; no se consideraron tesis ni ponencias. Esta decisión la motivó el hecho de que los artículos arbitrados pasan por una evaluación ciega de pares académicos que avalan su calidad, validez y confiabilidad para ser referidos académicamente. Finalmente, también se incorporó una entrevista abierta con expertos en el tema.

Para la estrategia de búsqueda de la literatura se recurrió al cruce de las siguientes temáticas: a) La formación sociomoral (humanística, ética y ciudadana); b) Los estudiantes universitarios; c) La equidad de género⁷.

Se eligió un total de veintitrés revistas, de las cuales cuatro abordan temáticas de educación superior⁸, dos se especializan en los temas de género⁹ y dos más contemplan la formación del profesorado¹⁰. Además, se encontraron otras quince que aportan puntos de vista de otras disciplinas al campo de la educación¹¹. En total, se leyeron ochenta y siete artículos para la elaboración de este capítulo; sin embargo, cincuenta de ellos se descartaron por exceder los límites de esta investigación: algunos se referían sólo al nivel de educación básica;); otros eran ensayos con reflexiones sin suficiente apoyo empírico y/o teórico.

La lectura de los artículos seleccionados pasó por un proceso analítico sintético¹², que incluyó la elaboración de resúmenes analíticos, cuadros de contraste, diagramas de asociaciones, resúmenes con las traducciones de los artículos de lengua inglesa y portuguesa, agrupamiento por subtemas, reconstrucción de aportes, hallazgos e insuficiencias. Los 37 artículos seleccionados abarcan del año 2010 al 2014; y con respecto a la ubicación geográfica de las revistas, abarca México, Brasil, Estados Unidos, Canadá y España.

La motivación al delimitar esa zona geográfica se debe, en el caso de México, a que refleja directamente nuestros problemas más próximos. Brasil, como país representativo de América del Sur y por tener un idioma diferente al español

⁷ Se explicó en el capítulo 1 el por qué de estas temáticas.

⁸ *Revista de Avaliação do Educação Superior*, Revista de la Educación Superior, Revista Iberoamericana de Educación Superior y RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.

⁹ Revista de Estudios de Género. La ventana y *Sexualities*.

¹⁰ Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado y Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

¹¹ Edetania, *Educação & Pesquisa*, Educación XX1, *Educational Researcher*, Innovación Educativa, *The International Journal of Critical Pedagogy*, Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, Perfiles Educativos, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Revista Internacional de Sociología de la Educación y Revista Mexicana de Investigación Educativa.

¹² Cfr. Yurén, T. y Hirsch, A. (Coords.) (2013). La investigación en México en el campo Educación y valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011. México: ANUIES-COMIE.

podría darnos también la oportunidad de una comprensión diferente con respecto al tema. La literatura en inglés de Estados Unidos y Canadá, enriquece la discusión en torno al género desde el pensamiento anglosajón. Además, ambas naciones forman parte de América del Norte, la región geográfica a la que pertenece nuestro país; se encontró literatura española con el tema de políticas de igualdad de género, así que también se incorporaron artículos españoles al estado de la cuestión.

A continuación, se expondrán los principales resultados de esta revisión:

4.2 Equidad o igualdad

En las investigaciones revisadas encontramos trabajos que explican la relación que existe entre los términos equidad e igualdad en el ámbito educativo, incluso algunos explican por qué la igualdad se concibe como sinónimo de la equidad. Anguita Martínez (2011), De Garay y del Valle Díaz Muñoz (2011), Cale Trevor (2012), De Garay (2013), Haretche (2013) y Sánchez-Santamaría y Ballester Vila (2014) presentan en sus artículos la complejidad de estos conceptos.

Algunos autores reconocen que existe diferencia conceptual entre equidad e igualdad, aun así, se destaca que el fin que se persigue en educación es la igualdad, dejando en la indefinición a la equidad. Como mencionan Sánchez-Santamaría y Ballester Vila (2014) en educación existe el uso indiscriminado de igualdad y equidad como sinónimos.

En el artículo de Anguita Martínez (2011) se señala a la igualdad de oportunidades como elemento clave de la equidad, sin dar más detalle. Al respecto afirma:

A pesar del acceso generalizado de niñas y mujeres a todos los ámbitos y ramas de estudio, esto no quiere decir que se haya conseguido la igualdad real, ya que todavía la socialización y los estereotipos hacen que las mujeres no hayan accedido en el mismo nivel que los varones a ciertos estudios (Anguita Martínez, 2011, p. 46).

Se puede afirmar que para esta investigadora la igualdad real sería una meta deseable, sin embargo, no explica con claridad los términos utilizados: *igualdad de oportunidades, equidad e igualdad real*¹³.

La relación de ambos términos según las investigaciones arriba mencionadas supone como fin conseguir la igualdad; si bien algunos autores reconocen que existe diferencia conceptual entre equidad e igualdad, aun así, se destaca que el fin que se persigue en educación es la igualdad, dejando en indefinición a la equidad. Como mencionan Sánchez-Santamaría y Ballester Vila (2014), en educación existe el uso indiscriminado de igualdad y equidad como sinónimos.

En el área de la educación, según Sánchez Santamaría y Ballester Vila (2014), fue a partir de la década de los noventa que se empleó el término *equidad educativa* y se implementaron programas para dar respuesta a dos desafíos específicos: 1) disminuir el malestar ideológico que provocaba el concepto de igualdad, y 2) resolver desigualdades legítimas. Sin embargo, esto no necesariamente garantizaba el éxito escolar.

En el ámbito de la educación superior, la comprensión que se tiene del concepto de equidad no es suficiente. Cale Trevor (2012) afirma que se tiene una visión limitada porque atiende sólo a las proporciones: "*Student equity in Australian higher education is a numbers game*" (Cale Trevor, 2012, p. 238)¹⁴. Esta declaración se basa en los resultados de su investigación en la cual muestra que los estudios de equidad de la población estudiantil se miden en términos de matrícula, dejando fuera consideraciones como las relaciones de saber y poder que existen en la educación. Por ejemplo, en el caso de los sureños australianos que ingresan a la universidad y que se encuentran en desventaja económica y cultural frente a los jóvenes provenientes de otra región, Cale Trevor señala que cuando se habla de equidad sólo se considera cuántos estudiantes de este sector marginado ingresan a la educación superior, pero cuando se trata de evaluación se mide a todos por igual, borrando las desventajas con las que estos grupos

¹³ En el siguiente capítulo abocaremos a la clarificación de los conceptos de equidad e igualdad.

¹⁴ La investigación que realiza Cale Trevor es en el contexto de educación superior en Australia.

ingresaron. Afirma que es una falacia medir la equidad en relación con la matrícula de ingreso, porque al dejar de lado las relaciones de saber y poder que existen en la educación superior, son tratados como iguales, con lo cual los sureños son nuevamente vulnerados.

El mismo error se comete si se observa el incremento generalizado del sexo femenino en la educación formal en todos los niveles, como una aproximación a la equidad, ya que como dice Anguita Martínez (2011), este aumento de matrícula no significa necesariamente que se haya conseguido la igualdad real. Esta investigadora advierte que el uso sexista del lenguaje, el *currículum* androcéntrico y la distribución estereotipada de mujeres continúan presentes en diferentes ramas y estudios del sistema educativo.

En el nivel de educación superior suele sesgarse la apreciación en torno a la equidad cuando se señala el incremento generalizado de la matrícula femenina. Al respecto, De Garay y Del Valle Díaz-Muñoz (2011) resaltan la existencia de áreas mayoritariamente masculinas, como las ciencias y las ingenierías.

Es también precipitado considerar que se logra la equidad en la educación superior con la incorporación de mujeres en los puestos directivos. Si bien esto significa un avance, es necesario considerar que, de acuerdo con los hallazgos de De Garay y Del Valle Díaz-Muñoz (2011), en los casos estudiados por ellos, si bien existe la intencionalidad de incorporar a las académicas en los cargos de jefaturas de departamento, de forma paralela las académicas experimentan la *pared de maternidad* y el *techo de cristal*. La metáfora de la *pared de maternidad* se refiere a que las mujeres (madres) se autoexcluyen de participar de cargos de dirección porque se encuentran en la disyuntiva de atender a los hijos o distribuir horarios y energía para combinar el trabajo docente con la vida del hogar y cuidado de los hijos. La metáfora del *techo de cristal* alude a que los cargos directivos siguen siendo masculinos porque, a pesar de incluir a las mujeres para formar parte de una terna que compita en puestos directivos, los órganos colegiados al momento de tomar una decisión tienden a excluirlas.

En la educación superior es necesario “desarrollar una serie de estrategias y programas que permitan hablar de la existencia de equidad de género” concluyen De Garay y Del Valle Díaz Muñoz (2011). Anguita Martínez (2011) propone como táctica plantear la formación del profesorado regulada desde la perspectiva de género. Sin embargo, los programas formativos parten de las políticas educativas vigentes, que como destacan Sánchez Santamaría y Ballester Vila (2014), están basadas en la justicia como distribución desde el enfoque liberal, lo que significa que las estrategias formativas están más orientadas a favorecer la igualdad que la equidad, independientemente del nombre que adopten¹⁵.

Estas investigaciones hacen otros señalamientos: en primer lugar con respecto a las omisiones que existen en el *currículum* oficial, debido a que no existen en el sistema educativo las aportaciones de las mujeres al mundo, tales como “la educación afectivo-sexual y el aprendizaje del manejo de las actividades reproductivas (cuidados de infancia y ancianos y conocimientos de auto-suficiencia y responsabilidad familiar como lavar, cocinar, limpiar,...)” (Anguita Martínez, 2011, p. 49); y en segundo lugar, con relación a las mayores exigencias que enfrenta el género femenino cuando se introduce al ámbito económico laboral, una de ellas, el nivel educativo (De Garay, 2013).

Por último, se coincide con los investigadores arriba mencionados en que el término equidad necesita mayor trabajo conceptual para distinguirlo de la noción de igualdad, pero se difiere con ellos en que la equidad sea el medio para obtener la igualdad. Mientras que la pretensión de la igualdad es borrar las diferencias, la equidad se constituye mediante el reconocimiento de estas. Se considera que los programas y estrategias formativas basadas en las políticas actuales no serán suficientes para un trato equitativo con los sectores vulnerados. También se puede afirmar que el trabajo en educación superior con respecto a la equidad de género es todavía incipiente y que es necesario continuar investigando para mostrar vías posibles para convivencia con equidad.

¹⁵ Hemos subrayado anteriormente que el término equidad no tiene claridad conceptual en el área de la educación.

4.3 Reflexiones sobre cuerpo y género

Existen distintas formas de abordar el tema del cuerpo al momento de hablar de género. Se puede hablar del cuerpo como objeto de violencia, como resistencia que se impone según los roles de género, pero también como recurso para la resistencia política en ámbitos de aprendizaje. Aunque de las primeras perspectivas de este tema hay una gran cantidad de artículos, de la tercera hay una escasez notoria.

Este subtema se divide en dos partes para clarificar la distinción que se encontró sobre las resistencias en relación a la dimensión política del cuerpo. En la primera que hemos titulado *Cuerpos vigilados* agrupamos las investigaciones de Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), Figueroa Varela y Careaga Pérez (2013), Moreno Esparza (2011) y Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes (2012). Para la segunda parte titulada *Cuerpos como resistencia política* son tres artículos seleccionados para ejemplificar esta idea¹⁶, De Andrade Rodríguez (2010), Planella y Pie (2012) y Russel (2013).

4.3.1 Cuerpos vigilados

Desde la posición de Figueroa Varela y Careaga Pérez (2013), el género se entiende como una construcción cultural y simbólica de lo femenino que “influye en la forma para adquirir y reproducir las representaciones que dominan el Ser y el Deber Ser femenino” (Lamas cit. en Figueroa Varela y Careaga Pérez, 2013, p. 326). Por su parte, Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) hacen evidente que detrás del concepto de género hay una referencia al orden no sólo simbólico sino real de sumisión, exclusión y subordinación social.

El cuerpo de la mujer con relación a la función reproductora de la maternidad es vista como una construcción social, cultural e histórica. Esto permite desmitificar los argumentos esencialistas que regulan las prácticas de la figura de la madre, de las instituciones y de los discursos que forman el complejo imaginario maternal,

¹⁶ Baste decir que sólo se encontró un artículo en educación superior que enfoca este punto como tema específico pero decidimos incorporarlo en el siguiente subtema.

así lo afirman Figueroa Varela y Careaga Pérez (2013) quienes además aportan otros elementos para la comprensión del cuerpo de la mujer como este campo político que vive la presión social de ser un cuerpo para otro[s].¹⁷

No sólo en el ejemplo de la maternidad el cuerpo de la mujer está sometido a esta presión social, sino también cuando las mujeres someten su cuerpo a 'fuerza de voluntad' para manipularlo y someterlo a una representación estética que los medios de comunicación reproducen de forma acrítica. La imagen del cuerpo femenino es un autoconcepto que se compara "este cuerpo de mujer adquiere importancia sólo cuando es reconocido, no por ella misma, sino por los demás" (Figueroa Varela y Careaga Pérez, 2013, p. 328)

El cuerpo humano, además de ser usado como herramienta para la domesticación, también lo es para la resistencia, así lo mencionan Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes (2012) para hablar de la dimensión política del cuerpo. Es principalmente en el feminismo radical de los años setenta que se señala el control de los varones sobre el cuerpo de las mujeres, particularmente con respecto a la reproducción y a la sexualidad. Cuando se habla de "la dimensión política del cuerpo" (Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes, 2012, p. 259) se entiende que tanto el cuerpo como la sexualidad de las mujeres son campos políticos definidos y disciplinados para la producción y reproducción.

Los resultados que Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes (2012) derivan de una investigación cualitativa llevada a cabo con jóvenes de barrios populares en Cuernavaca son ilustrativos. Se ocuparon de buscar el significado que los y las jóvenes daban a sus cuerpos en relación con su género durante la etapa de cambios propios de la adolescencia. Presentan cómo los cambios corporales forman parte de procesos complejos y *trayectorias de aprendizaje* donde el género desempeña un rol determinante. Señalan que los cambios físicos en los varones indican mayor libertad para ellos, mientras que, en el caso de las jóvenes, los cambios físicos traen consigo la reducción de libertades. El cuerpo de la mujer, cuando ya está en etapa reproductiva, pasa a ser un cuerpo vigilado y objeto de

¹⁷ La s es mía.

miradas. Una vez dados los cambios físicos, las interacciones se modifican, así como los comportamientos y prácticas sociales:

Expresiones como “te empiezas a desarrollar, yo me acuerdo que recibía más piropos en la calle, de lo regular”, sugieren que se percibe un vínculo entre los cambios corporales y recibir más piropos en la calle. Asimismo, este testimonio alude a un contexto en el cual se naturaliza que los cuerpos femeninos continuamente sean objeto del acoso verbal de los varones y de una continua sexualización, en los espacios públicos. Así, se torna *comprensible* que un cuerpo de mujer en desarrollo sea evaluado no sólo en sus dimensiones corporales sino en relación con los usos sociales del mismo. (Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes, 2012, p. 275).

Con respecto al ejemplo del piropo, Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes (2012), explican que para los hombres significa una expresión de su apreciación sobre el cuerpo de ellas, que se realiza (siempre que las jóvenes se encuentran solas o acompañadas de otras mujeres, pero no cuando van en compañía de un varón) en espacios públicos. Pareciera que, por el hecho de ir solas, sus cuerpos son susceptibles de ser reclamados de forma social y pública, y sobre ellas pesara el mandato implícito de aceptar pasivamente los piropos, que son expresión de ese reclamo. Aprender a resistir estas prácticas puede ser considerado un aprendizaje necesario en el rol de la mujer.

Detrás de la visibilidad de los cambios corporales existe una construcción del orden social que influye en el rol de género y en las relaciones de poder, se normaliza la vigilancia particular de los cuerpos de las mujeres (según los resultados del estudio). Por último, Sosa-Sánchez, Erviti y Menkes (2012) reconocen la existencia de otras masculinidades, pero aclaran que éstas no emergieron durante la investigación.

Otros espacios donde el cuerpo, sus resistencias y el género están entrelazados son los gimnasios. En estos lugares se ‘rehacen’ cuerpos y se forjan identidades significativas y corporizadas (Woodward cit. en Moreno Esparza, 2011). Moreno Esparza (2011) aborda la disciplina corporal del boxeo como una tecnología de la masculinidad, en la que la masculinización para niños y jóvenes implica endurecer no sólo el cuerpo sino el carácter, y se refuerza la supremacía de lo masculino sobre lo femenino. El *saber práctico* del boxeo es un capital que reside en el

cuerpo, es una técnica que se transmite cuerpo a cuerpo y que por lo tanto necesita un conocimiento no sólo del propio cuerpo sino de los otros cuerpos, en este caso los de los oponentes.

Lo que nos muestra esta investigación es que la idea de una resistencia a los embates, deja de ser sólo metafórico y se convierte en literal; además, se refuerza la idea de que la fuerza física está vinculada a la resistencia frente al combate. Se considera que esta forma de entender a los gimnasios como lugares donde se 'rehacen' los cuerpos para forjar la masculinidad deja entrever que lo que se considera natural, no lo es. Por ello se busca adquirirlo con práctica, entrenamiento y disciplina.

Destacamos la idea de Moreno Esparza cuando se refiere al gimnasio como una escuela de moralidad, argumentando que es un espacio que produce capital corporal; cuerpos que, además de la técnica, tienen una fuerte disciplina y autonomía de voluntad. En este cruce de cuerpos y géneros también influyen sus esquemas de valores, propios de los contextos en donde estos coexisten. La investigadora concluye que la figura heroica del boxeador es un paradigma de la masculinidad, en tanto que necesita subrayar y naturalizar la diferencia entre hombres y mujeres para mostrar la supremacía de lo masculino sobre lo femenino.

4.3.2 Cuerpos como resistencia política

La aportación de las teorías *queer* en educación nos da otra perspectiva de la categoría de cuerpo. La incorporación de la teoría *queer* a la pedagogía da como resultado la pedagogía *queer* o incluso una derivación de ella como la propuesta que presenta Russel (2013): ecopedagogía *queer*.

Se trata de una pedagogía transgresora que actualmente cuenta con pocos trabajos y tiene como zona geográfica favorable los países de Australia, Canadá y los Estados Unidos de Norteamérica. El objetivo central que comparten estas pedagogías es el cuerpo como resistencia política que se opone al sistema del género binario. En el caso particular de la ecopedagogía *queer* se hace el énfasis en dos enfoques primordiales para que esta sea posible: el conocimiento y la

acción. El conocimiento que permite la desnaturalización de las identidades y la acción que permite corporeizar las luchas políticas con el objetivo de lograr derechos legítimos.

Se presta atención a estos artículos¹⁸ porque el cuerpo deja de ser visto desde la perspectiva de la victimización para colocarlo en el campo político, pero como territorio ya de resistencia. Las características principales de esta pedagogía están inspiradas en su teoría homónima (De Andrade Rodrigues, 2010). Se comprende el género desde la diversidad de las manifestaciones sexuales, se convierte en una educación que trae las diferencias de la cotidianidad al salón de clases. La pedagogía *queer* rechaza la visión binaria en el poder, el conocimiento, la sexualidad y el género. Para que esta pedagogía sea aplicada en el aula, necesita de una práctica docente que conjuga la revisión crítica de la estructura autoritaria, pero sobre todo que cuestione la heterosexualidad normativa (Planella y Pie, 2012).

Observamos en los hallazgos que la noción de cuerpo se ha ido modificando, pasando de una postura de denuncia en el que el cuerpo de la mujer no le pertenece a ella, sino a un sistema de género binario en donde su cuerpo es para los otros; después una apuesta por la idea de que el cuerpo también puede presentar dos tipos de resistencia, una que asume su rol de género para sobrevivir a la dominación y otra en la que se opone a ella.

Por último, con la integración de la teoría *queer* y la pedagogía, se abre en el espacio educativo la oportunidad de entender al cuerpo desde su diferencia como parte esencial de una resistencia política. Este cuerpo que integra conocimiento y acción tiene como objetivo lograr derechos legítimos.

Resaltamos que sólo encontramos un artículo de investigación que relaciona esta perspectiva del cuerpo en la educación superior, misma que incorporamos en el siguiente subtema.

¹⁸ Que si bien no están basados en trabajos de investigación comparten el interés en presentar una propuesta crítica al área pedagógica

4.4 Género y estudiantes universitarios

El tema de género puesto en relación con los estudiantes universitarios, es uno de los tópicos que recientemente se están abordando con insistencia, aunque todavía no exista suficiente investigación al respecto. Se observa que el concepto de género es complejo y que actualmente se encuentra en discusión su binariedad, además existen diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas para analizar este cruce: género-estudiantes universitarios; así que todo esto interpela a los investigadores para asumir una postura teórica metodológica de abordaje.

Hemos decidido reunir en tres grupos los trabajos que revisamos. El primero, atiende al interés que muestran algunos investigadores por conocer la perspectiva de los estudiantes. Tal es el caso del estudio de Olmedo (2013) y del estudio de Forcada Mier, Pacheco Murguía, Pérez-Palacios Rodríguez, Todd Flores y Pulido Rull, (2013), cuyos resultados apelan a una formación que incluya la promoción de la salud sexual; el segundo grupo incluye dos investigaciones centradas en la formación que reciben los alumnos de educación superior: la de Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) y la de Piedra de la Cuadra y otros (2013). En el tercero colocamos dos estudios de corte cuantitativo que se enfocaron a mostrar correlaciones entre características de los estudiantes y otra variable; el estudio de Pulido Rull y otros (2013) lo relaciona con la homofobia, mientras que el de Coronado Ramírez, Sandoval Bravo y Torres Mata (2012), relaciona el género con el rendimiento en el aprendizaje de las matemáticas.

4.4.1 Género en la vida de los estudiantes universitarios

De acuerdo con las políticas vigentes en la educación superior, las instituciones de este nivel deben trabajar para favorecer la equidad de género. Actualmente, en varias universidades se llevan a cabo estudios desde la perspectiva de género, de la cual los estudiantes se van apropiando. Normalmente, el tema se trabaja de manera transversal, por lo que se asume que no requiere necesariamente de un curso obligatorio u optativo. El trabajo de Olmedo (2013) presenta un proyecto educativo que incluye la fotografía desde diferentes miradas, con énfasis en la diversidad femenina que supone un contexto cultural de aprendizaje diferenciado,

y que a su vez remite a la responsabilidad que se tiene para reducir las brechas que existen entre hombres y mujeres. Esta investigación se realizó con tres grupos de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El ejercicio que se les pidió a los estudiantes fue que tomaran fotografías que describieran lo que representaba para ellos el aprendizaje universitario. Los alumnos captaron en imagen los escenarios de múltiples formas, incluso localizaron espacios de la vida social, por ejemplo, la asistencia a un concierto de música de cámara.

A través de las imágenes que presentaron los estudiantes, Olmedo (2013) pone de manifiesto la dicotomía entre un mundo masculino y un mundo femenino, evidenciando cómo las mujeres se decantan por lo cotidiano y lo afectivo. La investigadora reconoce que el individuo es un ser construido históricamente y que a pesar de que hombres y mujeres comparten bases culturales similares, la forma de interpretar el mundo y su significado difieren. A partir de sus hallazgos propone integrar en el *currículum* académico, de forma explícita, las diferentes perspectivas de género para reducir las brechas construidas culturalmente.

Por otra parte, Forcada Mier y otros (2013) hacen un llamado a que las prácticas de actividades sexuales de riesgo ya no pueden ser vistas como un asunto individual o de pareja; sostienen que las instituciones educativas tienen que contemplarlo como parte de la formación integral para la vida. Su investigación se realizó en una universidad privada que permaneció en anonimato. Los investigadores consideran relevante el estudio sobre las conductas sexuales de riesgo que influyen en el abandono de los estudios, como es el caso de los embarazos no deseados, o de las relaciones que ponen a los jóvenes en riesgo de contraer una enfermedad de transmisión sexual (ETS).

Los resultados que obtuvieron del estudio les llevó a afirmar que, a pesar de que sólo un pequeño grupo aceptó padecer alguna enfermedad de transmisión sexual, en la universidad se podría presentar una epidemia de ETS debido a la práctica habitual de actividad sexual sin protección. También confirmaron que existe la combinación de actividades sexuales sin protección bajo el consumo de drogas o

alcohol, además de infidelidad sexual. Los puntajes más elevados con respecto a la práctica de encuentros sexuales de riesgo los obtuvieron los estudiantes de las carreras de Derecho y Administración y, considerando el semestre que cursan, el mayor porcentaje lo obtuvieron los alumnos del último año.

Con base en esos resultados, los investigadores (Forcada Mier et al., 2013) señalan que los modelos de promoción de la salud universitaria y escolar que funcionan son aquellos que se caracterizan por ser integrales (que involucran varios aspectos y escenarios de la vida del estudiante). Estos son aún mejores si van acompañados del trabajo de investigación que permite identificar las causas que llevan a los estudiantes a poner en riesgo su salud. Otras características que deben tener estos programas para ser eficaces son: que no sean a corto plazo, y que los involucrados se acompañen con los pares en contextos de la vida común.

Los trabajos comentados coinciden en que la formación universitaria necesita enriquecerse: Olmedo (2013) insiste en trabajar desde la perspectiva de género, mientras que Forcada Mier y otros (2013) hacen hincapié en que es necesaria una formación integral que sea más próxima a la vida cotidiana de los estudiantes y contemple modelos de promoción de salud sexual.

4.4.2 La formación en el tema de género en educación superior

Los programas de formación en género dirigidos a la comunidad universitaria son de gran relevancia en el contexto español. Esto se suma al esfuerzo legislativo para promover e introducir la igualdad y no discriminación en el ámbito de educación superior. Así lo reconocen Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) cuya investigación se llevó a cabo aplicando la técnica de elaboración de diarios reflexivos durante una asignatura de carácter optativo en la carrera de Pedagogía. Según estos autores, la juventud tiene dificultades para detectar el sexismo y la discriminación debido a la ignorancia. A su juicio, esto revela la deficiente educación para la igualdad. Señalan que, si bien los temas de igualdad de género son poco tratados, mucho menos lo son otros como la violencia de género o la inclusión. Además, enfatizan que la transversalidad del tema de género no es suficiente, porque esta es “una trampa para encubrir la ausencia de materias

concretas que aborden los contenidos relacionados con la mirada de género” (Donoso-Vázquez y Velasco Martínez, 2013, p. 84).

También en los hallazgos reportados por Piedra de la Cuadra y otros (2013) se refuerza la idea de que existe la necesidad de formar con perspectiva de género a las futuras generaciones de profesionistas, en particular al futuro profesorado en educación física debido a que se considera por tradición que las actividades deportivas son de dominio masculino hegemónico. Los investigadores también señalan que la comunidad académica muestra poco interés en los distintos colectivos que existen en esa licenciatura, haciendo referencia a los homosexuales y los transexuales. Insisten en que la universidad desempeña un papel fundamental en la erradicación del heterosexismo y la homofobia. Los autores enfatizan que los cambios producidos en España a nivel legislativo en materia de igualdad no se ven reflejados en el cambio de la mentalidad de las personas y asumen que esto podría ser por falta de implicación de las autoridades para hacer cumplir la ley o por la falta de interés de gran parte del profesorado.

4.4.3 Correlaciones de variables en torno al tema de género

La investigación de Pulido Rull y otros (2013) pretende medir el efecto que las variables *género, orientación política, interacción cotidiana con personas homosexuales y religiosidad* tienen sobre la homofobia. Los resultados que presenta este trabajo se hacen en términos de correlaciones directas y se confirma lo siguiente: existe una relación directa entre homofobia y religiosidad; que los hombres son más homofóbicos que las mujeres; los estudiantes con una amistad homosexual presentan menor tendencia a la discriminación, y los participantes del estudio que se manifestaron de orientación política de derecha obtuvieron puntajes más elevados con respecto a prácticas heterosexistas

En su trabajo, Coronado Ramírez, Sandoval Bravo y Torres Mata (2012) optan por determinar si la prueba de aptitud inicial en el área de matemáticas incide en el rendimiento de los estudiantes de nuevo ingreso y si éste está relacionado con el género y otros factores (estado civil, situación laboral e institución de

procedencia). El análisis fue de corte estadístico; entre sus hallazgos están los siguientes: el sexo femenino tiene calificaciones superiores en el área de matemáticas en sus estudios previos, pero en la prueba inicial se invierte la calificación. Los otros factores no son impedimento para el rendimiento en matemáticas.

Se concluye que, con respecto al tema de género, las investigaciones exclusivamente de corte cuantitativo no reflejan la complejidad del tema y tienen un potencial heurístico limitado, mientras que las investigaciones que incluyen metodologías cualitativas invitan a continuar con la reflexión de conceptos tan dinámicos y complejos como lo son sexo y género, y abren nuevas vías de trabajo y profundización.

Es pertinente aclarar que en este apartado nos ocupamos de investigaciones que presuponen una concepción de género binario, sin embargo, encontramos otros artículos dedicados a reflexionar desde otras identidades de género no binarias a las que hemos denominado figuras emergentes de género. En el siguiente apartado nos ocupamos de esos trabajos.

4.5 Figuras emergentes de género

Para facilitar la lectura de este apartado, presentamos en primer lugar los términos que se utilizan en los trabajos revisados y que, al mismo tiempo, nos sirven para ir agrupando nociones que configuran lo que hemos denominado *figuras emergentes de género*. En segundo lugar exponemos las aportaciones que hacen los investigadores para entender la dinámica de las relaciones que existen entre los diferentes actores de la educación superior.

4.5.1 Términos utilizados en la investigación con respecto a identidades emergentes de género

La *heteronormatividad*, según Carrera, De Palma y Lameiras (2012) es un término utilizado para definir las prácticas y creencias que colocan a la heterosexualidad no sólo como una norma, sino además la posicionan en un sitio privilegiado. En un inicio dicen los autores este concepto servía para hacer análisis enfocados sólo a

la sexualidad; posteriormente otros términos se han ido agregando para el trabajo analítico, tales como clase, raza, origen étnico y por supuesto también el género. Misawa (2010) utiliza la palabra "heterosexismo" en el mismo sentido que Carrera, De Palma y Lameiras (2012) usan la "heteronormatividad".

Con respecto al término "homosexual", Boivin (2011) expone en su investigación cómo se fue modificando hasta llegar a la palabra "gay". El término, surgido en 1860, se utilizaba para describir "al individuo que mantiene relaciones sexo-afectivas con personas del mismo sexo" (Boivin, 2011, p. 150), y se continúa utilizando en la medicina y en la criminología para definir una anomalía a partir del género. Boivin (2011) señala que, por parte de sus protagonistas, la homosexualidad se entendía como *afeminamiento*; en ello se veía una anomalía. Desde esta perspectiva, se consideraba homosexual al hombre que actuaba como mujer o se vestía como tal. En cambio, el hombre que tuviera relaciones sexuales con otros pero que mantuviera su papel activo (insertivo anal) y que además no presentara este afeminamiento se consideraba heterosexual.

La investigación de Renn (2010) revela lo que sucedía, en diversos casos estudiados, con la población universitaria que tenía rasgos homosexuales. La homosexualidad además de verse como una anomalía, se consideraba una enfermedad contagiosa y peligrosa que tenía que ser evitada en las escuelas. Tanto profesores como alumnos con esa característica, eran rutinariamente expulsados. Esto dio como origen el término "homofobia" que alude al *odio y miedo irracional hacia los homosexuales*. Renn (2010) hace ver que la teoría *Queer* está cuestionando la binariedad del sexo y ello hace posible que haya más conciencia y aceptación con respecto a la orientación sexual en la educación contemporánea.

Los cambios socioculturales, han provocado también cambios en los términos. Boivin (2011) explica que los varones de clase media fueron rechazando el término "homosexual" y lo que éste representaba: el afeminamiento. Este rasgo fue considerado indecente y no propio de sus privilegios de clase y género. El homosexual se transforma así en *gay* que significa "alegre" en inglés, y representa

al joven moderno, viril, que rechaza la promiscuidad y todas esas características de la “homosexualidad masculina en esferas folclóricas y marginales” (Boivin, 2011, p.173). La comunidad *gay* no se vuelve más visible sino más aceptable, por su discreción, pero también por el poder económico que ostenta.

Existen otras identidades que, a diferencia de los *gay*, se consideran abiertamente transgresoras, Dairell Davi y De Toledo Bruns (2012), retoman de Pinto y Bruns (2003) las siguientes definiciones: a) *transexuales* son las personas que necesariamente pasan por el proceso de transgenitalización para adecuar su cuerpo, principalmente los órganos sexuales con la identidad de género; b) *travestís* son personas que creen que sus identidades de género no están comprendidas en las categorías actuales.

Cabe aclarar que los transexuales y los travestís no son las únicas identidades que abarca el término '*trans*', Carrera, De Palma y Lameiras (2012) ayudan a comprender que lo más básico de este término '*trans*' es que puede abarcar a las personas que *se sienten inequívocamente como masculino o femenino (en la asignación de su nacimiento)* o también abarca a aquellas personas que creen que sus identidades de género no están comprendidas con las categorías actuales.

Existen también las personas intersexuales, cuyo sexo físico supera las categorías binarias de sexo y que nos recuerdan que incluso la ciencia médica es una construcción social (Colapinto, 2000; Martínez-Patiño, 2005 *cit* en Carrera, De Palma y Lameiras). El activismo social de las personas intersexuales pretende reconceptualizar la situación actual de sexo-género binario porque están en contra de los procedimientos quirúrgicos a los que muchos de ellos fueron sometidos en busca de una asignación de alguno de los dos sexos que se establecen como normales. Carrera, De Palma y Lameiras (2012) subrayan que la presencia de la ambigüedad sexual en el momento de nacimiento no es la única forma en que se cuestiona la binariedad de sexo, ya que existen muchas características físicas que demuestran que se puede encontrar a mujeres con vello facial, a hombres con voces agudas, etc.

La categoría *queer* también es utilizada por algunas personas del colectivo LGBT¹⁹ (Renn, 2010) pero no todas la asumen como categoría de identidad de género.

Lo dicho hasta aquí nos permite afirmar que con el término "figuras emergentes" nos estamos refiriendo a las identidades de género a las que aludimos en este apartado. A ello haremos referencia en el apartado siguiente.

4.5.2 Figuras emergentes en la educación superior

Tratar de manera abierta la gran diversidad con respecto al género es algo raro en las universidades. Greñu, Anguita Martínez y Torrego Egido, (2013) afirman que el colectivo LGBTTTI²⁰ no es reconocido en su diversidad porque seguimos con un *curriculum* androcéntrico, principalmente el *curriculum* oculto. De acuerdo con sus hallazgos, las dificultades para avanzar en una relación más justa radican en los numerosos estereotipos del profesorado, cuyas actitudes son de carácter sexista más por omisión que por acción. Estos autores reconocen los avances en materia de igualdad pero al mismo tiempo reconocen que aún falta que ésta se vea reflejada tanto en las decisiones curriculares, como en las relaciones interpersonales, las estrategias metodológicas y los recursos didácticos, entre otros elementos. Entre sus conclusiones afirman que la educación en igualdad seguirá siendo sólo un supuesto ya que necesita, además de incluirse en la programación curricular, el apoyo y colaboración de los que conviven con el alumnado, específicamente los profesores. Señalan como principal reto la formación del profesorado para desarrollar una conciencia y sensibilización con respecto a temas de igualdad.

La formación de los educadores orientada a la diversidad sexual y al reconocimiento de otras minorías contribuye a contrarrestar los efectos de un *curriculum* androcéntrico, Misawa (2010) y Dairell Davi y De Toledo Bruns (2012) muestran propuestas en este sentido. El trabajo de Misawa está orientado a la propuesta pedagógica denominada *Queer Race Pedagogy (QRP)*, mientras que

¹⁹ Actualmente las siglas se han incrementado y sería LGBTTTI que significa Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, Transexual, Travesti, Intersexual.

²⁰ A partir de esta línea para este trabajo se usarán las siglas LGBTTTI para todos los casos, aunque en los artículos se encuentren otras variantes en el uso de las siglas.

Dairell Davi y De Toledo Bruns analizan la experiencia de dos profesoras travestis en Brasil.

El objetivo del trabajo de Misawa (2010) es atender las necesidades educativas de estudiantes LGBTTTI, que además pertenecen a otras minorías, como por ejemplo, aquellas que se relacionan con el color de piel y otras características étnicas. En su trabajo, explora cómo los educadores obstaculizan o contribuyen al aprendizaje de estudiantes de esa comunidad presentes en la educación superior. *QRP* es un diseño pedagógico que combina dos teorías, *Critical Race Theory and Queer Theory* y aplica un enfoque más inclusivo e integral que los convencionales. Así la presenta Misawa (2010), quien parece enfocarse en el aprendizaje y la motivación que transmiten los educadores a los alumnos:

Los educadores tienen que asegurarse de incluir materiales pertinentes para abordar cuestiones étnicas y de orientación sexual en clase. Discutir en el aula sobre la intersección de estos temas probablemente sea un reto debido a los tabúes culturales presentes en las personas y en sus discusiones. Por lo tanto, los educadores tienen que estar preparados para enseñar sobre etnicidad y orientación sexual. Deben acompañar sus clases con literatura relevante respecto a la intersección de estos temas además de otras publicaciones en relación con la identidad²¹.

El peso relevante que se le da a los materiales y a la enseñanza de estos tópicos no convencionales pero que parece se transmiten de manera tradicional dejan de lado lo que otras propuestas pedagógicas *queer* han colocado como su eje central: el cuerpo y su resistencia política.

Por su parte Dairell Davi y De Toledo Bruns (2012) afirman que las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de las minorías sexuales y de género siguen siendo insuficientes. El informe que presentan es el resultado de un análisis

²¹ Traducción libre del texto original: *Educators have to make sure that they include relevant materials to address racial issues and sexual orientation in class. Discussing race and sexual orientation and their intersection in class is likely to be challenging because of the subjects' statuses as cultural taboos for civil discussions. Hence, educators need to be prepared in how they can teach such topics. They should bring relevant literature on race, sexual orientation, other identity-oriented publications, and intersections of various identities to their classes for discussion.* (Misawa, 2010, p. 31)

fenomenológico de las trayectorias y experiencias de dos profesoras travestis en Brasil. Sostienen que las relaciones de sexo y género son algo tan cotidiano que el conocimiento al respecto se transmite tanto con lo que se dice como con lo que se calla. Muestran que el hecho de que estas dos profesoras no se asuman identitariamente en ninguno de los dos géneros normativos influyó de manera positiva en la formación de alumnos y en la relación de los profesores y las familias de los estudiantes, al mismo tiempo que ellas desarrollaban su identidad profesional.

Se destaca en el artículo de Dairell Davi y De Toledo Bruns (2012) que, a pesar de ser pocas las profesoras travestis,²² el papel que desempeñan como docentes es fundamental en las escuelas y se exhorta a que los espacios *queer* se multipliquen y diversifiquen. No sólo se trata de que se acepten más profesoras travestis en el sistema educativo, sino de que no se las deje solamente en el área de educación sexual ya que ese tema tiene carácter de transversalidad lo que implica que es un tema que puede y debe ser tratado por todos.

El artículo que estamos comentando hace un señalamiento sobre la discriminación sutil que se hace a lo diferente, que es aceptado siempre y cuando no rebase condiciones que no están explícitas pero que están presentes. Es el caso de estas profesoras travestis a quienes se les reconoce su capacidad para hacerse cargo de clases, pero no se les considera para ocupar una dirección: “se puede tener a una compañera travesti en la escuela, pero no en la dirección tomando decisiones” (Dairell Davi y De Toledo Bruns, 2012, p. 136)

Las investigaciones revisadas muestran que una de las prácticas sexistas en el ámbito educativo consiste en juzgar la capacidad profesional a partir de la orientación sexual del profesionista. También revelan que el salón de clases puede ser ese espacio *queer* en el que se pueden construir nuevas prácticas socioafectivas que involucren el actuar y el pensar, tanto de los profesores como de los alumnos. También ponen de manifiesto que las nuevas prácticas educativas pueden hacer posibles los cambios y transformaciones sociales. En síntesis: la

²² En este artículo reportan cinco casos existentes en Brasil.

cuestión de la diferencia es un tema que debe ser tratado en la educación. Su elusión conlleva más males que beneficios.

Según afirma Renn (2010) hay poca investigación sobre los estudiantes de educación superior que no se identifican con alguno de los géneros del sistema binario y pueden ser incluidos en la comunidad LGBTTTI. La autora considera favorables los aportes de la teoría *queer* en la educación superior porque históricamente el espacio universitario ha sido involuntariamente incubadora de activistas LGBTTTI y *queer*. Señala que los cambios que surgen en la universidad tienen efectos en la sociedad: un ejemplo de ello es que en el año 1973 se eliminó la homosexualidad del listado de trastornos mentales, y cinco años después, el New York Times Magazine informó que había más de 200 grupos de homosexuales y lesbianas en los campos universitarios. Sin embargo, también aclara que algunos de estos estudiantes se vieron obligados a contender legalmente contra sus instituciones con el fin de ser reconocidos.²³

Los temas de interés para la próxima década en la educación superior -dice Renn (2010)- incluyen las identidades LGBTTTI y *queer*, ya sea a través de cursos, programas, seminarios o investigación. Estas identidades también serán tópicos importantes en las políticas, planes de estudio y programas, y seguramente se estudiarán en su articulación con las identidades no binarias y con otros temas como la etnia, la clase y las identidades religiosas y culturales presentes en la educación superior. La autora exhorta a los investigadores en educación a que trabajen sobre temas LGBTTTI y a no utilizar la teoría *queer* para examinar políticas, programas y sistemas de conocimiento que suponen categorías fijas (por ejemplo, clases de recuperación, ayuda por mérito, los exámenes de ingreso). A los académicos de educación superior les pide que respondan con creatividad e inteligencia a los retos de las paradojas identitarias que se viven en los espacios educativos.

Por su parte, Carrera, De Palma y Lameiras (2012) proponen un plan de estudios *trans*, que en realidad no tiene que ver con la entrega de nuevos materiales

²³ Alumnos LGBTTTI eran expulsados de algunas instituciones de educación superior.

didácticos o una clase para aprender, el propósito sería desaprender conceptos existentes y que están presentes de forma implícita en las escuelas. Esta propuesta deja en claro que si bien no existe un plan de estudios de género oficial, a los estudiantes se les enseña explícitamente cómo ser de un sexo / género normativo y consistente, el programa oculto de género es muy fuerte. Todos los días las prácticas escolares de género pueden ser completamente incrustadas en nuestras rutinas sin que tengamos oportunidad de percatarnos de ello.

A partir de una reflexión pedagógica de lo diferente, surge otra figura emergente: los discapacitados. Para Planella y Pie (2012) las aportaciones de la teoría *queer* en los discursos y prácticas pedagógicas conduce a una reflexión sobre la desestabilización de aquello que consideramos normal. Se plantean la pregunta si la pedagogía puede o no puede alejarse de juicios normalizadores y si la teoría *queer* puede llevarse al ámbito de la discapacidad. Así se construye la pedagogía *queer* que consiste en desestabilizar el binomio normal / anormal; convirtiendo al cuerpo en su tema central, por eso es que, Planella y Pie, van más allá de referirse al homosexual o al transgénero, y trasladan la figura central de esta pedagogía a la persona discapacitada. Es pertinente aclarar que en este apartado nos ocupamos de investigaciones que presuponen una concepción de género binario, sin embargo, encontramos otros artículos dedicados a reflexionar desde otras identidades de género no binarias a las que hemos denominado figuras emergentes de género. En el siguiente apartado nos ocupamos de esos trabajos.

4.6 Políticas y prácticas en las universidades

El estudio de las políticas parece ser una de las preferencias de los investigadores que se dedican al tema de la Educación Superior (ES). En los últimos años se observa una tendencia a analizar las políticas desde la perspectiva de la justicia y más específicamente de la equidad. Así surge la relación entre políticas y género. Dicha relación parece dominada por los procesos globales que han caracterizado a la educación superior en el mundo en los últimos años.

Diversas investigaciones se ocupan de las repercusiones del proceso de Bolonia en las políticas educativas para favorecer la igualdad. Desde una perspectiva crítica, Galcerán (2010) argumenta cómo la reforma de las universidades desencadenada por la llamada "Declaración de Bolonia" (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999) se inserta en el contexto de la teoría del *capitalismo cognitivo*²⁴ para argumentar que la creación de dispositivos de enseñanza superior es de naturaleza capitalista. Esto influye en las prácticas relacionadas con la producción del conocimiento, la cual es considerada por la autora como un 'valor en sí mismo' y un 'bien común'. 'Valor en sí mismo' porque aumenta las capacidades de lo conocido y 'bien común' porque el conocimiento es "resultado de prácticas de interacción y relación" (Galcerán, 2010, p. 100). De las prácticas universitarias que quedan sometidas a la lógica mercantil-capitalista, la autora menciona las prácticas de investigación. Al respecto dice que una vez que el grupo de docentes-investigadores genere conocimientos nuevos, éstos constituirían la base de apropiación de los socios económicos. La autora no menciona aspectos positivos del proceso de Bolonia en su trabajo.

Los efectos de la mercantilización que atraviesa a las políticas son examinados por algunos investigadores que arriban a diversas propuestas. López (2011) reflexiona sobre la necesidad de formar en derechos humanos en el nivel superior al mismo tiempo que señala la escasa incidencia a nivel de asignaturas sobre derechos humanos en la universidad española. El autor considera importante la formación en derechos humanos para contrarrestar los efectos de la mercantilización generados por el proceso de Bolonia. Menciona que la educación, la salubridad y otros servicios públicos que antes eran bienes de la ciudadanía son ahora bienes de consumo. Por esto, ve en la formación en derechos humanos la posibilidad de aportar un marco ético y jurídico a las profesiones que permitiría a la universidad podría enfrentar los problemas del siglo XXI con responsabilidad y compromiso social.

²⁴ Teoría que pone al descubierto otra apropiación de la riqueza, ya no se trata sólo de la explotación de los bienes materiales sino también de los 'inmateriales' como lo son la cultura y el conocimiento. Moulier-Boutang es uno de los estudiosos de esta teoría.

Otro artículo que también concluye en la necesidad de integrar los derechos humanos en la educación superior, es la investigación de Benito Martínez (2011), quien sostiene que esto ayudaría a cumplir con la dimensión social de la educación superior, especialmente para su contribución en la resolución de problemas como la desigualdad, la pobreza y la inequidad de género. En el artículo, no se alude a la transversalidad de la perspectiva de género en la educación, sino que se coloca al género como un tema equivalente al de otros problemas sociales que pueden ser atendidos desde la perspectiva de los derechos humanos.

En la tónica de contrarrestar la lógica mercantil, García y otros (2010) consideran que es importante continuar desarrollando políticas de igualdad de género y campañas de sensibilización para que se vea reflejada en el perfil del alumnado. De manera semejante, Luengo y Gutiérrez (2010) consideran en una relación de causa-efecto que la creación de medidas legislativas aceleraría el proceso de igualdad (acciones positivas), el cambio en las mentalidades y el abandono de estereotipos. Esto lo plantean con base en experiencias anteriores: “Para conseguir cambiar el rumbo de los acontecimientos se necesitó un cambio en la legislación que hoy sirve de marco de actuación para las personas que componen nuestra sociedad” (Luengo y Gutiérrez, 2010, p.165).

Por su parte, Villanueva (2010) se sitúa en el contexto de la educación superior en América Latina (AL) para reflexionar sobre su situación actual y futura. Examina los cambios que han ocurrido en los últimos años y el contexto actual, destacando los desafíos de la educación superior hacia el futuro y considerando la labor que desempeña en la construcción de una sociedad con equidad, integración y solidaridad. Advierte como peligro el lenguaje economicista que es usual en los discursos con respecto al nivel universitario y al mismo tiempo exhorta a que las reformas pensadas para las universidades en AL sean planeadas con miras a un horizonte lejano, pensando que los efectos repercuten en la sociedad: “esos

efectos se corporizan en la sociedad misma, de ahí que ningún cambio puede pensarse de manera aislada de las variables sociales, políticas y económicas de la región” (Villanueva, 2010, p.100).

Quien también aporta en este tema es Gacel-Ávila (2011). Los trabajos de Villanueva (2010) y Gacel-Ávila (2011), a diferencia del de Galcerán (2010) ven en el proceso de Bolonia la mercantilización de la educación pero no como un peligro inevitable, sino como un riesgo que puede salvarse porque el mismo proceso aporta un camino viable para superar los niveles de desempeño educativo en AL. La reflexión sobre la necesidad de un reordenamiento de la sociedad mexicana para que no se sigan acentuando problemas como “la desigualdad, la marginación y la exclusión social” le interesa a Muñoz (2011), quien asume que en el escenario global la educación ya forma parte de bienes de consumo y agrega que la formación de personas con capacidad de producir bienes de conocimiento se concentra en Estados Unidos y Europa. En esa lógica, las universidades públicas en nuestro país buscan constituirse como universidades de investigación para obtener los beneficios que derivan de evaluaciones y programas, buscando prestigio y dinero para que la universidad pueda elevar su nivel de competitividad a nivel nacional y global. Para contribuir a esto, se requieren políticas nuevas. El autor da por hecho que entrar al escenario global permitirá que las instituciones universitarias puedan lograr cambios que sean legítimos y que favorezcan a la sociedad. En sus palabras: “Estamos en un momento histórico clave para no quedarnos en el patio trasero de la sociedad del conocimiento desperdiciando muchas vidas humanas” (Muñoz, 2011, p.32).

Por su parte, Buquet (2011) considera que la producción académica de las universidades ha logrado avances en tema de género pero que esto no se ha visto reflejado en la misma proporción al interior de ellas (políticas y relaciones). Además, señala la necesidad que se tiene de corregir las desigualdades con medidas institucionales y procurar que eso tenga efecto en los procesos democratizadores y de justicia de las sociedades.

El contexto político, legislativo y académico en la actualidad favorece la inclusión del tema de género en el nivel de educación superior. El trabajo de Praut y Flintoff (2012) muestra como principal obstáculo de este objetivo que la mayoría de los profesores consideran el tema de género superado o resuelto y que la transversalidad de este deja como una decisión personal de los docentes el abordarlo o no. Los autores concluyen que esta dificultad es un motivo para alentar que el tema de género se convierta en una asignatura dentro del *curriculum*.

Conviene, sin embargo, tener en cuenta que, como dice Didriksson (2012), lo que se espera de las universidades del siglo XXI es que cumplan con los nuevos requerimientos de producción a nivel de investigación, formación de nuevos investigadores y una redefinición de políticas, planes y programas que puedan conducir a los nuevos modelos de organización. Al mismo tiempo, no se debe dejar de lado el compromiso que tienen las instituciones de educación superior con la sociedad para revertir los niveles de desigualdad e inequidad. Por esta razón, temas como derechos humanos y género, entre otros, son considerados necesarios.

4.7 Violencia de género en la educación superior

Uno de los temas sobre los cuales es necesario investigar en la educación superior es la violencia de género. Esta afirmación se basa en la notoria escasez de trabajos al respecto. De toda la literatura que se revisó para desarrollar este rubro, sólo pudimos detectar dos artículos al respecto, los de López Francés y Pérez Pérez (2014) y Pulido Rull, Salas García y Serrano Reynoso (2012).

Ambos trabajos coinciden en dos aspectos importantes: 1) la violencia de género está presente en las universidades y 2) existen pocas investigaciones al respecto, sin embargo, el proceso que les llevó a estas conclusiones fue diferente. En tanto que Pulido Rull, Salas García y Serrano Reynoso (2012) se aproximaron a la violencia de género desde el aspecto particular de violencia de pareja; por su

parte, López Francés y Pérez Pérez (2014) tuvieron una mirada más amplia al enfocarse en las relaciones que existen y generan desigualdad entre géneros.

Otra de las diferencias que se observan en estos artículos consiste en el tipo de universidades que se estudiaron. López Francés y Pérez Pérez realizaron su trabajo en dos instituciones públicas, una en México y otra en España. Pulido Rull, Salas García y Serrano Reynoso (2012) optaron por universidades privadas²⁵, las cuales mantuvieron en anonimato.

Los resultados que presentaron López Francés y Pérez Pérez (2014) fueron alarmantes, considerando que “al finalizar el cuarto año de universidad, más del 80% de las participantes habían experimentado violencia física al menos una vez –por parte de compañeros, profesorado o personal universitario–, siendo un 63,5% de índole física y sexual. Solo el 12% refirieron no haber sido violentadas durante los últimos cinco años” (López Francés y Pérez Pérez, 2014, p. 216). La violencia en la educación superior no sólo se da entre iguales sino también del profesorado masculino hacia las alumnas o hacia profesoras compañeras de trabajo, quienes a su vez también son objeto de violencia, por parte de superiores o incluso de alumnos. Otro de los resultados que fueron revelados durante la encuesta es que el 25% de los estudiantes está convencido que en una situación de ataque sexual la víctima tiene la culpa, ya fuera porque había sido coqueta, porque se había insinuado o porque su ropa era provocativa. También cabe resaltar que, con respecto a la violencia conyugal, un porcentaje (que varía del 6% en un país y 12% en el otro) cree que el hombre tiene derecho a golpear a su pareja cuando esta no obedece sus órdenes, no lo atiende según sus expectativas o si le es infiel.

En la investigación de López Francés y Pérez Pérez (2014) también se revela que un alto porcentaje de los estudiantes de ambas universidades cree que la responsabilidad de formar en igualdad y prevención de la violencia de género recae en el profesorado. Se puede afirmar que los jóvenes universitarios manifiestan tolerancia a situaciones de violencia, muy probablemente porque la

²⁵ Universidades en el contexto mexicano.

violencia de género que se vive en las instituciones de educación superior es normalizada, en la mayoría de los casos, y el no percibirla es uno de los principales obstáculos para erradicar las prácticas de abuso que se dan en las universidades y fuera de ellas.

Considerar que la violencia de género es una situación que sólo se vive en contextos de pobreza educativo-académica es una falsa creencia, como lo han demostrado López Francés y Pérez Pérez (2014), la inequidad e injusticia hacia las mujeres están presentes en todos los ámbitos sociales, incluyendo el espacio de la educación superior. La elaboración e incremento de políticas que procura la igualdad entre varones y mujeres no está dando el resultado que se espera en las prácticas cotidianas, por el contrario, se siguen produciendo situaciones discriminatorias, desiguales y de amplia desventaja hacia las mujeres.

Con base en sus resultados, estos investigadores consideran necesario impulsar el cambio de creencias y actitudes de estudiantes, profesionales y ciudadanos que pongan en evidencia las dicotomías androcéntricas y en su lugar se haga una propuesta que reorganice tiempos, espacios y normas vinculadas a la responsabilidad y cuidado del otro y de lo Otro. Insisten en la importancia de utilizar en las universidades un lenguaje inclusivo “pues es el medio de comunicación por excelencia, una poderosa herramienta de descripción y refuerzo de la realidad, que estructura nuestra identidad y nuestro pensamiento” (López Francés y Pérez Pérez, 2014, p.224). El lenguaje no sexista en las instituciones contribuye a erradicar el menosprecio hacia las mujeres, así como la ocultación y ambigüedad del mundo de lo femenino. López Francés y Pérez Pérez (2014) concluyen que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de fomentar la adquisición de competencias específicas y transversales en los diferentes grados y posgrados que ofrece, además de las capacidades básicas humanas que son parte de la formación tales como: la salud física, integridad física, sentidos, emociones, imaginación, pensamiento, razón práctica, etc.

La otra investigación que se incluye en este apartado es la que realizaron Pulido Rull, Salas García y Serrano Reynoso (2012) en tres universidades privadas en

México. El estudio se enfoca en la violencia entre parejas jóvenes universitarias cuyos resultados muestran que los tipos de violencia más frecuentes entre los jóvenes es psicológica y verbal y en menor medida la violencia sexual y física. Los índices de violencia varían según las instituciones, la universidad poniente (religiosa, con un costo de matrícula medio, reporta una mayor cantidad de hombres y de estudiantes que viven fuera del núcleo familiar) es la que presenta mayor porcentaje, le sigue la universidad sur (también religiosa y con un alto costo de matrícula) y en último lugar está la universidad centro (laica y con el costo de matrícula más bajo). Los investigadores llegan a la conclusión de que vivir fuera del núcleo familiar favorece conductas de riesgo como lo son la adicción al alcohol y la promiscuidad, ambos asociados a la violencia de pareja.

La investigación muestra que los puntajes de violencia cometida son más bajos que los de violencia sufrida. Esta diferencia la justifican Pulido Rull, Salas García y Serrano Reynoso (2012) en términos de deseabilidad social ya que es más fácil reconocer lo que se padece y no la violencia que se ejerce. También sugieren los investigadores que las personas buscan parejas parecidas a ellas en cuanto a niveles de violencia. Además, aunque los datos arrojan que la violencia se ejerce tanto de hombres hacia mujeres como de mujeres hacia hombres, Pulido Rull, Salas García y Serrano Reynoso (2012) constatan que la violencia más extrema es perpetrada por los varones. Aludiendo a los estudios de Archer, apuntan que estos:

sugieren una casi perfecta simetría en la violencia de pareja por hombres y mujeres. Dicho autor [Archer] argumenta que el análisis de la literatura de los últimos años sobre el tema se encuentra sesgado; es decir, la mayor parte de los datos se obtienen de muestras de mujeres, violentadas por sus parejas, que acuden en busca de apoyo psicológico o legal (a organizaciones que atienden estos casos). De acuerdo con Archer, este tipo de muestreo tiende a sobreestimar la violencia ejercida por los hombres y a minimizar aquella cometida por las mujeres (Pulido Rull, Salas García y Serrano Reynoso, 2012, p. 115)

Es pertinente aclarar que en este apartado nos ocupamos de investigaciones que presuponen una concepción de género binario, sin embargo, encontramos otros artículos dedicados a reflexionar desde otras identidades de género no binarias a las que hemos denominado figuras emergentes de género. En el siguiente apartado nos ocupamos de esos trabajos.

4.8 Lo que dicen los especialistas

Se realizaron dos entrevistas en el mes de febrero del 2015, la primera el día 9 y la segunda el día 11. Una de las personas entrevistadas solicitó permanecer en anonimato y que no se grabara la conversación, así que por respeto a su identidad hemos tomado la decisión de no revelar el nombre ni el género de ninguno de los entrevistados, en su lugar nos vamos a referir hacia ellos por medio de las siguientes siglas, a la primera persona entrevistada se le denominará IF (Investigación Feminista) y a la segunda como IG (Investigación en Género). Ambos son profesores investigadores especialistas en el tema de género.

Las preguntas que se les hicieron apuntan a tres aspectos: a) cómo trabajan la perspectiva de género en la docencia y en la investigación; b) cuáles son las dificultades para investigar este tema y cuáles son las principales carencias en la investigación que se desarrolla en México sobre el tema de género en la educación superior, y c) cuál es su percepción en relación con la manera en la que el alumnado conoce y trata la temática.

Ambos investigadores, cuando se desempeñan como docentes, introducen al *currículum* el tema de género y optan por darle formalidad a través de seminarios, clases u optativas. IF resaltó la importancia de su intervención para que en el diseño curricular de un programa se incluyera el tema de género; además subrayó la importancia de la lectura de textos feministas o de género en el aula para que estos sean puestos a discusión y crítica de los estudiantes. Por su parte, IG imparte, en la licenciatura en la que participa como docente, una materia obligatoria y otra optativa sobre el tema.

Cuando se les preguntó acerca de su trabajo como investigadores, también coincidieron en que el tema es polémico, incluso entre colegas. IF nos compartió que el feminismo es un término polisémico y que por lo mismo está muy degradado e incluso subrayó que los colegas varones no tienen apertura con respecto al tema. En tanto, IG afirmó que existe un prejuicio entre colegas al hablar de género y aprovechó el momento para comentar que mucho del trabajo de difusión que realiza es a través de su participación en coloquios, *simposia*, etc., mismo que hace fuera de la universidad en la que trabaja, a pesar de la existencia de grupos al interior de ella que mantienen actividades de difusión. Podemos afirmar que estos investigadores coinciden en que trabajar su tema les mantiene al margen de colaborar con otros colegas²⁶.

Cuando se preguntó por los estudiantes, IF resaltó que tienen mucho poder en la universidad, y que si realmente se quiere ver un cambio tiene que partir de ellos. IG comentó que los jóvenes llegan a la universidad sin conocimientos de historia ni etnografía, por ejemplo, y que eso es lamentable porque lo que el sistema quiere es formar ciudadanos manipulables, y admite que si se imparten seminarios es porque los estudiantes lo piden, pero que no hay una gran demanda, en este último punto IF coincide.

Para adentrarnos en la teoría del tema de género, IF nos sugirió que acudiéramos a escritoras feministas estadounidenses como Judith Butler, Julia Kristeva y Teresa de Laurentis; por su parte, IG nos sugiere leer a Marta Lamas y Salvatore Cucchiari. Además, IG, también trabaja en temas de la transexualidad y el transgenerismo, por lo que le preguntamos acerca de la teoría *Queer*, a lo que nos respondió que se toman conceptos de otras teorías para exponer su postura, pero que esta no es una teoría en sí.

Advertimos que el trabajo, al menos de estos dos profesores investigadores especialistas en el tema, no tiene relación con otras actividades institucionales, como el Servicio Social, ni con los grupos o colectivos que forman los estudiantes

²⁶ En la fecha en que se realizó la entrevista ambas personas afirmaron que no pertenecían a ningún cuerpo académico.

para difundir el tema de género, así que esas otras actividades universitarias en las que se podrían observar las prácticas de género, no están incluidas en este capítulo.

A manera de cierre

Las investigaciones y las entrevistas a expertos que aquí hemos presentado nos han dado la oportunidad de identificar áreas que se pueden ampliar desde dos campos: epistemológico y ético-político. Nos referimos principalmente a los términos de equidad y género, y también a la invisibilización de la violencia de género en la educación superior.

Un primer acercamiento estaría relacionado con el término de equidad, debido a que los mismos investigadores reconocen que se necesita mayor trabajo conceptual para distinguirlo de la noción de igualdad. Si estos términos no se clarifican, continuarán las falacias de la equidad en el ámbito universitario.

Con respecto al género, los artículos que seleccionamos nos mostraron que este concepto no es unívoco y que nuevas tendencias pedagógicas que se fusionan con la teoría *queer* (entre otras) abren paso para que las investigaciones no se centren únicamente en una mirada de género binario. Otra de las posibilidades de incorporar estas nuevas formas de percibir la identidad de género se refleja en que algunos investigadores procuran analizar intersecciones con otras características de grupos vulnerados, como son la raza, la clase social, etc. Podemos afirmar que no existe sólo una perspectiva de género al momento de realizar análisis en la educación superior.

La violencia de género es un tema ausente en el conjunto de investigaciones. En la búsqueda que hicimos encontramos sólo dos trabajos referidos a este tema. Podemos inferir que, si no se habla de violencia de género en el contexto universitario, es porque está normalizada en las prácticas cotidianas de la comunidad estudiantil.

Las entrevistas que realizamos a expertos nos hicieron ver que: 1) el tema de género en México no favorece la apertura entre colegas, 2) aunque se recomienda

que la equidad de género se trabaje como tema transversal, es conveniente darle un espacio en el *curriculum*, y 3) es conveniente atender las demandas de los estudiantes en relación con la inclusión de actividades o cursos sobre temas de género, para su formación.

Capítulo 5

Género en la universidad. Un cuestionario exploratorio

En este capítulo exponemos lo correspondiente al diseño y aplicación de un cuestionario exploratoria sobre la formación integral, tal como hemos descrito ésta en capítulos anteriores. Se expone en primer lugar cómo y quienes elaboraron el cuestionario, cómo se determinó la muestra, cómo se aplicó y cómo se analizó. La segunda parte del capítulo está destinada a analizar los resultados de la aplicación del cuestionario, por lo que se refiere al tema de género.

5.1 Cuestionario exploratorio. El diseño

Con el objetivo indagar en qué medida se estaban atendiendo los temas transversales, una instancia administrativo-académica de la universidad, que en ese entonces se denominaba "Dirección de Formación Integral", solicitó el apoyo de un grupo de estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa para elaborar un cuestionario que permitiera conocer las opiniones y creencias de los estudiantes de licenciatura en torno a los temas transversales y a sus experiencias formativas (en modalidades diversas, como talleres, conferencias, cine-debate...) en torno a dichos temas.

Dicho cuestionario debió, entonces, combinar los intereses de los estudiantes del posgrado que participaban en su diseño, con las necesidades de esa instancia de gestión. Eso pudo hacerse cuando los estudiantes de la MIE trabajaron con sus tutores para definir los temas que desarrollaría cada estudiante, de acuerdo con sus proyectos particulares de investigación.

El cuestionario se elaboró, entonces, a partir de un conjunto de preguntas planteadas por los participantes en el proyecto sobre Formación Integral. Cada participante elaboró cuestiones en torno al tema elegido, considerando las categorías que arrojó la revisión de la literatura especializada. Con la elaboración del cuestionario se inició la parte cuantitativa de la investigación. El propósito de las preguntas fue analizar las creencias de los estudiantes de licenciatura que se

encuentran cursando los últimos semestres en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

El diseño del cuestionario y su pilotaje se llevaron a cabo en el año 2014. La finalidad que tuvo la aplicación de este cuestionario fue conocer las creencias de la primera generación que se formó en el marco del Modelo Universitario (2010) de la UAEM e inferir de dichas creencias las necesidades de formación. Asimismo, el cuestionario indagó sobre las actividades de formación en las que participaron los estudiantes. Cabe insistir en que en este capítulo sólo nos ocupamos de analizar los resultados que aluden al tema que nos interesa: equidad de género.

5.1.1 Participantes

El caso se delimitó tomando como población de referencia a los alumnos de licenciatura que estaban cursando los últimos semestres de las diversas carreras impartidas en una universidad. Se eligió a esta población porque fue la primera generación que egresaba con la formación integral propuesta en el Modelo Universitario 2010. Se estima que durante su estancia académica estos estudiantes participaron en actividades que los involucraron con los distintos ejes transversales determinados en el Modelo Universitario.

Se seleccionó una muestra estadísticamente representativa pseudoaleatoria por cuotas (Hueso González y Cascant i Sempere, 2012). Se aplicó el instrumento a estudiantes de todas las licenciaturas que, en esta universidad, están organizadas por facultad o escuela, y éstas a su vez se agrupan en Dependencias de Educación Superior (DES). A continuación, se indican las DES y las licenciaturas correspondientes.

DES Ciencias Agropecuarias

- Facultad de Ciencias Agropecuarias (Ingeniería en Desarrollo Rural, Ingeniería en Horticultura, Ingeniería en Producción Animal).
- Escuela de Estudios Superiores de Xalostoc (Ingeniería en Fitosanidad e Ingeniería en Producción Vegetal).

DES Ciencias de la Salud

- Facultad de Enfermería (Licenciatura en Enfermería).
- Facultad de Farmacia (Licenciatura en Farmacia).
- Facultad de Medicina (Licenciatura en Nutrición y Médico).
- Facultad de Psicología (Licenciatura en Psicología).
- Facultad de Comunicación Humana (Licenciatura en Comunicación Humana).
- Licenciatura en Ciencias Aplicadas al Deporte.

DES Ciencias e Ingeniería

- Facultad de Ciencias (Licenciatura en Ciencias, Licenciatura en Diseño Molecular y Nanoquímica, Licenciatura en Tecnología en Física Aplicada – Tecnología en Electrónica).
- Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería (Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Químico Industrial)

DES Ciencias Sociales

- Facultad de Contaduría, Administración e Informática (Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Administración Pública, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Informática).
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Licenciatura en Ciencias Políticas, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Seguridad Ciudadana).
- Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (Licenciatura en Relaciones Públicas, Licenciatura en Sociología).
- Escuela de Trabajo Social (Licenciatura en Trabajo Social).

DES Humanidades y Artes

- Facultad de Artes (Licenciatura en Artes, Licenciatura en Teatro).

- Facultad de Humanidades (Licenciatura en Antropología Social, Licenciatura en Filosofía. Licenciatura en Filosofía (semiescolarizada), Licenciatura en Historia, Licenciatura en Letras Hispánicas, Licenciatura en Comunicación y Gestión Interculturales).
- Instituto de Ciencias de la Educación (Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación Y Tecnología Educativa, Licenciatura en Docencia, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Enseñanza del Francés, Licenciatura en Enseñanza del Inglés).
- Facultad de Arquitectura (Licenciatura en Arquitectura).
- Facultad de Diseño (Licenciatura en Diseño y Licenciatura en Turismo).

DES Ciencias Naturales

- Facultad de Ciencias Biológicas (Licenciatura en Biología, Licenciatura en Ciencias Ambientales).

5.1.2. Cálculo de la muestra

Se obtuvo una muestra estadísticamente representativa, adecuada y válida aplicando el siguiente procedimiento²⁷: La fórmula utilizada para obtener el tamaño de la muestra,

$$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$$

N = Tamaño de la población.

σ = Desviación estándar de la población que, generalmente cuando no se tiene su valor, se utiliza como valor constante 0,5.

Z = Valor obtenido mediante niveles de confianza. Es un valor constante que, si no se tiene su valor, se lo toma en relación al 95% de confianza equivalente a 1,96

²⁷ Procedimiento obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos87/calculo-del-tamano-muestra/calculo-del-tamano-muestra.shtml#frmulapara>

(como más usual) o en relación al 99% de confianza equivalente 2,58, valor que queda a criterio del investigador.

e = Límite aceptable de error muestral que, generalmente cuando no se tiene su valor, suele utilizarse un valor que varía entre el 1% (0,01) y 9% (0,09), valor que queda a criterio del encuestador.

n = Nuestra incógnita, la muestra.

El cálculo para la población (N) se obtuvo a partir de la información del PIDE 2010-2018, donde para “el ciclo escolar 2010-2011 la matrícula de educación superior de la universidad ascendía a 13 mil 186 estudiantes, de los cuales el 6.4% estaba inscrito en el posgrado”; así que calculando que para el 2014 esta generación ya se encontraría inmersa en la formación integral propuesta por el Modelo Universitario, resultaba la idónea para aplicarle el cuestionario. Tasando la población inicial según la retención y eficiencia terminal de licenciatura, encontramos que el PIDE nos proporcionaba los datos porcentuales que nos permitirían hacer el cálculo de la población.

En 2011 la tasa de retención de la UAEM del 1º al 2º año de licenciatura ascendía al 80.33%, la eficiencia terminal era del 62.5% y el porcentaje de estudiantes titulados durante el primer año después del egreso era de 47.9%. (PIDE 2010-2018)

Año	Bases de Cálculo	%	
1o.	100	32.2%	6,962
2o.	80	25.6%	5,533
3o.	70	22.4%	4,842
4o.	62	19.8%	4,280 Población
	312 alumnos	100.0%	21,617

Fuente: Elaboración Yurén, T, 2015

Por lo tanto, con el valor calculado de $N = 4,280$ se establecen los valores restantes, la $\sigma = .5$, la $Z = 1.96$ (niveles de confianza del 95%), y para el límite

aceptable de error se calcula con $e = 0.04$ ²⁸. Sustituyendo valores en la fórmula, se obtiene:

$$n = \frac{Z^2 \sigma^2 N}{e^2 (N - 1) + Z^2 \sigma^2}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 (.05)^2 (4280)}{(0.04)^2 (4,280-1) + (1.96)^2 (.05)^2}$$

$$n = 526.62$$

Así, al utilizar estos parámetros, la población de 4,280 para un universo de 21,617 estudiantes matriculados se divide para cada subpoblación. Respetando el porcentaje correspondiente, se obtiene el número de muestra de 526; tal como se expone en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1

DES, matrícula, muestra y cuotas del 2011.

DES	Matrícula	%	Muestra	Cuotas
C. Salud	5257	24.3%	128.06	128
C. Naturales	1990	9.2%	48.48	49
C. Agropecuarias	559	2.50%	13.17	13
C. Exactas e ingenierías	2463	11.39%	60.02	60
Educación y Humanidades	5202	24.06%	126.79	127
C. Sociales	6146	28.40%	149.66	150
Totales	21617	100%	526.18	527

Fuente: Elaboración Yurén, T. 2015

Se obtiene así el muestreo por cuotas según el campo disciplinar.

²⁸ Porque con este nivel de error se obtiene en la fórmula un número manejable para la muestra, según el tiempo con el que se cuenta para conseguir resultados.

5.1.3 Instrumento

Para obtener la información, se diseñó y aplicó como instrumento un cuestionario de sondeo de opinión²⁹ que lleva por título “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”, el cual contiene cinco apartados, además de la información general de los estudiantes como son licenciatura, semestre, edad, sexo y lugar de procedencia. Los apartados se dividieron en:

1. Estrategias de formación para la aplicación y generación del conocimiento.
2. Temas transversales.
3. Formación integral.
4. Ventajas y desventajas de la formación integral recibida en la universidad.
5. Recomendaciones o comentarios de la formación integral recibida en la universidad.

Los tres primeros apartados están compuestos por un total de 74 ítems tipo Likert³⁰ (17, 9 y 48 preguntas respectivamente) para medir las creencias, posicionamientos y prácticas con respecto a los temas que abarca la formación integral. Los apartados 4 y 5 se elaboraron como preguntas abiertas.

Desde el diseño, se eliminó la opción neutra en cada ítem de las escalas, con la finalidad de que los encuestados asumieran un auto-posicionamiento. De este modo, a todas las preguntas les corresponden como respuestas: 1=De acuerdo, 2=Parcialmente de acuerdo, 3=Parcialmente en desacuerdo y 4=En desacuerdo.

En este cuestionario se consideraron las recomendaciones propuestas por Thurstone (1970): hacer una primera edición de la escala y solicitarle a un grupo de personas que la apliquen. La escala no debe ser muy larga, para evitar la fatiga; tampoco debe ofender ni afectar las creencias de las personas; no

²⁹ Cuestionario autoadministrado por grupos.

³⁰ Método desarrollado por Rensis Likert en 1932 y que consiste en un conjunto de ítems que se presentan como juicios o afirmaciones sobre los cuales los participantes tienen que responder eligiendo una de las opciones que se les presentan. A cada opción se le asigna un valor numérico y el participante obtiene una puntuación según la sumatoria que resulte de sus respuestas. Dos características importantes de este tipo de escala, según Kerlinger y Howard (2002) es que la respuesta que se dé para un reactivo no condiciona la respuesta en otro y la segunda es que los datos que se obtienen pueden ser interpretados a nivel cuantitativo.

condicionar de ningún modo la intención de las respuestas; no utilizar enunciados con doble sentido, pues pueden ser ambiguos, y eliminar todos aquellos ítems que no representen la variable actitud que se pretende medir.

Después de seguir las recomendaciones señaladas, se procedió a validar el contenido del instrumento mediante el panel de expertos. Una vez aprobado el primer instrumento, se arrancó con el pilotaje del mismo (mayo, 2014). Se solicitó a algunos estudiantes de los últimos semestres de diferentes carreras que respondieran a la versión preliminar del instrumento³¹; además, se les pidió que indicaran problemas de comprensión en cualquiera de los ítems, los cuales fueron corregidos de nueva cuenta bajo la supervisión del panel de expertos. Se pudo observar que la duración promedio para responder el cuestionario era de 10 minutos.

Para el estudio de la validez y fiabilidad de la escala en el instrumento final, se realizó un análisis empleando el procedimiento de escalamiento óptimo para los datos ordinales, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha=.864$ para los 74 ítems. El alfa de Cronbach generó el siguiente coeficiente de validez y fiabilidad: apartado 1, $\alpha =.864$; apartado 2, $\alpha =.857$; apartado 3, $\alpha =.779$.

Aplicación

El cuestionario en su versión definitiva se aplicó a finales de mayo, junio y agosto de 2014. El protocolo que se utilizó fue el siguiente:

1. Se acudió a las distintas unidades académicas para solicitar permiso institucional para aplicar el cuestionario. Cada aplicador llevaba un oficio solicitando el apoyo de los directivos y profesores para la aplicación del instrumento. En un caso, hubo necesidad de hacer una cita formal previa en la que participó la propia directora de Formación Integral.
2. Una vez obtenido el permiso de los directivos y del profesor que autorizaba utilizar tiempo de su clase para la aplicación del cuestionario, se invitó a los estudiantes a responder el cuestionario. Para ello, se explicó el

³¹ El pilotaje sólo se realizó en el campus de la universidad.

objetivo del instrumento, tanto a los responsables de otorgar el permiso como a los estudiantes que responderían.

3. En la mayoría de los casos, el aplicador(a) pudo entrar al grupo y solicitar voluntarios para responder el cuestionario, hasta lograr el número requerido por la muestra. En ciertos casos, algún directivo se encargó de reunir al número de estudiantes que se necesitaba conforme a lo establecido en la muestra.

4. Se recogieron los cuestionarios cuidando que no se extraviara ninguno, y que todos los instrumentos aplicados tuvieran respuestas por parte de los estudiantes.

5. Los cuestionarios fueron entregados a la Dirección de Formación Integral, que se encargó de organizar y financiar la impresión del cuestionario y los viáticos para los aplicadores. Ahí estuvieron en resguardo, hasta el momento de iniciar la sistematización y el análisis.

6. La Dirección de Formación Integral formó una comisión encabezada por un especialista en estadística aplicada al campo educativo. En ella participaron los estudiantes que contribuyeron a la formulación del cuestionario, además de dos integrantes de la Dirección antes mencionada.

7. Dicha comisión elaboró el libro de códigos y se procedió a la construcción de la base de datos, siguiendo las indicaciones del especialista.

5.2 Datos: tratamiento, análisis y discusión

El procesamiento de los datos se efectuó a través del programa SPSS para Windows, versión 2.1. En los ítems en los que se observó que los participantes no reportaron respuesta, o que la misma fue inconsistente, se les sustituyó por el valor de la media que se obtuvo de ese rubro. Este criterio se aplicó en menos del 10% de las respuestas. En el programa SPSS se recodificaron los ítems que tenían un sentido negativo invirtiendo la escala utilizada; por lo tanto, la opción número 1, que se refiere a una actitud de acuerdo con su valor, corresponde a 4, y la opción 4, que equivale a estar en desacuerdo, tiene valor 1.

Se obtuvieron por índice y por variables los descriptivos básicos de frecuencias y medias. También se aplicaron las pruebas paramétricas de *t* de *student* y ji cuadrado para establecer las diferencias entre las categorías y el índice, según las variables de sexo, edad y DES.

5.2.1 Índices por categorías

Para la construcción y análisis, cada uno de los estudiantes de posgrado que participó en la aplicación del cuestionario estructuró sus índices de acuerdo con los temas de su interés. Para este trabajo centrado en el tema del género, se decidió determinar los índices con base en las categorías construidas (en el capítulo dos) desde un enfoque ético-político. De los setenta y cuatro ítems, se seleccionaron en total trece, se descartaron cincuenta y ocho preguntas porque se consideraron ajenas al tema que nos interesaba indagar.

Se configuró de la siguiente forma la organización de índices: 1. Sentido de equidad (Seq), 2. Acción política (Ap), 3. No tolerancia a la violencia (Nv) y 4. Reconocimiento a la diversidad de género (Rdg).

1. Sentido de equidad (Seq). En este índice se incluyen preguntas cuyo planteamiento se orientó a examinar el sentido de equidad que creen tener los jóvenes universitarios. Algunos de los términos empleados en las preguntas aluden a la situación de desventaja en razón de su diferencia. También se alude a la igualdad, considerando que es muy frecuente que se haga equivalente la equidad con la igualdad, de manera semejante a lo que, desde la perspectiva teórica, plantea la tradición liberal (Locke, 1941; Rawls, 2006). Al hacer esta equivalencia se deja de lado la tradición que arranca con Aristóteles y se continúa en tradiciones de diverso signo como la marxista (Marx, 1971) y la hermenéutica del sí (Ricoeur, 1996) en las que la equidad es “la rectificación de la ley [o principio] en la parte en que ésta es deficiente por su carácter general” (Aristóteles, 1961). Desde esta perspectiva lo equitativo es “un enderezamiento” de lo general cuando, por privilegiar la igualdad, falla por simpleza (Yurén, Rojas, et al, 2011). Se esperaría que en una sociedad muy diversa y con desigualdades

profundas, los estudiantes se inclinaran por ayudar a quienes están en desventaja, aunque eso implicara "enderezar" las fallas que derivan de la igualdad. Las preguntas que se incluyen en este índice son las siguientes:

3.3 Considero que es necesario ser solidario con quienes están en situación de desventaja. (Se espera que estén de acuerdo).

3.19 Creo que es justo aplicar por igual las normas a personas que están en condiciones de desigualdad (ej: pobres y ricos; mujeres y hombres; minoría étnica y mayoría étnica: discapacitados y no discapacitados). (Se espera que estén en desacuerdo).

2. Acción política (Ap). El índice de acción política revela la agencia que consideran tener las y los estudiantes encuestados, entendida como la capacidad de actuar individual o colectivamente con miras a: exigir que las instituciones cumplan con sus funciones (Bauman, 2002) reivindicar los propios derechos, resolver problemas comunitarios y resistir poderes implícitos en ideologías (Sánchez Vázquez,1985) prevalecientes mediante comportamientos y prácticas cotidianas (Heller,1982) como el vestir, el comer, el consumir ciertas cosas y no consumir otras. Este índice muestra las creencias de los estudiantes en torno a su propia participación en la vida pública. Las preguntas que conforman este índice son las siguientes.

3.6 En la vida diaria exijo el respeto a mis derechos y soy responsable de mis obligaciones ciudadanas. (Se espera que estén de acuerdo).

3.7 Participo activa y conscientemente en algún grupo social, partido político, ONG o colectivos. (Se espera que estén de acuerdo).

3.10 Busco actuar con otros miembros del colectivo al que pertenezco para resolver los problemas de la comunidad. (Se espera que estén de acuerdo).

3.22 Considero que el modo de vestirme, de caminar y de alimentarme puede contribuir a combatir determinadas ideologías (como machismo, consumismo, etcétera). (Se espera que estén de acuerdo).

3.34 Evito utilizar materiales cuyo uso diario puede perjudicar la vida actual y la del futuro (como unicel, aerosoles, bolsas de plástico, pilas, aluminio, etcétera). (Se espera que estén de acuerdo).

3. No tolerancia a la violencia (Nv). El abordaje teórico de aproximación para la construcción de este índice tiene como base la intencionalidad ética de Ricoeur (1996) ya que es la violencia “la circunstancia mayor de transición desde el punto de vista teleológico al punto de vista deontológico” (Ricoeur, 1999, p. 30); se espera que los jóvenes expresen su total rechazo a la violencia y que además reconozcan y traten a los otros como fines y no como medios (Kant, 1921). Aunque no está en las preguntas alguna que sea específica sobre violencia de género, consideramos para el análisis de este índice el concepto de violencia de género de Butler (1990) en el que se entiende como una expresión para mantener el orden binario de género. Los ítems de este índice son 3.5, 3.37, 3.38, y 3.40.

3.5 Considero que la agresión verbal es una práctica anti-ética de la comunidad universitaria. (Se espera que estén de acuerdo).

3.37 Considero que ante una falta de respeto es natural responder con golpes y/o insultos. (Se espera que estén en desacuerdo).

3.38 Es necesario reconocer mis errores para mantener una relación cordial y pacífica con otros. (Se espera que estén de acuerdo).

3.40 Recurrir a los golpes es una opción para resolver un problema. (Se espera que estén en desacuerdo).

4. Reconocimiento a la diversidad de género (Rdg). Para este índice esperamos que los jóvenes universitarios reconozcan otras identidades de género, que conciban de manera intrínseca la posibilidad de que cada persona puede asumir su propio género, debido a que la heterosexualidad ha sido impuesta como una institución de control (Foucault, 1976), Butler (1997 y 2000) y Preciado (2002), una tecnología de biopoder sobre los cuerpos y no como algo esencialmente natural. Una pregunta que se agrega en este índice es la que se refiere a la

violencia sobre la mujer, por ser, en esta jerarquía de géneros, el que se encuentra en desventaja. Los ítems de este índice son 3.20 y 3.21.

- 3.20 Considero que ser lesbiana/gay/bisexual/transexual/transgénero/intersexual es algo antinatural y no una identidad de género. (Se espera que estén en desacuerdo).
- 3.21 Creo que las mujeres que son maltratadas o violentadas generalmente se merecen ese trato. (Se espera que estén en desacuerdo).

5.2.2 Resultados

Para reportar los resultados se han agrupado las respuestas esperadas en niveles de medición BAJO, MEDIO y ALTO³², esto con el fin de medir el nivel de actitud de los estudiantes según los atributos deseables en nuestras variables, considerando en el nivel BAJO en una evaluación menor a 50, contestar respuestas no deseadas en la mayoría de los ítems a analizar; el nivel MEDIO de un nivel de 51 a 75, estudiantes que contestan con las respuestas parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo y que se aproximan a las respuestas deseables; y considerando el nivel ALTO con una evaluación mayor a 76, esto quiere decir que contestaron con la respuesta deseable o con la próxima a ella. Lo anterior porque se espera que los jóvenes egresados tengan mayor conciencia de la formación integral con respecto a los temas de equidad, justicia, identidad, alteridad, cuerpo y acción política y sobre convivencia, así como una postura firme frente a la no violencia. Los cruces que se hicieron para evaluar los resultados fueron conforme a sexo, DES o licenciaturas agrupadas y semestre.

A continuación, se presentan las frecuencias del cuestionario; posteriormente las correlaciones entre los índices y entre variables e índices; después se muestran las gráficas de contingencia y los resultados de cada uno de los índices. Se concluye con los hallazgos.

³² Para distinguir estos términos de otras comparaciones de medida, cuando se escriba sobre niveles será en mayúsculas.

Por frecuencias

Las frecuencias se han categorizado en género binario³³, por DES, por semestre y por edad.

Las mujeres conforman el 54% de la muestra y los hombres el 45%.

La DES de Ciencias Sociales conforma el 29.37% de la muestra, seguida por la DES de Ciencias de la Salud con 26.30%, Humanidades y Artes 25.34%, Ciencias e Ingenierías 11.71%, Ciencias Naturales 4.6% y, por último, la DES de Ciencias Agropecuarias con 2.6%.

Los estudiantes de octavo semestre conforman el 55.58% de la muestra, seguidos de los alumnos de noveno semestre con un 26.92%, los de séptimo semestre representan el 10.58% y los de décimo semestre 6.92%.

Correlaciones

Correlaciones de Pearson³⁴ entre los índices³⁵

La única correlación significativa de carácter positivo entre los índices es la que se da entre Acción política y No-violencia. Esto significa que quienes tienen disposición a la acción política, al mismo tiempo rechazan la violencia. Sin embargo, esto último entra en una aparente contradicción con lo que resulta en otra correlación significativa a la que aludimos a continuación.

La correlación más significativa es la que existe entre el Índice de No-violencia y el índice de Reconocimiento a la diversidad de género. Cabe resaltar que la relación que existe entre los dos índices es de carácter negativo. Se esperaba que la

³³ Lo que llama nuestra atención porque eso ya presupone un no reconocimiento a géneros intermedios o figuras emergentes de género como les hemos denominado.

³⁴ La correlación de Pearson es la medida del grado de relación entre variables cuantitativas más usado. Es especialmente apropiado usarlo en variables con distribución normal porque el contraste de hipótesis a través del cual se valora su significación tiene un estadístico de test que sigue la distribución que sigue en condiciones de normalidad de las variables. Por eso si no se cumple la normalidad o si las variables son ordinales es más apropiado o usar la correlación de Spearman o la correlación de Kendall. (Información obtenida de la red <https://estadisticaorquestainstrumento.wordpress.com/2012/12/14/correlacion-de-pearson/> el día 11 de julio de 2016). También es importante señalar que no implican relaciones de causalidad.

³⁵ Que existen correlaciones significativas entre los índices no da por hecho que los estudiantes posean esos atributos, sólo se muestran correlaciones estadísticas que se utilizarán para el análisis de los datos que se presentarán más adelante.

correlación fuera positiva, lo que significaría que, en la medida en que los estudiantes universitarios rechazan la violencia brindan reconocimiento a los géneros no dominantes. Puesto que la correlación resultó negativa, lo que revela ese resultado es que, en la medida en que se rechaza más abiertamente la violencia, se rechaza también la diversidad de género; es decir, no se brinda el reconocimiento a los diferentes. Dicho de otro modo, si bien los y las jóvenes universitarias rechazan la violencia esto no significa que acepten las identidades de género que reivindica la comunidad LGBTTTI; tampoco significa que se rechace específicamente la violencia ejercida contra las mujeres, que está incluida en este índice.

Al preguntarnos por qué se da esa contradicción, necesariamente tuvimos que formular una hipótesis. Podemos suponer que la falta de reconocimiento a los diferentes conlleva también el rechazo a los comportamientos que se salen de lo normal. De ahí que quienes se oponen a la violencia, en general, parecen aceptar la violencia contra las mujeres "que se lo merecen"³⁶, es decir, aquellas que no se comportan conforme a los cánones sociales predominantes. Incluso puede decirse que, en la perspectiva de los estudiantes universitarios, la violencia ejercida contra el diferente es aceptable en tanto que es una respuesta a la violencia simbólica que éste ejerce cuando se comporta de manera distinta a la normal o reivindica su diferencia.

La segunda correlación significativa entre los índices ocurre entre el Índice de Acción política y el Índice de Reconocimiento a la diversidad de género; esta también presenta una relación inversa. Al igual que la correlación anterior se esperaba que fuera de carácter positiva; es decir, que en la medida en que las y los jóvenes universitarios estuvieran de acuerdo con la acción política, reconocieran la diversidad de género. Lo cierto, es que al ser una relación negativa lo que resultó es que quienes están dispuestos a la acción política no están dispuestos a reconocer la diversidad de género.

³⁶ Recordemos que el ítem dice a la letra: "Creo que las mujeres que son maltratadas o violentadas generalmente se merecen ese trato"

Podemos anticipar como hipótesis que la disposición a la acción política en los jóvenes universitarios no incluye la defensa de los derechos de los diferentes. En suma, la correlación del índice de *Reconocimiento a la diversidad de género* con los otros índices revela que la población estudiantil estudiada no reconoce la diversidad de géneros no dominantes y no estarían dispuestos a defender los derechos de éstos, a pesar de que consideran que ejercen acción política. Así mismo, aunque dicen oponerse a la violencia aceptan la violencia que se ejerce contra quienes "se lo merecen".

El índice del sentido de equidad no tuvo correlación significativa con ningún otro índice.

Correlaciones significativas entre los índices y las variables independientes³⁷.

De las correlaciones significativas que existen entre los cuatro índices y las variables independientes (sexo, licenciaturas agrupadas y semestre) se destacan cuatro con nivel de significancia, estas son: Índice de Rdg - Semestre; Índice de Nv – Sexo; Índice de Seq- Licenciaturas agrupadas; Índice de Nv – Semestre.

Las correlaciones del Índice de Rdg – Semestre e Índice de Seq – Licenciaturas agrupadas son positivas, en cambio Índice de Nv – Sexo e Índice de Nv – Semestre son de tipo negativas. Las correlaciones positivas nos indican que cuando el estudiantado universitario tiene mayor disposición para el reconocimiento de otras figuras de género no binarias, aumenta su sentido de equidad; también hay licenciaturas que desarrollan o favorecen más el sentido de equidad. En cambio, se subraya que las únicas correlaciones negativas fueron en el Índice de no-violencia con respecto al Sexo y al Semestre, cuando en un género crece la cero tolerancia a la violencia, en el otro género decrece esta actitud o predisposición. Es una relación extraña entre géneros: cuando uno de ellos busca disminuir o erradicar la violencia, el otro, por el contrario, se comporta más

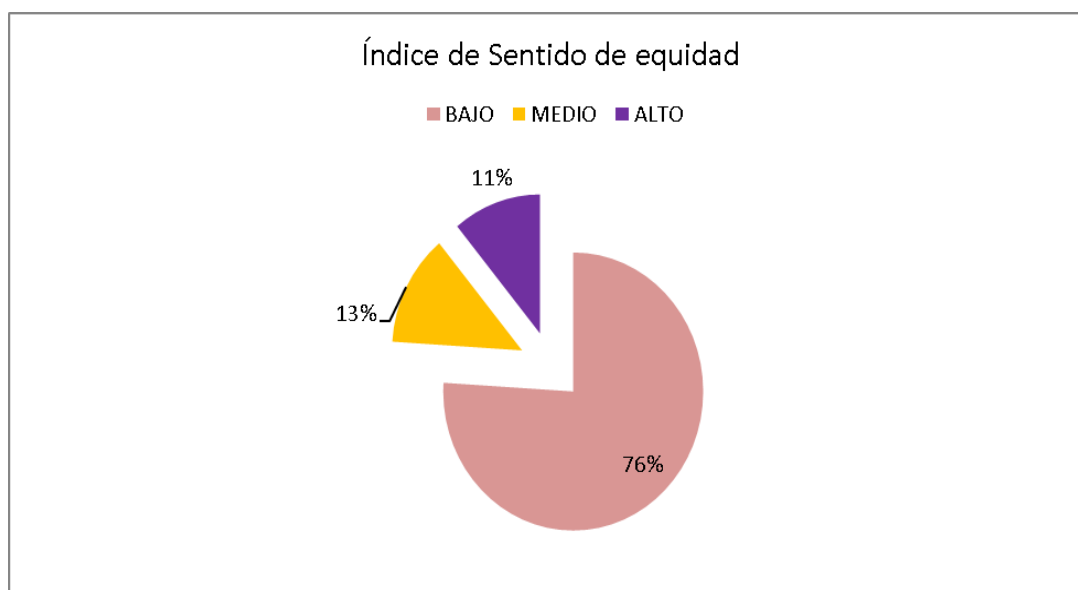
³⁷ Que existen correlaciones significativas entre los índices no da por hecho que los estudiantes posean esos atributos, sólo se muestran correlaciones estadísticas. El análisis de los datos viene más adelante.

intolerante. En la correlación negativa entre Semestre y Seq, conforme llegan a los semestres más avanzados, parece que se tolera más la violencia.

En tanto que la correlación que existe entre el Índice de Sentido de equidad y Licenciaturas agrupadas es de carácter positivo, esto sugiere que en la medida en que una DES se trabajan temas cercanos al tema de la equidad, aumenta el sentido de equidad de las y los estudiantes. En cambio, si en una DES no se trabaja ese tipo de temas, entonces el sentido de equidad disminuye.

5.2.3. Resultados según los índices

Gráfico 1. Índice de Sentido de Equidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Índice de Sentido de equidad (Seq)

Este índice que se denomina Sentido de equidad da respuesta a las siguientes preguntas, la primera ¿Considero que es necesario ser solidario con quienes están en situación de desventaja? y la segunda ¿Creo que es justo aplicar por igual las normas a personas que están en condiciones de desigualdad (ej: pobres y ricos; mujeres y hombres; minoría étnica: discapacitados y no discapacitados)? De los 527 cuestionarios aplicados el 76 por ciento de la población respondió que

no están de acuerdo en ser solidarios con personas en situaciones de desventaja y que están de acuerdo en que es justo aplicar por igual las normas a las personas que están en condiciones de desigualdad. Mientras que, el 11 por ciento de la muestra están de acuerdo en ser solidarios y en desacuerdo por aplicar justicia igualitaria a las personas que están en condiciones diferentes a las que considera la norma, y el 13 por ciento se encuentran en un nivel intermedio (ver gráfico 1). En síntesis, la mayoría de la población universitaria tiene bajo *Sentido de equidad*.

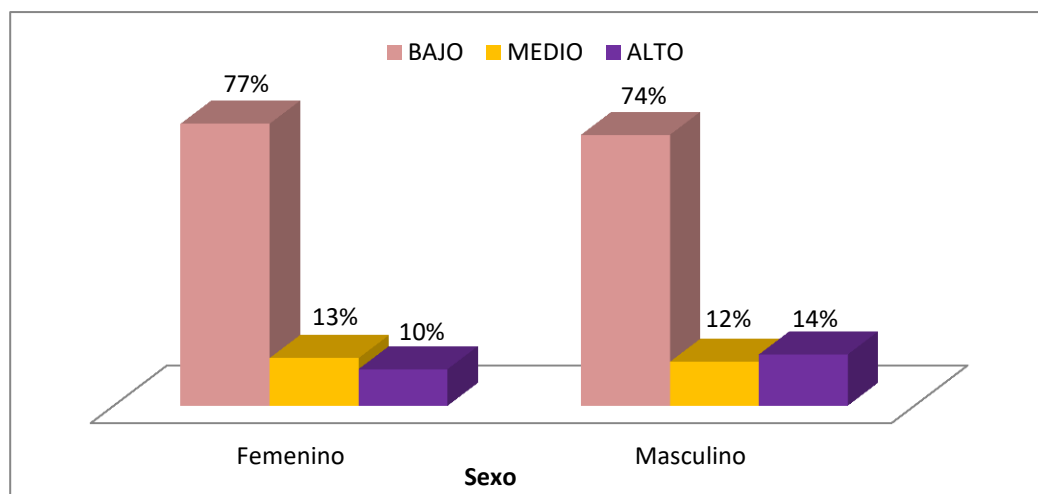


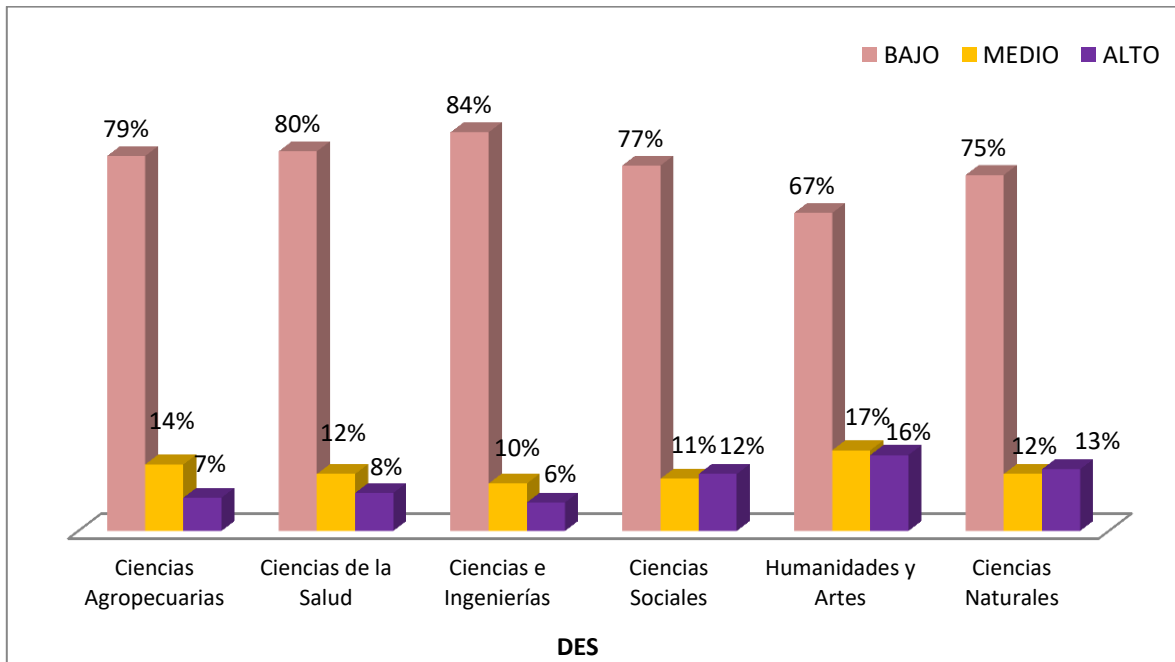
Gráfico 2. Relación entre el Índice de Sentido de Equidad y sexo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Sentido de equidad y variables independientes

A partir del gráfico 2 puede identificarse que no existen diferencias significativas en ambos sexos en relación con el índice de sentido de equidad. Más del 70% se ubica en el nivel más bajo del índice. Esto nos da un indicio de que las actividades de carácter integral que se están promoviendo en la UAEM aún no han tenido efectos en adquirir y desarrollar el sentido de equidad.

Gráfico 3. Relación entre el Índice sentido de equidad y DES.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Al momento de cruzar el Índice de *Sentido de equidad* con las distintas DES, en términos proporcionales Humanidades y Artes presentan el porcentaje más alto (ver gráfico 3). Esto puede deberse a que las perspectivas teóricas que los alumnos trabajan y van incorporando para su profesión, los hacen más sensibles al tema de la justicia. En las otras DES los porcentajes son similares (entre sí). Resulta preocupante lo que pasa en Ciencias e Ingenierías, esto invita a profundizar en esta dependencia para saber en específico que actividades se están promoviendo para los estudiantes a fin de favorecer la equidad.

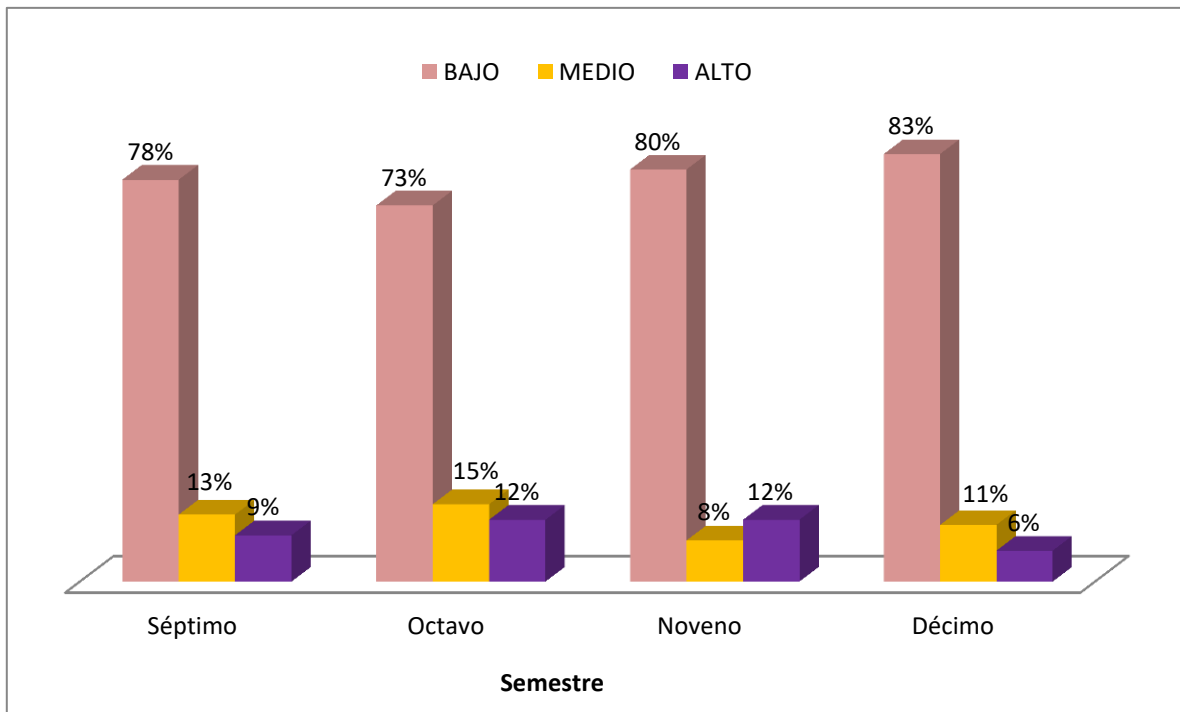
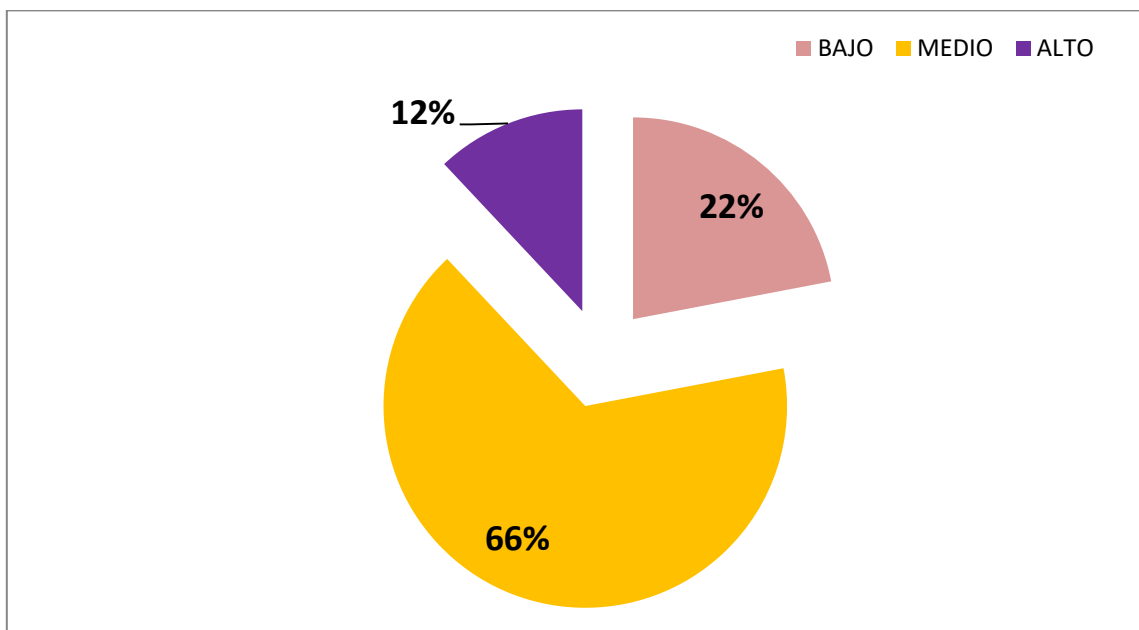


Gráfico 4. Relación entre el Índice de sentido de equidad y semestre

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

A partir del gráfico 4 puede afirmarse que la UAEM no ha logrado que los alumnos que ya están a punto de convertirse en licenciados interioricen el lema de *Universidad Socialmente Responsable* que era vigente en el momento de aplicar el cuestionario. Puede plantearse como hipótesis que lo que se está trabajando en la asignatura de ética profesional en las licenciaturas no ha permitido a los estudiantes distinguir entre la igualdad y la equidad, de ahí la importancia de realizar en un primer momento estudios de carácter exploratorio como este.

Gráfico 5. Índice de acción política

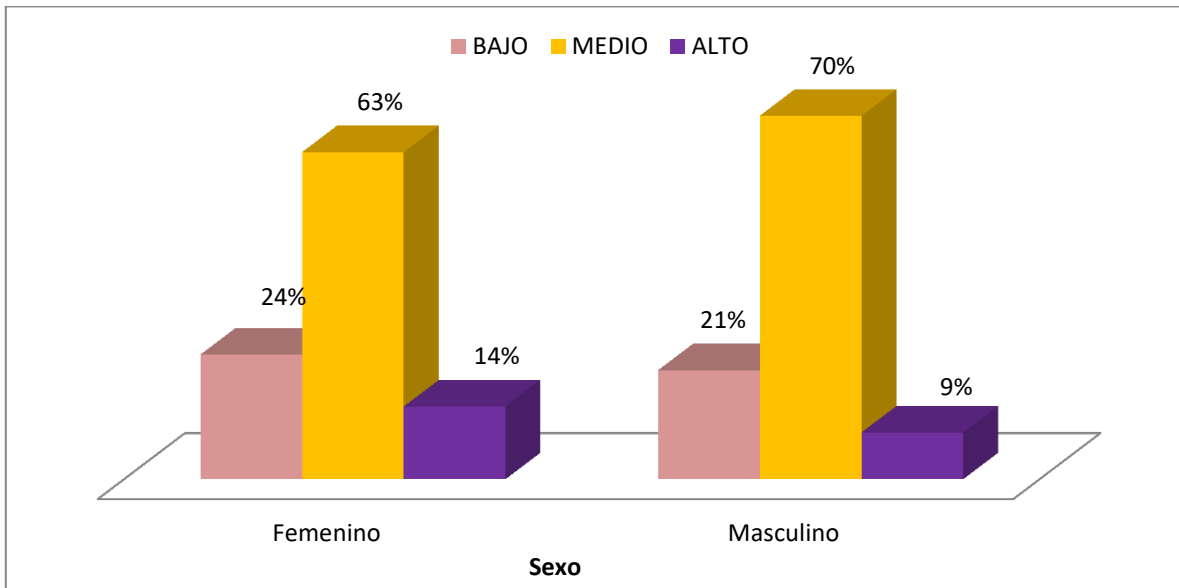


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos "Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral".

Índice Acción política

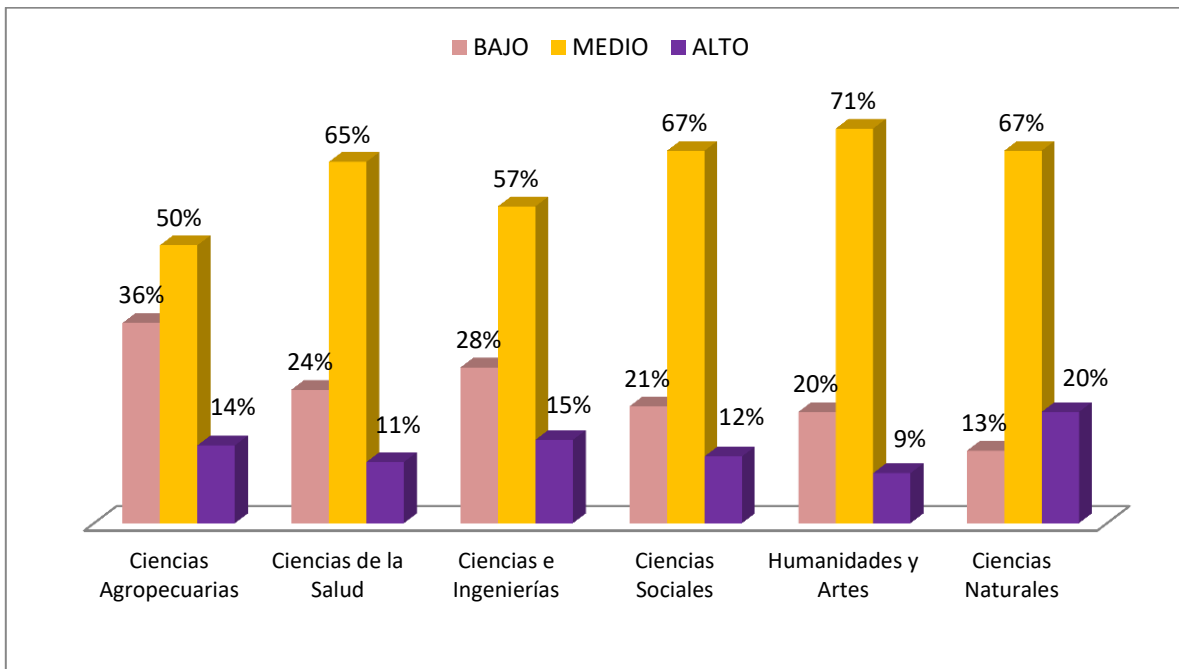
Ahora corresponde interpretar los estadísticos que se reportan para el índice de Acción política. Como punto de partida tenemos que principalmente los estudiantes en un grado medio tienden a involucrarse en actividades que permitan ver su sentido acción colectiva orientada a resolver problemas sociales, su responsabilidad en relación con sus obligaciones y el tener una clara idea de las consecuencias que podrían afectar a las siguientes generaciones si no se detiene el deterioro ambiental (ver gráfico 5).

Gráfico 6. Relación entre el Índice de acción política y el sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Gráfico 7. Relación entre el Índice de acción política y DES



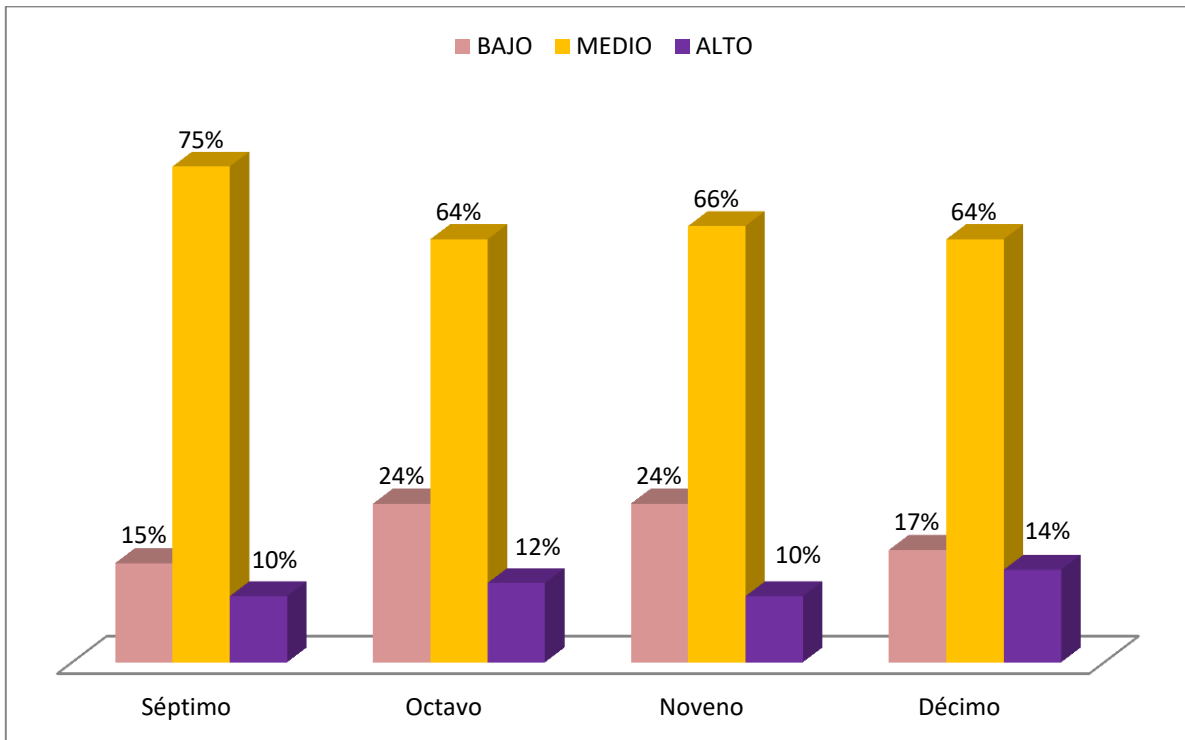
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Acción política y variables independientes

Al cruzar el Índice de Acción Política con sexo no encontramos diferencias significativas (ver gráfico 6). Con una ligera mayor proporción, desde el sexo femenino hay una mayor disposición a exigir el respeto a los derechos y a hacerse responsable de las obligaciones ciudadanas. Asimismo, se puede decir que buscan actuar de manera colectiva con otras personas para resolver problemas de la comunidad.

Era de esperarse que la DES de Ciencias Sociales y la DES de Humanidades y Artes el Índice de Acción Política presentaran los porcentajes más elevados en el nivel alto, dado el contenido temático de los planes de estudio. La evidencia empírica nos revela que eso no es así; en cambio, en este aspecto destaca la DES de Ciencias Naturales (ver gráfico 7).

Gráfico 8. Relación entre el índice de acción política y semestre



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Sorprende lo reportado en el gráfico 8. En todos los casos se presenta un porcentaje negativo mayor en relación con una alta acción política. Intuíamos que se reportarían valores positivos dado que desde la UAEM los estudiantes han tenido la oportunidad de ver cómo se posicionó la UAEM ante la inseguridad que se vive en el estado. Asimismo, en lo que se refiere a la búsqueda de un diálogo con las autoridades gubernamentales a fin de que se resolviera la crisis económica de la universidad.

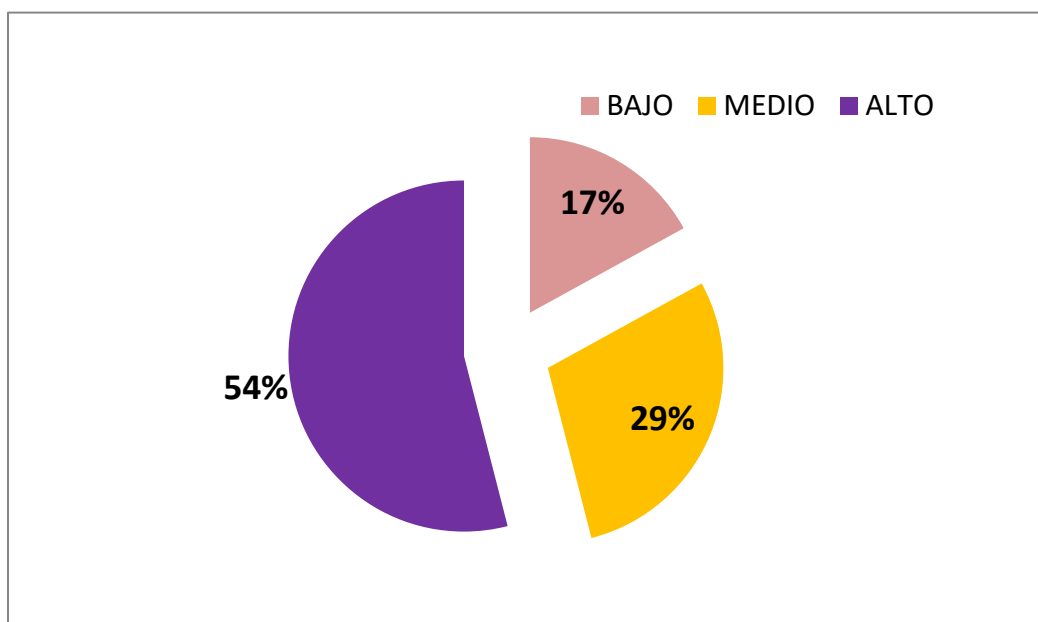


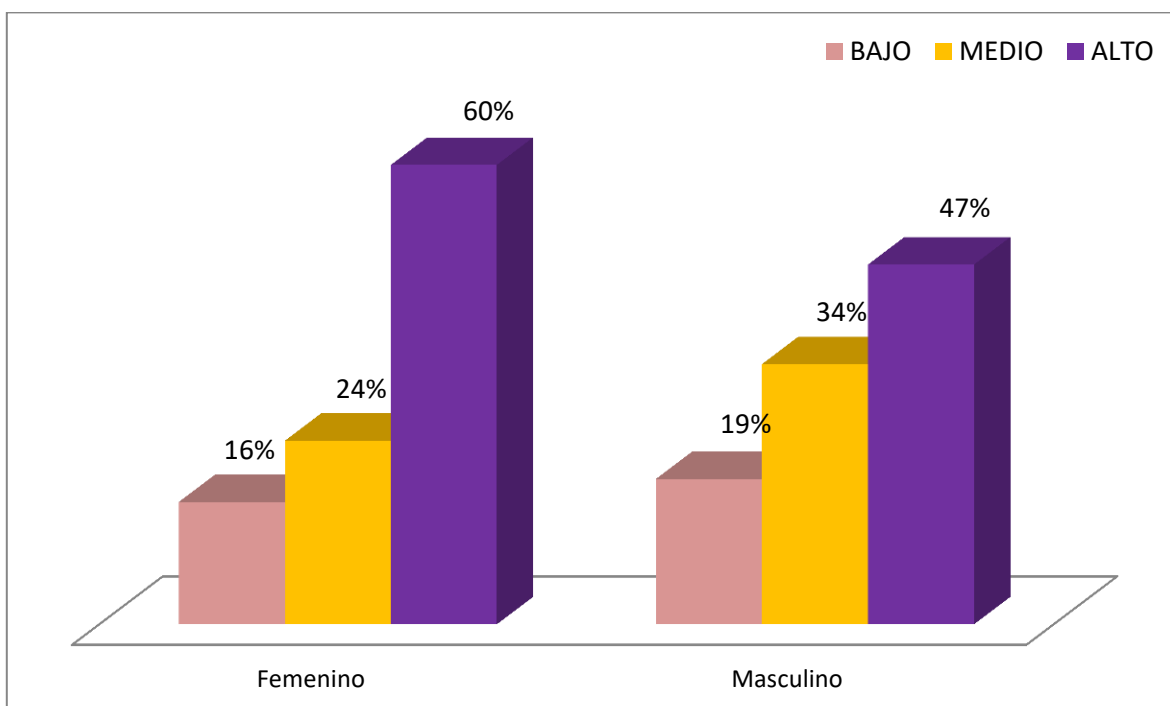
Gráfico 9. Índice de No tolerancia a la violencia

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Índice de No tolerancia a la violencia

A partir del gráfico 9 se constata que poco más de la mitad de la población bajo estudio tiende a rechazar la violencia en la sociedad. La suma de los puntajes de los ítems nos lo permite constatar. En términos amplios nos permite comprender que los estudiantes ante una falta de respeto no responden con agresividad, se busca un diálogo o bien se interesan por reconocer sus errores para establecer relaciones interpersonales que evitan la violencia.

Gráfico 10. Relación entre el Índice de no tolerancia a la violencia y el sexo

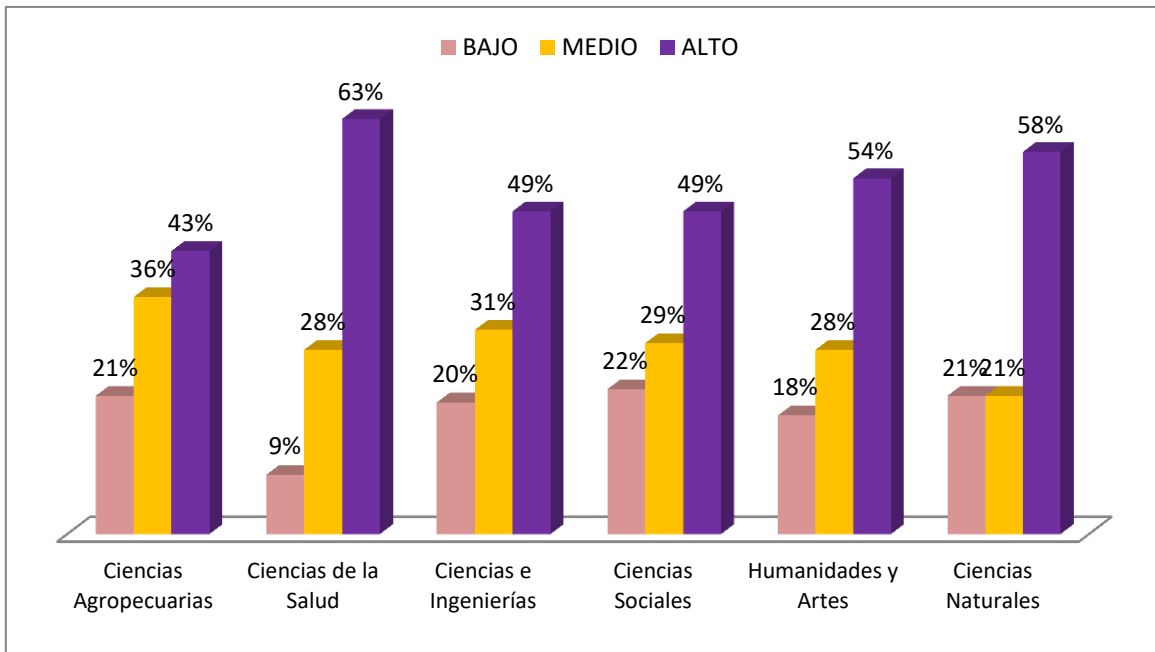


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Índice de no tolerancia a la violencia y las variables independientes

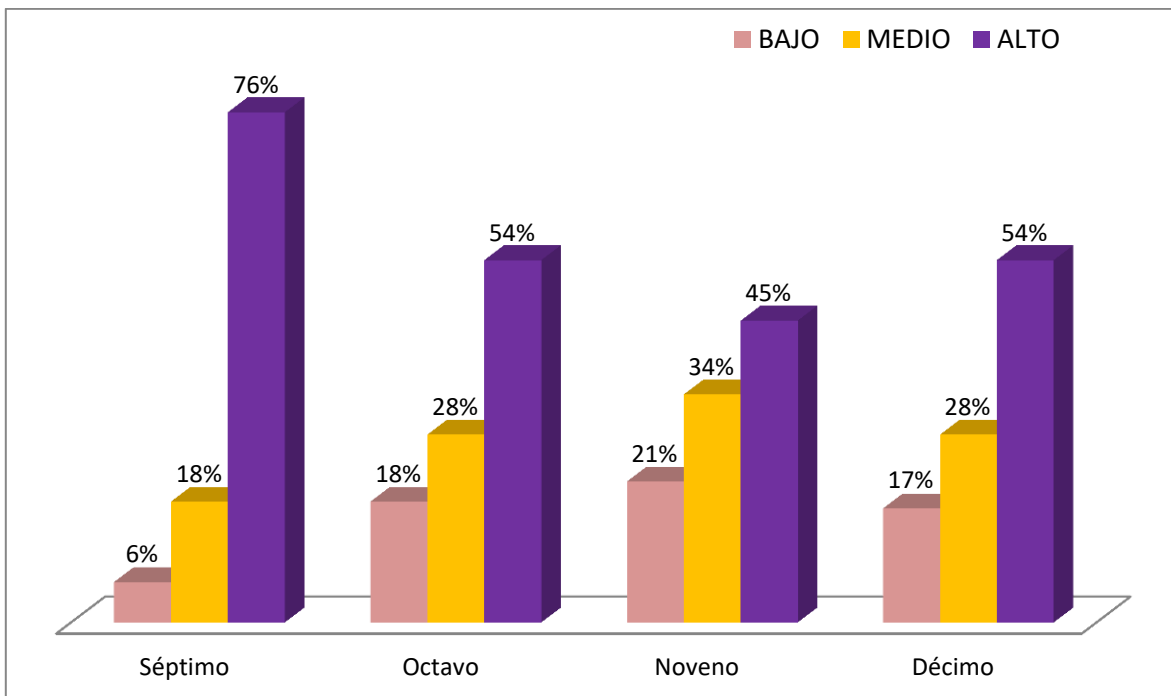
El gráfico 10 permite analizar al índice de *No tolerancia a la violencia* vemos que el sexo en esta ocasión si mostró diferencias significativas para la población bajo estudio. Las personas del sexo femenino son las que principalmente rechazan la violencia. El ítem clave fue el de *Recurrir a los golpes es una opción para resolver un problema*. El 47% para la etiqueta de masculino muestra la conveniencia de iniciar más estudios que tengan que ver con las relaciones interpersonales, con el cuidado de sí y con la alteridad.

Gráfico 11. Relación entre el índice de No tolerancia a la violencia y la DES



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Gráfico 12. Relación entre el Índice de no tolerancia a la violencia y el semestre

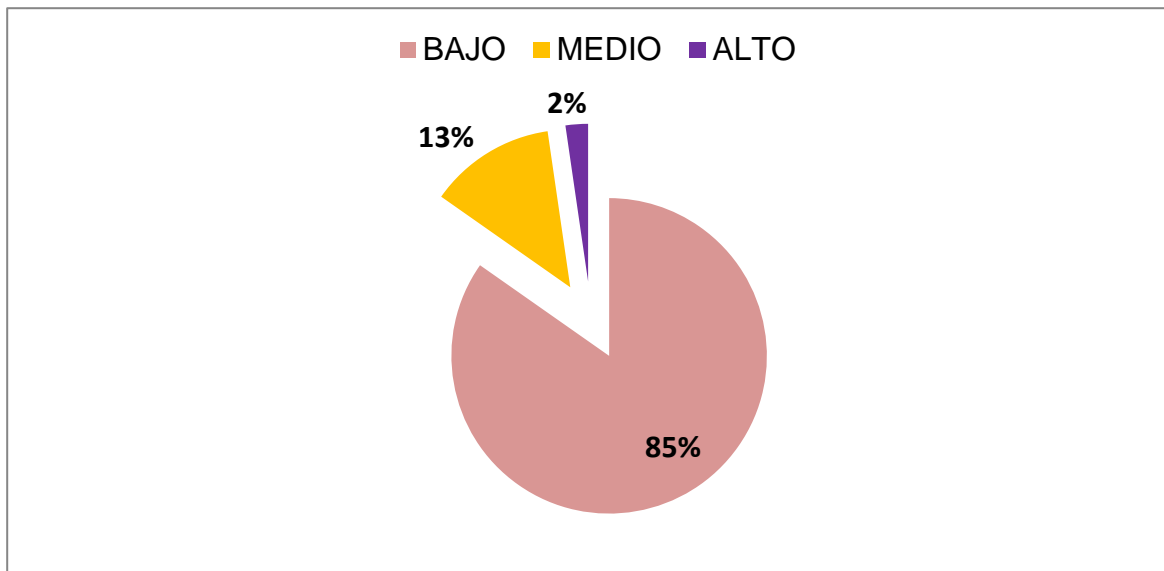


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Claramente se puede identificar en el gráfico 11 que en todas las DES predomina la creencia de no tolerar la violencia. Este es a la vez el índice donde puede inferirse que las actividades que se promueven en la UAEM desde el Departamento de Formación Integral han tenido cierto éxito. No obstante, Agropecuarias debe ser un foco de atención para las autoridades educativas dado el porcentaje tan bajo en comparación con las otras DES.

En lo que concierne al gráfico 12 donde se analiza la relación entre el índice de *No tolerancia a la violencia* con el semestre aparecen en todos los casos resultados de carácter positivo. Podemos destacar principalmente lo que sucede con los estudiantes de séptimo semestre.

Gráfico 13. Índice de reconocimiento a la diversidad de género

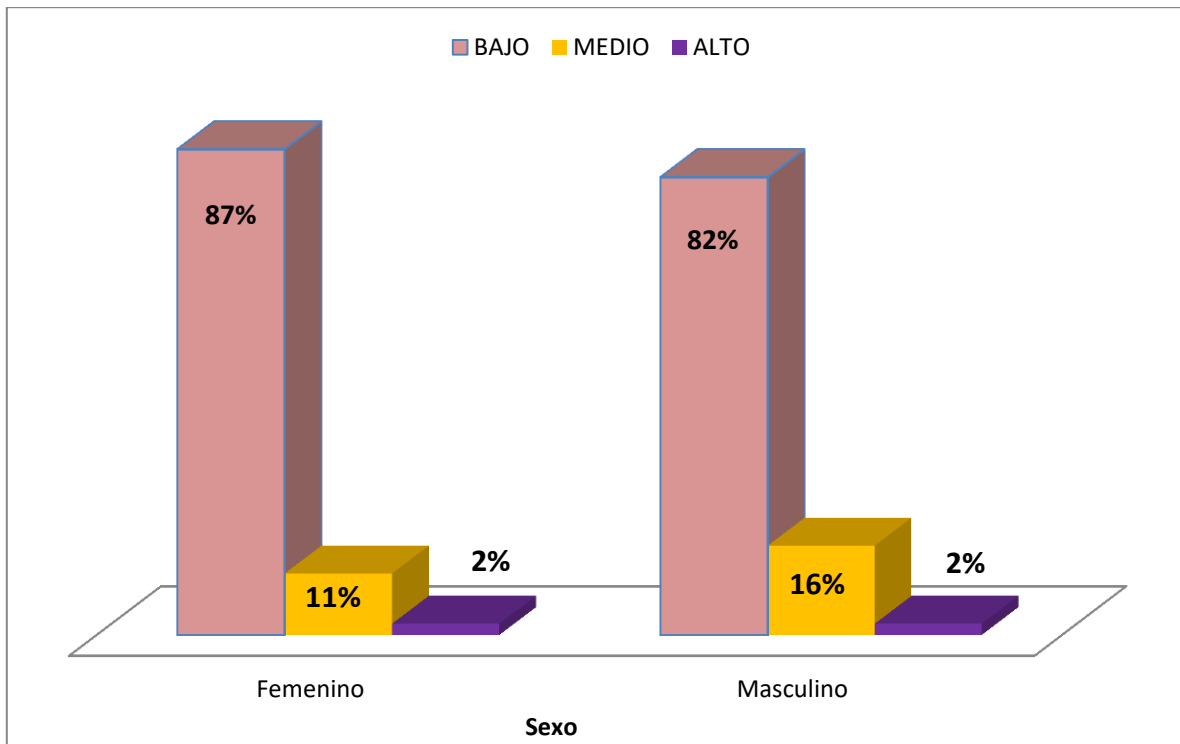


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Índice de reconocimiento a la diversidad de género

De forma clara y contundente puede verse que en la población estudiantil a nivel licenciatura de la UAEM existe una mínima preocupación por el reconocimiento a la diversidad de género (ver gráfico 13). La pregunta rectora de este índice fue *Considero que ser lesbiana/gay/bisexual/transexual/transgénero/intersexual es algo antinatural y no una identidad de género*. Si se pretenden impulsar conferencias, talleres o investigaciones deben ser orientadas a conocer por qué está sucediendo esto, si el no reconocimiento a la diversidad sexual se refuerza en la universidad o bien si este fenómeno es exclusivo de la UAEM.

Gráfico 14. Relación entre el índice de reconocimiento a la diversidad de género y el sexo.

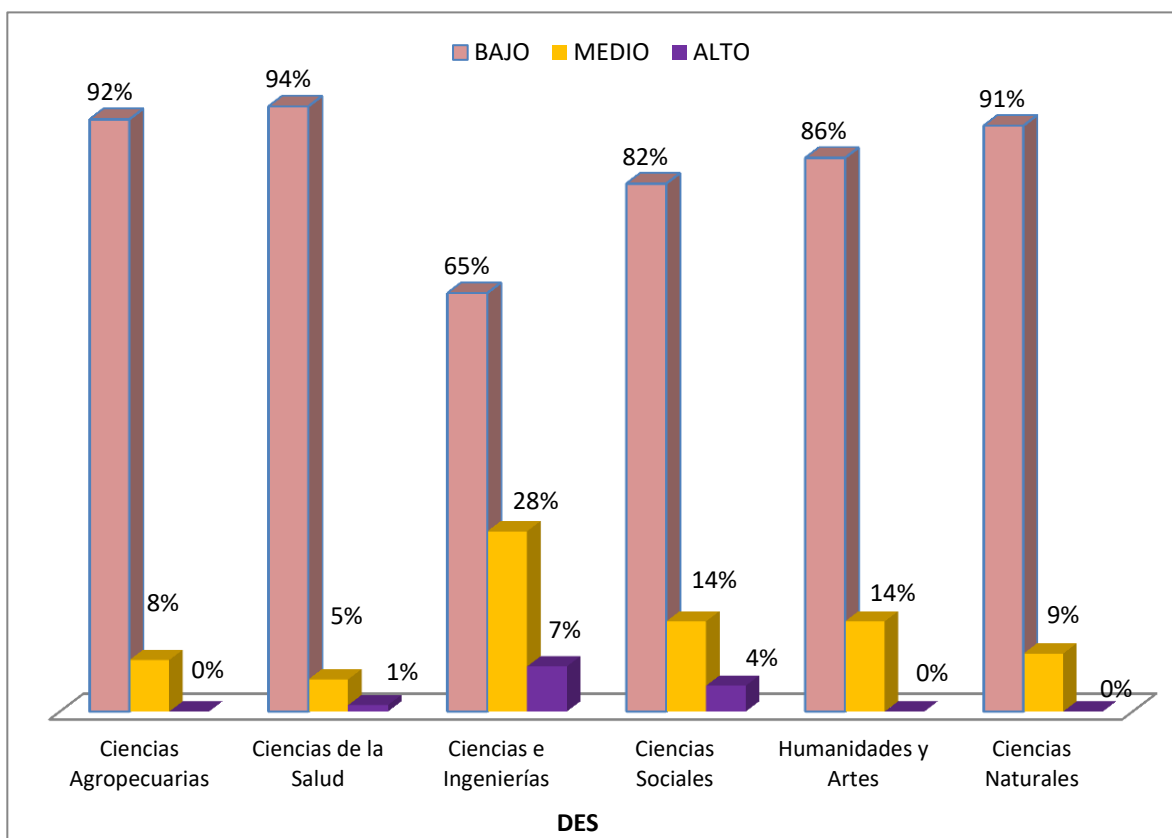


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Índice de reconocimiento a la diversidad de género y las variables independientes

Nuevamente tenemos que el sexo no presenta diferencias significativas para el índice de *Reconocimiento a la diversidad de género*. Intuíamos que el sexo femenino sí presentaría una participación destacada dado que esta población es la que principalmente se moviliza para apoyar la diversidad sexual en el país (ver gráfico 14).

Gráfico 15. Relación entre el índice de reconocimiento a la diversidad de género y las DES.

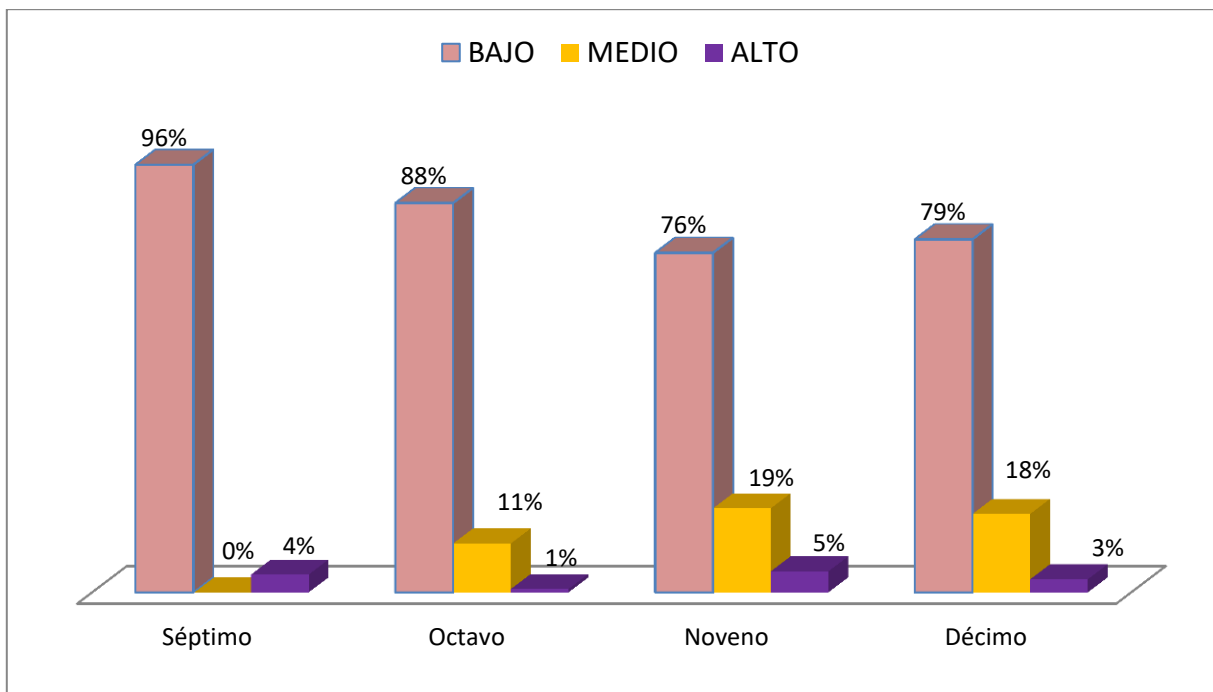


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

En el gráfico 15 se encuentra un resultado muy distinto a lo que se reportó en el gráfico 2 que tiene que ver con *Índice de sentido de equidad*. Ciencias e Ingeniería presentan un mayor reconocimiento por la diversidad de género, no obstante, es muy bajo ese porcentaje. Resulta llamativo que en cuatro dependencias se tenga un 0% de reconocimiento a la diversidad de género. Estos porcentajes indican la necesaria urgencia de implementar nuevas estrategias encaminadas a favorecer el reconocimiento de la diversidad de género.

1.

Gráfico 16. Relación entre el Índice de reconocimiento a la diversidad de género y el semestre.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”.

Claramente puede identificarse en el gráfico 16 que al cruzar el índice de *Reconocimiento a la diversidad de género* con la variable semestre, ningún semestre esté asociado de forma positiva con dicho índice. Quienes se encontraban en décimo semestre ya llevaban cinco años en la universidad, esto es una clara señal de que es necesario fortalecer las estrategias en materia de formación integral. Los datos del gráfico 16 pueden leerse también con el fuerte acoso sexual que se vive en el país³⁸, como lo hemos mencionado en el capítulo.

³⁸ Para más información puede consultarse la siguiente nota periodística: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Acoso-sexual-en-la-Ciudad-de-Mexico-incremento-290-en-octubre--20181125-0026.html>

Balance general

En este capítulo nos ocupamos de ofrecerle al lector en un primer momento las características del cuestionario que se tituló “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral”. En un segundo momento nos ocupamos de exponer a la población bajo estudio, así como la respectiva obtención de la muestra. Como tercer momento los índices analíticos que se constituyen a partir de los ítems del instrumento antes citado, desde luego que la perspectiva teórica de autores como Ricoeur, Aristóteles, Butler o Foucault fueron guías para la construcción de nuestros índices. Como cuarto y último momento presentamos los resultados de las correlaciones efectuadas con el apoyo del software SPSS, presentamos distribuciones porcentuales.

Comparando a los cuatro índices que desarrollamos en este capítulo, podemos decir que los estudiantes encuestados se inclinan principalmente por no tolerar la violencia en la sociedad. El índice que mostró un resultado preocupante fue el de reconocimiento a la diversidad de género, solo un 2% de matrícula analizada lo hace. Si se considera que ser diferente es una forma de violencia y ésta no se tolera, entonces no se tolera al diferente.

Al cruzar los cuatro índices con la variable sexo solo en el índice No tolerancia a la violencia encontramos distribuciones porcentuales muy diferentes. Un 60% del sexo femenino no tolera la violencia y en los hombres solo un 47%.

No encontramos una relación directa entre pertenecer a una DES y destacar o no en algún índice. Por ejemplo, en ninguna DES se identifica una postura en favor a la diversidad de género o bien en todas las DES se rechaza la violencia.

Por último, en los que se refiere al semestre los resultados son similares en todos los índices. Por ejemplo, en el índice de *acción política*, el grueso de los encuestados se ubica en un nivel medio de valoración.

Hallazgos

A partir del estado de la cuestión

Una de las primeras observaciones que creemos pertinente hacer es que el término equidad necesita mayor trabajo conceptual y distinguirlo del término de igualdad. Esto porque la equidad se constituye mediante el reconocimiento de las diferencias. Mientras los programas y las estrategias formativas basadas en políticas de igualdad no conceptualicen el reconocimiento de las diferencias, difícilmente éstas serán suficientes para un trato equitativo en sectores vulnerados.

Otra de los puntos contundentes es que el trabajo en educación superior con respecto a la equidad de género todavía no es suficiente para tener relaciones más justas. Es necesario continuar investigando vías posibles para la convivencia con equidad.

Se resalta de las investigaciones que la integración de la teoría *queer* y de la pedagogía abre un espacio para entender al cuerpo, desde su diferencia, como parte de una resistencia política. Este cuerpo que integra conocimiento y acción tiene como objetivo lograr derechos legítimos.

Se inició esta investigación con una perspectiva de género binario, sin embargo, conforme se fue avanzando en la misma, una de las cosas más relevantes fue descubrir que las investigaciones que no trabajan género y quieren mayor equidad tienen que estar abiertas a más géneros, por eso pensamos que la perspectiva de género no siempre es suficiente, porque el mismo concepto de género tiene que ser estudiado bajo una perspectiva crítica.

A partir del cuestionario

Comparando los cuatro índices que desarrollamos en este capítulo, Sentido de equidad, Acción política, Reconocimiento a la diversidad de género, podemos decir que las y los estudiantes encuestados se inclinan principalmente por no tolerar la violencia en la sociedad, en tanto que el índice que

mostró un resultado preocupante fue el de reconocimiento a la diversidad de género ya que solo un 2% de matrícula analizada lo hace. Si lo diferente es considerado una forma de violencia, entonces no es tolerado. Lo que reafirma la importancia de hacer más trabajo sobre relaciones de reconocimiento y solicitud para vivir una justicia con equidad.

En este tema de no tolerancia a la violencia, las distribuciones porcentuales tienen un margen significativo. El 60% de la población femenina no tolera la violencia en tanto que el 47% del sexo masculino son los que no toleran la violencia. Sin embargo, el índice de equidad es el que presenta un nivel bajo, teniendo en cuenta que este índice está formado sólo por dos ítems, que son muy pocos para elaborar una hipótesis, por lo tanto, sugerimos que, para una investigación posterior se trabaje un cuestionario exclusivo para este tema y poder decir algo más definitivo.

Para una posible investigación a futuro también se sugiere que el diseño de las preguntas dé alternativas más allá de los géneros binarios normalizados. Y también sería importante investigar más al respecto sobre los otros géneros. Se podría hacer también investigación sobre las relaciones de poder entre géneros dominantes y géneros dominados.

Conclusiones

La situación de inequidad en el estado de Morelos es un problema que necesita resolverse. Dentro de las situaciones desfavorables para el estado, hemos puesto principal atención en la violencia de género, debido a los altos números de embarazo en adolescentes, desapariciones forzadas y feminicidios. Consideramos también que la educación superior cumple un papel relevante para la solución de este asunto, debido a que entre sus funciones está la formación de las y los futuros jueces, economistas, docentes, artistas, científicos, investigadores, en sí la formación de los profesionistas del mañana en quienes recaerán las decisiones de aprobar políticas, reformar leyes y educar a generaciones más jóvenes.

Se seleccionó a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos porque cuenta con el Modelo Universitario (2010) que tiene en su fundamento una formación humanística, esta formación permite a las personas adquirir competencias no sólo de aprendizaje cognitivo sino para la vida, en relación consigo mismo y con los otros. También hemos externado que surgió de la invitación de la “Dirección de Formación Integral” para conocer qué repercusión han tenido los ejes transversales en la primera generación que se ha formado bajo este modelo educativo.

De todos los ejes transversales para investigar, este trabajo se enfocó en preguntar e investigar sobre las creencias de equidad de género en la población universitaria de los últimos semestres; conforme fue avanzando la fase exploratoria de la investigación, se decidió separar el término equidad de género para contemplarlo como equidad y como género, se hizo de esta manera para estar abiertos durante el proceso e indagar qué más resultados podrían aparecer. La pregunta ingenua que surgió al respecto fue: ¿Cuáles son las creencias de las y los estudiantes de licenciatura de la UAEM con relación a cuestiones de equidad y de género?

Nos enfocamos en las creencias porque consideramos que estas repercuten en las acciones y decisiones que vinculan a las relaciones con los demás. Nos

interesaba conocer en particular cuál era su idea de equidad y de género, teniendo expectativas favorables debido a que fueron formados bajo este MU.

Después de determinar el tema de la investigación, construimos las vías metodológicas para su abordaje. Las verdaderas preguntas de investigación surgirían al final de todo el proceso. Esta investigación fue de carácter mixto, tuvimos una parte de análisis cualitativo, pero también nos apoyamos en datos cuantitativos. Lo cual nos ayudó a integrar diferentes fuentes de información, lecturas, entrevistas, cuestionario y se pudo construir una vía conceptual para elaborar categorías de análisis y sus respectivos índices.

En el capítulo tres se presentó este abordaje conceptual con base en los dos conceptos eje del trabajo de investigación, estos fueron equidad y género. En la selección y determinación de nuestros conceptos base, optamos por la *Pequeña Ética* de Paul Ricoeur y nos mantuvimos abiertos en torno al concepto de género sin adscribirnos en alguna teoría en específico (feminismo, teoría queer, estudios de género, etc.). La ética de Paul Ricoeur, aquella que es sensible a los atascos prácticos de la aplicación de la norma de forma igual para todos, puede resolver en favor del sentido de justicia, sin por eso ser una cuestión relativa.

En cuanto al concepto de género, aunque lo identificamos tarde, porque se pudo haber modificado en su momento el cuestionario para abrir una opción distinta a la identificación de hombre/ mujer (género binario), nos mantuvimos abiertos en el análisis para resaltar y observar a los géneros que están subordinados o que pudieran pasar desapercibidos o inexistentes. Por eso mantenemos una posición en la que el género es visto a partir del reconocimiento de las alteridades.

Los índices que se formaron fueron: Sentido de equidad, Acción política, No tolerancia a la violencia y Reconocimiento a la diversidad de género. Estos fueron los índices bajo los cuales queríamos revisar, de manera general, el sentido de equidad y de apertura a los géneros más desfavorecidos.

En el cuarto capítulo desarrollamos el estado de la cuestión y también las entrevistas a los expertos. En ellas se desarrollaron algunos subíndices muy

interesantes, uno de ellos fue equidad o igualdad en lo que, para nosotros a través del análisis, habíamos determinado que una justicia favorable es aquella que tiene que ver con la equidad. Sin embargo, las políticas educativas se han orientado a darle la prioridad a la igualdad. En la revisión de las lecturas destacamos la importancia del cuerpo como resistencia política. En cuanto al término de género en la vida de las y los estudiantes universitarios nos percatamos que sobresalió la aparición de nuevas figuras de género no binarios que denominamos como figuras emergentes de género, lo que nos permitió contemplar a partir de este análisis que es importante abrirse a la posibilidad de géneros, ya que esto está presente en la vida común de las y los universitarios.

El tema de la violencia fue importante, no tanto por exaltarla sino para hacer visible un problema real en la vida universitaria. Es importante que las y los estudiantes a través del reconocimiento del otro género o de los otros géneros sepan que la violencia no debe ser permitida ni contra sí mismos ni contra el otro que tenemos a un lado.

Por último, en los resultados del cuestionario de opinión titulado “Creencias y opiniones sobre formación universitaria y formación integral” observamos que las y los estudiantes encuestados se inclinan por no tolerar la violencia en la sociedad, sin embargo, mostró un resultado preocupante en cuanto al reconocimiento a la diversidad de género, se considera que ser diferente es una forma de violencia y como ésta no se tolera, por eso tampoco se tolera al diferente. Es importante, si queremos una sociedad más justa y libre de violencia que todas las minorías, incluyendo las de género, sean reconocidas y respetadas en su derecho. Es importante continuar con el trabajo de formación sociomoral, en su revisión y en su correcta implementación.

Bibliografía

- Alvarado García, A. (2004). La ética del cuidado. *Aquichan*, 4(4), 30-39.
- Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43-51.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea*. España: Grecoos.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: FCE.
- Bogarín Díaz, J. (2001). De nuevo sobre el concepto etimológico de Derecho. En J. Bogarín Díaz, *Derecho y conocimiento* (págs. 299-329). España: Facultad de Derecho. Universidad de Huelva.
- Boivin, R. (2011). De la ambigüedad del clóset a la cultura del gueto gay: género y homosexualidad en París, Madrid y México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(34), 146-190.
- Buquet Corleto, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticas. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.
- Butler, J. (2015). Vulnerabilidad y resistencia revisitadas. (pág. s.p.). México: PUEG y FFyL UNAM.
- Carrera, M., De Palma, R., y Lameiras, M. (2012). Sex/Gender Identity: Moving beyond fixed and 'natural categories. *Sexualities*, 15(8), 995-106.
- Coronado Ramírez, S., Sandoval Bravo, S., y Torres Mata, A. (2012). Diferencias de género, factores que inciden en el rendimiento matemático de licenciaturas económico administrativas. *Revista Electrónica Sinéctica*(39), 1-22.
- Dairell Davi, E., y de Toledo Bruns, M. (2012). Profesoras travestis: trayectorias y experiencias. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(2), 121-142.
- De Andrade, G. (2010). Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 735-745.
- De Garay, A. (2013). Igualdad de género en la Universidad Autónoma Metropolitana: Un espejismo. *La Ventana. Revista de Estudios de Género.*, IV(38), 277-330.
- De Garay, A., y Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2011). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(6), 3-30.
- De Garay, A., Miller, D., y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95-140.
- De Greñu Domingo, S. D., Anguita Martínez, R., y Torrego Egidio, L. M. (enero-abril de 2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de

- secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 112-127. Recuperado el octubre de 2014
- Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, XXXIV(138), 184-203.
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía* (Vol. I). Argentina: Montecasino.
- Figuerola Varela, M., y Careaga Pérez, G. (2013). La opción de la reconfiguración estética: estudio en jóvenes universitarias. *La Ventana. Revista de estudios de género*, 4(37), 324-360.
- Fonseca Hernández, C., y Quintero Soto, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 69, 43-60.
- Forcada Mier, P., Pacheco Murguía, A., Pahuja Mendoza, E., Pérez Palacios Rodríguez, P., Todd Flores, N., y Pulido Rull, M. (2013). Conducta sexual de riesgo en estudiantes universitarios: factores de riesgo y protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 23-46.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior en América Latina. *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 123-134.
- Galcerán, M. (201). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 89-106.
- Gale, T. (2012). Towards a southern theory of student equity in Australian higher education; enlarging the rationale for expansion. *International journal of sociology of education*, 1(3), 238-262.
- Galtung, J. (1990). Violencia cultural. *Journal of Peace Research*, 291-305.
- García Sierra, P. (2018). *Diccionario filosófico. Manual de materialismo filosófico. Una introducción analítica*. España: Pentalla Ediciones.
- García, R., Rebollo, M., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R., y Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- Gil Antón, M., Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez, R., y Pérez García, M. (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Greñu Domingo, S., Anguita Martínez, R., y Torrego Egido, L. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad

- de género y la diversidad afectiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 112-127.
- Haretche, C. (2013). Nueva evidencia sobre equidad educativa en seis países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21-54.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hueso González, A., y Cascant i Sampere, M. J. (2012). *Metodologías y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en proceso de desarrollo*. España: Universitat Politècnica de Valencia.
- Izquierdo, M. (1994). Uso y abuso del concepto de género. En M. Vilanova, *Pensar las diferencias* (págs. 31-54). España: Universidad de Barcelona.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 1.
- Locke, J. (1941). *Ensayo sobre el gobierno civil*. México: FCE.
- López Francés, I. (2013). *La igualdad y la violencia de género. Análisis comparado de las percepciones del alumnado de la Universidad de Valencia y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*. España: Universidad de Valencia.
- López Francés, I., y Pérez Pérez, C. (2014). Igualdad de género y desarrollo de capacidades ¿Una asignatura pendiente en la educación superior? *Edetania*, 215-226.
- López López, P. (2011). La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 87-94.
- Luengo González, M., y Gutiérrez Esteban, P. (2010). Enredadas en el tiempo. Mujeres, tiempo y educación: una relación condicionada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación*, 13(4), 155-166.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, XXXII(130), 25-48. Recuperado el octubre de 2014
- Miranda-Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), 331-356.
- Misawa, M. (2010). Queer race pedagogy for educators in higher education: Dealing with power dynamics and positionality of LGBTQQ students of color. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(1), 26-35.
- Moliner Ruiz, M. (2016). *Diccionario de uso del español*. España: Gredos.
- Monlau y Roca, P. (1856). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. España: Imprenta y estereotipia de M. Rivadenetra.
- Moreno Esparza, H. (2011). El boxeo como tecnología de la masculinidad. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, IV(33), 152-196.

- Muñoz García, H. (2011). La universidad mexicana en el escenario global. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 21-33.
- Olmedo Moreno, E. (2013). El género en el contexto cultural de aprendizaje universitario: la fotografía como voz reveladora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 89-103.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(2), 7-17.
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- Pestalardo, S. (2011). La equidad en Santo Tomás de Aquino según Abelardo Rossi. *Sociedad Tomista Argentina*, 5-9.
- Planella, J., y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283. Recuperado el octubre de 2014
- Platón. (2003). *La República*. España: Alianza Editorial.
- Prat Grau, M., y Flintoff, A. (octubre de 2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 69-83. Recuperado el 2014, de <http://www.aufop.com>
- Pulido Rull, M., Salas García, D., y Serrano Reynoso, T. (2012). Violencia de pareja en tres universidades particulares de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(2), 97-120.
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Renn, K. (2010). LGBT and Queer Research in Higher Education: The State and Status of the Field. *Educational Researcher*, 39(2), 132-141.
- Reyzábal, M., y Sáenz, A. (1995). Razones sociopedagógicas y psicopedagógicas de la transversalidad. En M. Reyzábal, y A. Sáenz, *Los ejes transversales. Aprendizajes para toda la vida* (págs. 7-38). España: Editorial Escuela.
- Ricoeur, P. (1990/1996). *Sí mismo como otro*. (A. Neira Calvo, Trad.) México, México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE.
- Russell, J. (2013). Whose Better? (Re)orientating a Queer Ecopedagogy. *Canadian Journal of Environment*, 18, 11-26.
- Sánchez Vázquez, A. (1985). *Ciencia y revolución (El marxismo de Althusser)*. México: Grijalbo.

- Sánchez-Santamaría, J., y Ballester Vila, M. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Sicilia, J. (2016). Prólogo. En M. D. Macleod, *Violencias graves en Morelos. Una mirada sociocultural*. México: UAEM.
- Silva Laya, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*(59), 23-35.
- Sosa-Sánchez, I. A., Erviti, J., y Menkes, C. (2012). Haciendo cuerpos, haciendo género: Un estudio con jóvenes en Cuernavaca. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 4(35), 255-291.
- Tobos Vergara, A. R., Ochoa, A. P., Martínez Baquero, L., Muñoz Gómez, L., y Vianchá Pinzón, M. (2014). El feminismo y los estudios de género. *Enfoques*, 1(1), 58-70.
- UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. París: UNESCO.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2010). *Modelo Universitario*. México: UAEM.
- Verdugo, M. (2011). Estrategias para favorecer la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales. En A. Compañé (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Mira Editores.
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, XXXII(129), 86-101.
- Yurén, T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir*. México: Juan Pablos.
- Yurén, T., Rojas, A., de la Cruz, M., y Espinosa, J. (2011). Cuando la justicia falla por simpleza... Análisis de políticas y trayectorias de escolaridad en el caso de la población jornalera agrícola. *Sinéctica*(37), 1-17.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: Colegio de México, Jornadas 11.
- Zubieta-García, J., y Marrero-Narváez, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.



DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora, del trabajo de tesis de Maestría, titulado: Equidad de género en educación superior. Fase exploratoria de un estudio de caso.

que presenta la **C. Perla Patricia Ibáñez Anaya**, estudiante del Programa de Maestría en Investigación Educativa, ha determinado otorgar los **votos aprobatorios** para sustentar su tesis en el examen de grado. Con la calificación de B (octo).

LA COMISIÓN REVISORA

Dra. María Teresa Jurón Cuauarena
 DIRECTOR(A) DE TESIS

Dra. Elisa Lago Villaseñor
 LECTOR(A)

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer
 LECTOR(A)

Dra. Ruth Beltrán Bustos Córdova
 LECTOR(A)

Dr. Joan Vendrell Ferré
 LECTOR(A)

Cuernavaca, Morelos, a 6 de Junio del 2016.