



**CONSEJO REGIONAL
SUR - SURESTE**

EDUCAR EN IGUALDAD

El papel de las IES



Coordinado por

Maricela Hazel Pacheco Pazos

Adrián Alberto Reyes Vázquez

EDUCAR EN IGUALDAD: EL PAPEL DE LAS IES

EDUCAR EN IGUALDAD: EL PAPEL DE LAS IES

Coordinado por:
Maricela Hazel Pacheco Pazos
Adrián Alberto Reyes Vázquez

2025



EDUCAR EN IGUALDAD: EL PAPEL DE LAS IES

ISBN: 978-607-561-299-7

D.R. © 2025. Universidad Autónoma de Chiapas

Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número,

Colina Universitaria, Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

Las opiniones expresadas por las y los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación; la información y análisis contenidos en esta publicación son estrictamente responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta publicación fue evaluada por pares académicos, mediante un proceso a doble ciego.

Hecho en México

Made in Mexico

Índice

Prólogo.....11

La igualdad llega a las Instituciones de Educación Superior

Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara

CAPÍTULO I

VIOLENCIAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Perfiles de violencia de género en tenderos de la UADY.....23

María Montserrat Canto Cortés

Leticia Janet Paredes Guerrero

Rocío Ivonne Quintal López

Violencia de género en jóvenes Bachilleres.

Caso preparatoria del Instituto Campechano.....43

Karina Magaña Valencia

María Enoch Sánchez Aguilar

Ana Isabel Mijangos-Cortés

El acoso sexual en la mirada:

Un análisis de la percepción de la lascivia.....57

Cándido Chan Pech

Acoso sexual callejero: Experiencias de estudiantes
universitarias en el municipio de Pijijiapan, Chiapas.....85

María Fernanda Álvarez Calvo

Ernesto Pérez Elizondo

Alexi Jovani Escobar Domínguez

Activismo universitario, rabia, justicia y feminismo.....105

Emma del Carmen Aguilar Pinto

CAPÍTULO II
INTERSECCIONALIDADES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Inclusión de mujeres indígenas en la educación superior.....143
Laura Eloyna Moreno Nango

CAPÍTULO III
DIVERSIDAD SEXUAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Necesidades del estudiantado universitario
que se autoidentifica como LGBTTTIQA+.....161
Marcela Durán Rosado
Rocío Quintal López
María Teresita Castillo León

CAPÍTULO IV
**TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Experiencias de perspectiva de género en educación superior:
Caso Escuela de Humanidades C-IV UNACH.....185
Mónica Marina Courtois Ruiz
Consuelo Guadalupe Montes Cigarroa

Retos de la difusión y promoción de los Derechos Humanos dentro
de las Unidades Académicas. La Importancia de la
Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios
en la Universidad Autónoma de Chiapas.....203
Viniza Carolina Matus Solar
José Ramón Román Solís

El cine-debate como herramienta para la sensibilización en equidad
de género en la comunidad universitaria de ciencias de la salud.....217
Paulo César Soler Gómez
Zaira Yassojara Flores López
Gabriela García Reyes

CAPÍTULO V

IGUALDAD LABORAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La percepción de violencia y discriminación del personal del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Yucatán: Experiencia colaborativa.....239

Rebelín Echeverría Echeverría

Carlos David Carrillo Trujillo

María José De Lille Quintal

La paridad de género en los procesos de negociación colectiva de las universidades e instituciones de educación superior autónomas.....261

Elizabeth Consuelo Ruiz Sánchez

CAPÍTULO VI

CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los retos y desafíos de las mujeres en la ciencia en las instituciones de educación superior.....283

Mercedes Citlaly Martínez Villegas

Josué Castillo Zenteno

Mujeres y carreras tecnológicas en el Instituto Tecnológico de Campeche.....299

Rosario de Fátima Suárez-Améndola

Mirna Irene Cervera-Sabido

Tania Paola Naal Balan

Prólogo

La igualdad llega a las Instituciones de Educación Superior

Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara

Hace 50 años, la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer se realizó en México del 19 de junio al 2 de julio de 1975¹. La Conferencia estuvo auspiciada por el gobierno de México y la Organización de las Naciones Unidas que declaró ese año como Año Internacional de la Mujer. La Conferencia de 1975 tuvo tres objetivos principales: 1) Igualdad de género y eliminación de discriminación con motivos de género; 2) Plena participación de las mujeres en el desarrollo y 3) Mayor contribución de las mujeres a la paz mundial.

Derivado de ello se realizaron estudios para diagnosticar las desigualdades de género en diversos ámbitos. Uno de los aspectos que se ha revelado como de mayor desigualdad es el referido a la segregación de las mujeres en la educación, en particular, en la educación superior. Ello ha sido particularmente importante porque se piensa que el acceso de las mujeres a la educación superior puede convertirse en la base para eliminar otras desigualdades.

¿Por qué se concibe que la educación es clave para la construcción de igualdad? Se ha pensado que la educación es un factor fundamental para la eliminación de desigualdades desde las primeras pensadoras sobre la situación de la mujer. Chistine de Pizan, autora del Renacimiento, en 1405 en el libro *La Ciudad de las Damas*, discurre enfáticamente la necesidad de educar a las mujeres de la misma manera que los hombres. Con ello,

¹ ONU. Primera Conferencia Mundial de la Mujer, 1975. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

argumenta sobre un nuevo papel de las mujeres en las ciudades, pensadas como lugares que propiciarían un lugar para la igualdad y emancipación de las mujeres.

La educación ha tenido un lugar central dentro del feminismo puesto que se ha pensado que el acceso igualitario de mujeres y hombres a la educación podría eliminar la misoginia, la desvaloración de las mujeres y contribuir a eliminar otras desigualdades. Sin embargo, después de 50 años vale la pena preguntar sobre los resultados de los distintos esfuerzos que se han realizado para remover los obstáculos a que se enfrentan las mujeres en la educación superior.

Aunque el feminismo y los estudios de género llegaron a las Instituciones de Educación Superior (IES) en la década de los ochenta si se toma en cuenta la fundación del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) del Colegio de México, la igualdad todavía es una aspiración de las IES. Antes, se realizaban estudios sobre las mujeres por académicas de diversas universidades.

En México, desde 2010, se han impulsado acciones tendientes a construir igualdad desde las políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ese fue el objetivo de los Programas de Gestión de la Educación Superior (PROGES) de la SEP durante el primer decenio del siglo XXI. Los PROGES de Género impulsaron diversas acciones a fin de que las Universidades públicas autónomas, primero y otras IES después, (como los Institutos Tecnológicos y las Universidades Pedagógicas), realizaran acciones tendientes a atender problemas urgentes en las IES. Uno de esos problemas fue la visibilización de las violencias de género en las IES, problema que fue priorizado en el campo de atención de políticas. Posteriormente, se ha pasado al establecimiento de políticas de igualdad de género en la educación superior que en México se han conocido como políticas con perspectiva de género y de transversalización de la perspectiva de género.

Se puede pensar que las diversas acciones han transformado las condiciones de las mujeres en la educación superior de tal manera de contar con espacios más amables a la permanencia de las mujeres, mayor acceso a puestos de gestión, un reconocimiento a que los espacios de la

educación superior sean espacios donde las mujeres pueden desarrollar proyectos profesionales en igualdad de circunstancias que los varones. Sin embargo, los resultados de los estudios muestran a las IES como instancias *duras*, en el sentido de que las estructuras conformadas a lo largo de los siglos para educar a sujetos varones, se mueven muy poco para favorecer a las mujeres cuando llegan a ellas.

Por ello, es necesario indagar al interior de las IES con la finalidad de observar por qué permanece lo que permanece, cuáles son las dificultades de cambio en cada etapa de la implementación de políticas, los obstáculos estructurales y culturales que se reproducen permanentemente para impedir la igualdad de género en las IES. En ello radica la importancia del presente libro, *Educación en igualdad. El papel de las IES*, que permite asomarnos al interior de las IES de la región Sur-Sureste del país, organizado por la Red de la misma región, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El libro permite documentar las condiciones en que se encuentran actualmente las mujeres en las IES, encontrar claves de resistencia a la igualdad, pero también dar cuenta de los esfuerzos institucionales, de colectivas, activistas y académicas tanto para documentar las violencias como para dejar testimonio de las acciones realizadas tendientes a construir igualdad.

El libro se conforma por seis capítulos: el primero se refiere a la violencia de género, el segundo a las interseccionalidades, el tercero a la diversidad sexual, el cuarto a la transversalidad de la perspectiva de género, el quinto a la igualdad laboral en las IES y el sexto a la participación de las mujeres en la ciencia, la tecnología y la innovación en las IES.

El primer capítulo, referido a la violencia de género en las IES, da cuenta de las distintas manifestaciones de las violencias, pero también del papel del activismo universitario en su impronta emocional de rabia. En la resistencia a las violencias sobresale el uso de *Tendederos* como una estrategia de las estudiantes para exponer la manifestación de distintas violencias en las IES. En ellos se identifica a los sujetos que ejercen violencia, los lugares donde ocurren y las formas en que se expresa. Una constante de los capítulos que forman este apartado es el hecho de que las violencias, son

casi siempre, perpetradas por hombres, ya sea funcionarios, académicos, administrativos o estudiantes tanto en la educación media superior como superior; todos ellos en situación de poder respecto de las estudiantes. Esta situación de poder de quienes ejercen violencia se observa aún en los pares estudiantes o pares académicos, ya que los hombres llegan a las IES socializados en valores de supremacía masculina.

Además, los estudios de este apartado muestran un hilo entre la violencia social y la que se ejerce en las IES. Pareciera como si la vida cotidiana preparara a las estudiantes para encontrarse con violencia en las IES, puesto que el estudio de la percepción del acoso callejero por parte de estudiantes universitarias muestra la existencia de un ambiente social de agresión y lascivia hacia las jóvenes universitarias en las calles, que se prolonga en los espacios universitarios. De esa manera se genera un continuum entre las agresiones naturalizadas en las calles y las que ocurren en las IES, cuando, por el contrario, las IES debieran ser espacios seguros para las mujeres.

Todo ello ha dado por resultado el surgimiento de un activismo universitario expresado a través de colectivas y activistas que se expresa a través de ira, descontento e indignación para mostrar la necesidad del activismo expansivo a fin de que las instituciones reaccionen e intenten soluciones sobre las violencias. En ello sobresalen las convergencias entre académicas y activistas para hacer frente a un problema de urgente solución donde deben ponerse en juego nuevas maneras de pensar las relaciones mujeres-hombres en las relaciones educativas, así como diseñar soluciones que partan de las experiencias de las estudiantes y mujeres violentadas.

El activismo ha tenido como piso los resultados de académicas feministas que han documentado tanto las desigualdades como las brechas de género al interior de las IES. Las mismas académicas han sido las principales actrices para impulsar cambios en las políticas al interior de las instituciones educativas.

El segundo capítulo referido a las interseccionalidades, da cuenta del lugar social en que se encuentran las mujeres indígenas ante la educación superior. Si bien en el apartado anterior se da cuenta de las violencias a

que se enfrentan las mujeres mestizas que están en la educación superior, este apartado profundiza en las dificultades de las mujeres indígenas para lograr el acceso. Para ello, enfatiza sobre las condiciones de alta vulnerabilidad en que se encuentran las mujeres indígenas en las comunidades, las que les impide acceder a la educación. Para ellas, la educación podría significar la posibilidad de lograr mejores condiciones de vida y, por tanto, se inscribe en el derecho al libre desarrollo de su personalidad.

Aquí tendríamos que preguntar cómo las medidas de igualdad implementadas por las IES no toman en cuenta el lugar previo a la educación superior en que se encuentran las mujeres indígenas y, en general, todas las mujeres respecto del acceso a la educación superior. Las mujeres indígenas tienen mayores índices de analfabetismo y monolingüismo en relación a los hombres de sus comunidades y, sobre todo, mayores responsabilidades de cuidados derivadas de los estereotipos de género que asignan a las mujeres como las reproductoras sociales y en ello, como las responsables de las infancias y las vejeces. Ello las convierte en cautivas de la maternidad como destino expresado en prácticas comunitarias de lo que deben ser las mujeres. En la práctica, las prácticas comunitarias se convierten en obstáculos para acceder a la educación superior.

El tercer capítulo se refiere a la diversidad sexual. Aquí tendríamos que preguntarnos sobre la pertinencia de abordar la diversidad sexual en un libro dedicado a la igualdad de género. Pues bien, la respuesta consiste en que la mirada de estudios de género se amplifica para ver a otros grupos que son excluidos de la igualdad. Ese es el caso del estudiantado que se identifica con la comunidad LGBTTTIQA+, por ello, abordar la diversidad sexual al interior de las IES es parte de los estudios de igualdad de género. Sobresale la constante de que las IES reproducen los estereotipos vinculados a las identidades sexo-genéricas, de ahí la importancia de que se generen políticas al respecto a fin de que sean propiciadoras del cambio. Si las IES enseñan a pensar de manera crítica, se debe poner en cuestionamiento las asignaciones sexo-genéricas que han ordenado la vida humana.

En el cuarto capítulo se aborda la transversalidad de la perspectiva de género (TPG). La transversalidad de la perspectiva de género ha sido

una estrategia a fin de que las políticas integren la visión de género. Su origen data de la *IV Conferencia Internacional de la Mujer, en 1995*, en Beijing². Esta estrategia se propone influir en el diseño, implementación y evaluación de políticas que permitan cerrar brechas de género. Es una estrategia que busca resultados prácticos: lograr la igualdad de género. Por ello, en el presente libro, se abordan las experiencias específicas de las IES de la región en torno a incorporar la perspectiva de género, los derechos humanos de las mujeres y algunas políticas y prácticas específicas para lograrlo. Este apartado coloca la problemática de la igualdad desde el lado de las administraciones de las IES. Por ello es preciso conocer qué políticas se han implementado, qué resultados han dado y de qué manera evalúan lo que hacen.

Al igual que las políticas públicas de los gobiernos, al interior de las IES es necesario que las autoridades incorporen la transversalidad de género como una práctica si se quiere avanzar en igualdad. Generalmente, ello se realiza impulsado por normativas externas a las IES, por decisiones de política implementadas por la SEP y el CONACYT, alrededor de los presupuestos. Las IES tardaron tiempo para reaccionar ante la igualdad, pero ahora tienen que incorporarla a su quehacer cotidiano.

El quinto capítulo aborda la igualdad laboral en las IES, uno de los aspectos que forman parte de la igualdad de género ya que diversos estudios han dado cuenta de la asimetría en que se encuentran mujeres y hombres en las IES³. Sin duda, el papel de los sindicatos es crucial ya que estas organizaciones deben abrir las discusiones sobre las formas de subir en el escalafón categorial de las IES que permita introducir modificaciones a fin de que los mismos principios laborales no se conviertan en obstáculos

² IV Conferencia Internacional de la Mujer, 1995. Disponible en <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

³ Buquet, Ana y otras (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM. Una radiografía*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género); Pacheco Lourdes y Laura Cayeros (2019). *Diagnóstico de género en la Universidad Autónoma de Nayarit*, México: México: Juan Pablos Editores/UAN, entre otros

insalvables para el escalafón de las mujeres si se toman en cuenta sus condiciones particulares de mayor carga laboral familiar, menor disposición de tiempo para acceder a capacitaciones y otros. Además, los sindicatos deben convertirse en instituciones que impulsen el acceso de las mujeres universitarias en paridad tanto a la planta laboral como a diversos cargos.

El sexto capítulo enfatiza diversos aspectos de la participación de las mujeres en la ciencia, la tecnología y la innovación en las IES. Esta es una temática particularmente sensible para lograr igualdad, porque no basta con que las mujeres lleguen masivamente a las IES, sino que se debe observar qué lugares tienen en su interior. Por ello, reconocer retos específicos en este plano es dejar de manifiesto el sexismo que existe en la ciencia y la tecnología ya que fueron concebidas como espacios exclusivos de los varones. Las mujeres podían llegar a las IES, pero en aquellas carreras que correspondían a los estereotipos asignados a las mujeres: a las ciencias sociales y a las humanidades y, en menor medida a las ciencias matemáticas e ingenieriles.

En el capítulo I *Violencias en las Instituciones de Educación Superior*, se encuentran los textos: “Perfiles de violencia de género en tendedores de la UADY” de María Montserrat Canto Cortés, Leticia Janet Paredes Guerrero y Rocío Ivonne Quintal López de la Universidad Autónoma de Yucatán; “Violencia de género en jóvenes bachilleres. Caso preparatoria del Instituto Campechano”, de Karina Magaña Valencia, María Enock Sánchez Aguilar, Ana Isabel Mijangos-Cortés, del Instituto Campechano; “El acoso sexual en la mirada: Un análisis de la percepción de la lascivia”, de Cándido Chan Pech de la Escuela de Humanidades C-IV de la Universidad Autónoma de Chiapas; “Acoso sexual callejero: Experiencias de estudiantes universitarias en el Municipio de Pijijiapan, Chiapas, escrito por María Fernanda Álvarez Calvo, Ernesto Pérez Elizondo, Alexi Jovani Escobar Domínguez de la Universidad Autónoma de Chiapas y “Activismo universitario, rabia, justicia y feminismo” de Emma del Carmen Aguilar Pinto.

El capítulo II *Interseccionalidades en las Instituciones de Educación Superior* contiene el texto “Inclusión de Mujeres Indígenas en la Educación Superior” de Laura Eloya Moreno Nango de la Universidad Autónoma

de Chiapas. El capítulo III *Diversidad Sexual en las Instituciones de Educación Superior*, incluye el texto “Necesidades del Estudiantado Universitario que se autoidentifica como LGBTTTIQA+” de Marcela Durán Rosado, Rocío Quintal López y María Teresita Castillo León de la Universidad Autónoma de Yucatán.

En el capítulo IV *Transversalidad de la Perspectiva de Género en las Instituciones de Educación Superior*, se tienen los textos siguientes: “Experiencias de Perspectiva de Género en Educación Superior: Caso Escuela de Humanidades C-IV UNACH” de Mónica Marina Courtois Ruiz y Consuelo Guadalupe Montes Cigarroa, de la Universidad Autónoma de Chiapas; “Retos de la Difusión y Promoción de los Derechos Humanos dentro de las Unidades Académicas. La Importancia de la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios en la Universidad Autónoma de Chiapas”, escrito por Viniza Carolina Matus Solar y José Ramón Román Solís de la Universidad Autónoma de Chiapas y “El Cine-Debate como herramienta para la sensibilización en equidad de género en la comunidad universitaria de Ciencias de la Salud” escrito por Paulo César Soler Gómez, Zaira Yassojara Flores López y Gabriela García Reyes, de la Universidad Veracruzana.

El capítulo V *Igualdad Laboral en las Instituciones de Educación Superior* contiene los textos siguientes: “La percepción de violencia y discriminación del personal del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Yucatán, de Rebelín Echeverría Echeverría, Carlos David Carrillo Trujillo y María José De Lille Quintal, de la Universidad Autónoma de Yucatán, así como “La paridad de género en los procesos de negociación colectiva de las Universidades e Instituciones de Educación Superior Autónomas, escrito por Elizabeth Consuelo Ruiz Sánchez de la Universidad Autónoma de Chiapas.

En el capítulo VI *Ciencia, Tecnología e Innovación en las Instituciones de Educación Superior* se incluyen los textos: “Los retos y desafíos de las mujeres en la ciencia en las Instituciones de Educación Superior de Mercedes Citlaly Martínez Villegas de la Universidad Autónoma de Chiapas y Josué Castillo Zenteno del Municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y “Mujeres y carreras tecnológicas en el Instituto Tecnológico de Campeche

de Rosario de Fátima Suárez-Améndola, Mirna Irene Cervera-Sabido y Tania Paola Naal Balan del Tecnológico Nacional de México – Campus Campeche.

Los textos reunidos en este libro *Educación en igualdad: El papel de las IES*, muestran la existencia de un corpus de conocimientos sobre las condiciones en que las mujeres habitan las Instituciones de Educación Superior a 50 años de la Primera Conferencia Mundial de la Mujer. También muestran la existencia de investigaciones, estudios y diagnósticos cuya mirada se enfoca a las propias IES con lo que se avanza en el conocimiento de las situaciones que enfrentan tanto las mujeres como las instituciones en torno a la construcción de igualdad. Por si fuera poco, el libro se convierte en un testimonio de la existencia de una masa crítica de académicas, fundamentalmente, que actualmente están abordando la educación superior con una mirada de resolver problemas, de incidir en las soluciones y de crear comunidades.

Felicidades a la Red de Estudios de Género de la Región Sur-Sureste (REGEN) de la ANUIES por propiciar el presente libro. La propia existencia de la REGEN es una muestra del avance de las políticas, pero, sobre todo, de la voluntad de las académicas para realizar alianzas en torno a objetivos comunes. Persistir como red desde 2002 es un ejemplo en el país tanto por el nivel organizativo como por los logros obtenidos en las instituciones que conforman la REGEN porque los ha impulsado y ha sido testigo de la introducción de la perspectiva de género en las IES de la región; sus integrantes han trabajado activamente para que ello ocurra y han socializado sus experiencias. Por ello, celebro el trabajo de las distintas coordinadoras de la REGEN a lo largo de estos años, así como de las integrantes.

Felicito a quienes coordinan el libro por reunir estos materiales, Maricela Hazel Pacheco Pazos y Adrián Alberto Reyes Vázquez. Agradezco, desde luego, a Angelina del Carmen Yah Torres, coordinadora actual de la REGEN por invitarme a escribir este prólogo, lo cual me permitió asomarme a las IES de la región la Sur-Sureste con todos sus logros y todas sus promesas.

CAPÍTULO I

VIOLENCIAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Perfiles de violencia de género en tendaderos de la UADY

María Montserrat Canto Cortés¹

Universidad Autónoma de Yucatán

Leticia Janet Paredes Guerrero²

Universidad Autónoma de Yucatán

Rocío Ivonne Quintal López³

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La violencia de género es una problemática que se manifiesta en diversos entornos, incluidos los espacios universitarios. En la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), desde 2018, activistas universitarias han instalado tendaderos de denuncia para exponer la violencia de género que se experimenta en su interior. El objetivo de este estudio fue caracterizar los perfiles de violencia de género denunciados en estos tendaderos. Se realizó un estudio cuantitativo con diseño no experimental transaccional descriptivo. La unidad de análisis fueron las evidencias gráficas de las denuncias colocadas en los tendaderos durante 2020 y 2023.

¹ Doctora en Psicología Clínica y de la Salud (UAB), estudiante de Posdoctorado Conahcyt 2023.

² Doctora en Cultura de América Latina (IPECAL), responsable del Programa de Igualdad de Género en la UADY.

³ Doctora en ciencias sociales (UAM-X), profesora, investigadora y conferencista especialista en Sexualidad, Género y Violencia. Consejera del INE.

Se identificaron cinco perfiles de violencia de género: 1) Violencia ejercida por hombres; 2) Violencia Ejercida por mujeres; 3) Violencia ejercida por el estudiantado; 4) Violencia ejercida por personal docente; y 5) Violencia ejercida por personal administrativo. Los resultados indican que el tipo de violencia varía en función del perfil, dependiendo del sexo o rol del agresor dentro de la comunidad universitaria. Se observó un predominio de la violencia ejercida por hombres y estudiantes, siendo la violencia sexual la más prevalente en ambos perfiles. Estos hallazgos son útiles para la implementación de acciones de prevención específicas para cada perfil.

Palabras clave: género, violencia, tenderos, universidad, activistas universitarias

Abstract

Gender violence is a problem that manifests itself in various environments, including university spaces. At the Autonomous University of Yucatán (UADY), since 2018, university activists have installed complaint clotheslines to expose the gender violence experienced inside. The objective of this study was to characterize the profiles of gender violence reported in these clotheslines. A quantitative study was carried out with a descriptive transactional non-experimental design. The unit of analysis was the graphic evidence of the complaints placed on clotheslines during 2020 and 2023. Five profiles of gender violence were identified: 1) Violence carried out by men; 2) Violence carried out by women; 3) Violence exercised by the student body; 4) Violence carried out by teaching staff; and 5) Violence carried out by administrative personnel. The results indicate that the type of violence varies depending on the profile, depending on the sex or role of the aggressor within the university community. A predominance of violence carried out by men and students was observed, with sexual violence being the most prevalent in both profiles. These findings are useful for the implementation of specific prevention actions for each profile.

Key words: gander, violence, clothesline, university, university activists

Introducción

En México la cultura de violencia ha sido legitimada por la población, influyendo en la reproducción de agresiones contra las mujeres en diferentes espacios públicos y privados. Por lo tanto, la violencia de género refleja la cultura patriarcal y la aceptación social de la violencia (Castro y Cacique, 2008).

El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2023) advierte que el índice de violencia de género en México es preocupante, afectando aproximadamente el 70 % de las mujeres en algún momento de sus vidas. Es importante recalcar que no toda la violencia ejercida contra las mujeres es considerada violencia de género, sino únicamente aquella que se origina por razón de género y refleja el dominio patriarcal (Carrillo, 2024).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) señala que la violencia de género abarca actos que dañan a las personas de forma individual o grupal debido a su género. Este tipo de violencia puede manifestarse tanto en espacios públicos como privados. Es originada por la desigualdad de género, abuso de poder y normas perjudiciales. Aunque los hombres también son víctimas de este tipo de violencia, las mujeres son desproporcionadamente afectadas debido a las disparidades estructurales de poder (ONU Mujeres, 2023).

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), al mencionar la violencia contra las mujeres hace referencia a la violencia de género que experimentan. La define como “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (Secretaría de las mujeres, 2023, p.10). Esta Ley en su artículo 6° establece y define los tipos de violencia.

Tabla 1. Definiciones de los tipos de violencia de género

Tipo de violencia	Definición
Económica	“es toda acción u omisión del agresor que se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de las percepciones económicas de la víctima, en la negación injustificada para obtener recursos económicos, en la exigencia de exámenes de no gravidez, en el incumplimiento de las condiciones de trabajo, en la explotación laboral y en la percepción de un salario menor por igual trabajo dentro de un mismo centro laboral” (p.11).
Física	“es cualquier acción u omisión intencional que cause daño físico a la víctima, aun cuando este no ocasione cicatrices, moretones o cualquier otra marca visible” (p.11).
Patrimonial	“patrimonial: “es cualquier acción u omisión que se manifiesta a través de la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes, valores, derechos patrimoniales o recursos económicos de la mujer, independientemente de si se trata de bienes comunes o propios de la víctima” (p.11).
Psicológica	“es cualquier acción u omisión que dañe la estabilidad psicológica de la víctima, que puede consistir en discriminación, negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillación, intimidación, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, descalificación del trabajo realizado o de la forma de vestir, restricción a la autodeterminación y amenazas” (p.11-12).
Sexual	“es cualquier acción que pone en riesgo o lesiona la libertad, seguridad, integridad y desarrollo psicosexual de la mujer, incluyendo la violación, el acoso, el hostigamiento sexual, las miradas o palabras lascivas y la explotación sexual de la mujer y de su imagen” (p.12).
Feminicida	“es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en el ámbito público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden llevar a la impunidad y a una perturbación social en un territorio determinado” (p.12).
Obstétrica	“es la acción u omisión por parte del personal de salud que cause daño físico o psicológico a la mujer durante el embarazo, parto o la etapa del puerperio o posparto, ocasionada, entre otros, por la falta de acceso a servicios de salud reproductiva, tratos crueles, inhumanos o degradantes” (p.12).
Estética	“es cualquier acción u omisión que ejerce una persona sobre otra, sin su consentimiento o bajo amenazas, para realizar un cambio físico con el objeto de cumplir con modelos, estereotipos y patrones de belleza, que pueden tener como resultado un daño permanente, psicológico, físico o la muerte” (p.12).

Política contra las mujeres en razón de género	“es toda acción u omisión, incluida la tolerancia, basada en elementos de género y ejercida dentro de la esfera pública o privada, que tenga por objeto o resultado limitar, anular o menoscabar el ejercicio efectivo de los derechos políticos y electorales de una o varias mujeres, el acceso al pleno ejercicio de las atribuciones inherentes a su cargo, labor o actividad, el libre desarrollo de la función pública, la toma de decisiones, la libertad de organización, así como el acceso y ejercicio a las prerrogativas, tratándose de precandidaturas, candidaturas, funciones o cargos públicos del mismo tipo” (p.12).
Vicaria	“todo acto u omisión intencional cometido contra una mujer, que ejerce la persona que mantenga o haya mantenido una relación con ella, ya sea de hecho, de pareja o similares de afectividad, aún sin convivencia y que por sí misma o por interpósita persona, utilice como medio a las hijas e hijos, familiares, personas mayores de sesenta años de edad, con discapacidad, mascotas o bienes de la víctima, para causarle algún tipo de daño o afectación psicoemocional, física, económica, patrimonial o de cualquier tipo tanto a la víctima como a quienes fungieran como medio” (p.12).
Simbólica	“es cualquier acción u omisión que ejerce una persona sobre otra, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, ideas, íconos o signos que transmiten, justifican y reproducen dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad” (p.12).

Nota. Elaboración propia a partir de las definiciones de la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Yucatán (Secretaría de las mujeres, 2023).

La violencia de género también se manifiesta en las universidades, donde se reproducen desigualdades, estereotipos de género y relaciones desiguales entre hombres y mujeres (Vázquez et al., 2021). Una de las causas de su ocurrencia es la normalización de la cultura de la violencia (Gobierno de México, 2016). Muchos integrantes de la comunidad universitaria han internalizado esta cultura al grado de no percibir, minimizar, consentir y/o ejecutar actos de violencia (Tlalolin, 2017). Esta normalización también afecta a las mujeres, llevándolas a considerar halagadores los comentarios sexistas y los piropos, o a no identificar como violencia ciertas acciones que les desagradan. Incluso si las perciben como agresiones, pueden no denunciar por sentirse culpables o por miedo a ser revictimizadas (Cerva y Suárez, 2022). Debido a la sutileza de la violencia, es necesario visibilizarla, reconocerla y cuestionarla para poder erradicarla (Larrondo et al., 2020).

De acuerdo con la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios de la Universidad Autónoma de Chiapas (2024), las universidades deberían ser espacios en los que se garanticen todos los derechos humanos. Sin embargo, el derecho a una vida libre de violencia se ha visto vulnerado, en especial para las mujeres. La violencia de género en los espacios universitarios es sostenida por la ignorancia deliberada de la violencia que experimentan las mujeres, el silencio sistemático, la negación de los hechos y la impunidad (Chapa et al., 2022).

La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) realizada en 2021 reveló que en México la violencia escolar contra las mujeres mayores de 14 años fue 20.2 % en el último año, de la cual el 66.9 % ocurrió en la escuela. La violencia más prevalente fue la sexual (13.7 %), seguida de la psicológica (12 %) y la física (4.6 %). Los principales agresores fueron los estudiantes (46.2 %), seguido de los docentes (16.6 %) y las estudiantes (8.9 %). La agresión por parte de las docentes (1.5 %) se dio en menor porcentaje (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

En la investigación realizada por Chapa et al. (2022) sobre violencia de género con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 98.20 % de las denuncias por violencia de género ante el protocolo fueron realizadas por mujeres. También, en el estudio realizado por Carrillo (2024), el cual consistió en una revisión de 25 artículos divulgados de 2019 a 2020 sobre violencia de género en universidades mexicanas, se confirmó que las mujeres son las principales víctimas de violencia de género en las universidades mexicanas. Sus resultados señalan el acoso y hostigamiento sexual como la principal forma de violencia de género hacia las estudiantes mexicanas. Del mismo modo, Artilés (2023) realizó una revisión de 46 artículos sobre violencia de género en instituciones de educación superior, publicados de 2019 a 2023. Los resultados identificaron a la violencia sexual, específicamente al acoso y hostigamiento como el tipo de violencia de género más frecuente y más investigada.

En 2016, como parte del proyecto regional del sur-sureste del país sobre la violencia escolar en ámbitos de educación superior y de posgrado

en los estados de Chiapas, Tabasco, Yucatán y Oaxaca, investigadores del proyecto institucional “Fortalecimiento de la Perspectiva de Género de la UADY” realizaron un estudio con universitarios de diferentes planteles de la UADY, con la finalidad de describir el acoso y hostigamiento sexual que ocurre en dicha universidad. De acuerdo con los resultados obtenidos, la prevalencia de acoso y hostigamiento sexual fue mayor en mujeres, siendo los compañeros y profesores los principales agresores (Echeverría et al., 2017).

Otra investigación, realizada por la UNAM en 2019, tuvo como objetivo analizar las denuncias por violencia de género expuestas en el protocolo, los tenderos y redes sociales por parte de las estudiantes de bachillerato de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. En este estudio se identificó la violencia sexual como la más prevalente, destacando el hostigamiento sexual, abuso sexual y acoso sexual como sus manifestaciones más habituales (Nahuel di Napoli y Pogliaghi, 2022).

La violencia de género es un tema de preocupación en la UADY (2019). Para abordar esta problemática, la universidad cuenta con el Programa Institucional de Igualdad de Género (PROGÉNERO), el Protocolo para la Prevención, Atención y Sanción de la Violencia de Género, Discriminación, Hostigamiento, Acoso y Abuso Sexuales (VGDHAAS) y un plan de capacitación en igualdad de género (UADY, 2019). La violencia de género también se evidencia a través de los protocolos de violencia de género existentes en las universidades. En las quejas presentadas ante el protocolo de casos de violencia de la UNAM, el tipo de violencia más prevalente fue la sexual, seguida de la psicológica y, por último, la física (Nahuel di Napoli y Pogliaghi, 2022).

Ante la impotencia por la prevalencia de la violencia de género en las universidades, han surgido grupos de activistas universitarias que adoptan el tendero como una forma de protesta, denuncia y visibilización. La violencia de género ha quedado evidenciada a través de los múltiples tenderos de denuncia colocados en diferentes universidades del país en los últimos años (Cerva, 2020; Mingo, 2020).

En los tenderos de denuncia se exponen a los agresores y se denuncian diferentes tipos de violencia. Diversas investigaciones sobre tenderos de

denuncia han señalado a los docentes y estudiantes como perpetradores de violencia sexual hacia las estudiantes universitarias (Cerva y Suárez, 2022; González y Gress, 2023).

Los docentes ejercen mucha más violencia que las docentes, debido al machismo y pacto patriarcal. Los docentes perpetran la violencia contra el estudiantado en los diferentes contextos donde se relacionan, mientras que las docentes en el salón de clases (Mora et al., 2017).

La violencia de género en las universidades requiere de atención, ya que genera varias secuelas físicas, psicológicas y académicas en las víctimas (Mora et al., 2017; Ramis y Castillo, 2023). En el ámbito académico, no solo afecta el rendimiento, sino que también puede ocasionar la deserción escolar y profesional (Cerva y Suárez, 2022).

Desarrollo del Tema

Desde 2018, en la UADY se han instalado tendedores de denuncia de violencia de género por parte estudiantes y colectivas. A pesar de que generan información valiosa, muchas veces se pierde por falta de registros, datos ilegibles o se quedan en el olvido entre tantas publicaciones en redes sociales. Se carece de una sistematización general de los tendedores realizados a lo largo de los años por diferentes colectivas o estudiantes de las facultades de la UADY. Por ello, surgió la necesidad de sistematizar la información generada a partir de las denuncias colocadas en los tendedores.

Esta investigación de estancia postdoctoral de CONACYT 2023 se originó a partir del proyecto de investigación e incidencia: “Desarticulando la violencia juvenil y de género en la Universidad Autónoma de Yucatán”. A su vez, esta formó parte en el proyecto de investigación PRONACE-CONACYT “Desarticulando la violencia juvenil y de género en universidades mexicanas”.

El objetivo general de la investigación fue caracterizar los perfiles de violencia de género denunciados en los tendedores. Los objetivos específicos fueron:

1. Identificar el tipo de violencia de género más denunciada en los tendederos.
2. Identificar el sexo del agresor más denunciado.
3. Identificar el rol del agresor más denunciado dentro de la comunidad universitaria.
4. Identificar el tipo de violencia más denunciada según el sexo del agresor.
5. Identificar el tipo de violencia más denunciada según el rol del agresor dentro de la comunidad universitaria.
6. Identificar el rol del agresor más denunciado dentro de la comunidad universitaria según el sexo del agresor.

Para la realización de esta sistematización, se llevó a cabo una investigación documental empleando como unidad de análisis las evidencias gráficas de las denuncias colocadas en los tendederos realizados durante 2020 y 2023 por alumnas o colectivas pertenecientes a las facultades de la UADY. La investigación fue de enfoque cuantitativo con diseño no experimental transaccional descriptivo.

El procedimiento consistió en revisar las redes sociales de Facebook e Instagram de las cuentas de colectivas o activistas, en busca de evidencias fotográficas de tendederos realizados, tanto en modalidad presencial como virtual. Los criterios de inclusión fueron que los tendederos se hubiesen colocado en alguna facultad de la UADY de 2020 a 2023 y que las denuncias aportaran información de la persona agresora y del tipo de violencia. Los criterios de exclusión fueron denuncias ilegibles y aquellas que contenían únicamente el nombre de la persona agresora y/o frases.

Tabla 2. *Unidad de Análisis*

Facultad instalación tenderero	Año	Modalidad
Química	2020	Presencial y virtual
	2021	Presencial
Odontología	2020	Presencial
	2023	Virtual
Contaduría y Administración	2020	Presencial
Economía	2020	Presencial
Derecho	2020	Presencial y virtual
	2021	Virtual
	2023	Virtual
Matemáticas	2023	Presencial
Medicina Veterinaria y Zootecnia	2021	Virtual
Medicina	2020	Presencial
	2021	Presencial
	2023	Virtual
Ingeniería	2020	Presencial
	2021	Virtual

Nota. Elaboración propia a partir de la información de los tendereros publicados en las redes sociales (Facebook e Instagram) de las colectivas.

La información recolectada se codificó para la realización del análisis estadístico descriptivo. Primero, se calculó la distribución de frecuencia en general de las denuncias colocadas en los tendereros, específicamente sobre el tipo de violencia, el sexo de la persona que ejerció la violencia y el rol de la persona agresora dentro de la comunidad universitaria. Posteriormente, para identificar los perfiles de violencia, se analizaron simultáneamente los datos del tipo de violencia en relación al sexo de la persona agresora, y del tipo de violencia con respecto al rol de persona agresora dentro de la comunidad universitaria, usando para ello la tabulación cruzada.

A continuación, se describen los resultados encontrados respecto a la violencia de género denunciada de forma general en los tendereros y de los perfiles de violencia de género identificados.

Violencia de Género en los Tendederos

En las denuncias presentadas en los tendederos de la UADY se reportaron tres tipos de violencia de género: sexual, psicológica y física. En general, se obtuvo que el 54 % de las denuncias correspondieron a la violencia sexual, el 38 % a la violencia psicológica, el 3 % a la violencia física y en un 5 % de los casos no se pudo identificar el tipo de violencia denunciada.

Estos resultados evidencian que la violencia sexual fue el tipo de violencia más prevalente en los espacios universitarios. Esto coinciden con una investigación previa realizada en la UADY en la que se enfatiza la presencia de acoso y hostigamiento de tipo sexual (Echeverría et al., 2017). La segunda más prevalente fue la violencia psicológica y la tercera fue la violencia física que se dio en porcentajes mínimos.

Perfiles de Violencia de Género

Se identificaron cinco perfiles de violencia de género: dos referidos al sexo del agresor y tres al rol del agresor dentro de la comunidad universitaria. En los siguientes apartados se hace la caracterización de cada uno de los perfiles de violencia de género denunciados.

Perfil 1. Violencia Ejercida por Hombres

La violencia de género fue ejercida predominantemente por hombres. Los resultados revelan que el 93 % de las denuncias colocadas en los tendederos fueron dirigidas a agresores hombres. Es importante resaltar que los hombres violentan a ambos sexos.

El tipo de violencia ejercida por estos agresores fue principalmente la violencia sexual que se denunció en el 60 % de los casos. Las manifestaciones de este tipo de violencia en los tendederos fueron de situaciones de violación, abuso sexual, acoso y hostigamiento sexual.

El segundo tipo de violencia más perpetrada fue la violencia psicológica reportada en un 37.3 % de las denuncias en los tendederos. Sus manifestaciones fueron la humillación, intimidación, devaluación, infidelidad, devaluación y amenazas.

La violencia física ocupó el tercer lugar y se dio en un 2.7 % de las denuncias. En los tendedores, este tipo de violencia fue exclusivamente ejercida por hombres. Sus manifestaciones fueron los golpes, los apretones y las cachetadas.

En cuanto al rol que los agresores tienen en la universidad, el 66 % de las denuncias eran dirigidas a estudiantes, el 28.4 % a docentes, y el 5.6 % al personal administrativo.

En el perfil uno, cuando la violencia fue ejercida por hombres, fue mayoritariamente de tipo sexual y principalmente perpetrada por los estudiantes.

Perfil 2. Violencia Ejercida por Mujeres

Las denuncias en los tendedores contra mujeres fueron mínimas, representando un 3 % del total. Las agresoras únicamente ejercieron violencia hacia otras mujeres. El tipo de violencia perpetrada fue mayormente de tipo psicológica (69.2 %). Sus manifestaciones fueron humillaciones, comparaciones destructivas y descalificaciones por la forma de vestir.

El otro tipo de violencia ejercido por las mujeres fue la violencia sexual, la cual se presentó en un porcentaje menor (30.8 %). Sus manifestaciones fueron a través del uso de palabras lascivas. La violencia física no fue cometida por mujeres.

Respecto al rol de las agresoras en la universidad, fueron las docentes las principales agresoras (75 %) y en menor proporción las estudiantes (25 %). No se registraron casos de violencia perpetrados por mujeres pertenecientes al personal administrativo.

En el perfil dos, cuando la violencia es ejercida por mujeres, es predominantemente de tipo psicológica y ejercida preferentemente por las docentes.

Perfil 3. Violencia Ejercida por Estudiantado

Las denuncias dirigidas al estudiantado ocuparon el primer, representando el 56 % del total de denuncias colocadas en los tendedores. La violencia ejercida por el estudiantado fue en la mayoría de los casos de tipo sexual (66 %), seguida de la violencia psicológica (31 %) y, en menor medida, la violencia física (3 %).

Perfil 4. Violencia Ejercida por Personal Docentes

Los docentes ocupan el segundo lugar, con un 26 % de las denuncias registradas en su contra. La violencia perpetrada por el personal docente fue mayormente de tipo psicológico (63 %), seguida de la sexual (35 %) y en menor proporción, la física (2 %).

Perfil 5. Violencia Ejercida por Personal Administrativo

La violencia ejercida por el personal administrativo ocupó el tercer lugar, con un 7 % de denuncias dirigidas hacia ellos. El tipo de violencia perpetrada por el personal docente fue en primer lugar de tipo sexual (75 %), en segundo lugar psicológica (20 %), y en tercer lugar física (5 %).

Conclusiones

En la nueva ola del movimiento feminista las mujeres jóvenes tienen una mayor presencia. Un ejemplo de ello es la movilización de las estudiantes universitarias en la realización de tendedores de denuncia de la violencia de género. En los tendedores se evidencia que la violencia de género sigue prevaleciendo en los espacios universitarios, siendo una muestra fiel de la desigualdad, machismo y violencia que ocurre en todo el país. No es un problema aislado, se presenta de la misma forma en los diferentes contextos (Cerva, 2020).

La problemática de la violencia ejercida por hombres en los tendedores de la UADY coincide con investigaciones previas que afirman que los hombres fueron los que más normalizaron y perpetraron la violencia de género (Chapa et al., 2020; Gómez et al., 2024; INEGI, 2021). Los hombres utilizan la violencia en la universidad como vía para restituir la dominación masculina, obtener prestigio ante otros hombres y amedrentar a las mujeres con la intención de conservar el orden de género tradicional (Mahan, 2023). Aunque la violencia de género puede ser ejercida tanto por hombres o mujeres, los casos de violencia ejercida por mujeres en los tendedores de la UADY son mínimos. Las manifestaciones de la violencia ejercida por mujeres hacia mujeres incluyen burlas e insultos (Ramírez y Hueso, 2024). Los resultados de este estudio lo confirman, ya que las mujeres ejercieron

principalmente violencia psicológica, tanto de docentes hacia alumnas, como de alumnas hacia sus compañeras.

En las universidades el tipo de violencia de género más frecuente es la sexual, seguida de la psicológica y física (Artiles, 2023; Chapa, et al., 2020; INEGI, 2021). Estos datos coinciden con los encontrados en este estudio, evidenciando que, en los espacios universitarios de la UADY, se manifiesta predominantemente la violencia sexual. Algunas investigaciones señalan que, en la violencia sexual reportada por estudiantes universitarias, las manifestaciones más frecuentes son violación, acoso sexual, abuso sexual y violencia digital (Nahuel di Napoli y Pogliaghi, 2022; Salgado-Espinosa et al., 2024). En los últimos años, se ha incrementado la prevalencia de acoso y hostigamiento sexual en las universidades (Robles, 2024).

La violencia sexual manifestada en acoso y hostigamiento sexual hacia el estudiantado universitario fue más frecuentemente perpetrada por otros estudiantes, seguido de docentes (Echeverría et al., 2017; Panchi et al., 2023). En este estudio, los estudiantes fueron también los principales perpetradores, representando el 56 % del total de denuncias, con una clara mayoría de actos de violencia sexual. En otro tendadero de denuncia, el piropo y el hostigamiento sexual fueron las manifestaciones de violencia sexual normalizada y perpetrada por estudiantes y profesores (González y Gress, 2023). Estas mismas manifestaciones fueron denunciadas en los tenderos de la UADY.

Las manifestaciones de violencia de los docentes expuestos en los tenderos de denuncia fueron miradas lascivas, sexismo, acoso en redes y abuso sexual (Nahuel di Napoli y Pogliaghi, 2022). En otro estudio se señaló que los docentes emplean los insultos, humillaciones, piropos incómodos, intimidación, burlas, miradas lascivas, chantajes, bromas sexuales, discriminación, rechazo, exhibicionismo, tocamientos, abrazos y/o besos indeseados, y acoso sexual. En contraste, las docentes suelen realizar humillaciones, burlas, rechazo y chantajes y bromas sexuales (Mora et al., 2017).

A partir del análisis de los datos mediante la tabulación cruzada, se concluye que la violencia de género en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) presenta variaciones en función del sexo y el rol de la persona que

ejerce violencia dentro de la comunidad educativa. Se identifican dos perfiles según el sexo de quien ejerce la violencia (hombres y mujeres) y tres perfiles de acuerdo con el rol de las personas agresoras dentro de la comunidad universitaria (estudiantado, personal docente y personal administrativo).

En cuanto a la discrepancia sobre el tipo de violencia según el sexo de la persona agresora, los hombres ejercieron mayoritariamente violencia sexual, mientras que las mujeres perpetraron principalmente violencia psicológica. A pesar de que los estudiantes fueron los más denunciados en los tendedores, se observaron diferencias al contrastar el sexo con el rol de la persona que ejecutó la violencia. Cuando la persona denunciada fue hombre, los agresores fueron mayormente estudiantes. En cambio, cuando la denuncia fue dirigida a una mujer, entonces, las agresoras fueron principalmente docentes. Respecto a las variaciones en el tipo de violencia de acuerdo al rol de la persona agresora, el personal docente ejerció más violencia psicológica, mientras que el estudiantado y el personal administrativo perpetraron más violencia sexual.

La universidad al reconocer el problema de la violencia que se suscita en su interior, tiene el reto de emprender acciones que contribuyan a su resolución. Una de esas acciones es la prevención mediante la sensibilización y la reeducación (Artiles, 2023; Ramírez y Hueso, 2024).

La universidad es un espacio privilegiado para educar en derechos humanos, desnormalizar la violencia, deconstruir el patriarcado, sexismo y el machismo, así como para promover la perspectiva de género como vía para prevenir la violencia de género en el interior de sus espacios universitarios. Si en ella se permite la formación y discusión de temas como masculinidades, feminismo, violencia y género, se posibilita construir nuevas formas de socialización que tengan como marco los derechos humanos, la igualdad y el respeto (Lorrendo et al., 2020).

Es importante que el Programa Institucional de Igualdad de Género (PROGÉNERO) de la UADY al crear e implementar acciones de prevención con todos los actores universitarios tome en cuenta todos los perfiles, pero ponga especial atención a los dos perfiles identificados como principales perpetradores de violencia de género en la UADY: el de hombres y estudiantes. Al ser los estudiantes los receptores de la ideología machista

que valida la violencia contra las mujeres en las universidades, es importante realizar acciones que incidan en su erradicación (Mahan, 2023). Al respecto Palumbo y López (2022) enfatizan que existen estudiantes universitarios que muestran rechazo, resistencia o se mantienen al margen de las protestas feministas y de las acciones institucionales para erradicar la violencia contra las mujeres debido a la internalización del patriarcado. Del mismo modo, hay sectores de hombres universitarios que no son conscientes del micromachismo.

El personal docente tiene el reto de educar con perspectiva de género (Vázquez et al., 2021). Por ello, es importante que al ejercer su profesión estén debidamente capacitados en temas de género y los tengan introyectados para que esto permee en su práctica pedagógica. Los espacios educativos tienen una función relevante en la construcción de la igualdad de género. Para ello se requiere la transversalización de la perspectiva de género en el currículo universitario, la cultura institucional, el currículo oculto, los planes y programas de estudio (Vázquez et al., 2021).

La perspectiva de género debe permear en la cultura y política institucional, estando presente en la vida universitaria a través de sus valores, estructura, procesos e interacción entre sus miembros (Cerva, 2020). Lo anterior permite generar como línea de acción trabajar con los hombres que integran la comunidad universitaria en la construcción de nuevas masculinidades en donde se promueva el respeto y la igualdad de género, así como también en la sensibilización respecto a la violencia que sufren las mujeres y en cuestionar el micromachismo.

Finalmente es importante reconocer los grandes avances que han surgido desde el movimiento feminista de las estudiantes universitarias quienes a través de los tendedores de denuncia ha logrado visibilizar la violencia de género en contextos en los que se tenían normalizadas estas prácticas como por ejemplo, en las universidades. Con ello han conseguido poner en la agenda las violencias abriendo la posibilidad de crear protocolos para la actuación ante casos de violencia.

Referencias

- Artiles, L. (2023). Las relaciones y la violencia basada en género: posibilidades o límites en el campus universitario. *Sapientia Technological*, 4(2), 47–56. <https://doi.org/10.58515/015RSPT>
- Carrillo, R. (2024). Sesgos en la conceptualización de la violencia de género en las universidades. En J.J. Dorantes (Ed.), *Miradas y hallazgos educativos en el Sistema de Educación Superior* (pp.199-228). Brujas & Liber Books.
- Castro, R. y Cacique, I. (Eds.). (2008). *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. CRIM/UNAM.
- Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la educación superior*, 49(194), 137-157. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128>
- Cerva, D. y Suárez, M. (2022). Violencia de género en el ámbito universitario en México: espacios de memoria que emergen del activismo feminista en redes. *Virtualis*, 13(25), 75–92. <https://doi.org/10.46530/virtualis.v13i25.420>
- Chapa, A. C., Cadena, I., Almanza, A. M. y Gómez, A. H. (2022). Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1), 77-91. <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>
- Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios. (2024). Kanan Herramientas para erradicar la violencia en la Universidad. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 13(35). <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/371>
- Echeverría, R., Paredes, L., Kantún, M. D., Batún, J. L. y Carrillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161002>
- Gobierno de México. (12 de febrero de 2016). Violencia en las escuelas. Justicia Cotidiana. <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es#:~:text=La%20violencia%20escolar%20se%20entiende,que%20conforman%20la%20comunidad%20escolar.>

- Gómez, H. L., Nieto, J. L., Ramírez, J. I., Rivera, A., López, K. P. y Cruz, D. S. (2024). Violencia de género en estudiantes universitarios: expresiones y experiencias desde un enfoque cualitativo: Gender violence in university students: expressions and experiences from a qualitative approach. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(1), 146 – 160. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1577>
- González, R. M. y Gress, M. R. (2023). Tendederos de denuncia y emociones: una aproximación al tipo de violencia sexual experimentado por estudiantes universitarias. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (198), 167-183. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi198.9815>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021. Principales Resultados. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2023). Las mujeres en la procuración y acceso a la justicia. *Compendio de Boletines Serie “Desigualdad en Cifras”*, 9(4), 11-12. <https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/compendio-de-boletines-serie-desigualdad-en-cifras>
- Larrondo, T., Osorio, I., Tena, A., García, K. y Gutiérrez, Z. (2020). Seminario-taller “Feminismos, masculinidades y LGBTTTIQA+”. Propuesta estudiantil para hacer frente a la universidad patriarcal. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 32(80), 135-158. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1062>
- Mahan, L. S. (2023). El mandato de masculinidad en la producción de la violencia contra las mujeres en la universidad. Un análisis de los testimonios de las estudiantes durante el mayo feminista en Chile (2018) [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador.
- Mingo, Araceli. (2020). “Juntas nos quitamos el miedo”. Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 3-23. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.703>

- Mora, M.G., Mora, A.R. y Morett, J.L. (2023). Expresiones de violencia de género ejercida por personal docente hacia estudiantes en la Universidad Autónoma Chapingo. https://www.easyplanners.net/alias2017/opc/tl/8821_maria_guadalupe_mora_pizano.pdf
- Nahuel di Napoli, P. y Pogliaghi, L. (2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato. *Revista mexicana de sociología*, 84(4), 907-939. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60387/53258> ONU Mujeres. (17 de junio de 2023). *La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo*. Naciones Unidas Centro Regional de Información. <https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/>
- Palumbo, M. y López, O. (2021). Masculinidades pendulares y silenciosas: Un análisis sobre masculinidades juveniles mexicanas. *Géneros*, 28(30), 151–182. <https://revistasacademicas.ucoj.mx/index.php/generos/article/view/18>
- Panchi, L., López, A. y Prado, J. (2023). Análisis de la violencia en los estudiantes universitarios y sus consecuencias. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (67). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3540>
- Ramírez, A. y Hueso, E. J.C (2024). Visibilizar y actuar ante la violencia de género: retos de las instituciones de educación superior. En A. Vázquez, I. Torres, A. G. Valenzuela & A. Ramírez (Eds.), *La violencia en las instituciones de educación superior perspectivas teóricas y metodológicas* (pp.139-150). LAMBDA.
- Ramis, M. E. y Castillo, C. I. (2023). Violencia de género en el contexto universitario: revisión sistemática. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 6(16), 240–255. <https://doi.org/10.33996/repsi.v6i16.102>
- Robles, L. A. (2024). Efectos psicoemocionales del acoso y hostigamiento sexual. Narrativas y experiencias de estudiantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 27(2), 903-914. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/89062>
- Salgado-Espinosa, L. A., Molina, V. A. y Monroy, I. R. (2024). Caracterización de la violencia sexual contra mujeres universitarias mexicanas. *Políticas Sociales Sectoriales*, 1(2), 126-150. <https://politicas-sociales.uanl.mx/index.php/pss/article/view/58>

- Secretaría de las mujeres. (2023). *Decreto 163/2014 por el que se emite la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Yucatán*. <https://www.yucatan.gob.mx/docs/regulaciones/4aa29v3x.pdf>
- Tlalolin, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, (206), 39-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005>
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030. <https://pdi.uady.mx/planes-desarrollo/PDI1930>
- Vázquez, A., López, Graciela, y Torres, Imelda. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51(2), 299-326. <https://doi.org/10.48102/rllee.2021.51.2.382>

Violencia de género en jóvenes Bachilleres.

Caso preparatoria del Instituto Campechano

Karina Magaña Valencia¹

Instituto Campechano

María Enock Sánchez Aguilar²

Instituto Campechano

Ana Isabel Mijangos-Cortés³

Instituto Campechano

Resumen

La violencia de género en jóvenes de bachillerato constituye un preocupante fenómeno social que demanda una comprensión profunda y acciones preventivas afectivas. Esta forma de violencia afecta la salud mental, el desarrollo emocional y la igualdad de género en esta etapa crucial de formación; por ello su importancia de estudio en instituciones de Educación Media Superior, que tienen un papel fundamental

¹ Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del Instituto Campechano, es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestra en Pedagogía. Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

² Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Escuela de Ciencias de la Comunicación del Instituto Campechano, es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestra en Pedagogía. Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

³ Docente de la Escuela de Ciencias de la Comunicación y Titular de la Unidad de Comunicación Social del Instituto Electoral del Estado de Campeche, es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestra en Ciencias de la Comunicación. Asociada Activa de la Red de Estudios de Género de la Región Sur-Sureste de ANUIES.

en la formación y difusión de ideologías. El rechazo a la violencia implica promover una cultura de paz. Aspirar a tener un mundo donde todas y todos puedan ser libres y disfrutar de la vida en un ambiente de armonía y respeto hacia las y los demás (Nueva Escuela Mexicana Digital, 2022), en todo proceso hacia una cultura de paz es importante buscar de dónde vienen los conflictos y cómo se actúa ante ellos, por eso la importancia de promover en los espacios educativos, conductas que erradiquen la violencia y la discriminación. Este estudio tiene como objetivo analizar los tipos de violencia de género en las y los estudiantes de la Escuela Preparatoria Vespertina del Instituto Campechano. Identificar la prevalencia, las manifestaciones, y la incidencia de la violencia de género en las juventudes; enlistar los tipos más comunes y los factores contextuales que podrían estar contribuyendo a esta problemática.

La metodología del presente proyecto tendrá un enfoque cuantitativo de corte transversal; se utilizará una encuesta validada y estandarizada para detectar casos existentes, prácticas, indagar sobre las experiencias de violencia de género con las cuales han tenido algún contacto, detectando los tipos de violencia física, psicológica, digital y sexual, entre otros datos. La población, considerando variables como género y semestre, es la matrícula escolar de la preparatoria del Instituto Campechano, turno vespertino del ciclo 2022-2023, son 766 estudiantes, la muestra es de tipo intencional debido a que se trabajó con estudiantes de tercer y quinto semestre siendo 208, lo que permitió realizar un análisis estadístico robusto. El instrumento es un cuestionario elaborado en Google Forms, respondido manera anónima y voluntaria. Los datos obtenidos se analizaron cuantitativamente a través de la estadística descriptiva. Entre los resultados se obtuvo información valiosa sobre la violencia de género en las y los jóvenes de bachillerato, ofreciendo información para la formulación de políticas preventivas y de intervención. Al comprender mejor las dimensiones y los factores asociados a este problema, se podrán diseñar estrategias más eficaces para erradicar la violencia de género en esta etapa de la vida, promoviendo así entornos educativos seguros y equitativos.

Palabras clave: Violencia, violencia de género, bachillerato.

Introducción

La prevención de cualquier comportamiento problemático comienza por la conceptualización y delimitación del mismo, así como por la comprensión de su origen es por ello que necesitamos hacer un desglose de los elementos que sustentan esta investigación, como es la Violencia de Género, siendo un problema social y persistente que afecta a los individuos de todos los géneros.

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la lengua española (2024), violencia proviene del latín violentia, que significa la cualidad de violento o la acción y efecto de violentar o violentarse.

La raíz etimológica del término violencia remite al concepto de fuerza. Este sustantivo deriva en verbos como violentar, violar, forzar. A partir de esta primera aproximación semántica, se puede decir que la violencia siempre implica el uso de la fuerza para producir daño. En un sentido amplio, puede hablarse de violencia política, económica, social y hasta meteorológica, y en todos los casos el uso de la fuerza remite el concepto de poder (Corsi, 1995 citado en Garamendi y Vargas, 2021).

De acuerdo a Gualán (2022) género refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres; es decir es una creación social y cultural, que implica un contexto específico para el desenvolvimiento del género y donde la cultura juega un papel importante. La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer emitida por la Asamblea General de la ONU (1993), define la violencia de género como “todo acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.”

El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2022) menciona que la violencia de género es una de las manifestaciones más claras de desigualdad entre hombres y mujeres. Esto debido al arraigo de patrones socioculturales, relacionados con los roles de ser mujer y ser hombre, vinculados

a normas y valores. La violencia la puede sufrir cualquier mujer de distinta manera, ámbito, edad, escolaridad y contexto.

En México esta problemática ha alcanzado indicadores alarmantes, de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el año 2021 en México el 70.1 % de las mujeres de 15 años en adelante han sufrido al menos un incidente de violencia en su vida, entre estas se encuentran la psicológica, económica, patrimonial física, sexual o ha sufrido discriminación en al menos un ámbito y ejercida por cualquier persona agresora a lo largo de su vida.

En el estado de Campeche solo el 67 % de las mujeres han padecido de esta problemática, un 75.8 % de mujeres entre 15 años y más, que estudian en el nivel medio superior padecen violencia de género; un 55.9 % violencia psicológica, un 27.2 % violencia económica o patrimonial y/o discriminación, un 33.8 % física y un 61.2 % violencia física (INEGI, 2021).

La violencia de género es un fenómeno devastador, que no solo impacta a quienes la padecen, sino a todas las personas relacionadas en su contexto, como es el caso de los estudiantes de nivel medio superior que no están exentos de este fenómeno, y siendo el bachillerato la etapa donde las y los estudiantes, empiezan a formar su identidad y valores, son más vulnerables a la influencia de su entorno y con quienes interactúan.

De acuerdo a datos del Sistema de Indicadores de Género de INMUJERES (2022), la violencia en las mujeres asciende a 32.3 %, esto debido a que durante su vida escolar padecieron de violencia física (18.3 %) como pellizcos, jaloneos, empujones, le han aventado cosas, la han pateado o golpeado con el puño, la han atacado o agredido con un cuchillo, navaja o arma de fuego; así como violencia sexual (17.9 %), pues sufrieron intimidación, acoso, hostigamiento y abuso sexual. Además, 17.5 % ha sufrido violencia psicológica, principalmente degradación o acoso emocional, intimidación y acecho (p.3).

La violencia de género en las instituciones educativas, quienes la sufren más son las mujeres, esto por el trato desigual de docentes, compañeros y compañeras, personal administrativo; esto considerando las diferencias de género, así como las historias de vida del agresor y de las víctimas, la parte cultural y las relaciones personales que son factores que pueden

llevar a explicar el origen de la violencia entre los pares y las personas en su contexto escolar para atender y comprenderla.

Una intervención temprana, puede tener un impacto duradero en las y los estudiantes de nivel medio superior, estableciendo así relaciones respetuosas y así reducir la violencia de género.

En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve una educación inclusiva y equitativa a través de los programas educativos que aborden la igualdad y la violencia de género, fomentando el respeto entre los estudiantes; capacitando a los docentes y personal administrativo para abordar esta problemática, con la finalidad de sensibilizar a las y los estudiantes para generar una cultura de respeto y paz. (Nueva Escuela Mexicana, 2023).

Por lo tanto, el objetivo general es analizar los tipos de violencia de género en las y los estudiantes de la Escuela Preparatoria Vespertina del Instituto Campechano.

En México se creó en 2007, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la cual tipifica en la cual el artículo 5 fracción IV refiere lo siguiente: *Violencia contra las mujeres: Cualquier acción u omisión basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico o patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público.*

La Ley general de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia, también menciona estos tres tipos de violencia en su artículo 6°:

I. La violencia psicológica. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio;

II. La violencia física. Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas;

V. La violencia sexual. Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrar y concebirla como objeto.

Desarrollo

La metodología del presente proyecto es de enfoque cuantitativo de corte transversal; de diseño no experimental. El estudio se aplicó en la Escuela Preparatoria del Instituto Campechano, turno vespertino, ciclo escolar 2022-2023. Se recolectaron datos de 208 estudiantes, lo que permitió realizar un análisis estadístico robusto (Muestra intencional).

Se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento fue un cuestionario elaborado en Google Forms, respondido de manera anónima y voluntaria. Los datos obtenidos se analizaron cuantitativamente, para detectar casos existentes, prácticas, indagar sobre las experiencias de violencia de género con las cuales han tenido algún contacto, detectando los tipos de violencia física, psicológica, digital y sexual, entre otros datos.

El rechazo a la violencia implica promover una cultura de paz. Aspirar a tener un mundo donde todas y todos puedan ser libres y disfrutar de la vida en un ambiente de armonía y respeto hacia las y los demás (Nueva Escuela Mexicana Digital, 2022).

En todo proceso hacia una cultura de paz es importante buscar de dónde vienen los conflictos y cómo se actúa ante ellos, por eso la importancia de promover en los espacios educativos, conductas que erradiquen la violencia y la discriminación.

Entre los resultados obtenidos, la edad promedio de las y los estudiantes oscila entre los 16 a 19 años de edad, de nivel educativo medio superior. De los cuales el 28.30 % es del género masculino, el 67.92 % femenino, y el 3.78 % prefiere no decirlo. El 60.38 % está cursando el tercer semestre de bachillerato y el 39.62 % el quinto semestre.

Respecto a si conocen el significado de violencia el 98.11 % menciona que *Sí* a comparación del 1.89 % que *No*. Relacionando con mayor frecuencia el significado con Agresión verbal y/o física (tabla1).

Tabla 1. Palabras relacionadas con violencia

Agresión verbal y/o física	52.83 %
Dañar	13.20 %
No respetar derechos	13.20 %
Uso de la fuerza	13.20 %
Maltrato	11.32 %
Abuso	2.88 %
Ofensas	1.92 %
Discriminación	0.94 %
Rebasar límites	0.94 %
Hostigar	0.94 %
Hacer sentir mal a la persona	0.94 %

Nota. Elaboración propia (2023)

El 41.51 % considera que en su escuela Sí existe la violencia entre alumnos y alumnas, un 57.55 % menciona que No y un 0.94 % prefirió No contestar. Actualmente, el 8.5 % menciona que Sí están pasando por algún tipo de violencia a comparación del 91.50 %.

Pero durante su vida de estudiante, el 62.26 % menciona que No ha sido agredida por una o varias personas de la misma escuela, a comparación el 37.74 % menciona que Sí, por las siguientes personas:

Tabla 2. Personas que agreden en la escuela.

Compañeras (os) del salón	70 %
Alumnas (os) de otros grupos	15 %
Maestra (o)	7.5 %
Secretarías de la escuela	5 %
Director de deportes	2.5 %

Nota. Elaboración propia (2023).

Los resultados esta relacionados con un estudio realizado por Nahuel di Poli y Pogliaghi (2022) Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato, en el cual mencionan que la agresión sexual

provino, en primer lugar, de un compañero (47 %); en segundo lugar, de una compañera (16.6 %), y en tercero, de un maestro (11 %), entre otros agresores, aproximándonos al nivel de violencia que padecen las y los estudiantes en establecimientos educativos.

Entre las razones por las cuales consideran, que las han violentado esas personas se encuentra (Tabla 3):

Tabla 3. Razones de violencia

No contestaron	17.51 %
Burlarse	15 %
Hablar de forma inapropiada	10 %
Desconoce la razón	7.5 %
Bullying	5 %
Chismes (secretarias)	5 %
Mal entendidos	5 %
Incomodidad	5 %
Son personas bruscas	5 %
Acosar	5 %
Son machistas	2.5 %
Humillar	2.5 %
Calumnias	2.5 %
Personas violentas	2.5 %

Nota. Elaboración propia (2023).

Respecto a quién le comentan que han sido agredidas en la escuela, se puede apreciar que a la amiga (o) en un mayor porcentaje (Tabla.4) a comparación de la Tutora:

Tabla 4. Persona de confianza

Amiga/o	37.73 %
Otro	32.07
Tutora	16.04 %
No Contestó	12.26 %
Maestra (o)	1.89 %

Nota. Elaboración propia (2023).

Sobre si les han pateado o golpeado con el puño, el 10.38 % menciona que Sí a comparación de 89.62 % menciona que No. En el caso de si les han pellizcado, jalado el cabello, empujado, jaloneado, abofeteado o aventado algún objeto el 26.42 % menciona que Sí.

El 45.28 % menciona que si les han hecho comentarios ofensivos por su físico (cuerpo, estatura, cabellos, rasgos, etc.); un 11.32 % reciben comentarios despectivos por su condición social; el 3.77 % si les han hecho comentarios despectivos por su lugar de origen y un 13.21 % menciona que han sido objeto de burla en la escuela.

El 100 % menciona que sí les han propuesto o insinuado tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones, hacer la tarea, cosas o beneficios en la escuela; por lo cual el 0.94 % menciona que les castigaron, trataron mal, por negarse a tener relaciones sexuales (reprobaron, bajaron la calificación, expulsaron, sacaron de la escuela, etc.) un 1.89 % prefirió no contestar, pero mencionan que les afectaron en un 55.66 % con baja calificación, el 24.53 % reprobó, un 16.98 % fue expulsados de la clase un 2.83 % expulsar de la escuela.

Respecto a si han enviado mensajes o se han publicado comentarios con insinuaciones sexuales, insultos u ofensas, a través del celular, correo electrónico o redes sociales, el 18.87 % menciona que sí, a través de los siguientes medios:

Tabla 5. Medios por los cuales reciben mensajes

Otro	72.64 %
Facebook	14.15 %
WhatsApp	13.21 %

Nota. Elaboración propia (2023).

El 3.77 % menciona que, si les han publicado información personal, fotos o videos (falsos o verdaderos) suyos para dañarles, a través del celular, correo electrónico o redes sociales, entre las cuales destacan Facebook y WhatsApp (Tabla 6).

Tabla 6. Medios en los que publican

Otro	83.96 %
Facebook	7.55 %
WhatsApp	7.55 %
Correo electrónico	0.94 %

Nota: Elaboración Propia (2023).

Respecto a si les han dicho “piropos” groseros u ofensivos de tipo sexual el 29.25 % menciona que Sí. Un 14.15 % menciona que si se han percatado que les vigilen o siguen al salir de la escuela.

El 23.58 % sí ha reportado al sentirse violentada/o, acosada/o u hostigada/o, un 73.58 % menciona que no lo hizo y un 2.83 % prefirió no contestar. Dicho reporte se hizo en un mayor porcentaje al Tutor (a) como se representa en la tabla. Esto se relaciona con un estudio de Buquet Corleto, Cooper, Mingo y Morenoque (2013) Intrusas en la Universidad, el cual, ante actos de hostigamiento, 80 % de hombres y mujeres “no hicieron nada”, que 70 % o más dijo no haberlo hecho por no haberle dado importancia “y un reducido porcentaje mencionó no haber sabido qué hacer, tener miedo de la posible reacción del agresor/a y, en lo relativo a los carteles, [...] no querían ser consideradas/os como personas conflictivas”.

Tabla 7. Persona que recibió el reporte

Tutor/a	56 %
Maestro (a)	12 %
Director (a)	12 %
Padres	8 %
Prefecto	8 %
Amigo (a)	4 %

Nota. Elaboración Propia (2023).

Sobre si han agredido a algún compañero/a de tu escuela, el 92.45 % menciona que No y un 7.5 % que Sí lo ha hecho, esto debido a que les buscaban pleito, para defenderse del agresor, les violentaban por sentirse superior a las demás personas, porque les afectaron en su calificación y por malos entendidos. La manera de agredirlos en un 37.5 % es con golpes, el 25 % con insultos, así como también con un 25 % con mensajes ofensivos y un 12.5 % en redes sociales.

Conclusiones

Entre los resultados obtenidos, se pudo identificar que el 41.51 % de los alumnos de la Escuela Preparatoria Vespertina del Instituto Campechano percibe violencia en su ambiente escolar, en tanto que el 37.4 % manifestó recibir o haber sido objeto de algún tipo de violencia, por lo tanto, la violencia de género relacionada con las escuelas es un fenómeno mundial; sin embargo, su magnitud y alcance permanecen ocultos (UNESCO, 2015).

Cabe señalar que el mayor porcentaje de violencia es hacia las mujeres, pero los hombres, el 2.24 %, manifestaron también que son sujetos de violencia, en tanto que el 1.12 % de las personas que prefirieron omitir su sexo, también señalaron que son violentadas.

La violencia la reciben por parte de sus compañeras/os de grupo en un 70 %, y un 15 % por parte de alumnado de otros grupos de la escuela. Se

destaca que las y los docentes son señalados con un 5 %, pero hay una figura del área de deportes que fue reportado específicamente con un 2.5 %.

Se detectaron los tipos de violencia: física, verbal, emocional y digital. El 45.28 % menciona que les han hecho comentarios ofensivos por su físico, como críticas a su cuerpo, estatura, cabello, rasgos, etc. El 26.42 % han recibido agresión física como: jalones de cabello y cuerpo, pellizcado, empujado, abofeteado o aventado algún objeto.

Al 18.87 % les han enviado mensajes o publicado comentarios con insinuaciones sexuales, insultos u ofensas, a través del celular, correo electrónico o redes sociales.

En tanto que el 3.77 % menciona que les han publicado información personal, fotos o videos falsos o verdaderos sin su consentimiento, distribuido a través del celular, correo electrónico o redes sociales, entre las cuales destacan Facebook y WhatsApp.

El 23.58 % sí ha realizado reporte al sentirse violentada/o, acosada/o u hostigada/o, un 73.58 % menciona que no lo hizo y un 2.83 % prefirió no contestar.

Dicho reporte se hizo en un mayor porcentaje al Tutor/a, (56 %), lo que significa que esta figura en la escuela es bien percibida y de confianza del alumnado.

La mitad del porcentaje de los y las alumnas encuestadas han reportado situaciones de violencia a través del tutor escolar asignado; esta figura representa para ellos un papel importante para este tipo de casos que han presentado.

En términos generales se revela un índice moderado en los diferentes tipos de violencia en los estudiantes de preparatoria del turno vespertino, lo cual conlleva a tomar medidas preventivas que disminuyan los niveles de violencia, como pláticas y talleres que refuercen estos temas en los y las estudiantes.

Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación* 127, 20 de septiembre. Última reforma: DOF, 26 de enero 2024.

Corsi, J. A. y Dohmen, M. L. A. (1995). Violencia masculina en la pareja: una aproximación al diagnóstico ya los modelos de intervención.

<https://www.sidalc.net/search/Record/KOHA-OAI-TEST:165202/Description>

Cortés, Y. Guevara, M. y Antúnez, G. (2014). Violencia de Género en las estudiantes del Nivel medio superior de la UAGRO. Bolivia. Recuperado de: https://www.ecorfan.org/series/riesgos/Serie_Topicos%20selectos%20de%20Riesgos_6.pdf

Croso, C. Modé, G. y Munhoz, F. (ED). (2016). Violencia de género en las escuelas. Caminos para su prevención y superación. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>

Garamendi, M. C. Y Vargas, E. G. (2021). Prevalencia de la Violencia de género durante el noviazgo, en mujeres universitarias de 18 A 25 años de edad de la UAJMS. *Humanidades*, 3(3), 39-46.

Gulan, H. R. (2022). Violencia de género en ámbitos educativos. Una mirada hacia las actitudes de directivos del Distrito de Educación N° 07D03. *REVISTA U-Mores*, 1(1), 27-42.

<https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/ru/article/view/555/571>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/>

Instituto Nacional de las Mujeres (2022) Sistema de Indicadores de Género. Violencia contra las mujeres

<http://estadistica-sig.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Violencia.pdf>

- Instituto Nacional de las Mujeres (2022) Indicadores Básicos sobre la Violencia contra las Mujeres Grupo Interinstitucional de Estadística Junio de 2022. Recuperado de https://www.ipn.mx/assets/files/genero/docs/difusion/Indicadores-basicos_25junio2022.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres (Marzo 05 DE 2023) Año 8, Boletín N° 1, enero de 2022. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA8N01%20VoBo.pdf
- Naciones Unidas. Derechos Humanos. (1993) Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>
- Nahuel di Napoli, Pablo y Pogliaghi, L. (2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato. Revista mexicana de sociología, 84(4), 907-939. Epub 23 de noviembre de 2022. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60387>
- Nueva Escuela Mexicana Digital (marzo 8 de 2022). Sí a la Paz, no a la violencia. Recuperado de <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/6868/>
- Nueva Escuela Mexicana Digital (Julio 19 de 2022). Jóvenes promoviendo la igualdad de género. Recuperado de <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/11178/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Documento de Política 17. La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107_spa
- Pérez-Martínez, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2024). La violencia contra la mujer, una revisión sistematizada. Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, (40), 139-158. <https://doi.org/10.17163/uni.n40.2024.06>

El acoso sexual en la mirada:

Un análisis de la percepción de la lascivia

Cándido Chan Pech¹

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

El presente texto pretende exponer las percepciones de las alumnas universitarias del acoso sexual a través de las miradas lascivas, como resultado de un estudio realizado a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas en sesiones con grupos focales en dos universidades. Los hallazgos se plantean en una narrativa configurada durante la organización y agrupación de las nociones discursivas bajo categorías *in situ* que permitieron señalar el sentido de la percepción de la violencia sexual en

¹ Licenciado, Maestro y Doctor en Pedagogía por la UNAM, Profesor de Tiempo Completo de la Escuela de Humanidades C-IV. Perfil PRODEP desde 2018. Miembro del SNII-CONAHCYT. Autor de diversos artículos científicos, capítulos de libros especializados y del libro "Teatralidad de la vida universitaria". Actualmente pertenece al Colegiado de Investigación "Desarrollo Socioecológico para Mesoamérica". Sus líneas de investigación son: La enseñanza de la investigación, El componente social de la sustentabilidad y, La migración asociada al cambio climático.

la mirada. Los hallazgos revelan que las percepciones de la mirada lasciva están asociadas a la naturalización de la violencia y la convivencia con la masculinidad; es una expresión del morbo, lo libidinoso y de los imaginarios construidos culturalmente; la mirada frente a la mirada, es asimismo un ejercicio de violencia puesto EN la dominación y control del cuerpo.

Palabras clave: Acoso sexual; mirada lasciva; representaciones sociales;

Introducción

La mirada lasciva es parte del acoso sexual masculino que instala un sometimiento sexual, mediante la puesta de significantes de violencia dirigidas a la mujer. Aunque es fácil comprender su referencia, se trata de una categoría con cierta complejidad para definirse y al mismo tiempo ser identificada. Durante su emplazamiento no se necesitan las palabras para incomodar a quien se observa y advertir las intenciones implícitas. Las amplias reflexiones y denuncias desde el orden moral hasta lo jurídico-legal han permitido su mayor referencia y es en los juzgados donde el debate se plantea especialmente cuando se requiere la evidencia. La complejidad del acoso sexual con la mirada está en su conceptualización, especialmente cuando se pregunta ¿Qué es una mirada lasciva? ¿Cuándo no lo es? ¿Quién o qué debe calificarse con certeza si es lasciva o no lo es? En la búsqueda de indicios empíricos se realizó un estudio para encontrar la percepción de quienes son las víctimas y así entender los referentes culturales y representativos que ayudan a las mujeres para percibirla.

El antecedente inicial del estudio de la lascivia es religioso y bíblico, asociada a la lujuria como pecado capital. En Wikipedia, la búsqueda del término es remitida inmediatamente hacia “la lujuria” (lujuria, 7 de noviembre 2020), que desde el orden moral es el deseo o apetito sexual y de placer desordenado, incontrolado y excesivo. Desde la psicología se vincula con el trastorno de la hipersexualidad como la frecuencia extrema en la libido o actividad sexual. Sin embargo, es en el terreno de lo legal y jurídico, donde existe un debate que protagonizan la ética y la moral

dado que son considerantes culturales y sociales, particularmente cuando se desea tipificarse como delito, en contraposición de las conductas individuales o colectivas que, aunque son juzgados como inadecuados o lujuriosos por los demás, son legales.

Parafraseando la idea presentada en Wikipedia (lujuria, 7 de noviembre 2020), la lascivia se entiende como la fogosidad y descontrol sexual expresado en una conducta sexual estimulada por un mecanismo que incita el deseo de experimentar un placer; conlleva un grado de egoísmo agnada a la “codicia por el placer” bajo el riesgo de abandonar el autocontrol de actividad sexual en el afán por prolongar el placer experimentado.

La lascivia es un componente en ciertas miradas que expresan violencia sexual y conforman una atmosfera asociada a “frases, gestos, silbidos, sonidos de besos, tocamientos, amenaza de aproximaciones insinuantes entre otros” (Quintero, 2020); además de una serie de “comportamientos no verbales de naturaleza sexual” (Lourdes et.al. 2020) y de ciertas prácticas como la “exhibición de fotos sexualmente sugestivas o pornográficas y de objetos o materiales escritos, miradas o gestos impúdicos, silbidos o gestos que generan pensamientos de connotación sexual” (p. 36). Bosch, et.al. (2009) menciona que dentro una escala que califica de leve a moderado ese acto puede ser identificado a partir de “los gestos provocativos, miradas insinuantes o lascivas, guiños, movimientos provocativos, besos al aire, etc.” (p.37). Dentro de estas particularidades se identifica la mirada intrusiva que intimida, molesta y violenta y que al final de cuentas produce temor y zozobra; suscita un ambiente donde la mirada o el arrinconamiento de alguien es invasivo y no deseado provocando que quien es observada se sienta incómoda; es un escenario donde se mira fijamente a una mujer en un período prolongado o de una manera que la hace sentir vulnerable por la percepción invasiva de la privacidad o una violación del espacio personal.

La mirada lasciva al cuerpo femenino es asimismo un mecanismo de poder, que detenta el mandato de masculinidad. Quinn (2002) -citado por Huerta (2021) – afirma que “estar mirando mujeres funciona como una representación dramática que se actúa para otros hombres, es un

medio por el que cierto tipo de masculinidad es producida y el deseo heterosexual se exhibe” (p. 394). Asimismo, esta práctica es el despliegue del poder masculino, que exige el supuesto derecho a valorar bajo lentes sexistas a la mujer; la cual es reducida a un objeto cuya percepción se da por el grado de deseo sexual que se emite.

El estudio de la mirada lasciva -desde el orden fenomenológico- se centra en el cómo las mujeres experimentan y perciben el acto de ser miradas, así como los significados que atribuyen a estas experiencias (Villamil, 2009). La fenomenología busca captar la esencia de estas experiencias vividas, lo que permite explorar la mirada no solo como un acto físico, sino como un fenómeno cargado de significados subjetivos y contextuales. La mirada se entiende, en este sentido, como un fenómeno que va más allá de la simple acción de ver; por lo que requiere revisar la interacción donde se entrelazan aspectos culturales, sociales y emotivos entre el observador y el sujeto-objeto observado. Esta revisión permite diferenciar entre “ver” y “mirar”; en este último subyace una intención y una carga emocional que influye en la percepción del otro.

El acto de mirar y de observar ha sido explorada desde diversas aristas; especialmente desde llamado voyerismo de Laura Mulvey (1988), quien concibe el acto de mirar la “privacidad” como una herramienta del poder para observar e inspeccionar. Por otro lado, está el panóptico de Michel Foucault, que presenta el juego del poder a través de una dinámica entre la persona que observa activamente y quien es observada, como escenario de intrusión manipulado para el miedo y el poder. Algunas teorías, como la del reconocimiento de Axel Honneth, proponen una manera de abordar el conflicto social para el estudio cotidiano de la mirada y sus formas de representación. En esta teoría, se relacionan las luchas sociales con la mirada explicando cómo la humillación y la dominación se manifiestan a través de la mirada. Se utilizan conceptos como visibilidad, invisibilidad, subjetividad y la mirada objetivadora y abyecta, lo que ayuda a comprender el problema de la mirada más allá de los conceptos tradicionales. (Palacio, 2020).

Huerta (2021) señala que estas miradas como propias de la violencia simbólica se pueden atender empíricamente bajo la lente de las representaciones sociales, consideradas como “estructuras significantes” que provienen de la abstracción configuradas en la dimensión social, así como de los componentes de estructuras sociales. Esta autora señala -citando a Ibáñez (2001)- que es posible identificar mediante el discurso cuando se asumen que “las representaciones sociales son construcciones simbólicas que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas” (Lamas, 2013, p. 340; citado por Huerta, 2001). Asimismo, -citando a Bourdieu (1999)- explica que, aunque el poder no se ejerce por la fuerza física; más bien es el orden social quien ocasiona las suficientes estructuras cognitivas para ajustarse a la estructura social y alcanzar la sumisión a lo determinado. Su incorporación teórica-metodológica posibilita desvelar la violencia simbólica que se da a través de las miradas lascivas.

Metodología

El estudio se realizó en dos universidades: la primera fue la Escuela de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y Unidad 072 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ambas ubicadas en la ciudad de Tapachula. Se escogió el contexto universitario, por ser uno de los espacios donde las mujeres enfrentan cotidianamente y donde la violencia y el acoso sexual está presente como parte de la cotidianidad (Martínez Ochoa y Salazar, 2022; Huerta, 2021). Ambas, cuentan con denuncias de acoso sexual y constantemente se escuchan casos de violencia sexual. Inicialmente se tuvo la intención de hacer un comparativo de las experiencias vividas, pero durante las sesiones de trabajo los discursos fueron similares, de tal modo que no se consideran relevante.

Se invitó a 60 alumnas al azar y de manera voluntaria, cuyo rango de edad fueron entre 19 y 24 años, y se formaron 4 grupos de 15, (Para identificar a las participantes se numeró del 01 al 60 y cada expresión transcrita se le identificó con la letra p y su respectivo número). Se formaron dos grupos en cada universidad: de las licenciaturas en Pedagogía (UNACH) e Intervención Educativa (UPN), las cuales consintieron firmando de informadas. En la recolección de datos se utilizó un cuestionario semiestructurado a través de

una entrevista en profundidad realizado con grupos focales, durante cuatro sesiones, dos por semana; cada una de ellas duró aproximadamente hora y media, y se grabaron aprovechando las aplicaciones de celulares para posteriormente transcribirlas a un procesador de texto.

Una primera interrogante tuvo como intención evidenciar la existencia e identificación del acoso sexual; posteriormente se interrogó sobre las situaciones específicas; fue aquí donde se aprovechó para incorporar la categoría de “mirada lasciva dirigida al cuerpo” como formas evidentes y cotidianas del acoso sexual. La incorporación de esta categoría fue intencional dado que no es concepto de uso común cuyo significado fue necesario explicar previamente. Sin embargo, aunque el término era desconocido, inmediatamente la asociaron a otros términos que enriquecieron la conceptualización empírica. El diálogo se dio en fomentar la expresión de las nociones, sentimientos y experiencias de sus apreciaciones de las miradas lascivas.

En el análisis se ubicaron cuatro enunciados (categorías *in situ*) del tipo performativo cuyas propiedades significativas poseían articulaciones conceptuales con otros enunciados constatativos (locucionario) asociados semánticamente a las aportaciones de las demás participantes (Lozano, et.al. 982). Lo performativo permitió ejecutar un locucionario, es decir buscar más allá del simple significado, para reflexionar sobre lo que se afirma, para ello se le interroga, se responde y advierte (Butler, 2004). Esa forma de ilocución, considera la fuerza del enunciado, y en tal orden advertir las actitudes y creencias expresados en términos extralingüísticos. Esta forma de considerar la expresión fue un ejercicio de traducir cada enunciado para configurar los componentes conceptuales que posibilitaron la confrontación teórica.

Tabla 1. Proceso de análisis de los discursos

Categorías <i>in situ</i> , Enunciado performativos, (Locucionarios)	Discursos, frases y enunciados que articulan (ilocuiones)	Componentes que posibilitan la confrontación teórica
Mientras hay hombres hay acoso		Asociada a la masculinidad y su convivencia con ellos
Los hombres imaginan cochinas		Expresión del morbo, lo libidinoso y la exploración del cuerpo
Todos nos comen con la mirada	Aportaciones de las otros participantes	Asociada a imaginarios y representaciones construidas culturalmente
Uno sabe cuándo la mirada es lasciva porque los ojos lo demuestran		La mirada como ejercicio de dominación y control del cuerpo. La mirada hacia la mirada Las formas de mirar, de mover los ojos, de asociarse con la sonrisa. La interpretación de quien se siente mirada.

Fuente: Elaboración personal

Desarrollo del tema

Las cuatro categorías *in situ* permitieron discurrir sobre las miradas lascivas como eje narrativo. Los discursos establecidos posibilitaron configurar una narrativa que hilvana la percepción de las miradas lascivas.

“Mientras hay hombres hay acoso”

En los hallazgos, se evidenció que el acoso sexual en la universidad es parte de la cotidianidad asociada al poder masculino. La complejidad para ubicar la práctica del acoso se entretiene entre lo que representa quien acosa, y sobre qué y quien representa la víctima. No solamente se encuentra en las miradas, sino que está subyacente en las expresiones triviales donde se mimetiza el sentido, el contenido y la semántica de una pregunta; o bien en cierto tipo de saludo asociada con una insinuación. Es en el tempero de estas prácticas donde se encuentra la mirada lasciva cuya sutileza de sus significantes se asocian a otras conductas expresivas y construidas a partir de otros significantes.

Si existe, pero en nuestro caso se da más por ciertos maestros, uno ya sabe y existen muchas historias que se escuchan cada día. (P-58).

Creo que se da más en los maestros que en los compañeros... porque los docentes tienen cierto poder para hacer que el acoso sea acoso... es decir para que el acoso sea tal, tiene que venir de alguien que tenga una autoridad... aunque hay alumnos que acosan a las alumnas, pero suelen dar risa más que incomodarte... que uno no puede denunciarlo sin atenerse a las consecuencias... algunos son tan sutiles que sabiendo que están acosando no se les puede evidenciar con pruebas (P-45).

Cuando te preguntan ¿tienes novio?... o cuando te dicen ¡que afortunado es tu novio! Ya hay una insinuación(P-8)... el acoso viene cuando el que pregunta o te lo dice no debe decirlo... porque es tu maestro o porque es casado (P-11).

Yo creo que siempre que hay hombres, siempre habrá acoso... a veces con dar la mano ya hay una insinuación o bien cuando hace con preguntas obvias... ya saben que hay interés sexual (p-15).

La verdad me confundo con esto del acoso... no es que sea ingenua o demasiada lista... sino que me pregunto hasta qué punto el acoso es también conquista (P-25) ... como sé qué, que me está enamorando o conquistando... aunque sé que hay cosas malas que no se deben hacer... pero es difícil saber un límite de donde empieza el acoso (P-34).

En nuestro espacio... no dejamos que los compañeros nos acosen... porque estamos al mismo nivel... cuando alguien nos está mirando de otra mirada les reclamamos o simplemente nos burlamos de ellos y lo exponemos frente a las demás para evidenciar su *calentura*. Sin embargo, hay algunos alumnos que se creen muy guapos y quieren que le rindamos admiración, cediendo a sus acosos con la miradas y ciertas insinuaciones... pero nada que no podamos controlar (P-38).

La normalización en este contexto es la réplica de las formas presentes en otros espacios de convergencia colectiva. En estos, se reproducen las múltiples formas de violencia mediante acciones directas, indirectas o simbólicas. Las universidades son en sí mismos sitios donde se expresa el deseo sexual masculino traducido en violencia sexual a través de la mirada lasciva. Aunque el sentido de su existencia es la formación, no se exigen de que en su interior se desarrollen prácticas misóginas, machistas y de violencia sexual (Alonso-Ruido et. al. 2021; Martínez y Salazar, 2022; Rodríguez, Rodríguez y Agoff (2023).

La mirada lasciva ejercida considera a las alumnas como -utilizando la metáfora de la cacería- “presas”, ellas aprenden a vivir y a sobrevivir en el constante “acecho” en un paisaje prácticamente depredador. Habitar estos espacios representa un reto; sobre todo cuando el miedo posee los pensamientos y se instala en el cuerpo (González, et. al 2020; Gaytán 2007; Mesa 2013). Todas en cierto momento han sido blanco de las miradas lascivas que no se olvidan y que se multiplican sin importar la ropa que lleven puesta (López, 2018); mientras los acosadores se defienden diciendo que son ellas las provocadoras del daño: “como si ellas son las que quieren ser violentadas” (Redondo, Pérez, y Martínez, 2007).

“Los hombres imaginan cochinas”

En el ejercicio de definir o conceptualizar la mirada lasciva, se encontró que en los discursos se entrecruzan tres nociones: 1) el morbo, entendido como el deseo obsesivo de saber/ver generado por una imaginación, 2) a la muestra y explicación del “libidinoso” y 3) a la interpretación de la mirada, es decir una imaginación y construcción de la mirada lasciva.

Cuando se afirma que:

Las miradas morbosas, son aquellas donde los hombres imaginan **cochinas al mirar los pechos y las nalgas** de las muchachas, esas imaginaciones son productos de sus deseos incontrolados, por lo que no pueden disimular cuando ven un pecho grande o unas nalgas de gran tamaño (las negritas son sobrepuestas) (P-43).

Particularmente, las entrevistadas, refieren al acto de mirar, como la búsqueda visual para obtener placer, centrándose exclusivamente en lo prohibido, lo íntimo, sobre todo en la búsqueda ávida de los pormenores. (Villanueva et.al. 2018). Las alumnas saben que el morbo es un componente implícito, e inapropiada obsesión por lo obsceno. De ahí que la vigilancia frente al “ojo morbosos” que “se entromete en la privacidad y, placer voyerista que examina lo que no debe”, es para evitar que se haga público lo que es íntimo. (Schneider, 2009).

La referencia al “ven un pecho grande o unas nalgas de gran tamaño”, connota el descubrir que ciertas partes del cuerpo son objetos sexuales puestas al escrutinio masculino. Esta expresión demuestra, en el sentido del morbo, la obsesión por visualizar ciertas partes erógenas del cuerpo en un acto de la reducción de su existencia a las características físicas. La referencia a las “cochinadas” considera al morbo como una herramienta de la mente y el ojo para canalizar un interés sexual violento y en cierto modo patológico al no respetar los límites éticos de la dignidad. Esta vinculación lasciva-morbo en la mirada es la proyección de la fantasía sexual convirtiendo el cuerpo en un objeto de gratificación bajo un placer perverso. En consecuencia -el fragmento de la entrevista- es la condena a una atmósfera incómoda para vulnerar y alimentar en cierta medida el componente sádico del malestar que genera la mirada.

Es revelador revisar la referencia de la lascivia en mirar los pechos y las nalgas como las zonas más erógenas para la mirada; el interés se vincula con los patrones mentales y culturales, pero en términos generales se mira por un impulso natural de tipo sexual. Al respecto, Karchmer (2014) sostiene que esta obsesión se anida en el fetichismo como objeto, al mismo tiempo -pero de manera imaginada- provoca un placer sexual. Se observa la forma, el movimiento o su tamaño, convirtiéndose en una parafilia o una fijación, a veces, como único medio para despertar deseo sexual. Aunque el tamaño es símbolo de atracción sexual, el interés se deriva de las construcciones culturales que configuran la sexualización de los pechos al ponerlos como un objeto sexual. “En su papel sexual, los pechos femeninos funcionan primero como estímulos visuales y luego como táctiles. Inclusive, a gran distancia son generalmente suficientes

para distinguir la silueta de una mujer adulta de la de un varón” (p. 270). La mayoría de las culturas sugieren cubrir el pecho como símbolo necesario de modestia. En ciertos casos, este simple ocultamiento funciona como estimulante erótico de grandes dimensiones.

En cuanto a las nalgas o glúteos, Pease y Pease (2010) explican que, en ellas, la mirada observa un sistema de señalización sexual permanente, tanto más cuando la exhibición esta cercana provocando la impresión de siempre está preparada sexualmente. Las miradas revisan las formas redondeadas, y en la fantasía las asocia a ciertas frutas, incluso los jeans que supuestamente las resaltan suelen interpretarse como la exhibición de la firmeza. En común acuerdo entre los que miran y las que son miradas asumen ciertos significantes sexuales. Un ejemplo es el uso de los zapatos con tacón alto, que obligan a caminar de manera “coqueta”, de tal manera que es una demostración de su pronunciada silueta que provoca un contoneo al caminar, que el “mirón” suele disfrutar.

La mercadotecnia encuentra en la silueta de glúteos y bustos de manera sexualizada, un insumo para promover -en este sistema de significantes sexuales- las imágenes del pecho y nalgas como deseo-objeto que en cierta medida alimentan los ojos lascivos. Estos suponen que las mujeres expresan un deseo, que en muchos casos se interpreta como el deseo de dominio y posesión. Mirar suponiendo ese mensaje, le otorga a la mirada lasciva una sensación de poder y control -como un depredador sobre su presa- generando una dinámica de cosificación.

La imaginación cuenta mucho al definir la morbosidad... en el caso de la mirada, quien la realiza está construyendo y recreando imágenes y situaciones que se olvida de que esta en un lugar público como el pasillo y o el salón de clases. En esas imaginaciones se aíslan de todos por uno minutos... pero que uno puede **sentir la mirada y con la mirada**. (las negritas son sobrepuestas) (P-22).

En este fragmento se aprecia claramente al vinculo lascivia-morbo con la sexualización del cuerpo, la fantasía y las imaginaciones. Desde

el psicoanálisis, estos deseos y sus representaciones sexuales son construcciones culturales que se entrelazan con experiencias individuales y colectivas; es decir que la sexualidad va más allá de su naturaleza biológica y se configura a través de contextos culturales y sociales, de ahí que los deseos sexuales y la manera en que se expresan están condicionados por normas sociales y representaciones culturales. Un ejemplo es cuando la sexualización del cuerpo es vista como un reflejo de las dinámicas de poder y control social donde el cuerpo se convierte en un objeto de deseo y, a su vez, en un medio de expresión de identidad.

La fantasía sexual a menudo se alimenta de elementos de lascivia y morbo, que son interpretados como manifestaciones de deseos reprimidos. Estas fantasías pueden surgir como respuestas a la represión social de la sexualidad. En este sentido, el morbo puede ser visto como una forma de explorar lo prohibido y lo oculto, permitiendo a los individuos experimentar sus deseos de manera simbólica (Villanueva, Castro y De León, 2009). Las imaginaciones en torno a la sexualidad también son influenciadas por la cultura visual contemporánea, donde las imágenes icónicas juegan un papel crucial. Las representaciones del cuerpo y la sexualidad en la pornografía, por ejemplo, tienden a ser asimétricas y a menudo perpetúan dinámicas de dominación, lo que contrasta con las representaciones más igualitarias que surgen de prácticas artísticas y culturales alternativas. Estas representaciones no solo reflejan, sino que también moldean las expectativas y deseos, creando un ciclo de retroalimentación entre la cultura y la psicología individual.

La expresión “sentir la mirada” alude a las sensaciones de atención o de intromisión generadas por la mirada, son reacciones psico emotivas a un escrutinio externo. Flores de Tejada, E. (2004) explica que existe una función lingüística de la mirada que se resumen en el “como los ojos hablan”, es decir, una codificación paralingüística de los ojos configurada en cada movimiento, de tiempo y la asociación con ciertos gestos, de las cejas y los párpados. También afirma que los “ojos tocan” donde el poner la mirada genera la percepción del acto de “enviar un dardo” que provoca reacciones en las emociones y comportamientos (p. 56). Se toca a través del contacto visual; cuya reacción se nota cuando se intensifica

la excitación emocional y en cierta medida, las capacidades cognitivas, específicamente el aprendizaje y la memoria son alteradas. Fijar la mirada en alguien mientras realiza tareas mentales puede dificultar la evocación de recuerdos ya que compromete recursos cognitivos necesarios para reconstruir la memoria.

La frase “sentir la mirada”, es la posibilidad de intuir ciertos eventos aparentemente inconexos pero que en la experiencia son parte de las sensaciones ya vividas. Básicamente es la percepción de la mirada utilizando una compleja red neurológica que articula experiencias pasadas con los mecanismos de defensa y supervivencia.

La sensibilidad a las miradas de los demás permite crear lenguajes que facilitar y cooperar con los otros, contribuyendo así a la garantizar la supervivencia. Específicamente la visión periférica y la amplitud de las pupilas ayuda a desarrollar habilidades de comunicación más elaboradas. No obstante, el lenguaje oral es complejo, la mirada expresa significados que los vocablos y conceptos son difíciles de verbalizarse, como cuando existe un peligro en el entorno, esta habilidad expresa las intuiciones, las intenciones, qué agrada y qué no (Pease y Pease, 2010).

En este caso, la categoría de “mirada del libidinoso” es ya una interpretación de la orientación a la mirada:

... las miradas libidinosas se dan entre los viejitos o hombres ya maduros, que miran detenidamente a las muchachas como algo inalcanzable... que se conforman con mirar (p-49)... No quiere decir que por ser hombres grandes no tienen deseos o recuerdos de sus deseos... sino por eso lo libidinoso es la energía mental que se auto provocan por la posibilidad, aunque sea mental de poseer una mujer (P-21).

Aunque “libidinoso” se deriva de “líbido”, las estudiantes asumen que se refiere al deseo sexual en un sentido más amplio y personal, y por ende es un emplazamiento externo de ese deseo en un contexto inapropiado o agresivo. Así, un sujeto con una alta libido puede comportarse de manera

libidinosa, aunque no todas las expresiones de libido se manifiestan de forma libidinosa.

Lo libidinoso de un hombre se observa en una especie de brillo en los ojos y su concentración en mirar el cuerpo de una joven... Suelo comparar la mirada lascivias con la de un perro jarioso... en mi pueblo decimos *jarioso*, cuando alguien solo habla de sexo y mientras habla se está tocando allá abajo y con la mirada busca mujeres como para estimularse a seguir hablando... en mi comunidad los asociamos a los perros que andan en manada siguiendo a una hembra en brama (P-07).

Lo “libidinoso” se asocia a un valor cultural -asumido en las estudiantes- que al paso de las experiencias expresan como elemento semántico de referencia desde la propia condición de mujer frente a un poder masculino. Sin embargo, no hay que olvidar que tales vocablos tienen un sentido antropológico, alimentado por las configuraciones sociales y la continua reconstrucción de sus significantes. Así el sujeto “libidinoso” es parte de las “representaciones sociales, cargadas de símbolos, mitos e ideas englobados por las nociones de cultura” (Mountañola, 2004; p. 240). En este escenario de signos las estudiantes acuden a mediaciones en las relaciones establecidas por las miradas.

Bajo estas ideas, Villamil afirma que “la percepción es un proceso de valoración y aprendizaje cultural, en donde los sentidos se educan y sus expresiones se aprenden” (p. 98). De allí la referencia a un sentido cultural:

En nuestro hablar, podemos decir que los hombres que no pueden dejar de ver una mujer con deseo, es *coche* (puerco), porque en cuanto llega a un lugar busca mujeres para mirar... como decimos por aquí, nada más ve una escoba con faldas y se pierde en su mirada (P-09)... Yo creo que el ser *coche* es porque donde quiera que haya lodo se va a revolcar... no puede estar en lo limpiecito... así pasan con los hombres morbosos, siempre están buscando las mujeres para andar mirando (P-10).

En estas declaraciones la vinculación lasciva-morbosidad, invitan a realizar un ejercicio fenomenológico que estimula a descifrar el “morbo en la mirada”. Las experiencias propias se metaforizan integrando sedimentos culturales que expresan una construcción para enunciar la molestia. En ello, la indignación recurre a lo metafórico para referirse a la forma en que una sensación de malestar o incomodidad se expresa simbólicamente a través de metáforas o figuras retóricas. Para transmitir la intensidad de su incomodidad de manera figurada; el “coche” (puerco) o “jarioso” (perro excitado) es el término relativo a la molestia que expresa lo inaceptable de una mirada haciendo énfasis en lo despectivo y característico de una situación “animal” resaltando la intensidad de la emoción en la indignación.

La prolífica producción literaria ha sabido expresarlo: en el cuento *Miradas lascivas*, Gabriela López Masoller (2020) cuenta de cómo los hombres en la calle miran a las mujeres como si quisieran arrancarles la ropa, para así poder devorarlas. Como si no pudieran contener su propia testosterona y fueran poseídos por química corpórea, donde dejan de ser hombres y se convierten en animales desatados que buscan el placer a como dé lugar sin importar a quién dañan; donde se conforman con comer por los ojos porque de esa forma “no están haciendo nada malo”. Disfrazando el acoso mientras desean explotar la sexualización de la mujer.

“Todos nos comen con la mirada”

En la percepción de la lascivia la mirada esta sobre el cuerpo; expresan que el lascivo escoge y visibiliza un fragmento del cuerpo: “A los hombres les gusta ver nalgas... creo que les gusta cómo se mueven... le gustan las de gran tamaño... los delata su mirada... hay compañeras que tienen voluptuosas... y siempre están siendo observadas” (P-18).

Oron Samper (2019) amplía la idea, considerando que la víctima:

...siente que su interioridad ha sido negada y su cuerpo simplemente es visto como objeto de placer. El pudor la hace consciente de que, en la mirada lasciva, su intimidad queda expuesta, pero, además, aparece negada, pues la mujer es considerada sólo como objeto (P-26).

Lo propio de la lasciva incluye una operación selectiva en la visibilidad de atributos del cuerpo excluyendo a los demás; ese fragmento adquiere existencia para el lascivo, donde lo demás se rechaza arrojados a la no-visibilidad.

La mirada al cuerpo como disfrute mental está asociada a la apreciación estética del cuerpo más allá de lo físico, involucrando dimensiones emocionales y mentales. Este disfrute se relaciona con la apreciación de la belleza, la expresión artística, la autoaceptación o la conexión con uno mismo. Es un enfoque que valora la armonía, la sensualidad y la percepción del cuerpo como algo más que una simple forma física. A diferencia de la mirada lasciva el disfrute mental es la excitación o placer que se experimenta a través de estímulos mentales; los pensamientos, fantasías o imágenes:

Les llama la atención... como se menean cuando caminan... en la mayoría de los casos las miradas incomodan y porque se asocia con las expresiones del rostro o bien cuando están con otros hombres suelen hacer comentarios y por sus gestos se interpreta que son morbosos... Lo más incómodo y desagradable es cuando uno pasa solo o con otra compañera y hay más de cinco hombres o compañeros y todos **nos comen** con la mirada (las negritas son sobrepuestas) (P-14).

La frase “nos comen”, sugiere el despliegue -en términos metafóricos- de las actitudes de acechar o cazar vinculada al placer derivado de mirar de manera lujuriosa. Esta combinación de términos se asocia a la conducta de acoso o voyerismo.

Por otro lado, la mirada lasciva al cuerpo cargada de deseo sexual; exhibe la intención de tentar más allá de lo táctil, es la intención simbólica de penetrar, invadir, entrometerse; sobre lo que no se debe tocar. Tocar, en cierto modo, es un hecho de posesión, así como el mirar es palpar a distancia. De ahí, que permitir la mirada en lo escondido del cuerpo se interpreta supuestamente en dejarse poseer de lo más íntimo que se tiene.

El lascivo ignora las reglas del pudor sobre la manea de comportarse en situaciones donde la intimidad o privacidad está en juego. El pudor permite sentir vergüenza o reserva cuando otros miran que se miran ciertas partes expuestas del cuerpo:

He visto como ciertos hombres, dirigen su mirada hacia la entrepierna... como buscando o imaginando la vagina... a veces hay pantalones que nos hacen ver como que tenemos algo más que eso y llama la atención de ellos (P-43)... Esa mirada me indigna porque son como una forma de escanear el cuerpo y someterlo a sus deseos sexuales... a veces ellos comparan los cuerpos y asumen que lo grande o lo pequeño o lo bien formado del cuerpo es digno de ser mirado u observado para ser deseado... Ojalá los cuerpos fueran admirados, ¡pero no!... el cuerpo -para la mirada- solo les sirve para ser deseado, para ser imaginado o para ser utilizado mentalmente (P-38).

Ellas evocan al pudor como dispositivo de defensa frente a las miradas que no van con el decoro del cuerpo mismo (Hernández, 2005); el emplazamiento colectivo y cultural de este mecanismo permite proteger automáticamente lo íntimo de la sexualidad con la vergüenza. En tal sentido, es un aprendizaje, donde no es vedar ni tener pavor a la desnudez, sino una actitud de respeto al cuerpo ajeno. Ello, significa que sentir pudor no es ignorar la sexualidad del cuerpo, sino saber mirar sin lascivia, protegiendo la intimidad propia humana. El pudor se enuncia en la forma de vestirse; de ahí que se sugiere cubrirse los espacios íntimos que no se pueden compartir (Santa, 2014). El pudor viene etiquetado en la dimensión cultural y social de la vergüenza y la entrega del recato en las interacciones humanas; y es precisamente en la cultura donde las mujeres aprenden que está relacionado con normas de modestia, privacidad y respeto hacia sí misma y los otros. Este dispositivo antropológico devela como las sociedades interpretan y valoran la intimidad, la exposición del cuerpo y la conducta considerada apropiada en contextos públicos y privados.

La denuncia de una mirada lasciva es que no respeta las normas de privacidad y respeto:

Estas miradas se detienen y se entretienen buscando el límite más cerca del pezón... no disimulan, pues incluso algunos alargan el cuello o bien se inclinan para mirar...o miran desde arriba queriendo encontrar algo...les llama la atención lo que no pueden mirar pero que existen la posibilidad de imaginárselos (P-50).

El emplazamiento del respeto a la intimidad del cuerpo, demuestra el mandato axiológico de protegerse de la mirada ajena y proteger con la mirada, es decir, saber defender la sexualidad de la inercia posesiva del otro; especialmente cuando se sabe que en la exhibición subyace una entrega.

En varias ocasiones, los muchachos me quieren enamorar o hablar para iniciar una relación, pero son tan descarados que ya me han mirado morbosamente mi trasero... ya sabe una a que va o lo que quiere... (P-30).

Al mirar en los ojos del otro, se alimenta el concepto construido de él; generando una variedad de sentimientos, actitudes y deseos que se manifiestan desde el interior del mirante y que la mirada puede interpretar y comprender sin necesidad de palabras: "Uno sabe cuándo la mirada es lascivia por la continua mirada y el tiempo que duran mirando (P. 34)"; Esta habilidad se intensifica en las mujeres cuando se sienten medidas, donde la posición de valoración es sobre el cuerpo. Esta calificación pondera la porción del cuerpo más erótico, que al insistir con la mirada se le recuerda desde un fragmento se puede apoderarse del todo. El que mira expresa su deseo erótico, solapado por una sociedad que define al varón como el deseante permanente y el deseo como configurador de la identidad masculina. En tal sentido, la universidad es un espacio de caza; las alumnas son vistas como cuerpos apropiables reducido a una cosificación sexual expresada en el despliegue de rituales depredadores. (Colagero, 2011).

“Uno sabe cuándo la mirada es lascivia, porque los ojos lo demuestran”

La dominación lasciva se da también en la búsqueda de la mirada de a quien se violenta. Este encuentro e intercambio de miradas también es un intercambio de roles; el que primero mira el que tarda mirando, lo que mira después, o desvía la mirada, el que mira desde abajo y el que mira desde arriba, el que mira con el parpado a medio cerrar o el que mira y luego huye de la mirada, en tales dimensiones es el vehículo para detentar el poder. Sobre todo, la violencia es cuando el que mira disfruta alterando las emociones de quien ve su mirada. El dominio de unos ojos a quien mira sus ojos:

Las miradas más atrevidas y que dan más miedo son la que te miran de frente... Te miran una parte del cuerpo y enseguida te buscan la mirada... para ver que reacción tienes... buscan la sumisión con la mirada o bien el asentimiento al goce de su atrevimiento (P-51).

El recorrido del ojo frente al cuerpo, se inicia con la búsqueda de la mirada de la víctima, y en una ruta de “escaneo” de ir y venir entre el cuerpo y la mirada, “los movimientos del ojo envían un flujo continuo de mensajes” (Flores de Tejada, 3004, p. 55). En esta sucesión de movimientos el lascivo “... actúa como la sucesión de palabras en una oración, la cual se completaría con la sintaxis y con unos significados repletos de matices”.

Los efectos de la mirada, han sido estudiados desde la ansiedad social que la produce (García, 2018). Entendida como el temor o negativa a ser observados o evaluados en público. Los que poseen ansiedad social tienen mayor facilidad en el reconocimiento de las expresiones faciales negativas; así como la detección de expresiones en los ojos no congruentes con la sonrisa, y de ciertos indicadores en la percepción de desconfianza en las distintas expresiones, junto con los patrones de atención selectiva (dónde, cuándo, y cuánto se mira) en los rostros cuando emiten juicios de confianza sobre otros; es decir que perciben los estímulos faciales percibidos en

las expresiones emocionales en movimiento. En ciertas situaciones permiten categorizar las expresiones o juicios de los sujetos supuestamente confiables; así como conceptualizar los movimientos oculares sobre las distintas regiones del rostro. En determinados niveles de ansiedad social existe una sensibilidad sobre la percepción del enojo y del asco; y en cierta medida, un incremento de desconfianza sobre ciertas expresiones de quienes muestran la sonrisa en los labios, pero con “ojos no alegres” (neutros, miedo, etc.):

La ansiedad social se caracteriza cognitivamente por un sesgo interpretativo (percepción de desconfianza) ligado a un sesgo atencional (mirada selectiva). Estos sesgos son, en realidad, adaptativos en cuanto facilitan la detección de sonrisas falsas que podrían indicar una evaluación negativa (burla, arrogancia, etc.) y de expresiones de enfado y asco (hostilidad, desprecio, etc.). Este beneficio ocurre sin aparente coste, dado que los juicios de confianza hacia las caras con sonrisa genuina (congruente con ojos alegres) no se ven afectados y tampoco el correcto reconocimiento de otras expresiones (sorpresa, miedo o tristeza) (p. 2).

En la puesta de la mirada, desde una posible ansiedad social, ellas logran percibir que:

Muchos hombres creen que nos hacen un favor al mirarnos... poque después de mirarnos se deja ver una sonrisa maliciosa, o bien esperan que regresemos la mirada...aunque hay quienes no esperan la devolución... sonríen como expresando un dominio sobre nosotras. La mirada lascivia, no solo son los ojos directos al cuerpo, se asocia con los labios, con las cejas, incluso con la frente (P-49).

La asociación de la mirada con la sonrisa clarifica el mensaje de ida y el de vuelta. La sonrisa es cómplice de la mirada y puede significar rechazo, asentimiento, duda, ironía y al caso burla. Interpretar la comisura del labio, lleva a sentir indignación y a percibir la violencia. Los límites de la

percepción no son claros, son fronteras que solo las emociones generadas pueden explicar.

El “escaneo” del ojo, informa sobre la ruta de posesión:

Uno sabe cuándo la mirada es lascivia, porque los ojos lo demuestran... por ejemplo cuando uno catcha a un hombre mirando a una mujer si siente vergüenza agacha la mirada o bien trata de disimular viendo para otro lado...se ven las intenciones en la mirada (P-31).

... creo que las mujeres aprendemos a leer las miradas masculinas... sabemos cuáles son las miradas con morbosidad y cuáles son las de un enamorado (P-36).

Los ojos se expresan sin palabras, “los ojos hablan, adulan, delatan acciones que sin duda son competencia específica de la palabra” (p.59). Las mujeres aprenden “el léxico metafórico del ojo” que se integran también en las competencias lingüísticas. El ojo adula al expresar alegría; acariciar y engañar. También delata porque revela sin querer las intenciones del mirante.

Estar en la ruta de la mirada, es decodificar la geografía del rostro, es ubicarse en el radio de la posesión atemorizada por los poderes ejercidos en un espacio en común. Esas miradas exteriorizan la conciencia al nivel de sentirse penetrada por los ojos para ver los secretos más reveladores. El esquivarla también es reconocer la vulnerabilidad; en cierto modo la cultura inhibe mirar a los hombres cara a cara, tanto que al mirarlos es un atrevimiento:

Creo que una de las cosas que aprendemos las mujeres es la mirada frente a la mirada... nos intimidan con la mirada al cuerpo... pero más nos intimida la mirada con la mirada (P-01).

Las mujeres han aprendido sobre el contacto visual directo como la más común señal no verbal: Una mirada también habla “... me están diciendo con los ojos quiero que sepas que te estoy mirando (P-56)”. La percepción es crucial en situaciones de intimidad, intimidación e influencia

social. De ahí que es difícil encubrir las emociones, especialmente cuando las miradas expresan toda una gama de sentimientos, particularmente cuando se utilizan los calificativos: “ojos tristes” o “ojos mentirosos” o “miradas matadoras”. Aunque se está consciente de que “alguien nos mira” su repentina detección no tiene que ver con lo extrasensorial, ni un sexto sentido, sino una serie de experiencias y vivencias que permiten a la vista y al cerebro estar en alerta. Tiene que ver con la predisposición a pensar que alguien mira, aunque no se pueda ver e, inclusive, cuando no se tenga evidencia que lo sugiera.

Naturalmente “mirar al otro” indica una señal social; usualmente expresa el deseo de iniciar una plática; en estos casos -de manera natural- la percepción asume que el otro que está detrás mira fijamente provocando la sensación que podría iniciarse tal evento. También puede ser el resultado de la información recopilada del entorno, adquirida a través de la visión periférica. Uno de los primeros eventos detectados en el otro es la posición de su cabeza y cuerpo; si alguno está posicionado de frente y de una forma nada natural, provoca alerta. La obviedad esta cuando el cuerpo del otro está en dirección contraria pero el rostro está en una postura directa: ello obliga a que se preste la atención a sus ojos. De la misma forma, cuando se presiente una mirada furtiva, se levanta el rostro a donde se cree que proviene. Ese movimiento provoca que el otro dirija su mirada.

La interpretaciones sobre las miradas encontradas son diversas; desde las explicaciones hipotéticas, de cuando los ojos se encuentren y cada uno supone que el otro inició la mirada antes; o bien cuando se asocia con un “sesgo confirmatorio” donde a partir del recuerdo de las veces que se voltea para encontrar al otro que mira, o simular estar mirando fijamente. La percepción de la sensación perturbadora es psicológica que resulta del pensar que alguien tiene sus ojos clavados y no de la misma acción física (García, 2018; San Martín y De los Ríos, 2018).

Las siguientes frases ilustran, la interpretación de la mirada:

Él quiere decir con la mirada, me gustas, te deseo (P-11).

Cuando te mira el cuerpo... y en un movimiento provocado me dice con los ojos quiero dominarte (P-20).

Los encuentros se inician con la mirada y al permitir que otro la cautiva, se somete a los sucesos posteriores. Los ojos emiten señales que revelan las intenciones, actuando como indicadores del cuerpo; de hecho, las pupilas operan de manera autónoma, sin intervención de la voluntad. La capacidad de detectar hacia dónde se dirige una mirada es esencial, y el cerebro cuenta con una red neural específica para esta función, similar a un termómetro para la mirada. Esta red informa sobre quién está mirando a quién o qué es lo que están enfocando. Por ello, podemos discernir si la lascivia expresada representa una amenaza para una mujer o para alguien más.

Conclusiones

Estas expresiones anotadas son un ejercicio colectivo de conceptualizar las miradas lascivas. El análisis de ellas, permite encontrar la violencia simbólica ejercida donde la mirada es un dispositivo invasivo y de control subyacente que se ejerce contra las mujeres en los contextos universitarios. En el sentido habitual una mirada transmite emociones y deseos, pero concretamente la mirada invasiva masculina es un acto distorsionado donde los ojos se anidan a los cuerpos con la intención de aprobar u objetar, incitar y exigirlo como objeto; es la cosificación con los ojos. Estas miradas conllevan una carga sexual, que dentro del imaginario del dominante exige una gratitud por halagar y provocar un gusto de ser o estar en el deseo de la dominada.

El análisis de las miradas lascivas como componente del acoso sexual que las estudiantes universitarias perciben e interpretan de los sujetos masculinos revelan la existencia de un permanente acoso visual mucho más evidente que la de otros tipos. Para comprenderse mejor, es necesaria la interpretación cultural y la existencia de representaciones sociales, así como de imaginarios colectivos en el momento de definir el acoso en la mirada referidos por las nociones previamente construidas en la experiencia.

La recuperación empírica de este ejercicio, exhibe que la percepción de la mirada y la construcción de su significado demuestran una postura cultural bajo representaciones culturales. En tal modo, la lascivia pertenece al orden de las imágenes construidas por el cerebro y alimentadas por la cultura. Los

resultados muestran la complejidad de la acción así los márgenes imprecisos que pueden dificultar la definición del acoso de la mirada y los términos referentes en la configuración de consensos y convencionalidades.

Por otro lado, se reconoce que los espacios escolares al igual que en otros, el cruce de miradas es un acto de comunicación que expresa el dominio donde la dominada sin más fuerza que el deseo masculino, se siente avasallada por su condición de ser mujer. Especialmente las miradas a las miradas o entre miradas, son encuentros de un atmosfera incómoda; donde las acciones como el bajar la vista, significan la resignación y sumisión. En este acto se revela una correspondencia de poder entre hombre-mujer, de prolijidad sobre el cuerpo y un método de dominio que encubre un intenso grado de violencia. No hay que olvidar que la mirada lascivia centrada en el cuerpo, es la presentación del uso de la fuerza masculina frente a la fragilidad femenina; ya considerados naturales por el dominio patriarcal y por ende socialmente. En esas miradas, el poder se confecciona como dominación, exigiendo la subordinación como condición de dominio, dentro de una estructura racional que indiscutiblemente experimenta una presión mental en la que la sensación de inferioridad que se vive internamente. Trazar el poder en el cuerpo y la sexualidad configuran la identidad quien es reducida a un objeto sexualizado; se centra en focalizar sus partes o funciones sexuales y las desvinculan del resto de su identidad.

Esta dominación es del orden psicológico en tanto que es una presión que genera una intensa sensación de control sobre la autoestima. En otras palabras, se trata de una inferioridad internalizada, sostenida por mecanismos de represión mental a través de la supremacía cultural, la cosificación sexual y los estereotipos. De este modo, se las aísla y se reduce a símbolos que representan a los dominados.

Referencias

- Alonso-Ruido, P., Martínez-Román, R., Rodríguez-Castro, Y., & Carrera-Fernández, M. V. (2021). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 1-9.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Flores de Tejada, E. (2004). Paralenguaje de los ojos en Esquilo. *Synthesis (La Plata)*, 11, 55-76.
- García, A. G. (2018). *Ansiedad social y sesgo de interpretación de expresiones faciales* (Tesis Doctoral), Universidad de La Laguna; Islas Canarias, España.
- Gaytán S., P. (2007). El acoso sexual en lugares públicos: un estudio desde la Grounded Theory. *El cotidiano*, 22(143), 5-17.
- González, H., Persingola, L. G., Cavazzoni, A. Z., & Bagnoli, L. (2020). Percepción del acoso sexual callejero en mujeres. *Psicología para América Latina*, (34), 121-131.
- Hernández G., R. (2005). El pudor. Trama y fondo: revista de cultura, (19), 89-98.
- Karchmer, S. (2014). La mama. Dama sensual. *Ginecología y Obstetricia de México*, 82(04), 268-276.
- López M., G. (2020) *Miradas lascivas*. En: Revista Acceso Didasko, página Web: <https://revistadidasko.wordpress.com/>
- López M., S. (2018). Acoso sexual en las sociedades contemporáneas. Continuando con los debates feministas. *Cuicuilco. Revista de ciencias antropológicas*, 25(72), 205-211.
- Martínez Ochoa, H., & Salazar Gutiérrez, S. (2022). Experiencia de acoso sexual en estudiantes universitarios y la espacialidad intersticial como dispositivo de exclusión-negación1. *Ultima década*, 30(58), 257-288.
- Mesa de Luna, M.E. (2013). El acoso en lugares públicos. Experiencias y percepciones de adolescentes mexicanos. *En-claves del pensamiento*, 7(14), 177-188.
- Huerta Mata, R. M. (2020). Miradas lascivas, violencia contra las estudiantes universitarias. *Región y sociedad*, 32.
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1982) Análisis del discurso, Hacia una semiótica de la interacción textual. Editorial Catedra.

- Lujuria (7 de noviembre de 2020) en *Wikipedia*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Lujuria#:~:text=La%20Real%20Academia%20la%20define,a-petito%20sexual%20intenso%2C%20o%20lascivia>.
- Moyano, N., & Sierra, J. C. (2014). Fantasías y pensamientos sexuales: Revisión conceptual y relación con la salud sexual. *Revista puertorriqueña de psicología*, 25(2), 376-393.
- Mulvey, L. (1988). Placer visual y cine narrativo (pp. 1-22). Valencia: Episteme.
- Muntañola T., E. (2004) visión: entre la apariencia y la idea. En *Rev. Dimensión antropológica*, 11 (32), 230-245
- Oron S., J.M. (2019, 03 de julio) Términos y mentalidades: pudor. Página web Universidad de Navarra. <https://www.unav.edu/opinion/-/contents/07/03/2018/terminos-y-mentalidades-voluntad/content/CnBM7sduyZOb/17457546>
- Palacio, J. A. (2020). Axel Honneth: el conflicto social y los modos de la mirada. Apuntes para pensar el problema más allá del reconocimiento. *Revista de humanidades de Valparaíso*, (16), 215-237.
- Pease, A., & Pease, B. (2010). El lenguaje del cuerpo: Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos. Editorial Amat.
- Quintero Solís, S. I. (2020). El acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las universidades. La ventana. *Revista de estudios de género*, 6(51), 245-271.
- Redondo S., Pérez, M., & Martínez, M. (2007). El riesgo de reincidencia en agresores sexuales: investigación básica y valoración mediante el SVR-20. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 187-195.
- Rodríguez Hernández, K. J., Rodríguez Barraza, A., & Agoff Boileau, M. C. (2023). Acoso y hostigamiento sexual en universitarias: emociones negativas ante estas formas de violencia de género y su afrontamiento. *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 32(63), 24-46.
- San Martín T., J. y De los Ríos S., S. (2018). Estudio de los sesgos cognitivos derivados de la perseverancia en las creencias: historia, conceptos y consideraciones prácticas.
- Santa Cruz, V, D. (2014). La importancia de la educación del pudor en los jóvenes. Un reto para la familia. *Cuadernos de Pensamiento*, (27), 181-196.

- Schneider, J. P. (2009). Morbo: una aproximación al sensacionalismo televisivo. Universidad de Buenos Aires, 1-10.
- Vegas, J. M. (2010). El sentimiento de pudor la dignidad moral de la persona. Acontecimiento: órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier, (97), 50-54.
- Villamil Pineda, M. Á. (2009). Fenomenología de la mirada. Discusiones filosóficas, 10(14), 97-118.
- Villanueva, C. F., Castro, J. C. R., & De León, M. C. D. (2018). Morbo: discursos sobre contemplación y emisión de violencia en informativos. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 18(2), 1941.

Acoso sexual callejero: Experiencias de estudiantes universitarias en el municipio de Pijijiapan, Chiapas

María Fernanda Álvarez Calvo¹

Universidad Autónoma de Chiapas

Ernesto Pérez Elizondo²

Universidad Autónoma de Chiapas

Alexi Jovani Escobar Domínguez³

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

El presente trabajo académico expone los hallazgos más representativos de una investigación a nivel pregrado (no concluida) que propuso como principal objetivo: *conocer las experiencias de estudiantes universitarias que han vivido acoso callejero en barrios y colonias de Pijijiapan, Chiapas, con la intención de documentar las afectaciones socioemocionales y detectar áreas de riesgo para las mujeres*. Empleándose el enfoque cualitativo, método biográfico-narrativo, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Contando con la colaboración de 27 mujeres de 19

¹ Egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela de Humanidades Campus IX.

² Profesor de Tiempo Completo adscrito a la Escuela de Humanidades Campus IX. Perfil deseable PRODEP-SEP. Integrante del Cuerpo Académico Infancia y Juventud en Contextos de Diversidad.

³ Egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela de Humanidades Campus IX.

a 21 años que residen en el municipio de Pijijiapan, Chiapas, México, y se encuentran inscritas en las Licenciaturas en Puericultura y Desarrollo infantil y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Los resultados obtenidos confirman la presencia de afectaciones socioemocionales en las participantes entre las que sobresalen el miedo, inseguridad y desconfianza. Asimismo, se detectaron los espacios públicos en los que las mujeres son proclives a recibir manifestaciones asociadas al Acoso Sexual Callejero (ASC) tales como sitios de taxis, escuelas, mercados, establecimientos comerciales, terminales de autobuses y transporte público, así como barrios y colonias de la cabecera municipal en los que se acentúa esta problemática.

Palabras clave: Mujeres, Violencia, Fenómeno, Espacios públicos, Riesgo.

Introducción

El ASC es un problema social que se caracteriza por el uso intencionado de manifestaciones verbales, escritas, gestuales y físicas que poseen una connotación sexual. Estas acciones no consensuadas y unidireccionales que se llevan a cabo en espacios públicos se expresan a través de tocamientos, piropos, silbidos, insinuaciones, persecuciones, exhibicionismo, entre otras prácticas que afectan la salud física y mental de las personas (González et al., 2020; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022; Aladro, 2020).

El ASC es una práctica que desde temprana edad condiciona el desenvolvimiento social, la autonomía y el derecho de tránsito que tienen las mujeres para desplazarse en espacios públicos de forma libre y segura. López (2020) afirma que la naturalización de estas interacciones son el resultado de la influencia del sistema patriarcal que históricamente ha legitimado las relaciones de dominio y poder sobre los cuerpos de las mujeres.

Los estudios feministas y de género han generado múltiples aportaciones para reflexionar las prácticas cotidianas, en especial, fenómenos como el ASC que se suscita con frecuencia en países latinoamericanos y

que son considerados “normales” socialmente o conductas “naturales” en hombres (Pérez Elizondo et al., 2019). Estas acciones tienden a trivializarse por parte de autoridades gubernamentales a pesar de que este tipo de violencia es causante de graves afectaciones socioemocionales y suele ser un antecedente en casos de violaciones o agresiones sexuales (Herrera Hernández, 2022).

El ASC es una problemática sociocultural que se reproduce con facilidad en calles, plazas, mercados, entre otros espacios públicos y posiciona en situación de indefensión a muchas mujeres. Si bien es cierto, no es una práctica exclusiva de hombres diversos estudios e instituciones como los realizados por González et al. (2020), Rosales Márquez et al. (2022) y López Muñoz (2021) coinciden en que las mujeres son las más proclives a experimentar desde temprana edad este tipo de violencia de índole sexual.

Este fenómeno supone el ejercicio de poder y la reproducción de micromachismos que son percibidos y vivenciados de manera diferenciada entre hombres y mujeres. En hombres, por ejemplo, este tipo de acciones puede percibirse como manifestaciones “inofensivas” que alimentan el ego y alientan la virilidad. En mujeres, por el contrario, se concibe como una práctica desagradable y denostativa que ocasiona graves consecuencias físicas, sociales y emocionales (Saavedra, 2022).

En México, el ASC es un tipo de violencia que ha sido naturalizada históricamente. La presencia de este fenómeno en espacios públicos ocasiona que muchas mujeres se muestren con miedo, inseguridad y baja autoestima. De acuerdo con los datos de la Secretaría de Desarrollo Económico (SEDECO) del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2022) se calcula que más de 64 millones de mujeres han estado expuestas a esta problemática. El INEGI (2023) señala que, en el primer trimestre del 2023, 23.7 % de las mujeres experimentaron esta problemática, en contraste con los hombres (7.3 %) lo que reafirma a esta violencia como una práctica recurrente hacia las mujeres.

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1979) promueve entre otras iniciativas, la erradicación de prácticas que limiten o

condicionen el derecho de las mujeres a circular en espacios públicos libremente. La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2024, p. 8) reconoce al ASC como un tipo de violencia sexual que no sólo cosifica a las mujeres también las posiciona en desventaja con respecto a los hombres quienes gozan de mayores garantías para transitar en ambientes públicos y privados. Esta Ley define al acoso sexual como:

Una forma de violencia que conlleva un abuso de poder respecto de la víctima, sin que medie relación alguna con la persona agresora. Se manifiesta a través de una conducta física o verbal de connotación sexual no consentida ejercida sobre una o varias personas, en espacios y medios de transporte públicos, cuya acción representa una vulneración a los derechos humanos.

El Código Penal Federal (2024) no contempla sanciones para quienes realizan prácticas relacionadas con el ASC (ej. miradas lascivas, comentarios sexuales, persecuciones, exhibicionismo, silbidos, etcétera) únicamente tiene tipificados los tocamientos o manoseos corporales obscenos. En el estado de Chiapas, la Ley de Desarrollo Constitucional para la Igualdad de Género y Acceso a una Vida Libre de Violencia para las Mujeres (LDCIGA-VLVM, 2024) considera la presencia de comentarios sexuales no consentidos como objeto de sanciones. El artículo 238 del Código Penal para el Estado de Chiapas (2024) señala que es un delito intercambiar o difundir contenido sexual por medios digitales o impresos sin consentimiento, además contempla sanciones a quienes asedien, intimiden o perturben a otras personas en espacios públicos, ya sea de manera verbal o corporal.

En Pijijiapan, Chiapas, México y otros municipios de la región Istmo-Costa son pocas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre esta problemática. Teniendo en cuenta lo anterior, surge la necesidad de realizar estudios para registrar las experiencias de estudiantes y conocer las consecuencias en quienes han vivido cercanamente este fenómeno.

Tomando en cuenta esta situación, se diseñó la presente investigación a nivel pregrado (no concluida) que propuso como principal objetivo: *conocer las experiencias de estudiantes universitarias que han vivido acoso callejero*

en barrios y colonias de Pijijiapan, Chiapas, con la intención de documentar las afectaciones socioemocionales y detectar áreas de riesgo para las mujeres.

Desarrollo

Una primera precisión a nivel metodológico fue descartar el enfoque cuantitativo y mixto debido a que no se pretendía en este estudio extraer datos numéricos o estadísticos, por el contrario, se buscaba obtener información desde las experiencias y vivencias de las participantes haciendo énfasis en sus historias o relatos. Es por esta razón que se optó por una metodología cualitativa. Cueto Urbina (2020) hace mención que la investigación cualitativa hace alusión a atributos o cualidades de un fenómeno social determinado no cuantificable que, si bien se puede describir, demanda recuperar los puntos de vista de participantes con mayor detenimiento debido a que son considerados la base de estos estudios.

Asimismo, se empleó el método biográfico-narrativo que centra su interés en los relatos, experiencias y vivencias de las personas que experimentan determinado fenómeno (Espinoza Freire, 2014), en este caso alumnas universitarias que residen en la cabecera municipal de Pijijiapan, Chiapas y han experimentado ASC.

Como parte de este estudio también se aplicaron entrevistas semiestructuradas gracias a la colaboración de 27 mujeres de 19 a 21 años matriculadas en la Escuela de Humanidades Campus IX de la UNACH de las cuales 9 se encuentran inscritas en la Licenciatura en Puericultura y Desarrollo infantil y 18 en la Licenciatura en Pedagogía quienes fueron organizadas a través de tres grupos focales para facilitar la recolección de datos. Esta técnica de investigación parte de una estrategia que desde lo colectivo devela las impresiones y perspectivas de las personas acerca de algún fenómeno o hecho social (Rodas Pacheco & Pacheco Salazar, 2020).

Adicionalmente, se contempló el uso de un mapa de la cabecera municipal de Pijijiapan, Chiapas en el que se dibujaron calles, avenidas y se delimitaron barrios y colonias existentes. Este instrumento fue diseñado con el propósito de permitir a las estudiantes identificar de manera colectiva los espacios en los que existe mayor riesgo de experimentar acoso callejero.

El procedimiento para la selección de participantes inició con la publicación de una convocatoria en mayo del 2023. Lo anterior, como parte del procedimiento que se sugiere en un muestreo no probabilístico tipo abierto en el que una población en general es invitada libremente a formar parte de una investigación (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). No obstante, tras publicar la información de manera digital e impresa y pegar carteles informativos en la institución no se obtuvo ninguna inscripción por lo que se consideró un proceso desierto. Ante este inconveniente, se decidió modificar el procedimiento de selección de participantes migrando a un muestreo por conveniencia o de oportunidad que, de acuerdo con Vizcaíno Zúñiga et al. (2023), es de utilidad para elegir de manera ágil una población bajo criterios no tan rigurosos por lo que se procedió a solicitar permisos con personal docente para realizar en sus horarios de clases la aplicación de entrevistas tomando como referencia grupos que contaran con menos de 12 mujeres.

Para asegurar la confidencialidad, el anonimato y garantizar un ambiente de confianza se asignaron a las alumnas diversos códigos; “G1” a quienes estaban inscritas en el 4º semestre de la Licenciatura en Pedagogía, posteriormente se les registró con la letra “P” y un número consecutivo (ej. G1P1, en adelante). De la misma forma, fueron seleccionadas aquellas que estaban incorporadas al 6º semestre de la Licenciatura en Pedagogía; asignándoles el código “G2”, además se contó con la participación de algunas mujeres inscritas al 4º semestre de la Licenciatura en Puericultura y Desarrollo Infantil otorgándoles el código “G3”. Dicho esto, el grupo 1 contó con 11 integrantes (G1P1, G1P2, G1P3, G1P4, G1P5, G1P6, G1P7, G1P8, G1P9, G1P10 y G1P11), el grupo 2 con 7 (G2P1, G2P2, G2P3, G2P3, G2P4, G2P5, G2P6 y G2P7) y el grupo 3 incluyó a 9 (G3P1, G3P2, G3P3, G3P4, G3P5, G3P6, G3P7, G3P8 y G3P9).

Para facilitar la organización y el tratamiento de los datos se optó por realizar un análisis por categorías tal como sugiere Hernández Sampieri & Mendoza (2018) para investigaciones cuya ruta sea cualitativa considerando 6 categorías de análisis que se construyeron en congruencia con los objetivos propuestos, el método y las técnicas de recolección de datos.

- Percepciones acerca del ASC

Los resultados obtenidos muestran que las mujeres seleccionadas perciben al ASC como actitudes, comportamientos o situaciones incómodas, malas e intimidantes que se suscitan en espacios públicos en los que confluyen habitualmente. Al respecto, las participantes G1P3, G2P4 y G3P2 describen este fenómeno de la siguiente manera:

“Eh... para mí, el acoso es... comportamiento... una actitud de hostigarte de alguien hacia otra persona que es muy constante, pero que es una actitud que a ti te molesta o que puede llegar a afectar bruscamente... o que simplemente te obstaculiza... no sé”.

“Bueno para mí, el acoso callejero son aquellas palabras y actos que... mmm no me gusta... no me agrada y son aquellos que intentan cuando voy a la calle cuando voy... personas ya adultas son las que hace esos comentarios y pues no me agrada”.

“Desde mi perspectiva... para mí el acoso callejero es cuando... más que nada yo lo veo como desde hombres hacia mujeres [...] es cuando yo me siento incómoda porque alguien me está perturbando y me... está mirando de una forma que no me agrada o me tocó de una manera que no me agradó”.

Las narrativas de estas participantes hacen suponer que varias de ellas han experimentado situaciones desagradables y actos perturbadores por parte de hombres, principalmente adultos que terminan por reproducir este tipo de violencia y legitimar relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres. Dicho lo anterior, es posible afirmar que el ASC en el municipio de Pijijiapan, Chiapas es un fenómeno multifactorial consuetudinario que impacta negativamente la salud física y mental de las mujeres. Esta problemática, además limita la autonomía y condiciona el desenvolvimiento de este grupo social en espacios públicos.

- Caracterización del ASC

Esta categoría analiza las perspectivas que poseen estudiantes universitarias respecto a las maneras en que se manifiesta el ASC en los espacios en los que se desenvuelven. De acuerdo con las experiencias de las participantes se identifican acciones que van desde gritos, silbidos, señas obscenas, miradas lascivas, tocamientos, persecuciones y la toma de fotografías. Frente a esto, las participantes G1P1, G2P7, G3P1 y G3P2 comparten las siguientes expresiones asociadas esta problemática:

“Puede ser... bueno eh... en la mayoría de las ocasiones creo que es... este que te silban [...] habla o te gritan a veces que te... mmm... tienen la costumbre de gritarte [...] o hacer alguna seña obscena... creo que son las principales maneras de cómo se manifiesta”.

“Eh...yo creo que se manifiesta a través de palabras [...] incluso veces hay personas cuando te hace un acoso callejero... ya tocándote o haciéndote contacto físico contigo y eso pues está mal”.

“También en casos más extremos se puede presentar cuando ya te llegan a tocar... cuando vas caminando, te tocan, te graban o te toman fotos sin tu consentimiento”.

“Igual cuando te siguen hay ocasiones en las que te siguen que hay personas que vienen en vehículos, carros o caminando y te comienza a seguir de la nada, más que ya avanzaste tres cuadras y doblaste como a un lugar al que no querías ir y te sigue persiguiendo... pues... por medio de piropos [...] o chiflidos, de igual forma, este... cuando te gritan [...] cuando hacen el “sht sht” siempre me hace sentir muy incómoda , ese chiflido o ese tal “sht sht” se siente... para mí se siente muy feo e igual eso es acoso”.

De esta manera, se distinguen diversas manifestaciones de ASC que experimentan las mujeres en espacios públicos de la cabecera municipal de Pijijiapan, Chiapas; sin embargo, muchas de ellas no se encuentran

tipificadas como delitos a excepción de las sanciones establecidas en el Código Penal para el Estado de Chiapas (2024) para quienes realizan el intercambio o difusión sin consentimiento de contenido sexual por medios digitales o impresos, además de actos de intimidación y asedio en espacios públicos de manera verbal o corporal.

Aunado a lo anterior, las alumnas también identifican que el ASC proviene de cualquier persona independientemente de la edad o vestimenta. En sus narrativas se comparte que este fenómeno lo realizan principalmente hombres que se dedican a la albañilería, motociclistas, personas tatuadas, alcoholizadas o que se encuentran consumiendo estupefacientes, además reconocen que estas acciones son promovidas por estudiantes de secundaria, inclusive por infantes quienes desde edades tempranas reproducen estas violencias.

- Factores detonantes del ASC

En esta categoría se pretendía que las estudiantes compartieran sus opiniones respecto a las causas por las que se origina el ASC en el contexto en que se desenvuelven. La mayoría de las participantes consideró a éste como un problema social y cultural que se genera y reproduce en el hogar, así como en ambientes públicos en los que confluyen principalmente hombres que, desde una masculinidad tradicional llevan a cabo estas prácticas que tienden a imitarse y replicarse cuando interactúan con alguna mujer.

De ese modo, las participantes G1P4, G3P3 y G3P2 comparten las siguientes opiniones:

“Yo considero que viene siendo un problema social porque se viene dando en varios aspectos como en casa, en el trabajo, en la calle hasta incluso puede ser en la escuela por algunos compañeros o maestros... por ciertas circunstancias a veces los jóvenes hacen comentarios que te incomoda y yo considero que sí es un problema social porque se da en diferentes aspectos”.

“Yo considero que [...] es algo que como sociedad lo va construyendo y lo va permitiendo [...] incluso aunque andemos

una sábana cuando los hombres quieran nos pueden insultar... este... así que yo considero que sí puede que sea un problema social porque uno mismo lo va permitiendo como sociedad y no se hace nada por cambiarlo”.

“Yo he visto en muchas ocasiones que sí... que si hay un grupo grande de hombres aquí, así... eh como con esta etiqueta del machito promedio entre todos ellos, siempre va hacer como “háblale”, “grítale”, “dile algo” a la muchacha que vaya pasando. Me ha tocado porque por mi casa había un club de muchachos que juegan futbol entonces siempre que todos estaban reunidos en la calle y pasaba alguien o pasaba yo con amigas era como tipo “adiós”, “sí tú... la de faldita”, “sí tú... la de short”, “te estoy hablando”, “contesta ¡Hey!”. Entonces siento que es como todo esto viene desde casa y en el círculo social en el cual tú estes... siempre va a depender las personas con las cuales tú te relaciones... si tú te relacionas con las personas que muestran este tipo de conducta tú por aceptación... tú vas a generar este tipo de conducta y de igual forma todo... siento yo que viene desde la perspectiva del machismo”.

Desde estas narrativas, las participantes reafirman que el ASC no es un hecho aislado, por el contrario, es producto de tradiciones que se encuentran fuertemente enraizadas en la sociedad y la cultura las cuales imposibilitan la construcción de masculinidades disidentes. En consecuencia, se plantea la necesidad de que las familias, la escuela, el Gobierno y otras instituciones asuman la responsabilidad de promover prácticas equitativas e igualitarias desde una perspectiva de género y de derechos humanos con la finalidad de construir una cultura de paz.

- Experiencias relacionadas con el ASC

En esta categoría se documentaron las experiencias de alumnas universitarias que han vivido ASC, además se identificaron barrios y colonias en

los que se han suscitado con mayor frecuencia estas prácticas. Al respecto, las participantes G1P4 y G1P5 comparten las siguientes situaciones:

“Yo frecuentemente si sufro, por parte de mi vecino, en una cuadra yo paso por ahí todas las veces que salgo de la escuela, pero ahora ya no hay calle y era como que estaba un grupo donde estaban muchos hombres... por donde venden como material para construcción grava, blog, varillas y todo eso y... pues ellos se sentaban ahí y como que tenían tiempo porque siempre estaban ahí en la calle y era como “muchacha te llevo”, “muchacha te acompaño”, “muchacha vente para acá”, “mira acá hay coca, mira” y era como si yo simplemente los ignoraba, pero si era como incómodo pasar ahí y cuando regresé a la casa de un compañero me pararon, me dijeron que... ¿qué sí quería coca? yo le dije que no y me fui caminando y como que me fue siguiendo y una señora salió a ver [...]. Es inseguro ahí”.

“Cuando vamos así al centro hay un triciclero, en especial, que siempre me ha seguido, me dice cosas... la verdad no sé dónde me conoce porque yo a él no lo conozco y pues es una cosa que nomás me mira y... ahí está... pasa y pasa... y ya. Es un señor se puede decir de edad grande como si alguna vez -no recuerdo- haya hecho algo para llamarle la atención [...] la verdad no, pero pues el otro día estamos viendo con mi compañera que incluso nada más conmigo se para ahí en una esquina y se pone a estar viendo todas las mujeres... todas las que pasan y las mira y solo las anda juzgando o sí traen vestido [...] siento que es una persona de peligro que ande en la calle [...] es con cualquiera mujer que pasa y siento que es peligroso para todas”.

Teniendo en cuenta estos relatos, es posible afirmar que el ASC se presenta casi a diario desde la percepción de las alumnas seleccionadas. Un hecho que resulta alarmante es que se identifica que esta problemática

se lleva a cabo en espacios cercanos a la residencia de las participantes lo que provoca que este fenómeno sea un factor de riesgo psicosocial urgente de atender.

De igual manera, se optó por localizar de manera colegiada a través de un mapa los espacios en los que se lleva a cabo con mayor frecuencia este tipo de prácticas; encontrándose en los tres grupos focales algunas similitudes entre los que se encuentran la colonia Centro y la Colonia Renacimiento 17 de mayo “El Milenio”, además de lugares cercanos a los sitios de taxis, terminales de autobuses, Coopel, Modelo Plus, Preparatoria Felipe Carrillo Puerto, Universidad Autónoma de Chiapas, Colegio de Bachilleres de Chiapas plantel 04, Escuela Secundaria Técnica No. 17, Puente ferrocarrilero y el Mercado público Lázaro Cárdenas Del Río. Asimismo, se menciona la presencia de este tipo de violencia en barrios como San Felipe, San Martín, Santa Rita, San José, El Pichichi, Nuevo México, Las Vegas, El Naranjal, El Arenal, San Francisco, Colonia Sergio Ley, Guadalupe, Los Almendros y la Obrera.

- Afectaciones socioemocionales ocasionadas por el ASC

El ASC puede provocar diversas repercusiones en quienes son víctimas por lo que es importante documentarlo para dimensionar los alcances de este fenómeno a nivel individual, social y estructural. En consecuencia, se destacan las aportaciones de las participantes G1P5, G1P7 y G2P7:

He experimentado... eh como [...] miedo y también se siente desconfianza... pues a la ropa que uno se va a poner [...] por ejemplo mis compañeras que sean foráneas que viven solas quieren salir a comprar y a veces mejor no lo hacen o vamos entre amigas para no salir solas... eso siento yo que uno no puede experimentar; es decir, siente uno desconfianza y miedo de salir sola”.

“Eh... este... de mi persona pues [...] me estoy volviendo más ruda, ya que antes era como muy sensible... me dejaba meramente por todos los casos que ha pasado me he volvido como más de carácter fuerte. En mi vestimenta, yo antes era

esas personas que le gustaba vestirse como muy sueltas, pero ahora con el acoso que paso en la calle me volví una persona muy cerrada... no me gusta incluso usar un vestido de tirantes y corta... ya me acostumbré a [...] usar ropa incluso que me tapé todo... ya creó en mí una inseguridad y este... pues así, ya me da igual”.

“Yo siento que también es triste porque... eh... de alguna forma ya no puedes salir a la calle sin que tengas uno de estos comentarios. Es triste porque ya no puedes hacer cosas que a ti te gustaba como vestirse... eh... hacer otra cosa divertida, incluso, bailar... incluso hasta eso y te empiezan a decir cosas... cosas que no quieres escuchar y yo creo que es tristeza... una serie de emociones negativas que afectan”.

Desde las narrativas de las participantes se alcanza a distinguir algunas afectaciones socioemocionales entre ellas miedo, inseguridad y vulnerabilidad. Estos efectos repercuten en su forma de vestir, al grado de sustituir prendas cortas por otras que cubran la mayor parte de sus cuerpos. Asimismo, se documentaron cambios en los comportamientos de las estudiantes seleccionadas tras la exposición a este fenómeno, principalmente, actitudes negativas o esquivas ante la presencia de hombres en espacios públicos. Un aspecto relevante de analizar en futuras investigaciones es el impacto intrapersonal que genera esta violencia que provoca inseguridad y hace que se modifique la percepción que tienen las mujeres de su propio cuerpo.

- Atención a víctimas de ASC

Esta categoría centró su interés en conocer los referentes que poseen las estudiantes universitarias con relación a las leyes e instituciones que brindan atención y apoyo a víctimas de ASC. De ese modo, las participantes G1P1, G1P11 y G3P2 indicaron lo siguiente:

“Yo creo que, si hay, pero no hace nada al respecto... porque yo he visto en la calle una patrulla que dice algo así: “Derecho

a la mujer” o algo así... no más andan dando vuelta en la calle vigilando”.

“Bueno... al menos si tú vas... no hacen nada... no te dicen nada”.

“Ministerio Público... debería tomar acciones. Es como te pregunta ¿te hizo algo?, ¿te dejó una marca? entonces no pasa nada fue solo un susto... tranquila solo no salgas de noche. Cuando es este tipo de acoso ni cuando es algo realmente grande... no hacen nada”.

Desde estas narrativas pueden destacarse tres aspectos sobresalientes. El primero, respecto a la percepción negativa que poseen las participantes sobre el desempeño de las autoridades para dar atención y seguimiento ante casos de ASC. El segundo, dirigido a la falta de sensibilización y capacitación de parte de las instancias correspondientes para dar atención a esta violencia desde una perspectiva de género que evite la revictimización para quienes requieren un acompañamiento oportuno. El tercero, obedece al desconocimiento que tienen las estudiantes seleccionadas sobre las instituciones a las cuales acudir en caso de experimentar ASC.

La construcción de estas 6 categorías, el registro y análisis de información ha permitido esclarecer la situación que viven las mujeres seleccionadas ante manifestaciones relacionadas con el ASC en espacios públicos de la cabecera municipal de Pijijiapan, Chiapas. No obstante, estos resultados han considerado únicamente el territorio en el que se desenvuelven las participantes quedando pendiente otros contextos, principalmente rurales, en los que también es conveniente prestar atención, ya que en ellos es probable que las mujeres se encuentran expuestas a este fenómeno.

Un aspecto que discutir en este estudio se dirige a la naturalización histórica del ASC en la sociedad concebido desde una masculinidad hegemónica como una acción asociada al halago y la apreciación de la belleza. En una investigación efectuada por Gauna et al. (2021) exponen las narrativas de alumnos universitarios peruanos que llevan a cabo este tipo de violencia, identificándose que buscan legitimar su masculinidad ante otros

hombres, inclusive toman en consideración la distinción entre aquellas mujeres que consideran “buenas” o “malas”, según sean merecedoras o no de aparente respeto.

Los resultados obtenidos muestran que el ASC es una práctica recurrente en la cabecera municipal de Pijijiapan, Chiapas. Un tipo de violencia que al ser ejercida limita la autonomía y el desenvolvimiento de las mujeres impidiendo la apropiación de espacios públicos seguros y libres de violencia en los que puedan desarrollarse dicha situación condiciona el retorno de éstas al espacio privado. En un estudio llevado a cabo por Martínez Ochoa et al. (2024) en ciudad Juárez, Chihuahua, México en una de las colonias más pobladas y con mayores casos de violencia sexual se logró detectar a través de un ejercicio cartográfico horarios y días en los que con mayor frecuencia los hombres ejercen estas acciones. En esta comunidad, este fenómeno ha provocado que las mujeres cuando transitan solas por las calles caminen de prisa muy seguido o simplemente se abstengan de salir de sus hogares privándolas del derecho al libre tránsito y ejercicio de su autonomía.

Finalmente, resulta alarmante que los lugares en los que se encuentran expuestas las participantes se ubican cerca de sus domicilios lo que eleva el riesgo y propensión a ser víctimas de otros tipos de violencia como abuso sexual, violación, feminicidios, etcétera. Lo anterior, tomando en cuenta que el ASC es una práctica machista que, en muchas ocasiones, antecede a estos actos. En ese sentido, resulta pertinente que las autoridades gubernamentales y habitantes de este municipio dejen de minimizar los efectos de este fenómeno y brinden prontas soluciones.

Conclusiones

Esta investigación propuso *conocer las experiencias de estudiantes universitarias que han vivido acoso callejero en barrios y colonias de Pijijiapan, Chiapas, con la intención de documentar las afectaciones socioemocionales y detectar áreas de riesgo para las mujeres*. Los resultados indican que las estudiantes identifican las diferentes formas en que se puede experimentar el ASC que van desde gritos, señas obscenas, silbidos, miradas lascivas,

tocamientos, persecuciones y tomas fotográficas a pesar de que socialmente se ha naturalizado y trivializado este fenómeno por medio de “bromas” o “halagos”. Además, las participantes reconocen que esta violencia condiciona su tránsito y limita su autonomía en los espacios públicos en que se desenvuelven.

Las narrativas de las participantes dan cuenta de algunas afectaciones socioemocionales tras la exposición a este fenómeno entre ellas sentir miedo, inseguridad, y peligro lo que repercute directamente en su autoestima y autopercepción. Asimismo, se registró que han modificado su comportamiento cuando se encuentran en espacios públicos adoptando actitudes negativas ante personas del sexo opuesto, incluso han llegado a hacer cambios significativos en su forma de vestir.

Se detectaron barrios y colonias de la cabecera municipal de Pijijiapan, Chiapas en las que las participantes perciben mayor riesgo de experimentar ASC entre ellos fueron mencionados la Colonia Centro y la Colonia Renacimiento 17 de mayo “El Milenio”, así como los sitios de taxis, escuelas, mercados, establecimientos comerciales, terminales de autobuses y transporte público.

Teniendo en cuenta lo anterior, se vuelve imperativo realizar más investigaciones que permitan generar una radiografía del panorama actual que viven las mujeres en el municipio con relación al ASC. Asimismo, es necesario que las autoridades y habitantes repiensen la manera en que interactúan en espacios públicos con la finalidad de disminuir los riesgos de esparcimiento y tránsito de este grupo social.

Referencias

- Aladro, A. (2020). Representaciones Sociales sobre Acoso Sexual Callejero en Mujeres Activistas. Participantes del XXXIII Encuentro Nacional de Mujeres, Argentina. *Revista Latino Americana de Geografía e Género*, 11(1), 113-133. <https://revistas.uepg.br/index.php/rllagg/article/view/14646/209209213605>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 26 de enero). *Código Penal Federal*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 04 de junio). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Cueto Urbina, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Destistry*, 1(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1025255-2021000300015&script=sci_arttext
- Espinoza Freire, E. E. (2022). El estudio biográfico-narrativo como método de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Santiago. *Revista de la Universidad de Oriente*, (160), 267-283. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5897/5016>
- Gauna, A., Burga, S., Córdoba, R. Martínez, A., Pariahuachi, V. & Polar, F. (2021). Determinando la “moralidad pública” de las mujeres. Una perspectiva relacional sobre el acoso sexual callejero en estudiantes universitarios de Lima, Perú. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 8(14), 193-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7822706>
- González, H., Persingola, L. G., Cavazzoni, A. Zanotti, L. & Bagnoli, L. (2020). Percepción del acoso sexual callejero en mujeres. *Psicología para América Latina*, (34), 121-131. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2020000200004&lng=pt&tlng=es.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill.

- Herrera Hernández, C. A. (2022). Las mujeres en alerta por violencia de género en espacios públicos. Comparativo con tres escuelas de educación superior públicas en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1098/3503>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta nacional de seguridad pública urbana. Segundo trimestre de 2023*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ensu/ensu2023_07.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana 2022. ENSU. Marco conceptual*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463908753.pdf
- López Muñoz, A. (2021). *Acoso callejero en el centro histórico de actividad Juárez: percepciones, manifestaciones distribución geográfica y aproximaciones*. Instituto Municipal de las Mujeres. <https://immuj.gob.mx/wp-content/uploads/2021/07/Investigacion-acoso-callejero-version-final.pdf>
- López, M. C. (2020). Estado del arte sobre el acoso sexual callejero: un estudio sobre aproximaciones teóricas y formas de resistencia frente a un tipo de violencia basada en género en América Latina desde el 2002 hasta el 2020. *Ciencia Política*, 15(30), 195-227. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/88280>
- Martínez Ochoa, H., Krstikj, A., Quintana Noriega, M. C. & Giorgi, E. (2024). Acoso sexual callejero, espacio público y cartografía: Riberas del Bravo, Ciudad Juárez, México. *Revista INVI*, 39(111), 1-26. <https://dx.doi.org/10.5354/0718-8358.2024.72172>
- Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw_SP.pdf
- Pérez Elizondo, E., Barrera Luna, A. & Duque Cruz, I. (2019). Perspectiva de género. Una necesidad a atender en la formación de jóvenes en la Escuela de Humanidades Campus IX, Pijijiapan. En C.A. Martínez Leina, E. Pérez Elizondo, A. Barrera Luna (Coords.). *Experiencia de la práctica académica y administrativa en la Escuela de Humanidades Campus IX, Pijijiapan* (pp. 125-166). Universidad Autónoma de Chiapas.

- Rodas Pacheco, F. D. & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *Innova Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878893>
- Rosales Márquez, C., Medina Valverde, A. Á., Castillo Saavedra, E. F., Reyes Alfaro, C. E. & Cruzado Ubillús, R. F. (2022). Acoso sexual en espacios públicos hacia adolescentes peruanas. *MediSur*, 20(2), 292-300. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2022000200292&lng=es&tlng=es.
- Saavedra, T. (2022). Acoso sexual callejero verbal y no verbal: fenómeno social naturalizado. *Revista Sarance*, (48), 95-107. <https://doi.org/10.51306/ioasarance.048.04>
- Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. <https://www.civencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658/11619>

Activismo universitario, rabia, justicia y feminismo

Emma del Carmen Aguilar Pinto¹
Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

A partir de 2018 un feminismo activista ha recorrido las calles de México y de países de Latinoamérica. La rabia, indignación y la búsqueda de justicia han sido los impulsores de denuncia pública ante las múltiples violencias que enfrentan las mujeres, dando lugar a una de las más grandes movilizaciones feministas en la historia reciente; en ese tenor la violencia se ha instalado como un tema importante de la agenda pública mexicana, las universidades públicas y sus universitarias no han permanecido al margen, también han ocupado masivamente las calles para protestar contra la violencia. Este artículo analiza el activismo feminista desarrollado por colectivas universitarias de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), particularmente de las colectivas *Dalias* y *Neuronas*, a partir del cruce entre cuatro elementos, el renacimiento de un feminismo militante en la escala de América Latina, la politización de

¹ Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable (El Colegio de la Frontera Sur). Posdoctorado en Políticas Públicas y Género (El Colegio Mexiquense). Profesora-Investigadora del Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES) de la Universidad Autónoma de Chiapas.

las universidades públicas, el empoderamiento de las universitarias, y a nivel local, la búsqueda de justicia tras un feminicidio. Entre los hallazgos destacan que el ejercicio de su activismo tuvo una impronta en la política local que incidió en la transformación de la estructura institucional y en las líneas de acción de la política universitaria.

Palabras clave: Activismo universitario, violencia contra las mujeres, feminicidio, movimiento feminista, Institucionalización de la Perspectiva de Género.

Introducción

¿Dónde empiezan o terminan las fronteras entre el activismo y la academia? La producción de ideas, documentos escritos, estrategias, acciones, proyectos y políticas que trastocan el *status quo* de las instituciones de educación superior son políticamente correctos y no deben provenir de figuras que formen parte de la estructura institucional. En Chiapas el activismo de académicas ha impulsado la convergencia entre la investigación científica, los movimientos sociales y los esfuerzos por abordar problemáticas como la desigualdad de género, la defensa de los derechos humanos, la justicia social y la protección del medio ambiente, por lo que han jugado un papel crucial en la visibilización de las realidades complejas de las comunidades indígenas y rurales, así como en la creación de espacios para promover la equidad y la justicia, aun en el ámbito de la política formal. Existen colectivas feministas que combinan su labor académica con el activismo en defensa de los derechos de las mujeres, luchando contra el feminicidio, la violencia doméstica y las desigualdades estructurales, como la Colectiva Feminista Mujeres Libres (COLEM) A. C., liderada por la abogada Martha Figueroa Mier; incluso han existido grupos de académicas que se han organizado en *colectivas feministas universitarias* y otras redes de apoyo que fomentan la investigación colaborativa, organizan talleres, seminarios y eventos que buscan crear conciencia sobre temas sociales, ambientales y de género, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la transformación social desde un enfoque inclusivo, en cuyo caso se pueden mencionar la labor del Centro de Derechos Humanos de

las Mujeres en Chiapas A. C. (CDHMCH), el Colectivo Feminista Mercedes Olivera y Bustamante (COFEMO) A. C. y la Red Chiapas por la Paridad Efectiva (REPARE). A la par, se erigen figuras como la de Araceli Burguete Cal y Mayor, que desde la academia ha dedicado gran parte de su trabajo a la protección de los derechos humanos de los grupos originarios en Chiapas, sobre todo, de las mujeres.

Asimismo, existen otro tipo de *colectivas feministas universitarias*, las que emanan de estudiantes, cuyo activismo trasciende el ámbito universitario, algunas participan en movilizaciones y actividades feministas en el Estado de Chiapas, lo que vincula el activismo local con luchas nacionales e internacionales. En ese tenor se encuentra la Red de Colectivas Feministas Universitarias de Chiapas (RECOFUCH) que se deslinda de las narrativas y demandas institucionales, reúne tanto a estudiantes como profesionistas recién egresadas de diferentes universidades públicas del estado; su campo de acción influye en la agenda pública de Chiapas, visibilizando las problemáticas que enfrentan las mujeres jóvenes en entornos académicos. Sus demandas y sus luchas expresan la necesidad de abrir un diálogo sobre temas que antes eran invisibilizados, sumando a más personas en la demanda de respeto a los derechos y empoderamiento femenino. En la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) se encuentra la Red de Colectivas Feministas Universitarias de la Universidad Autónoma de Chiapas (RECOFUNACH) que reúne a varias colectivas feministas como: *Brujas* de la Facultad de Humanidades, *Dalias* de la Facultad de Derecho, *Neuronas* que agrupa a universitarias en el área de la Salud, *Rosa Luxemburgo* conformada por universitarias del área de ciencias sociales, la *Colectiva de Feministas Ingenieras Concepción Mendizábal* conformadas principalmente por estudiantes universitarias de ingeniería, *Hienas de Aline* en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y la *Colectiva de Feministas Universitarias Malitzin* de la Facultad de Lenguas. Todas ellas provienen de distintas facultades, tienen visiones y formaciones disciplinarias distintas; sin embargo, comparten el interés común de promover la igualdad de género y combatir la violencia en el ámbito académico, así como el activismo universitario.

En este artículo, se recuperan voces del activismo universitario a través de testimonios de las colectivas *Dalias y Neuronas*. Para presentarlos se recurre a la subjetividad feminista en el sentido expuesto por Haraway (1991), en tanto que se trata de visiones parciales que expresan por sí mismas rasgos de empoderamiento colectivo (Rowlands, 1997) y posibilidades para construir otra narrativa en torno a la violencia universitaria. El objetivo es situar el activismo de las colectivas universitarias de la UNACH, ubicada en el sureste mexicano y analizar su repercusión institucional destacando el impacto de la acción colectiva desde la mirada del empoderamiento, a partir de experimentar procesos relacionados con la violencia estructural contra las mujeres, particularmente las violencias universitarias. Se parte del planteamiento de que la violencia universitaria representa un problema latente en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, configurado bajo relaciones de poder, exclusión y supremacía masculina legalmente institucionalizadas en las IES, afectando a una parte importante de las universitarias.

En ese sentido, Acker (1992) empleó el término instituciones generizadas para señalar que el género está presente en todos los procesos, las prácticas, las imágenes y las ideologías institucionales, así como en la distribución del poder, destacando que las instituciones no flotan en el vacío, sino que están insertas en contextos sociales preexistentes en los cuales el género es determinante. Esto supone el que las instituciones y las organizaciones no sólo están inmersas en el género, sino que, asimismo, se encuentran constituidas y permeadas por él y existen en un contexto de normas heterosexuales dominantes, sustentadas mediante la interrelación estrecha entre el género y la sexualidad, con sus formas de violencia, violación y otras opresiones (Hearn y Parkin, 2001).

Por lo anterior, cobra sentido recuperar el planteamiento de Buquet et al. (2013), respecto de que las IES constituyen espacios generizados donde se producen y reproducen las desigualdades de género e impera una cultura institucional de género que norma las violencias estructurales y afecta de manera particular a las mujeres. Ante esas formas de violencia algunas reaccionan, resisten, se organizan y emplean la denuncia pública, para expresar su indignación y rabia, que las une y moviliza para exigir

justicia. En el caso de las colectivas citadas la transformaron en la *digna rabia*, catalizador que les permitió romper el silencio de las opresiones que enfrentan cotidianamente después de suscitarse y por el feminicidio de la pasante de medicina, Mariana Sánchez Dávalos en enero de 2021 (Reina, 2021; Rojas, 2021). Tal como expresan las narrativas de las colectivas universitarias *Dalias* y *Neuronas* reunidas en este artículo, reflejando que la violencia y el empoderamiento están conectados por un mismo hilo, pero se encuentran en extremos opuestos.

El sustento teórico se sitúa en el complejo campo de la violencia contra las mujeres, la violencia universitaria y el empoderamiento. La investigación es interpretativa, se empleó una metodología cualitativa y etnográfica, se realizaron entrevistas a profundidad que fueron grabadas con autorización de las universitarias que forman parte de las colectivas *Dalias* y *Neuronas*, su voz se entreteje en el texto con la finalidad de trazar una ruta que posibilite construir una narrativa no hegemónica en torno a la violencia universitaria; se complementó con el análisis de informes institucionales disponibles en la página web de la UNACH. Los principales resultados muestran que las formas de resistir de las jóvenes frente a la violencia universitaria son la denuncia pública, la auto-organización, la movilización, rasgos de empoderamiento y la politización de sus demandas estudiantiles, que dan lugar a la configuración de un joven activismo universitario con cierto nivel de incidencia en la universidad y abonan a la institucionalización de la Perspectiva de Género (PEG) en la UNACH, este es el aporte que se espera destacar en el artículo.

Desempolvando los conceptos de violencia contra las mujeres y violencia universitaria

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) emitió la Declaración Universal de los Derechos Humanos estableciendo que los derechos humanos fundamentales deben protegerse en el mundo entero. Este mismo organismo creó en 1946 la Comisión de la Condición Jurídico y Social de la Mujer (CSW) que realiza un trabajo crucial en la promoción de la igualdad de género a nivel mundial, una de sus principales tareas es establecer normas internacionales relacionadas con la igualdad y el empoderamiento

de mujeres y niñas; desde 1996 también se encarga de dar seguimiento y revisar los avances en la implementación de la Plataforma de Acción de Beijing (CSW, 2024). Además, en 1979, se estableció la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), considerada la Carta Internacional de los Derechos de las Mujeres (Organización de las Naciones Unidas, 1979); también existen diversos convenios de carácter general que protegen los derechos humanos como la declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer². Entre los organismos internacionales especializados en promover y proteger los derechos humanos de las mujeres se encuentran la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) fundada en 1928, actualmente forma parte de la Organización de Estados Americanos (OEA); La Comisión de la Condición Jurídico y Social de la Mujer de la ONU, establecida en 1946 (Straka, 2015). También se encuentran diversos convenios de carácter general que protegen los derechos humanos como la declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer³ que reconoció desde 1993 el derecho de la mujer de vivir una vida libre de violencia.

La ONU estableció en el Artículo 1 de la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer que esta es “(...) todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (Organización de las Naciones Unidas, 2024 párr. 14). Ahondando en el término, Beramendi et. al, (2015:55) expresaron que “(...) la violencia contra las mujeres es producto de una cultura que diagrama

² Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

³ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>

relaciones de poder y subordinación entre varones y mujeres”, proponen que está arraigada en la cultura, naturalizada e incluso incorporada por las personas que hasta resulta invisible o se justifica y en el peor de los casos hasta se promueve. De forma particular, en México la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) en su capítulo II, artículo 12 reconoció que la violencia docente consiste en “Aquella conducta que dañe la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros”; entre las formas en que puede manifestarse se encuentran la discriminación, abuso de poder, humillación, maltrato o acoso hacia las estudiantes (Cámara de Diputados, 2024: 7).

La violencia docente abarca lo que relatan las universitarias de las colectivas; no obstante, está atravesada por el espacio universitario y eso le aporta un matiz distinto, por lo que el planteamiento de Mesa (2020) sobre la violencia universitaria resulta más apropiado, además hace énfasis en que es un tipo de violencia que enfrentan las mujeres universitarias; la autora propone que es “(...) cualquier acción o conducta, que, ocurrida en el contexto universitario y basada en su género, cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, o psicológico a una mujer”.

Por lo anterior, en este capítulo se considera que la violencia universitaria refiere cualquier forma de agresión, abuso, acoso, hostigamiento sexual o discriminación ocurrido dentro del contexto universitario. Esta violencia puede manifestarse de diversas formas y afectar tanto a estudiantes como a personal académico y administrativo; entre las más comunes que enfrentan se encuentran el acoso sexual, discriminación, acoso escolar, hostigamiento sexual, incluso violencia psicológica como humillación o amenazas y tienen un impacto negativo significativo en el bienestar, la salud mental y el rendimiento académico de quienes la experimentan, por esas razones las IES se encuentran cada vez más comprometidas en desarrollar políticas y estrategias para prevenir y abordar estos problemas garantizando entorno seguros.

Activismo feminista y politización en las universidades públicas

En América Latina y por supuesto en México el oleaje violeta de los activismos feministas ha puesto de manifiesto que las mujeres tienen un hartazgo por enfrentar diversas formas de violencias y uno de los mecanismos usados para resistir frente a ella es la denuncia pública en las calles, tal como expresa la *Primavera violeta* del #24A en 2016 (Güereca, 2020) que congregó a mujeres en estados como Chihuahua, Coahuila, Estado de México, Guanajuato, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Tlaxcala, Chiapas, entre otros hasta las movilizaciones multitudinarias ocurridas en 2019.

Para Cockburn (2004) El *continuum* de violencia expresa que esta tiene raíces históricas más allá de la idea que busca implantarse de que se trata de hechos aislados para imponer que sus causas son socio-culturales y ancladas en la inmediatez del desarrollo de las sociedades contemporáneas. Las formas actuales de protesta feminista en las vías públicas tienen en común la rabia colectiva, como motor del hartazgo ante el silencio y la inactuación del Estado frente al grado más grave de violencia que pueden enfrentar las mujeres, el feminicidio.

La inconformidad también llegó las IES públicas mexicanas, Cerva (2020) documentó las diversas formas de protesta universitaria que han surgido debido a la politización de las mujeres universitarias. Para la autora el enfoque de género en las IES tiene un doble anclaje, que da lugar a cierta conflictividad y tensiones en las IES, en tanto que por un lado se encuentra el discurso sobre el enfoque de género y por otro la política de igualdad de género que se lleva a cabo, que en la mayoría de las IES mexicana es relativamente reciente. En ese marco se han formado generaciones de jóvenes universitarias, por supuesto, han desarrollado procesos de empoderamiento a nivel personal y reaccionan ante los mandatos de género y diversos procesos de discriminación a los que se enfrentan en las universidades, por lo que la propia formación en temas de género que se impulse en las IES y la falta de respuesta institucional ante la denuncia de las desigualdades contribuye al proceso de politización de las activistas universitarias de acuerdo con di Napoli (2021). Tanto Cerva (2020b) como Varela (2020) sostienen que estamos ante la *cuarta ola del feminismo* y

que una huella de la movilización femenina es precisamente que las prácticas y discursos que antes eran normales respecto a la violencia contra las mujeres por motivos de género ahora resultan poco tolerantes y representan un punto de inflexión. Varela (2020) agregó que esta cuarta ola es sostenida por el hartazgo frente a las desigualdades, injusticias, violencias históricas hacia las mujeres y la violencia sexual; donde por supuesto, la denuncia pública hacia profesores y estudiantes representa un ejercicio político y tiene un lugar central en la configuración del capital político.

Los estudios que han documentado las protestas en las principales universidades del país son Cerva, 2024; Tapia, 2021; di Napoli, 2021; Cerva 2021, 2020a/2020b; Güereca, 2020; Varela, 2020; Zabalgoitia, 2019; Barreto, 2017; Mingo y Moreno, 2014. No obstante, esta literatura se concentra en casos del centro del país, por lo que este artículo busca documentar el vacío respecto a los activismos en el sureste mexicano, particularmente en una IES pública como la UNACH, mostrando los matices y motivaciones propias del contexto local del que emanan y destacando su presencia en la región como una de las IES públicas más importantes del estado de Chiapas que atiende un porcentaje considerable de la demanda de educación superior en el estado y fue fundada desde 1974.

La insubordinación y rebeldía estudiantil

El siglo XX fue testigo de diversas movilizaciones estudiantiles en todo el mundo como el Mayo Francés, en México destaca el movimiento estudiantil de 1968 que pintó de rojo una parte de la historia del país; aunque en ese movimiento existió presencia femenina, los liderazgos claramente identificados emergen en figuras masculinas. Los cuestionamientos y reivindicaciones estudiantiles a lo largo de los años han tenido un claro componente político y sus demandas se han transformado a lo largo del tiempo atendiendo al contexto social, cultural y político de cada sociedad; no obstante, algo que ha quedado de manifiesto es que se pretende que la educación superior sea un derecho de todos y no un privilegio de unos cuantos; al respecto sobresale el movimiento huelguista de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) entre 1999 y 2000, que en abril de 2024 cumplió 25 años, y buscó reivindicar

el carácter público, gratuito de la educación superior particularmente la UNAM y democratizar la universidad, entre otras cosas, abriendo espacios para escuchar la voz de los estudiantes (Pacheco et al., 2022). De forma posterior, desde 2016 en varias IES del país, tanto públicas como privadas, las universitarias denunciaron acoso y hostigamiento sexual, también retomaron el feminicidio como catalizador para manifestarse en su contra en el espacio público (Tapia, 2020). En el mismo sentido, di Napoli (2021) mostró que en la UNAM se expandió un activismo feminista onlife que dio lugar a un amplio activismo en toda la universidad nacional, la más grande del país que tuvo repercusiones en otras IES.

En ese tenor, como parte de la movilización global y nacional que contiene un fuerte capital político empleado por las universitarias, En la UNACH, algunas estudiantes se organizaron en las colectivas universitarias que fueron descritas en la introducción; éstas articularon sus luchas bajo los parámetros de las movilizaciones nacionales en torno a la indignación por la violencia feminicida y por la demanda de respeto a los derechos humanos (Lau, 2002), agregando intereses específicos relacionados con el contexto local con el fin de denunciar antiguas y silenciadas prácticas de abuso, acoso, opresiones, maltrato machista, objetivación de sus cuerpos y relaciones de poder que tienen lugar dentro de las IES públicas (Tapia, 2020). El componente local de su activismo se desmarca totalmente de las demandas institucionales, se ancla en la exigencia de justicia por el feminicidio de la pasante de la licenciatura en Medicina, Mariana Sánchez Dávalos, en la denuncia por la (in)actuación de las autoridades universitarias, incluso del Estado ante las acusaciones de acoso que ella realizó y fueron desestimadas, así como también por la exigencia de seguridad para realizar el servicio social en espacios protegidos, sobre todo que den un seguimiento adecuado y la demanda de un protocolo para atención de la violencia apropiado dentro de la UNACH.

Por lo general, la rebeldía estudiantil se concreta en tomas de centros e IES, paros, marchas, protestas, movilizaciones multitudinarias, tendedores de denuncia sobre el acoso, creación de páginas digitales en redes sociodigitales que terminan en negociaciones con las autoridades, arreglos y negociaciones (di Napoli, 2021). En ese tenor en la UNACH, aunque la

presencia de las colectivas resulta difusa antes de 2020, algunas universitarias desde 2017 habían realizado tendedores para denunciar acoso, sobre todo parte de profesores en los pasillos de facultades de Humanidades C-VI en Tuxtla (Alerta Chiapas, 2017), mismos que prologan hasta 2018 (Alerta Chiapas, 2018). Para 2020 en la realización de estos tenderos se sumaron las facultades de Derecho en San Cristóbal C-III y Contaduría y Administración C-I en Tuxtla, la Facultad de Medicina en Tapachula C-IV y en Humanidades C-VI en Tuxtla se realizó un “muro de la vergüenza” (Natarén, 2020). También se involucraron universitarias de la facultad de Humanidades, de Medicina y Medicina Veterinaria y Zootecnia C-II en Tuxtla (González, 2020). Aunque la denuncia publica por acoso sexual y hostigamiento estaba latente en los pasillos universitarios, las reacciones de las autoridades frente a las formas de protesta y sus reivindicaciones expresan la cultura institucional de género que predomina en UNACH bajo los términos expresados por Buquet et al. (2013). De modo que la movilización mediante colectivas organizadas se hizo visible después del feminicidio de Mariana (Salazar, 2021; Ruiz, 2021), estremeció fuertemente a una de las más grandes casas de estudios y situó el activismo de las colectivas feministas universitarias en la escena política local. Para ilustrar lo anterior se comparte el siguiente testimonio:

Pues sabíamos de la existencia de colectivas universitarias como Brujas, más o menos desde 2018 en la Facultad de Ciencias Sociales, que es de las más conocidas, pero en realidad la presencia en colectivas universitarias era menor, sabíamos que había otras en diferentes facultades de la universidad como Derecho, pero no estábamos articuladas, andábamos todas dispersas. Digamos que todo empezó con fuerza después de la muerte de Mariana, del feminicidio de nuestra compañera que era pasante de medicina. Aunque ya había otras colectivas que habían denunciado acoso, se había denunciado, pero se había logrado muy poco porque las autoridades universitarias no habían hecho cambios para combatir esta violencia que vivimos con más frecuencia de la que quisiéramos (Colectiva Neuro-nas, Comunicación personal, 22 de enero de 2022).

No obstante, el relato de la colectiva *Neuronas* expresa que no se trata meramente de una rebeldía estudiantil o insubordinación sin sentido frente a las autoridades universitarias, sino que la autoorganización, el autonombrarse feministas y denunciar las opresiones que viven obedecen a que son mujeres universitarias que reciben un trato diferenciado al de sus compañeros varones:

Como estudiantas de medicina, en la facultad enfrentamos muchas formas de violencia y acoso, desde las faltas de respeto de los docentes a las alumnas, comentarios hirientes, bromas sexuales, chistes sexistas, comentarios respecto a nuestras cuerpos o formas de vestir y comentarios inferiorizándonos con relación a nuestros compañeros, hasta directamente acoso. A todo esto, se sumó la falta de oportunidades de formación y laborales que tenemos las médicas en relación con los varones, incluso las violencias que los médicos ejercen sobre los pacientes (Colectiva Neuronas, Comunicación personal, 8 de febrero de 2022).

En este testimonio resulta pertinente destacar la conciencia feminista y empoderamiento que expresan las jóvenes activistas universitarias, que las lleva a auto percibirse con seguridad, independencia, libertad, se reconocen a sí mismas como sujetas con derechos y con la capacidad para exigir que estos sean respetados. En ese sentido no debe resultar extraño que cuestionen los asuntos relacionados con la desigualdad, inequidad, injusticia en cuanto a roles tradicionalmente adjudicados como femeninos, la violencia y que interpelen a las autoridades para exigir contextos libres de violencia, a decir de Cerva (2021:178) esto las convierte en sujetas políticas activas, que protestan frente a la impunidad y simulación del poder formal.

Rabia y justicia

di Napoli (2021) y Cerva (2020b) señalaron que las protestas de las colectivas feministas representan en sí mismas una forma de denuncia sobre cómo las mujeres se sienten excluidas de un sistema político, donde el

Estado es sordo y ciego ante la exigencia de alto a la violencia, la inseguridad y la desprotección que viven día a días las mujeres.

La lucha de las colectivas feministas universitarias de la UNACH resulta encomiable, además de tendedores de denuncia, tomaron facultades, realizaron paros de clases; su capacidad de organizarse entre ellas y articularse con otros actores clave y sectores de la sociedad a través del impacto mediático logró que su protesta fuera visible en las redes sociales, en las *fanpages* de sus colectivas expresaron su inconformidad porque la universidad fue ciega ante las manifestaciones de acoso y hostigamiento sexual que viven las estudiantes. Al convocar a la realización de marchas, particularmente la megamarcha del 31 de enero de 2021 (Mandujano, 2021), el conflicto salió del espacio de la universidad y se colocaron como sujetas políticas recorriendo las principales calles de la capital chiapaneca donde se les sumaron madres, estudiantes y académicas de la UNACH y otras IES, activistas, colectivas de otros sectores de la sociedad chiapaneca y estudiantes de medicina en la sede de Tapachula. Con esto expresaron que la rabia las había unido para mostrar con total claridad su impotencia ante la burocratización de las denuncias en el caso de Mariana, la ceguera y sordera institucional en la UNACH ante las violencias que habían denunciado mediante tendedores y la falta de perspectiva de género en la atención a casos como el de Mariana, así como la imperiosa necesidad de ser escuchadas por las autoridades universitarias. Al respecto el relato de las colectivas expresa que:

Neuronas es una colectiva del área de salud, por lo que dentro tenemos psicólogas, medicas, ingenieras biomédicas, enfermeras, gerontólogas, nutriólogas y odontólogas, el porcentaje mayoritario somos estudiantas, pero ya hay algunas integrantes que están ejerciendo. Actualmente somos 68 integrantes, hay mayormente universitarias, pero también profesionistas del área que cuentan con título y ya laboran. De las 68, más de 40 somos de medicina. (...) La colectiva surgió a inicios de marzo del 2020, sin embargo, la creación venía planeándose desde mucho antes. El 12 de marzo del mismo 2020 fue el día en que nos unimos a un grupo de WhatsApp y comenzamos a

estructurarnos. (...) fue hasta el feminicidio de Mariana empezamos a movilizarnos, a articularnos como colectiva movidas por la rabia, por la injusticia e impotencia que se siente ante situaciones de violencia donde desde el Estado se busca hacer pasar las muertes como la de Mariana bajo suicidio, y no se analiza con perspectiva de género, negando que se trató de un feminicidio. No sabemos ni como, nos conectamos de inmediato con otras colectivas de la universidad y con el movimiento feminista de Chiapas (...) De hecho, la fiscalía del Estado de Chiapas dio a conocer el 20 de enero información oficial sobre el caso de Mariana y nosotras convocamos a una megamarcha en Tuxtla el 31 de enero de 2021 y al mismo tiempo iniciamos un paro indefinido de clases virtuales porque en ese momento estábamos en pandemia, paramos todo por varias semanas, todo era muy tenso y sentimos muchísima incertidumbre. (Colectiva Neuronas, Comunicación personal, 22 de enero de 2022).

Bajo esta mirada, la autoorganización de las colectivas feministas universitarias en la UNACH comparte la rabia ante la invisibilización de las violencias universitarias, busca resistirla, enfrentarla e interpelar el poder patriarcal que lo sustenta, por medio del ejercicio de hacer uso del espacio público, la colectividad y romper el silencio con el objetivo de exigir justicia:

A nivel general exigimos justicia para nuestras compañeras asesinadas; en términos específicos buscamos visibilizar las violencias dentro de nuestra facultad y también en las diversas facultades; también tenemos otros objetivos, como facilitar a las mujeres y a nuestras compañeras información sobre salud sexual, emocional, mental, sobre las diversas formas de violencia, teoría feminista (...) trabajamos en nuestros espacios para formar profesionales de la salud más capaces y menos violentos, y visibilizamos todo tipo de atropellamiento en cuanto a los derechos de salud, derechos humanos; trabajamos arduamente para que nuestras compañeras médicas

estén en entornos seguros al hacer servicio social y para que no vuelva a repetirse una muerte más de ninguna (...) pero aún nos falta mucho, aspiramos a que algún día no tengamos que exigir justicia, aspiramos a que no ocurran violencia ni feminicidios. Aunque algunas de nosotras recibimos durante la lucha por Mariana amenazas de muerte y de muchos tipos, agresiones de estudiantes, nos seguían en la calle y hasta en la misma universidad y se siente miedo, pero la colectividad es maravillosa porque estamos las unas para las otras. Colectiva Neuronas, Comunicación personal, 22 de enero de 2022.

Por su parte, Ribera (2021:32) expresó que “(...) la rabia tiene mala reputación, especialmente cuando se la asocia con las mujeres, pero en todo caso es una reputación larga. (...) Lo sabemos bien: un hombre con ira puede convertirse en un héroe y comandar regimientos en batallas que con toda seguridad pasaran a la historia, pero hay una gran probabilidad que una mujer enrabada termine en el manicomio o la cárcel o, cuando menos en la maledicencia pública”.

Los fragmentos de este testimonio respaldan el planteamiento de la autora en torno a que cuando la rabia es expresada por mujeres se criminaliza y deslegitima:

En la Facultad de Derecho vimos y vivimos la problemática tan grave de violencia de género que existe y cómo todas las niñas estábamos desprotegidas en una escuela donde las autoridades defienden y encubren a los agresores (...) porque el hecho de hacerlas visibles es aceptar todas las fallas y la violencia dentro de la universidad y es algo que niegan las autoridades (...) durante la movilización por Mariana, las autoridades contactaban las que identificaban como “cabecillas”, nos condicionaban y nos trataban de intimidar, pero se olvidaban de que nosotras nos organizamos de forma horizontal y lo transparentábamos todo. Su forma de tratarnos nos daba más coraje, por ejemplo, ya cuando estábamos en el momento de

las negociaciones y de presentarles nuestro pliego petitorio nos dejaron con el micrófono en la mano y se fueron, eso nos causó más impotencia y rabia, tal vez nos impulsó a llegar hasta las últimas consecuencias y organizar un plantón para que nos escucharan (Colectiva Dalias, Comunicación personal, 8 de diciembre de 2021).

La lucha de las colectivas feministas universitarias de la UNACH se prolongó por casi dos meses, el 23 de marzo entregaron las instalaciones (Ruiz, 2021) después de varios días de dialogar con las principales autoridades universitarias donde entablaron negociaciones. Entre las acciones que emprendieron además de tendedores del acoso, paro total de clases virtuales, tomas de facultades y marchas en las principales vías de la capital del estado, el 15 de febrero después de dos semanas de paro de labores a causa de la negligencia de las autoridades para resolver el caso de violencia sexual denunciado por Mariana, iniciaron un *Antiforo*, una serie de conversatorios para abordar las violencias que enfrentan en la universidad (De los Santos, 2021) dado que no existían las condiciones para que sus demandas fueran tomadas en serio y atendidas.

Muchas de nosotras fuimos amenazadas durante la movilización por Mariana, sobre todo cuando iniciamos los paros de clases, que fue cuando las autoridades decidieron abrir las mesas para el dialogo; algunos profesores nos amenazan, había compañeros nos seguían y nos hacían sentir intimidadas porque nos gritaban cosas en la calle, también experimentamos ataques y amenazas de otro, tipo, por ejemplo en las redes sociales porque nuestra movilización fue mediática (...) a la par de esto, los directores de las facultades mandaban comunicados para reanudar labores y casi que amenazan a los estudiantes de perder el semestre si no regresaban (Colectiva Dalias, Comunicación personal, 8 de diciembre de 2021).

Estas medidas resultaron insuficientes, el paro continuo y la lucha se solidificó en un plantón, por más de un mes las colectivas feministas universitarias ocuparon las instalaciones universitarias (Ruíz, 2021), habitaron el espacio simbólico y político de la universidad acampando en sus jardines hasta que su voz, a través de su pliego petitorio fue escuchado. Comenzaron haciendo pública su inconformidad a través de carteles, mantas, consignas y pintas en las facultades, reprobaron la burocratización del Estado ante las denuncias como la de Mariana, tomaron el espacio público de las calles para mostrar su rabia ante la negligencia y opacidad en torno a los casos de acoso y violencia sexual (Avendaño, 2021). Y después, volvieron a la universidad para habitarla, para vivirla a lo largo de 33 días de plantón hasta que el rector puso los pies en él, una clara señal de que ya había perdido el discurso frente a la impronta política de las colectivas. Este hecho tiene una connotación política y simbólica importante, deja de manifiesto que la comunicación que las autoridades universitarias se empeñaron en realizar bajo la configuración de relaciones de poder donde ellos tienen supremacía no sólo no fue posible porque está basado en jerarquías, también está plagado de adultocentrismo y de mecanismos con una visión patriarcal. El dialogo se instaló de otra forma, dando un lugar central al pliego petitorio que recogía las demandas de las colectivas, ellas usaron la organización horizontal, la protesta pacífica, la transparencia, cuando la interlocución bajo sus términos no se daba, emplearon sus cuerpos para ocupar el espacio físico universitario y se mantuvieron firmes en su lucha, hasta que su voz en el silencio del caos resonó con tal fuerza que no hubo más opción para las autoridades universitarias que escucharlas.

La rabia y el cansancio sostenidos por las colectivas feministas universitarias a lo largo de varias semanas finalmente fue saciada con un poco de esperanza. Los carteles, las pintas, las fotografías de los tendedores del acoso son manifestaciones gráficas de su lucha y también testigos silenciosos, pero potentes que expresan las violencias y opresiones de las universitarias en pleno siglo XXI; sobre todo, se erigen como un fiel recordatorio de que otra universidad y otro mundo es posible.

La institucionalización de la Perspectiva de Género en la UNACH

La incorporación de la Perspectiva de Género (PEG) en las políticas públicas tiene como fin garantizar la equidad entre mujeres y hombres en todos los espacios de la vida pública y de toma de decisiones del país. Esta medida busca ser congruente con el cumplimiento de respeto de los derechos jurídicos, civiles, sociales y humanos de las mujeres signados en los acuerdos internacionales que se mencionaron en el apartado teórico de este capítulo. Desde el ámbito federal, para Carmona (2014), el proceso de institucionalización de la PEG ha sido paulatino y existen una serie de acciones expresan voluntad política, dan cuenta de que se trata de un proceso en marcha. Respecto a la institucionalización de la PEG en la educación pública, particularmente en las IES, en 2009 se realizó la Reunión Nacional de Universidades Públicas *Caminos para la Equidad de Género* emplazado por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, la comisión de Equidad de Género de la Cámara de Diputados y el INMUJERES; el resultado dio lugar a acuerdos para promover la transversalización de la igualdad de género en el quehacer académico de las IES en México. Los esfuerzos emprendidos por estas instituciones las han llevado a realizar ocho reuniones entre 2009 y 2017, uno de sus principales logros es la creación de la Red Nacional de Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior (RNIES) que reúne a 52 universidades en todo el país (Centro de Investigaciones y Estudios de Género, 2024) con el objetivo de promover que las IES participantes impulsen medidas para cumplir con los compromisos nacionales, internacionales y federales para la igualdad entre los géneros en las IES.

En la esfera de las IES mexicanas, de acuerdo con Cerva (2020a: 137) la institucionalización de la PEG tiene más de dos décadas y es un proceso de doble anclaje, “(...) por una parte la universidad como productora de las relaciones de género y las relaciones de las mujeres, y por otra como un espacio con una vida organizativa generizada”. La autora agrega que durante la primera etapa las universidades están obligadas a desarrollar diagnósticos, implementar cursos y talleres para atender las desigualdades de género en su interior. El otro momento de este proceso es la promoción de políticas de igualdad de género que va ligado con

la transformación institucional de las universidades realizada a ritmos diferentes, donde la voluntad política de las autoridades universitarias resulta fundamental para favorecer o restringir la institucionalización de la perspectiva de género en toda su estructura. En todo el proceso debe considerarse que la mirada de género incuestionablemente va a fomentar un pensamiento crítico que indudablemente va a cuestionar los procesos, formales e informales, que impulsen la universidad, tal como sucedió con el actuar de las colectivas universitarias en la UNACH.

Respecto al ámbito particular de la UNACH, al trazar la genealogía de la institucionalización de la PEG se remonta a 1998 con el establecimiento de un Programa de Género, sujeto a los cambios en las distintas gestiones universitarias, durante un largo periodo estuvo a cargo de la Mtra. María Enriqueta Burelo Melgar cuando el área de género dependía de la Dirección General de Extensión Universitaria, que contó con tres líneas estratégicas de acción, 1) Institucionalización de la perspectiva de género, que buscó generar cambios estructurales en la normatividad, así como en los procedimientos, diseño, planeación y ejecución de políticas públicas, y organizar los procedimientos de trabajo y gestión; 2) Transversalización de la perspectiva de género en las funciones sustantivas de la universidad, con el objetivo es transformar la forma en que operan las instituciones, que impacte en el quehacer cotidiano, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse del impacto de la distribución de recursos y servicios y no se perpetúe la desigualdad de género; y 3) Formación integral del estudiante para contribuir a la formación de profesionistas críticos, capaces, propositivos con espíritu ético y humanista que les permita mejorar sus condiciones de vida y contribuir al desarrollo de una cultura de igualdad y no discriminación. Además, contó con 5 programas de atención con perspectiva de género, a través de los cuales se pretendía sensibilizar y capacitar y ser una guía útil para lograr una cultura de equidad de género en la UNACH (Aguilar, 2024).

De acuerdo con Burelo et al (2011), la institucionalización de la PEG en las IES mexicanas presentaba rezagos y desigualdades importantes que debían superarse con la búsqueda de una mayor equidad en las actividades de la casa y la vida familiar; el caso de Chiapas no era distinto del panorama

nacional, agregando que no solo se trataba del Estado más rezagado en todo el país, sino también destacando la triple subordinación de las mujeres indígenas, la feminización de la educación superior y las acciones con perspectiva de género en esta IES como meros intentos para apuntalar la perspectiva de género en la política educativa institucional. Las autoras reconocieron que la inclusión de los temas de género en la universidad en los programas de docencia e investigación fue inicialmente con *Antzetik* en 1984 en el interior de la Facultad de Ciencias Sociales campus I, liderados por la Dra. Walda Barrios-Klee y después se retomó como una acción estratégica de la universidad.

Burelo et al (2011: 221) destacan que el abordaje de los temas de mujeres, género y feminismo en la universidad fue gracias a “la presión de las académicas feministas”. También señalan que fue hasta la década de 1990, gracias al impulso de mujeres activistas que provenían de organizaciones sociales y académicas de diversas áreas de la universidad como Laura Mayagoitia e Hilda Jiménez Acevedo, que promovieron la creación de un Programa de Género que cobro vida durante la gestión universitaria del Rector Jorge Mario Lescieur Talavera (1998-2002), y este programa se incluyó en la estructura de la Dirección General de Extensión Universitaria. Durante la gestión del Dr. Jorge Ordoñez Ruíz (2002-2006), el programa se transformó en Departamento dentro de la Dirección de Vinculación. Posteriormente, en la gestión rectoral del Dr. Ángel René Estrada Arévalo (2006-2010), el género se consideró como un eje transversal de la política institucional y por primera vez se realizó una propuesta particular que fue incluida en el proyecto académico, aunque lamentablemente esto no significó que se incorporara la PEG como una política que permeara toda la universidad, pero al menos se realizaron diagnósticos como el que se cita. Durante esta gestión universitaria (2006-2010) se creó en la UNACH en 2008, la Defensoría de los Derechos Universitarios como un órgano para atender denuncias y quejas de la comunidad universitaria. Este periodo en la UNACH corresponde a lo que Cerva (2020a) denominó la primera etapa en el proceso de doble anclaje en la institucionalización de la PEG en la universidad.

A lo largo de los años la necesidad de realizar primero lo que se denominaron *estudios sobre la mujer* en la academia se dio en el seno del taller *Antzetik* donde además de la Dra. Walda Barrios-Klee y su notable labor también se encuentran figuras importantes como Leticia Pons Bonals, Mercedes Olivera Bustamante, Alma Isunza Bizuet, pioneras en promover los estudios de Género en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Otros nombres que pueden sumarse al impulso de institucionalizar el género en la comunidad universitaria, bajo la categoría de *estudios de género* impulsado en la década de 1990 son Ana María Garza Caligaris, Sonia Tello Toledo, Juana Ortíz García, Julia Clemente Corzo, Nancy Zarate Castillo, Carmen Marín Levario, Laura Olivares, Socorro Córdova, y por supuesto, María Enriqueta Burelo Melgar.

Otra etapa de institucionalización de la PEG en esta universidad no puede entenderse sin reconocer la impronta política de los activismos universitarios sucedido en el contexto de la primera gestión universitaria del Dr. Carlos Natarén Nandayapa (2018-2022), mientras que su segunda gestión rectoral comprende el lapso 2022-2026.

En el periodo 2018-2022 se sentaron las bases para crear un Programa Institucional contra la Violencia, Violencia de Género, Acoso, Hostigamiento y Discriminación en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH, s.f.)⁴ y un protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género y violencia universitaria. También durante esta gestión se transformó la Defensoría de Derechos Universitarios en Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios mediante el decreto 165 publicado en el periódico Oficial Estatal el 12 de febrero de 2020, que promulgó la nueva Ley Orgánica de la UNACH (UNACH, 2023). Estas acciones se ubican dentro de la segunda etapa mencionada por Cerva (2020a) y descrita al inicio de esta sección, destaca que después de más de dos décadas de promover políticas de

⁴ Universidad Autónoma de Chiapas. (s.f.). Programa institucional contra la violencia, violencia de género, acoso sexual y discriminación en la UNACH. <https://www.unach.mx/component/k2/programa-contra-la-violencia-violencia-de-genero-acoso-hostigamiento-y-discriminacion-de-la-unach-y-protocolo-de-actuacion>.

igualdad de género en México, en la UNACH se establecieron medidas para atender la violencia universitaria, lo que implica que se reconoció la existencia de esta al interior de las aulas universitarias y se establecieron medidas para sancionarla.

No obstante, estas medidas resultaron insuficientes, en diferentes campus, escuelas y facultades de la UNACH estudiantes universitarias hicieron públicas las opresiones y las diversas expresiones de violencia, acoso universitario realizando “tendederos del acoso”, como se mencionó en la introducción. El malestar, la inconformidad y la rabia de las estudiantes fue creciendo y se aglutinó con otras demandas estudiantiles sin que las autoridades dieran respuestas favorables a sus peticiones; de modo que el malestar escaló y se agudizó con la exigencia de justicia después del feminicidio de Mariana. Si bien, la organización de diversas estudiantes en colectivas se venía gestando de tiempo atrás, la exigencia de justicia por este feminicidio les dio un gran impulso y las ubicó como un actor político, no sólo en la universidad, sino en la escena política local. Tras este feminicidio, las colectivas universitarias se movilizaron en las calles de la capital chiapaneca, abandonaron los espacios universitarios y tomaron hasta las redes sociales con el hashtag #JusticiaparaMariana (Yáñez, 2021). Precisamente, Cerva (2021) destacó que las activistas universitarias se apropian del espacio físico (la calle) y sobre todo del espacio virtual, empleando el internet y las redes sociales para dar visibilidad a sus acciones (di Napoli, 2021; Cerva, 2020b), que las vinculan con muchas otras mujeres y colectivamente protestan en contra de la violencia que viven las mujeres cotidianamente en este país, interpelan el poder patriarcal y cuestionan la opacidad de las autoridades y del Estado para impartir justicia y esclarecer feminicidios como el de Mariana, tal como hicieron las colectivas universitarias de la UNACH.

La movilización de las colectivas tuvo una impronta política que contribuyó a cambiar la estructura institucional de la UNACH y obligó a las autoridades universitarias a poner en su agenda temas como la atención a la violencia, acoso y hostigamiento como asuntos centrales de la política universitaria. De las mesas de negociación que se establecieron entre las autoridades universitarias y las colectivas se retomó la creación de

tres nuevas áreas de trabajo para incorporar la PEG en la universidad: El Laboratorio de Estrategias para el Cambio Social, La Coordinación para la Evaluación de Políticas Públicas para la Transversalidad de Género y La Coordinación para la Igualdad de Género (Salazar, 2021).

Sobre la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNACH, es la instancia que busca incorporar la perspectiva de género para fomentar una cultura de no violencia y no discriminación, establece acciones a favor de la igualdad, la prevención de la violencia para garantizar que la universidad sea un espacio incluyente, igualitario, respetuoso (UNACH-Coordinación para la Igualdad de Género, 2024). Se creó mediante un Acuerdo emitido el 8 de abril de 2021 por el Dr. Carlos F. Natarén Nandayapa (UNACH, Acuerdo de Creación de la Coordinación de Igualdad de Género, 2024). Actualmente forma parte de la Secretaría para la Inclusión Social y Diversidad Cultural⁵; sin embargo, cuando se creó en 2019 estaba incorporada directamente de la Defensoría de Derechos Humanos y Universitarios. Tiene sus antecedentes en el Departamento de Género e Inclusión Social que pertenecía a la Dirección General de Extensión Universitaria⁶, por lo que no solo se cambió la adscripción de este departamento, sino que se otorgó mayor énfasis a la promoción de políticas y estrategias institucionales que contribuyan a transversalizar la igualdad de género en la universidad ligadas a las tareas sustantivas de la misma como la docencia e investigación, y no únicamente con aquellas relacionadas con el extensionismo. La creación de la Coordinación para la Igualdad de Género puede leerse como una respuesta institucional para atender las demandas en torno a la igualdad y espacios universitarios libres de violencias, y transversalizar la perspectiva de género en la universidad, promover una cultura de igualdad, paz e inclusión.

⁵ UNACH-Secretaría para la Inclusión social y Diversidad Cultural. *Coordinación para la Igualdad de Género*. (2024). <https://sisydic.unach.mx/coordinacion-para-la-igualdad-de-genero>.

⁶ UNACH-Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios. (2024). *Acuerdo de incorporación del Departamento de Género*. https://defensoria.unach.mx/images/documentos/Acuerdo_Incorporacion_DEPTO_DE_GENERO.pdf

Respecto a la Defensoría de Derechos Humanos y Universitarios, es el órgano responsable de la promoción y la defensa de los derechos humanos y universitarios de la comunidad universitaria, sus funciones son investigar las denuncias por violaciones cometidas por la comunidad universitaria, dictar medidas cautelares, emitir recomendaciones para promover y difundir una cultura de respeto a los derechos humanos (Ley Orgánica, 2020: 15). La Defensoría alberga a 29 Comisiones de Género distribuidos en las principales facultades, escuelas y centros de la UNACH, mediante las cuales se busca sensibilizar en temas de género a toda la comunidad universitaria, promover una cultura de igualdad de género en la universidad y prevenir, atender y sancionar diversos actos de violencia universitaria (UNACH-Facultad de Contaduría y Administración, 2024).⁷ La Defensoría también alberga a la Coordinación para la Evaluación de Políticas Públicas para la Transversalización de Género (CEPPTG), donde también debería encontrarse la Coordinación para la igualdad de género (Estatuto Integral de la UNACH, 2023, Art. 746:238).

Entre los acuerdos signados por las autoridades y las colectivas, destacan la firma de un convenio de colaboración con el Instituto Nacional de las mujeres (INMUJERES) con el fin de establecer programas y acciones para transversalizar la perspectiva de género en la universidad. Así como el perfeccionamiento del Protocolo universitario de Atención a la Violencia de Género en la UNACH, la creación del marco institucional para el Programa Institucional contra la Violencia, Violencia de Género, Hostigamiento, Acoso Sexual y Discriminación dentro la Universidad Autónoma de Chiapas⁸. Este programa se afinó y las modificaciones se dieron a conocer mediante

⁷ UNACH-Facultad de Contaduría y Administración. (2024). *Comisión de Género*. <https://fca.unach.mx/component/k2/item/220-comision-de-genero>.

⁸ UNACH-Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios. (2024). *Programa Institucional contra la Violencia de Género*. [file:///C:/Users/EMMA/Downloads/Programa contra la Violencia_Genero.pdf](file:///C:/Users/EMMA/Downloads/Programa%20contra%20la%20Violencia%20Genero.pdf).

un acuerdo publicado el 20 de junio de 2022, dando lugar al Programa Integral para Prevenir y erradicar las Violencias (PIPEV).⁹

Otro acuerdo, que contiene una fuerte carga de poder simbólico es el ofrecimiento de una disculpa pública por parte del Rector a las colectivas feministas universitarias, a las estudiantes y a la comunidad universitaria en general donde reconoció que la Máxima Casa de Estudios en más de cuarenta y cinco años no ha generado las condiciones efectivas para dar protección y seguridad a las universitarias (Gutiérrez, 2021). Este acto es un hecho sin precedente, habla de la capacidad de acción política de las colectivas, también del reconocimiento de la UNACH como un espacio generizado y adultocéntrico que no debe continuar; la apertura del rector a realizarla expresa la necesidad de reivindicar la cultura institucional de género y el imperativo de modificar los marcos normativos que la legitiman.

En el mismo tenor como parte de los compromisos pactados se han realizado una serie de acciones para incorporar una cultura de igualdad de género y no tolerar la violencia y discriminación como la realización de los Festivales por la Igualdad, concursos de fotografía, realización de cursos y talleres de capacitación para promover la igualdad de género en la vida universitaria; también se develó una placa en memoria de Mariana en el Edificio D de la Facultad de Medicina Humana “Dr. Manuel Velasco Suárez”, Campus II durante un homenaje presidido por autoridades universitarias; se ha realizado “la semana en Memoria de Mariana”, la realización de un mural en su memoria (UNACH, 2021). En el Octavo Informe de Avances se da cuenta del perfeccionamiento del Reglamento de Servicio Social de la UNACH, el Protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género, realización de diversas actividades de capacitación y difusión con PEG en diversas escuelas y facultades, talleres, carteles

⁹ UNACH-Defensoría de Derechos Humanos y Universitarios. 2022. *Acuerdo por el que se modifica el Programa Integral para Prevenir y erradicar las Violencias (PIPEV) en la Universidad Autónoma de Chiapas*. https://defensoria.unach.mx/images/documentos/Acuerdo_modificatorio_pipev_3.pdf

y las comisiones de género reportaron acciones de acompañamiento¹⁰. Mientras que en el noveno se reportó además de diversas acciones de capacitación, el Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, la existencia del Manual para Prevenir y Atender la Violencia de género en la Comunidad Universitaria, la Guía para fomentar en la comunidad universitaria el lenguaje incluyente y o sexista. Cabe mencionar que estas acciones forman parte de la segunda etapa mencionada por Cerva (2020a), es decir por la política de igualdad de género que se implementa en las IES; que en este caso el actuar de las colectivas está obligando a las autoridades universitarias a implementar políticas de igualdad y a tomar medidas para sancionar las diversas formas de violencia que enfrentan las universitarias.

Después de este análisis queda de manifiesto que las colectivas universitarias de la UNACH, reunidas en la RECOFUNACH constituyen una nueva forma de acción colectiva, un actor político joven y activista, clave en la escena política local; su identidad colectiva les da fuerza y se articulan a la confluencia del proceso de institucionalización del género en la vida social del país. El auge del oleaje violeta en los espacios públicos de los años recientes les ha permitido consolidar un pensamiento crítico, desarrollar rasgos de empoderamiento, liderazgo y una enorme capacidad para interpelar el poder androcéntrico, adultocéntrico que configura las desigualdades en la UNACH, como en muchas IES públicas.

Bajo la mirada tradicional y patriarcal se trata de jóvenes universitarias políticamente incorrectas, más tienen un enorme potencial transformador; sobre todo, comprendieron que el silencio ya no es una forma para resistir a las opresiones del patriarcado, que la *digna rabia* que las movilizó para denunciar abusos y exigir justicia es la misma que las mantendrá motivadas para impulsar políticas transformativas que estimulen la igualdad de género. Los acuerdos firmados con las autoridades universitarias,

¹⁰ Universidad Autónoma de Chiapas. (2021). 8º. *Informe de Avances*. <https://www.unach.mx/component/k2/8to-informe-de-avances>.

la creación de instancias especializadas, el diseño de programas, así como diversas estrategias y acciones de capacitación dan cuenta de la huella de los activismos de las *colectivas feministas universitarias*. En la placa en memoria de Mariana debemos saber leer lo que está escrito con tinta invisible, las largas semanas de lucha de las colectivas feministas universitarias, pero sobre todo que ahí se encuentran plasmados sus sueños y anhelos por seguir vivas, libres y sin miedo.

Conclusiones

A través de estas líneas se buscó destacar la importancia de analizar las movilizaciones de dos colectivas feministas universitarias en la UNACH, *Dalias* y *Neuronas*, para hacer visible que son parte importante de un proceso largo pero potente en una coyuntura histórica muy particular, la de Chiapas y la UNACH. La presencia de las *colectivas feministas universitarias* logró despegar con fuerza y poner en la palestra temas sobre desigualdad, derechos de las mujeres, especialmente sobre la violencia universitaria, violencia sexual, acoso y feminicidio, sin duda temas que forman parte de las agendas de los feminismos globales y locales.

Estas colectivas se ubicaron como un actor clave en el escenario político local y su presencia estuvo alimentada de cierta manera por el protagonismo de las luchas feministas a nivel global y nacional; no obstante, con su actuar en la escena local demostraron que lo político sucede en pequeña escala, sus luchas confluyeron en la demanda generalizada que exige poner fin a la violencia ante un Estado que es ciego y sordo ante las desigualdades de género. De esta forma, se aprecia una naciente polítización del activismo de las jóvenes universitarias, así como rasgos de empoderamiento que las llevaron a interpelar al poder local-patriarcal; en ese sentido, su actuar no tiene fin en los protocolos para atender la violencia contra las mujeres en la UNACH y en los acuerdos institucionales firmados.

Sus logros han dado lugar a un proceso más complejo y por lo mismo, de largo aliento, para incorporar la perspectiva de género en la UNACH, que requeriría el diseño e implementación de políticas de igualdad de género en toda la estructura universitaria. Esto último, representa un cambio

en la cultura institucional que tendrá repercusiones, se esperaría que favorables en el mediano y largo plazo.

Una conquista sustancial de las colectivas es que rompieron la cultura del silencio que normalizaba acosos, hostigamientos sexual, violaciones y discriminación, pero más allá de levantar la voz, irrumpieron ante la invisibilización en torno a estas opresiones; exigieron que se escucharan sus voces que denunciaban las violencias que enfrentan las universitarias para exigir con toda legitimidad la transformación de las estructuras institucionales con la finalidad de dismantelar la impunidad que protege a los agresores, a los perpetradores de la violencia que caminan libremente por los pasillos universitarios, a nivel general esto expresa la emergencia de un conflicto generacional que debe ser atendido en las IES, y por supuesto en la UNACH.

Desde una lógica androcéntrica, la protesta feminista de las colectivas feministas universitarias es estigmatizada y tiende a deslegitimarse, por su carácter femenino y por la juventud de quienes integran las colectivas, mostrando con esto el adultocentrismo que impera en la IES. Esto deja varias tareas, primero la urgencia de reflexionar sobre la alteridad bajo otros marcos; la necesidad de establecer relaciones más horizontales y no verticales con la connotación de poder como imperan en las IES; y la necesidad de transparentar los procesos en la vida universitaria. El actuar de las colectivas también reúne varias lecciones, las más significativas son la utopía de que otra universidad es posible, la certeza de que entre todas nos cuidamos y, sobre todo, que cuando guardamos silencio ante las violencias reproducimos también las injusticias y desigualdades.

Referencias

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender and Society*, 4(2), pp. 139–158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>.
- Alerta Chiapas. (2017, 20 de noviembre). Alumnas de la UNACH exhiben acoso dentro de las facultades de humanidades e ingeniería. *Alerta Chiapas.com*. <https://alertachiapas.com/2017/11/20/alumnas-de-la-unach-exhiben-acoso-dentro-de-las-facultades-de-humanidades-e-ingenieria/>.
- Alerta Chiapas. (2018, 8 de marzo). No cesa el acoso hacia las alumnas de la Facultad de Humanidades de la UNACH. *Alerta Chiapas.com*. <https://alertachiapas.com/2018/03/08/no-cesa-el-acoso-hacia-las-alumnas-de-la-facultad-de-humanidades-de-la-unach/>.
- Aguilar Pinto, E. C. (2024). La importancia de nombrar. La impronta política de las colectivas feministas en la Universidad Autónoma de Chiapas. *Polémicas Feministas*, 8(1), pp. 1-26. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/polemicasfeminista/article/view/42017>.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2). Pp. 262-286. <https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57663/51120>.
- Beramendi, C., Guajardo Soto, G. y Rivera Viedma, C. (2015). Mirando las violencias contra las mujeres desde la perspectiva interseccional: Desafíos teóricos y metodológicos para su conceptualización y medición. En G. Guajardo Soto y C. Rivera Viedma (Eds.), *Violencias contra las mujeres: Desafíos y aprendizajes en la cooperación Sur-Sur, Chile*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Burelo Melgar, M. E., Martínez Figueroa, L. y Zarate Castillo, N. (2011). Diagnóstico de género en la Universidad Autónoma de Chiapas. En G. Villagómes Valdés y C. Sánchez González (Coords.), *Género, universidades y ciencia. Perspectiva de Género en Instituciones de Educación Superior en la Región Sur Sureste de México*. Red de Estudios de Género Regen-ANUIES Sur Sureste de México.
- Buquet Corleto, A. Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Cámara de Diputados. (2024). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Última reforma. H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. 26-01-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>.
- Carmona, S. (2015). La institucionalización del género en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 5(9), 220-239. Recuperado en 21 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2015000100220&lng=es&tlng=es.
- Cerva, D. (2024). Formas de represión a las protestas feministas en México entre 2019 y 2022: “Me cuidan mis amigas, no la policía”. *La Manzana de la Discordia*, 17(1), e20513627. <https://www.doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v17i1.13627>
- Cerva Cerna, D. (2021). Criminalización de la protesta feminista: el caso de las colectivas de jóvenes estudiantes en México. *Investigaciones Feministas*, 12(1), pp. 115-125. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/69469/4564456556059>.
- Cerva Cerna, D. (2020a). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), ANUIES, pp. 137-157. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602020000200137&script=sci_abstract.
- Cerva Cerna, D. (2020b). La protesta feminista en México. La misoginia en el discurso institucional y en las redes sociodigitales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240). Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 177-205. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76434>.
- Centro de Investigaciones y Estudios de Género. (2024). Red Nacional de Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Recuperado el 20 de octubre de 2024. <https://cieg.unam.mx/renies-vinculacion.php>
- Colectiva de Feministas Universitarias Dalías. (2021). *Fan Page de Facebook*. Recuperado el 15 de julio de 2024. <https://www.facebook.com/Dalias-Colectiva-de-Feministas-Universitarias-104097234518007>
- De los Santos, S. (2021, 16 de febrero). Se retiran estudiantes de mesa de diálogo en la Unach. *Aquí noticias. El portal de la esfera pública*. <https://aquinoticias.mx/se-retiran-estudiantes-de-mesa-de-dialogo-en-la-unach/>.

- Di Napoli, P. N. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la UNAM: Genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), pp. 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77369238001>.
- González, C. (2020, 5 de marzo). Con “tendedero del acoso” alumnas de la UNACH denuncian abuso sexual. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/estados/2020/3/5/con-tendedero-del-acoso-alumnas-de-la-unach-denuncian-abuso-sexual-219510.html>.
- Güereca Torres, R., Huacuz Elías, M. G. y Martín Moreno, E. (Coords.). (2020.). *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior*. UAM-Lerma.
- Gutiérrez, O. (2021, 27 de marzo). Rector de la UNACH ofrece disculpas públicas a alumnas por no generar condiciones de seguridad y protección. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/rector-de-la-unach-ofrece-disculpas-publicas-alumnas-por-no-generar-condiciones-de-seguridad/>.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Hearn, J. y Parkin, W. (2001). *Gender, sexuality and violence in organizations: The unspoken forces of organization violations*. Sage.
- Lau Jaiven, A. (2002). *Feminismo en México*. Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.uam.mx/difusion/revista/feb2003/lau.html>.
- Legislación Universitaria. (2022). *Estatuto Integral de la Universidad Autónoma de Chiapas*. https://www.unach.mx/images/documentos/legislacion/Estatuto-Integral-de-la-UNACH_22_.pdf.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas. (2020). *Decreto Número 165*. Periódico Oficial no. 084. “a. sección. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. https://www.unach.mx/images/documentos/LEY_ORGANICA_DE_LA_UNIVERSIDAD_AUTONOMA_DE_CHIAPAS.pdf.
- Natarén, L. (2020, 10 de marzo). Con el “muro de la vergüenza” la colectiva recabo más de 300 denuncias donde se revelaron situaciones violentas contra las alumnas. *Aquí Noticias. El portal de la esfera pública*. <https://aquinoticias.mx/vamos-contra-violentadores-de-la-facultad-de-humanidades-brujas/>.

- Neuronas. Colectiva de feministas chiapanecas en el Área de Salud. (2021). *Fan Page de Facebook*. Recuperado el 10 de enero de 2024. <https://www.facebook.com/Neuronas-Colectiva-de-feministas-chiapanecas-en-el-%C3%A1rea-de-salud-101582564810202>.
- Mandujano. I. (2021, 31 de enero). Marchan en Tuxtla Gutiérrez en exigencia de justicia por el feminicidio de Mariana. *Revista Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/1/31/marchan-en-tuxtla-gutierrez-en-exigencia-de-justicia-por-el-feminicidio-de-mariana-257354.html>.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2014). El ocioso intento de tapan el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), pp. 138-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858009>.
- Mesa Peluffo, S. (2020). Violencia contra las mujeres en las universidades: una realidad que tenemos que afrontar. En R. E. Güereca Torres, M. G. Huacuz Elías, & E. M. Moreno (Coords.). *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma.
- Organización de los Estados Americanos. (2024). *Comisión Interamericana de Mujeres: historia en breve*. <https://www.oas.org/es/cim/historia.asp>
- Organización de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>.
- Organización de Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>.
- Pacheco Guízar, A., Mendoza García, J. y González, R. (Coords.) (2022). *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-07/Memorias_CGH_2022.pdf.

- Reina, Elena. (2021, 1 de febrero). Mariana Sánchez, el nuevo rostro del terror de los feminicidios en México. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2021-02-01/mariana-sanchez-el-nuevo-rostro-del-terror-de-los-feminicidios-en-mexico.html>
- Ribera Garza, C. (2021). Ya para siempre enrabiadas. A modo de preámbulo. En M. Belaustegoitia Ríos (Coord.). *GRRRRRRR. Género: Rabia, Ritmo, Ruido, Risa y Respos-Habilidad*. UNAM.
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En M. León (Compil.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Tercer Mundo Editores, pp. 55-73.
- Rojas, S. (2021, 13 de febrero). En Chiapas, colectivas universitarias urgen que se haga justicia por muerte de Marina. *Milenio*. <https://www.milenio.com/estados/chiapas-colectivas-unidas-piden-justicia-muerte-mariana>.
- Ruiz Trejo, M. (2021, 23 de marzo). Las colectivas feministas universitarias: tejedoras de hilos y sanadoras de corazones. *Chiapas Paralelo*. <https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2021/03/las-colectivas-feministas-universitarias-tejedoras-de-hilos-y-sanadoras-de-corazones/>.
- Salazar Flores, N. (2021, 20 de diciembre). El reto de construir universidades libres de violencias en Chiapas. ODEMCA, Observatorio de las democracias. <https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2021/12/el-reto-de-construir-universidades-libres-de-violencia-en-chiapas/.+>
- Straka, U. (Coord.) (2015). *Violencia de género*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Tapia Fonllem, M. E. (2020). Jóvenes feministas universitarias. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 32(80), pp. 57-78. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1058>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2024). *Acuerdo por el que se crea la Coordinación para la Igualdad de Género de la Universidad Autónoma de Chiapas*. <https://igualdaddegenero.unach.mx/sites/default/files/2021-10/Acuerdo%20de%20creaci%C3%B3n%20Coordinaci%C3%B3n%20de%20Equidad%20de%20G%C3%A9nero..pdf>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2024). *Coordinación para la Igualdad de Género*. <https://igualdaddegenero.unach.mx/quienes-somos>.

- Universidad Autónoma de Chiapas. (2024). *Informe de avances de los acuerdos entre la UNACH e integrantes unachenses de la Red de Colectivas Feministas Universitarias de Chiapas*. <https://www.unach.mx/convocatoria-julio-diciembre-2012presenciales/item/download/20.html>.
- UNACH-Defensoría de los Derechos Humanos y Universitario. (2024). *Acuerdo de incorporación del Departamento de Género*. https://defensoria.unach.mx/images/documentos/Acuerdo_Incorporacion_DEPTO_DE_GENERO.pdf.
- UNACH-Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios. (2024). *Programa Institucional contra la Violencia de Género*. file:///C:/Users/EMMA/Downloads/Programa_contra_la_Violencia_Genero.pdf.
- UNACH-Facultad de Contaduría y Administración. (2024). *Comisión de Género*. <https://fca.unach.mx/component/k2/item/220-comision-de-genero>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2023). *La creación de la UNACH*. <https://www.unach.mx/convocatoria-julio-diciembre-2012presenciales/item/download/20.html>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2023). *Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios*. <https://defensoria.unach.mx/acerca-de#antecedentes>.
- UNACH-Defensoría de Derechos Humanos y Universitarios. 2022. *Acuerdo por el que se modifica el Programa Integral para Prevenir y erradicar las Violencias (PIVEV) en la Universidad Autónoma de Chiapas*. https://defensoria.unach.mx/images/documentos/Acuerdo_modificatorio_pipev_3.pdf.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2022). *9º. Informe de Avances*. <https://www.unach.mx/component/k2/9o-informe-de-avances>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2021). *Programa institucional contra la violencia, violencia de género, acoso, hostigamiento y discriminación en la UNACH y Protocolo de actuación*. <https://www.unach.mx/component/k2/programa-contra-la-violencia-violencia-de-genero-acoso-hostigamiento-y-discriminacion-de-la-unach-y-protocolo-de-actuacion>.

- Universidad Autónoma de Chiapas. (2021). *Protocolo de actuación ante situaciones de violencia*. <https://www.unach.mx/component/k2/programa-contra-la-violencia-violencia-de-genero-acoso-hostigamiento-y-discriminacion-de-la-unach-y-protocolo-de-actuacion>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2021). *8º. Informe de Avances*. <https://www.unach.mx/component/k2/8to-informe-de-avances>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2021, 5 de marzo). *Homenaje a Mariana Sánchez Dávalos* [Video]. Facebook. https://www.facebook.com/comunicaunach/videos/homenaje-a-mariana-s%C3%A1nchez-d%C3%A1valos/241399294395687/?locale=es_LA
- Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género: El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6(1), pp. 1–38. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.556>.
- World Health Organization. (2024). *Violencia contra la mujer*. https://www.who.int/es/health-topics/violence-against-women#tab=tab_1.
- Yáñez, B. (2021, 3 de febrero). El feminicidio de Mariana Sánchez causa indignación y pone a Chiapas en la mira. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/02/03/el-feminicidio-de-mariana-sanchez-causa-indignacion-y-pone-a-chiapas-en-la-mira>.
- Zabalgoitia Herrera, M. (2019). Estudiantes y violencia de sexo/género en la universidad. Propuestas de acción comunitaria en la UNAM. (2017-2019). <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/FEMERIS/article/view/5158>.

CAPÍTULO II

INTERSECCIONALIDADES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Inclusión de mujeres indígenas en la educación superior

Laura Eloyna Moreno Nango¹

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

El derecho a la educación se encuentra plasmado y reconocido como un derecho humano, tanto en instrumentos nacionales como internacionales, sin embargo, el limitado acceso a la educación superior en la que viven las mujeres indígenas es una realidad. En la actualidad, se encuentran a múltiples obstáculos y dificultades desde los roles estereotipados que se genera en el interior de sus familias y vida comunitaria, en donde quienes tienen mayores oportunidades son los hombres, dejando a las mujeres relegadas a las labores del hogar, y cuidado de hermanas o hermanos menores. Además el panorama se recrudece con factores como la discriminación por género, etnia, condición económica, entre otros.

La Educación Superior representa una oportunidad para que las mujeres avancen hacia el fortalecimiento de sus capacidades que se traduzca en mejores condiciones de vida. Esto permite alcanzar un empleo digno,

¹ Licenciada, Maestra y Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Chiapas, actualmente se desempeña como profesora investigadora en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNACH y forma parte del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas.

independencia económica y el desarrollo óptimo del ejercicio de su derecho al libre desarrollo de su personalidad, además de la posibilidad de contribuir a gestionar mejoras en su propia comunidad.

Palabras clave: Derecho a la educación, Interseccionalidad, Género, Mujeres Indígenas.

Introducción

El acceso a la educación es uno de los ámbitos en donde no se ha podido establecer medidas igualitarias para su acceso, ya que los índices de alfabetización aún presentan brechas entre hombres y mujeres, especialmente en aquellos sectores en donde los roles y los estereotipos de género se mantienen arraigados en sus dinámicas sociales, un ejemplo claro de ello son las poblaciones indígenas, ya que además de las costumbres en muchas ocasiones son los recursos económicos los que determinan quién puede estudiar y es en esos caso cuando las posibilidades de se ven más alejadas para las mujeres.

Desde los inicios de la implementación de la educación para las mujeres, han existido diferencias, en un principio las enseñanzas que recibían estaban enfocadas en actividades que les permitieran en un futuro desempeñar adecuadamente su rol dentro de su familia, ya sea como hijas o esposas.

Actualmente, si bien pueden recibir una misma educación en las instituciones educativas, la dificultad se presenta en la posibilidad de que puedan acceder a las escuelas, entre más alto es el nivel educativo al que desean acceder más complicado es que las mujeres, especialmente aquellas pertenecientes a una población, puedan gozar con plenitud de su derecho a la educación.

Derecho de Acceso a la Educación de las Mujeres Indígenas

El de derecho a la educación en México se encuentra consagrado en el artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en donde se establece que “Toda persona tiene derecho a la

educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior”. En su fracción X se establece que:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

El artículo 48 de la Ley General de Educación en su segundo párrafo señala que:

Las políticas de educación superior estarán basadas en el principio de equidad entre las personas, tendrán como objetivos disminuir las brechas de cobertura educativa entre las regiones, entidades y territorios del país, así como de fomentar acciones institucionales de carácter afirmativo para compensar las desigualdades y la inequidad en el acceso y permanencia en los estudios por razones económicas, de género, origen étnico o discapacidad.

La misma Ley al establecer los criterios de la educación, en su artículo 16, establece que se: luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres.

La Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, establece que la educación en todas sus formas y en todos sus niveles debe tener las siguientes características interrelacionadas:

a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores,

entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

i) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.

ii) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia);

iii) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos.

c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres.

d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

De igual forma establece que el derecho a la enseñanza técnica y profesional abarca los siguientes aspectos:

a) Capacita a los estudiantes para adquirir conocimientos y competencias que contribuyan a su desarrollo personal, su posibilidad de valerse por sí mismos y acrecienta la productividad de sus familias

y comunidades, comprendido el desarrollo social y económico del Estado Parte;

b) Tiene en cuenta las circunstancias sociales, culturales y educativas de la población en cuestión; las competencias, los conocimientos y los niveles de calificación necesarios en los diversos sectores de la economía; y el bienestar, la higiene y la seguridad laborales;

c) Se ocupa de reciclar a los adultos cuyos conocimientos y competencias hayan quedado atrasados a causa de las transformaciones tecnológicas, económicas, laborales, sociales, etc.;

d) Consiste en programas que den a los estudiantes, especialmente a los de los países en desarrollo, la posibilidad de recibir enseñanza técnica y profesional en otros Estados, con vistas a una transferencia y una adaptación de tecnología correctas;

e) En el contexto de las disposiciones del Pacto relativas a la no discriminación y la igualdad, consiste en programas encaminados a promover la enseñanza destinada a las mujeres, las niñas, los jóvenes no escolarizados, los jóvenes sin empleo, los hijos de trabajadores migrantes, los refugiados, las personas con discapacidad y otros grupos desfavorecidos.

Mientras que de forma específica sobre la educación superior, menciona que, para que la enseñanza superior responda a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales, es preciso que los planes de estudio sean flexibles y los sistemas de instrucción variados, con utilización incluso de la enseñanza a distancia; por consiguiente, en la práctica, tanto la enseñanza secundaria como superior han de estar disponibles “en diferentes formas”... debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno”.

La alfabetización forma parte del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que propone a los gobiernos: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas, con atención particular a los grupos vulnerables”, dentro de los que destacan los pueblos indígenas. La meta consiste en lograr que de aquí a 2030, una proporción alta de adultos,

tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética (Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo, 2019).

Sin embargo, a pesar de ser uno de los principales objetivos a nivel internacional el analfabetismo continúa haciéndose presente dentro de la sociedad con índices muy alto, impidiendo con ello, que sean muchas las personas que no pueden comunicarse de forma escrita o leer, lo que limita su capacidad de desenvolverse en plenitud dentro de la sociedad, ya que estas herramientas son básicas para la vida, ante esto Rodríguez (2020) nos indica que:

“El ejercicio de los derechos y obligaciones que toda persona tiene en su familia, escuela, agrupación social y país se ve afectado por carecer de la habilidad de leer y escribir; esa deficiencia provoca que las personas no sepan cuáles son sus derechos para poder exigirlos, ni cuáles son sus obligaciones”.

Por lo que el acceso a la educación además de ser un derecho, se convierte a su vez en una herramienta como establece Herrera (2012), para el “desarrollo integral de la persona”. La educación es un derecho que permite el adecuado desarrollo de la personalidad y que garantiza a su vez el gozar de otros derechos, por lo que se requiere que más allá de objetivos y estrategias globales se adopten medidas que permitan que todas las personas puedan gozar de este derecho en igualdad de condiciones.

Finoli (2011), ha establecido a su vez que:

“La educación basada en derechos supone por definición la incorporación en todas las etapas de la implementación de políticas de un enfoque de género, de clase y de étnica de manera articulada. La oportunidad de transformar los actuales sistemas educativos, debe considerar también el proceso diferenciado de mujeres y varones en todas las etapas del ciclo educativo, y no debe limitarse solamente a un examen comparado de tasas de escolarización y egreso diferenciadas por sexo, sino que una agenda vinculada a la igualdad en general, pero a la igualdad de género en materia educativa implica

discutir calidad educativa, cambios curriculares, producción y distribución de materiales didácticos y pedagógicos inclusivos, la formación y las condiciones de trabajo docente; financiamiento del sistema y el análisis del conjunto de las políticas educativas desde un planteamiento no sexista”.

De ahí que más allá de que se brinde el acceso a la educación, esta debe contar con un enfoque interseccional por medio del cual se “incorpora la relación interactiva y mutuamente constituyente de diversas categorías, examinando la manera en que la raza/etnia y el género (u otras categorías relevantes) interactúan en la configuración de los problemas políticos” (Jiménez, 2022) y uno intercultural, en el que las estrategias de enseñanza no se establezcan de manera uniforme, sino que puedan ser adaptadas para las necesidades sus estudiantes. Lo anterior, especialmente cuando va enfocada a poblaciones indígenas en donde se requiere el manejo de la lengua materna, conocer las dinámicas de la población para poder respetarlas y promover al mismo tiempo sus elementos culturales, esto traerá consigo grandes beneficios para las poblaciones y sus integrantes, ya que el tener acceso a la educación no conlleva salirse de las tradiciones que enmarcan su esencia.

No obstante, esto no ha logrado ser trasladado a los procesos actuales de enseñanza-aprendizaje, en donde en muchas ocasiones los contenidos además de no tener una visión intercultural, conlleva de forma directa o indirecta el reforzamiento de prácticas que reproducen roles y estereotipos de género. Es necesario que se creen los elementos necesarios para que desde la educación se brinden las herramientas necesarias para que se creen nuevos paradigmas sociales en donde hombre y mujeres gocen de una igualdad de oportunidades. Sin embargo, especialmente cuando se trata de mujeres indígenas, los obstáculos para acceder a la educación se incrementan, ya que las estructuras sociales consideran a la educación dentro del rubro de lo público por lo que no es un lugar para mujeres.

Respecto a estos obstáculos Velazquez, (s.f.) nos indica que la problemática entorno a las mujeres indígenas se complica debido a los siguientes elementos:

- 1.- El sistema neoliberal ha profundizado el rezago educativo al no contemplar entre sus prioridades el apoyo a la educación;
- 2.- La marginación que los pueblos originarios han sufrido, al otorgarles la función de productores artesanales, de materia prima y folklor para consumo de la sociedad nacional, siempre, circunscritos al ámbito rural;
- 3.- La exclusión de los pueblos originarios del proyecto nacional, derivada de la ideología colonial impuesta desde la conquista y sustentada en el sometimiento de su cosmovisión a una cultura ajena;

Lo anterior nos dice la autora, se vincula a su vez con los índices de pobreza de las poblaciones indígenas, lo que impacta a su vez aún más a las mujeres ya que si la educación en general está limitada y eso afecta a su economía, el que ellas no tengan acceso a ella las coloca entre “las más pobres entre los pobres”.

Obstáculos en el Acceso a la Educación de las Mujeres Indígenas

El acceso a la educación es un derecho fundamental para el desarrollo de las sociedades democráticas, ya que aquel “que se precie de serlo debe guardar en su seno garantías que procuren la observación y cumplimiento de los derechos humanos, erradicando la diferencia desigualdad y exclusión” (Martínez 2021). La Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (2017) ha establecido que la educación “contribuye a la reducción de las desigualdades entre la población”. La educación permite que las personas tengan acceso a mejores oportunidades en el mundo laboral, lo que les permite tener acceso a más y mejores recursos y servicios.

La violación a este derecho afecta forma el desarrollo y consolidación de un Estado Democrático, ya que “resulta difícil imaginar a una persona capaz de ejercer a conciencia su derecho al voto, o a expresar sus opiniones, o a defenderse de acciones que amenacen su vida, libertad personal

o integridad física sin una base educativa” (Bolívar, 2010). Es importante, no dejar de lado las condiciones históricas y socioculturales de cada país, los cuales juegan a su vez un papel fundamental. Tal es el caso de México, que cuenta con una composición pluricultural como muchos países de Latinoamérica.

“Entre los obstáculos que encuentran los estudiantes indígenas en el ámbito de la educación cabe señalar la estigmatización de la identidad indígena y la baja autoestima de los alumnos indígenas; las actitudes discriminatorias y racistas en el entorno escolar, así como en los libros de texto y el material docente y entre los alumnos y maestros no indígenas; las barreras lingüísticas entre los alumnos indígenas y los maestros; la insuficiencia de recursos y la baja prioridad que se da a la educación de los pueblos indígenas, que se manifiesta en la escasa formación de los docentes, así como en la falta de libros de texto y recursos” (ONU, 2016).

En México los retos a los que se enfrentan las personas de las poblaciones indígenas, abonan a las desigualdades sociales pre-existentes, el acceso a la educación para estas sigue siendo una dificultad y es por eso que solamente un porcentaje muy reducido alcanza no solo a tener una educación superior, sino una educación básica, lo anterior, afecta su desarrollo individual y colectivo. Entre menor su nivel educativo menores son las posibilidades de adquirir un trabajo bien remunerado y con todas las prestaciones de seguridad social, tanto para recibir educación como para insertarse en el mundo laboral la mayoría debe abandonar sus hogares, lo que puede provocar que se desvinculen de su cultura y tradiciones y los obstáculos que a los que se enfrentan son mayores cuando en los lugares en los que se insertan no existe tolerancia e inclusión.

Lo anterior, si bien es un gran problema en una escala general cuando vemos las realidades que afrontan las mujeres, esto se vuelve más preocupante, ya que, el acceso a la educación esta vinculado con el espacio público, lo que por años se reservó de forma exclusiva a los hombres,

provocando con ello una gran discriminación para las mujeres al rezagarlas a los trabajos vinculados con su rol reproductivo.

El acceso a la educación especialmente la educación superior puede permitir que las mujeres ejerzan con plenitud su derecho al libre desarrollo de su personalidad y que sean ellas las que elijan su papel dentro de la sociedad y no estén limitadas a lo establecido por los roles y estereotipos de género. Estas mujeres pueden convertirse en agentes de cambio dentro de sus comunidades demostrando que el tener una educación, trabajar o ser quien aporte recursos a sus familias no va en contra de sus tradiciones culturales, es más pueden ser la causa de que existan mejores condiciones económicas y oportunidades dentro de ellas.

Marin (2020), ha establecido que en México se cuenta con un rezago educativo de más de 30 años en lo que respecta a las mujeres indígenas, uno de los factores que obstaculiza la alfabetización es que esta no se realiza en la lengua materna, por lo que recomienda establecer políticas públicas que permitan eliminar este rezago y las mujeres puedan desarrollarse dentro de sus comunidades.

Lo anterior, afecta sumamente el desarrollo y las condiciones de vida de las mujeres indígenas, ya que las oportunidades que tienen son limitadas. Ante ello, Velázquez, (s.f.). nos indica que:

Las alternativas que tienen las mujeres indígenas son realmente limitadas al matrimonio y el trabajo doméstico. En las comunidades indígenas el matrimonio, suele efectuarse a muy temprana edad, a los 13 años una niña ya puede casarse y tener obligaciones, muchas veces esta salida está inducida por la pobreza de la familia, que orilla principalmente a las mujeres a casarse para dejar el hogar materno. La pobreza también obliga a las mujeres indígenas a trabajar, sin embargo, su limitada educación formal, las dificultades para comunicarse en el castellano, la empuja a emplearse principalmente en el ámbito doméstico, recibiendo salarios miserables por extenuantes jornadas laborales que sobrepasan 8 horas y sin ningún tipo de prestaciones sociales.

Es importante destacar que “las niñas y mujeres indígenas se enfrentan también con barreras culturales cuando su familia considera que no vale la pena invertir en la educación de las hijas o cuando estas niñas tienen responsabilidades familiares o deben ocuparse del cuidado de familiares” (CIDH, 2017). Además de lo anterior hay que considerar que en la ubicación de las instituciones educativas no se localizan en la cercanía de las poblaciones indígenas, ya que, para llegar a ellas, los traslados suelen ser largos y esto desincentiva que las niñas pueden ser inscritas en las escuelas, ya que en sus traslados pueden llevarlas a caminos inseguros o poco iluminados lo que puede poner en riesgo su integridad.

Cabe destacar que dentro de este tema convergen dos tipos de discriminaciones la de género y la de origen, que si bien, puede que no se den de manera directa es decir las instituciones educativas no les niegan el acceso a la educación por ser mujeres indígenas, si lo hacen al no establecer las medidas necesarias para ellas puedan acceder en igualdad de condiciones con los hombres o con mujeres no indígenas a la educación.

Mujeres Indígenas en la Educación Superior

En los apartados anteriores se han abordado los obstáculos que enfrentan las mujeres y las poblaciones indígenas cuando se trata de acceso a la educación, de igual forma se ha hecho énfasis en que entre más alto sea el nivel educativo mayores serán los retos para poder acceder a este derecho.

Inmujeres (2021) ha establecido que:

“el promedio nacional de analfabetismo de las mujeres indígenas es de 20 por ciento, siendo menor en el caso de las mujeres no indígenas (4.1 %). Además, las tres entidades federativas con mayor porcentaje de mujeres indígenas que no saben escribir o leer un recado, son: Chihuahua (31.3 %), seguido de Chiapas (30.9 %) y Guerrero (30.6 %)”. “En México, según el Censo de Población y Vivienda 2020, el promedio de escolaridad, es decir, la media de los años escuela cursados, a nivel nacional de las mujeres indígenas es primaria completa y casi un año de secundaria (6.9 años)”. “Las tres entidades

federativas donde las mujeres indígenas presentan menor número de años promedio de escolaridad son: Chiapas (5.4 años), Chihuahua (5.5 años) y Guerrero (6.1 años)”.

Lo anterior afecta el desarrollo y consolidación de un Estado Democrático, ya que “resulta difícil imaginar a una persona capaz de ejercer a conciencia su derecho al voto, o a expresar sus opiniones, o a defenderse de acciones que amenacen su vida, libertad personal o integridad física sin una base educativa” (Bolívar, 2010). No es un secreto que uno de los elementos que diferencian a un país desarrollado a un subdesarrollado son esencialmente las condiciones educativas. Sin embargo, no hay que dejar de lado las condiciones históricas y socioculturales de cada país, los cuales juegan a su vez un papel fundamental. Tal es el caso de México, que cuenta con una composición pluricultural como muchos países de Latinoamérica.

Martínez, Tuñón y Evangelista (2020), ha establecido que:

“en la medida en que las mujeres tengan un proceso de mayor preparación educativa y profesional es factible que desarrollen una identidad donde el binomio matrimonio-maternidad no sea el único eje organizador de su vida. Lo anterior no elimina ni disminuye las pesadas responsabilidades del ámbito doméstico, ni transforma los significados de ser mujer y el alto valor que se le confiere a la maternidad y a la división tradicional del trabajo”.

Lo anterior, afecta sumamente el desarrollo y las condiciones de vida de las mujeres indígenas, ya que las oportunidades que tienen son limitadas. Las alternativas que tienen las mujeres indígenas son realmente limitadas al matrimonio y el trabajo doméstico.

De acuerdo al Anuario Estadístico de Educación Superior de la ANUIES del periodo 2022-2023, se puede observar que de la matrícula total de estudiantes en Instituciones de Educación Superior con financiamiento público las mujeres representa el 51.75 % de la población, mientras que la

población hablante de lengua indígena solo representa el 1.92 %, de ese porcentaje el 54.53 % son mujeres, sin embargo del total de la población estudiantil solo representan el 1 %.

En Chiapas la matrícula hablantes de lenguas indígenas no llega al 20 %, en ninguna de las modalidades de Educación Superior, el porcentaje más alto de hablantes de lenguas indígenas se encuentra en la modalidad No escolarizada con una representación del 18.41 % mientras que en la modalidad Escolarizada solo representa el 4.73 % de la matrícula.

Respecto a la matrícula por sexo de persona hablantes de lenguas indígenas podemos observar que de igual forma hay una mayor porcentaje de hombres con acceso a la educación superior, en la modalidad No escolarizada ellos representan el 19.70 % mientras que las mujeres el 17.34 %, mientras que en la modalidad Escolarizada los hombres representan el 5.25 % y las mujeres el 4.20 %.

De forma específica respecto a las mujeres que se encuentran inscritas en Universidades Públicas Estatales, como se mencionó anteriormente el mayor porcentaje de mujeres hablantes de lenguas indígenas podemos encontrarlas en la modalidad No escolarizada con un 17.34 % en el periodo 2022-2023, mientras que en la modalidad Escolarizada solo se cuenta con un 4.20 %.

El crecimiento de este grupo de mujeres también se puede encontrar en la modalidad No escolarizada, ya que del periodo 2016-2017, que fue el primero en considerar en la desagregación de datos estudiantes “hablantes de lenguas indígenas”, solo se contaba con un 1.14 %, por lo que podemos visualizar un crecimiento de 16 puntos porcentuales. No obstante, este crecimiento no se ve reflejado en la modalidad Escolarizada inició con un 0.84 %, por lo que solo ha tenido un crecimiento de 3.36 puntos porcentuales.

Es por ello, que el Estado debe establecer medidas que puedan garantizar el acceso a la educación incorporando una perspectiva de género y una perspectiva intercultural, en la que se promuevan los beneficios que puede traer consigo que se incrementen el porcentaje de personas con altos niveles educativos. Es importante que exista una fuerte inversión en

infraestructura y formación de recursos humanos para que se cuenten con las herramientas físicas y pedagógicas que permitan la inserción de la educación en todos sus niveles, especialmente bajo un principio de respecto a sus derechos humanos y de desarrollo cultural, sin que esto último implique la reproducción de roles tradicionales para hombres y mujeres.

Conclusiones

La educación es uno de los derechos humanos más importantes para el desarrollo de una sociedad, garantizar el acceso a este derecho a todas las personas es fundamental en los avances económicos, científicos, políticos, por mencionar algunos. No obstante, aún se cuentan con dificultades para poder garantizar que hombres y mujeres puedan gozar en igualdad de condiciones de este derecho.

Los roles y los estereotipos de género continúan siendo uno de los mayores obstáculos que las mujeres enfrentan para poder acceder a la educación, por lo que resulta imperante que establezcan mecanismos que permitan que las brechas existentes se cierren.

De los datos obtenidos por los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES, se puede observar que uno de los sectores que pueden fortalecerse para que las mujeres pueden tener acceso a la educación superior es la modalidad no escolarizada, especialmente si las instituciones educativas establecen compromisos para trabajar en conjunto con las comunidades y poder acercar a ellas sus planes y programas de estudios.

Es necesario que las instituciones se vinculen a su vez en las dinámicas de las poblaciones indígenas y creen estrategias que permitan la aplicación de un sistema intercultural, en donde no sea la población la que se adapte a las instituciones, sino que las instituciones adopten las medidas necesarias para que sus estrategias se vinculen con las dinámicas comunales, un ejemplo de ello puede ser la adaptación de los materiales a sus lenguas y la capacitación de docentes de docentes que permita brindar adecuadamente un acompañamiento a sus estudiantes. La apertura de las instituciones es fundamental para poder generar un nuevo paradigma social.

Referencias

- ANUIES (s.f.). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*, <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bolívar, L. (2010). El derecho a la educación. *Revista IIDH*, 52. pp. 191-212. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25566.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). *Artículo 3*. 22 de marzo de 2024. México.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos-CIDH (2017). *Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas*. CIDH. <https://oig.cepal.org/sites/default/files/mujeresindigenascidh.pdf>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). *Observación General No 13*. ONU. <https://www.es.cr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>
- Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo (2019). *Las niñas y mujeres indígenas son las más desfavorecidas en el acceso a la educación*. <https://coordinadoraongd.org/2019/09/las-ninas-y-mujeres-indigenas-son-las-mas-desfavorecidas-en-el-acceso-a-la-educacion/>
- Finoli, G. (ed.) (2011). *Acceso a la educación de las mujeres indígenas, campesinas, afrodescendientes y de sectores rurales. Hacia la igualdad y no discriminación*. CLADEM.
- Herrera, S. (2012). Acceso y permanencia a la educación superior de mujeres indígenas mayangnas, uraccan las minas, 2999-2010. *Ciencia e interculturalidad*, (10) 1, pp. 41-57.
- Inmujeres (2021). *Las mujeres indígenas en el centro de la transformación*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Cuadernillo%20Mujeres%20Indigenas.pdf
- Jiménez, M. (septiembre 2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: estrategias y claves de articulación. *Convergencia*. 29, pp. 1-24. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v29/2448-5799-conver-29-e17792.pdf>
- Ley General de Educación (LGE). Reformada, Diario Oficial de la Federación. 07 de junio de 2024, (México).

- Marín, G. (2020). *El derecho a la educación de las mujeres indígenas*. División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/3828/1/El%20derecho%20a%20la%20educacion%20de%20las%20mujeres%20indigenas.pdf>
- Martínez, A. Tuñón, E. y Evangelista, A. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, pp. 1-37.
- Martínez, L. (julio-diciembre 2021). La tutela judicial de los derechos fundamentales en México. Accesibilidad y relatividad de las sentencias del juicio de amparo. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (8)16, pp. 44-59.
- Organización de las Naciones Unidas, (2016). *El derecho de los pueblos indígenas a la educación*. Autor. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/Docs-updates/SPANISH_Backgrounder_IDWIPs.pdf
- Rodríguez, A. (2020). *Alfabetización, lectura y sociedad Una mirada desde la historia*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/11/4/alfabetizacion_lectura..pdf
- Velázquez, B. (s.f.). *Educación y mujeres indígenas*. CIESAS. https://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g

CAPÍTULO III

DIVERSIDAD SEXUAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Necesidades del estudiantado universitario que se autoidentifica como LGBTTTIQA

Marcela Durán Rosado¹

Universidad Autónoma de Yucatán

Rocío Quintal López²

Universidad Autónoma de Yucatán

María Teresita Castillo León³

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente trabajo parte de una investigación más amplia que tiene por objetivo indagar las necesidades que tiene a lo largo de su trayectoria académica, el estudiantado universitario que se autoidentifica como LGBTTTIQA+. Ésta fue llevada a cabo durante el ciclo escolar 2022-2023, con estudiantes matriculados en una Universidad Pública del Estado de Yucatán.

¹ Doctora en Derechos Humanos, Maestra en Psicología Clínica, Maestra en Consejería y Educación de la Sexualidad. Profesora de Carrera de la Facultad de Educación de la UADY. Candidata a SNI. Integrante de La Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión, el Consejo Estatal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en el Estado de Yucatán, y el Comité Editorial del Centro Nacional de DDHH.

² Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Relaciones de Género. Maestra en Psicología Clínica. Profesora Investigadora en el Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi de la UADY. Miembro del SNII nivel 2. Investigadora y Activista en temas de género, sexualidad y derechos humanos.

³ PhD en Estudios Mesoamericanos. Maestra en Ciencias Antropológicas. Licenciada en Psicología. Profesora de Carrera de la Facultad de Psicología, UADY. Integrante del Cuerpo Académico Justicia Social. Trabaja en investigación aplicada en áreas de promoción a la salud en grupos en situación de vulnerabilidad y en formación integral universitaria.

Se utilizó una metodología cualitativa, a través de entrevistas a profundidad desde las voces de sus protagonistas, como instrumento de recolección.

Para el objetivo del presente capítulo, se expone la producción de datos correspondientes únicamente a 7 entrevistas de estudiantes de las licenciaturas de arquitectura, contaduría, educación, derecho, medicina, ingeniería y química.

Entre los resultados destacan necesidades vinculadas a la parte formativa, como la falta de capacitación y sensibilización de la comunidad universitaria, particularmente del personal docente, con relación a temáticas vinculadas a las diversidades sexo-genéricas.

Asimismo, otra de las demandas que resaltan van en función de la escasa visibilización de las poblaciones LGBTTTIQA+, lo que va de la mano de la ausencia de formatos inclusivos en los cuales se vean representados.

Finalmente, se reporta de manera reiterativa el poder disponer de espacios seguros, vinculado a la demanda de contar con profesionistas capacitados para dar apoyo y contención emocional, subrayando con ello la necesidad de seguir trabajando en pro de entornos universitarios equitativos e incluyentes, que garanticen el respeto y protección de los derechos humanos y la erradicación de la discriminación.

Palabras clave: Estudiantes. Universidad. Población LGBTTTIQA+

Introducción

De acuerdo con los datos más recientes, en México, 1 de cada 20 personas de 15 años y más, se reconoce a sí misma con una orientación sexual y/o identidad de género LGBTTTIQA+, destacando Yucatán entre las tres entidades federativas con un mayor porcentaje de estas poblaciones (Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género, ENDISEG, INEGI, 2022).

Sin embargo, a pesar de que cada vez existe una mayor visibilización con relación a las orientaciones sexuales, identidades, expresiones de género diversas, todavía persiste en las diferentes esferas de la vida la idea de la hetero-cisnormatividad, de modo que aquellas personas que se distancian

de esos patrones son calificadas como patológicas, fallidas, indeseables, y, por ende, transgresoras del sistema hegemónico. Esto ha desembocado en la construcción de relaciones asimétricas, en las cuales, producto de esta jerarquía que posiciona a la heterosexualidad y el cisgenderismo en un nivel superior, deriva en poderes y beneficios para quienes cumplen con estos criterios, con relación a quienes no encajan en dicho patrón.

De este modo, si bien hoy en día es común leer en diversos documentos las palabras inclusión, igualdad, no discriminación, entre otras, apelando a la universalización de los derechos humanos, en la práctica continúan reflejándose situaciones en las que se ponen en cuestionamiento: ¿para quién o para quiénes aplica esa realidad?, de manera que esto evidencia la falta de políticas públicas que garanticen el libre ejercicio de los derechos y respeto por las personas que se autoidentifican como LGTBTTTIQA+.

De manera particular con relación campo educativo, durante este siglo la Educación Superior ha generado un largo proceso de análisis y reflexión con la finalidad de hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades, presentes aún en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Plancarte-Cansino, 2017). Asimismo, en las últimas décadas se han reforzado los esfuerzos por visibilizar los derechos y el reconocimiento de las personas LGTTTIQA+ en contextos educativos de América Latina (Galaz y Poblete, 2019).

Sin embargo, a pesar de dichos avances, la atención a las diversidades y disidencias sexuales en las instituciones educativas no ha sido una constante (Domínguez-Alonzo, 2015), en la medida que las lógicas heterocisnormativas continúan reproduciéndose en su interior. De este modo, la discriminación y la exclusión que experimentan las personas por la forma como viven su orientación sexual, identidad y/o expresión de género, continúa permeando y obstaculizando el derecho a la educación, a la identidad, a la libertad de expresión, al libre desarrollo de la personalidad, a la igualdad y no discriminación, así como al derecho de vivir una vida libre de violencia en el ámbito público y privado (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2015),incidiendo de manera nociva en su salud y desarrollo psicosocial, a la par de tener un impacto directo en

la convivencia escolar y el desempeño académico, pudiendo en ocasiones desembocar en la deserción escolar (Unesco, 2015; en Consejo para la Nacional para la Igualdad de Género, 2018). Y es que, como señalan Rojas et al. (2019), aún no se ha llegado al punto en que los centros escolares cuestionen la hegemonía de la heterocisnormatividad en su quehacer educativo, de modo que la justicia sigue estando focalizada en los espacios escolares en los cuales existe un mayor capital cultural y/o movilización política.

Desarrollo

Método

El presente capítulo se presenta desde una reconstrucción fenomenológica hermenéutica acerca de la Universidad, a partir de la perspectiva del estudiantado LGBTTTIQA+; esto es, se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la mirada de quien lo vive (Guillén, 2019).

Para ello, la población se reunió a partir de una convocatoria realizada al interior de la Universidad, tomándose en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

Ser estudiante de segundo semestre en adelante de alguna de las dependencias que conforman una Universidad Pública del Estado de Yucatán. Autoidentificarse como persona lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, intersexual, queer, y/o cualquier otra orientación sexual identidad y/o expresión de género no hegemónica. Querer participar en la investigación por medio del consentimiento informado.

Finamente se destaca que se tomaron en cuenta los discursos narrados enmarcados dentro del contexto universitario.

Por otra parte, el contexto de estudio fue una Universidad Pública del Estado de Yucatán, la cual cuenta con un modelo educativo centrado en la formación integral del alumnado, a partir de la educación basada en competencias y con principios de responsabilidad social, y que establece en su misión ser una institución que promueve la formación integral y humanista, que contribuye a la atención de problemáticas locales, regionales,

nacionales y mundiales, y a mejorar el nivel de bienestar de la sociedad yucateca (Universidad Autónoma de Yucatán-Plan de Desarrollo Institucional [UADY - PDI], 2019-2030, p. 80).

Población

Por último, para finalidad del presente capítulo, se expone la producción de datos correspondientes a una persona de cada una las dependencias participantes, dando esto un total de 7, tal como puede identificarse a continuación:

Tabla 1. Características del estudiantado participante. Yucatán, 2022

Pseudónimo	Dependencia en la que estudia	Semestre	Edad
Arq	Arquitectura	4	20
Conta	Contaduría	4	20
Der	Derecho	8	23
Edu	Educación	6	21
Med	Medicina	4	22
Ing	Ingeniería	4	20
Quím	Química	6	21

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Para la recolecta y manejo de la información, se diseñó un guión de entrevista individual y semiestructurado, el cual de acuerdo con Díaz-Bravo et al. (2013), ofrece un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantiene la uniformidad necesaria para hacer interpretaciones acorde con los propósitos del estudio. Las entrevistas, las cuales tuvieron una duración de 45 a 60 minutos, fueron realizadas durante el mes de octubre del 2022, solicitando previamente el consentimiento informado de las personas participantes.

Las narrativas giraron en torno a las necesidades que tienen o han tenido a lo largo de su trayectoria académica, como estudiantes universitarios que se autoidentifican como LGBTTTIQA+.

Resultados

De manera particular, durante este siglo, la Educación Superior ha generado un largo proceso de análisis y reflexión con la finalidad de hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades, presentes aún, en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Plancarte-Casino, 2017). Sin embargo, y de manera paralela, es importante resaltar que lo que ocurre dentro del espacio escolar, tiene que ser entendido dentro del contexto social en el cual opera, y en el país, el género y la sexualidad, continúan funcionando como sistemas normativos en donde las corporalidades van ligadas de manera intrínseca a una serie de expectativas culturales. Y en ese sentido y desde esta aproximación al trayecto educativo del estudiantado con orientaciones, identidades y/o expresiones de género no normativas, es posible identificar las necesidades que continúan vigentes dentro del contexto universitario.

Formación continua de la comunidad universitaria

De acuerdo con las narrativas, el estudiantado señala que una de las principales tareas por atender en la educación superior, es la formación continua del personal docente en temas de diversidades sexo-genéricas. Y es que como resaltan Barrientos et al. (2018), las instituciones educativas continúan reproduciendo prácticas estereotipadas con relación al género y la sexualidad, las cuales suelen pasar desapercibidas, pero continúan generando desigualdad, exclusión y violencia.

“Aunque no es en todos los casos, ya que existen docentes que ya te preguntan acerca de los pronombres que utilizamos y son respetuosos al usarlos, considero que en general a los doctores, ya sea docentes o directivos, les hace falta mucha capacitación con relación al tema, pero sobretodo mucha sensibilización. Por eso considero que quizá está faltando mayor tolerancia y respeto de su parte hacia la libertad de expresión de género. Algunos de ellos siguen replicando discursos de odio, y creo que es algo que debería ya de cambiar” (Med.).

Esto coincide con lo que señala Careaga-Pérez (2015), en el sentido que, si bien existen avances en torno a mantener la orientación sexual y la identidad de género en la agenda internacional, es claro que aún faltan múltiples asuntos por discutir y acuerdos por lograr para poder avanzar en la lucha, respeto y reconocimiento pleno de los derechos de las poblaciones de la diversidad sexo-genérica, tal como es posible notar a continuación:

“El personal no está capacitado para tratar y visibilizar a los alumnos de dicha comunidad, al igual que las situaciones de acoso sexual y no sexual dirigidos hacia ellos. Hace falta una capacitación adecuada, cursos y talleres sobre tolerancia, humanismo, sexualidad y temas relacionados” (Arq.).

Y es que, como enfatizan Martínez-Guzmán e Íñiguez-Rueda, L. (2017), en los entornos universitarios, las prácticas discursivas de estudiantes y docentes contribuyen al mantenimiento de ideas discriminatorias, en las cuales elementos como los estereotipos de género y las comprensiones biologicistas, excluyen al alumnado LGBTTTIQA+ de manifestar libremente su identidad no normativa.

De manera análoga, Durán-Rosado (2020), puntualiza la responsabilidad que hoy por hoy tienen docentes y en general profesionistas de la educación, en convertirse en agentes de cambio que incidan en romper la inercia cultural que perpetúa los estereotipos vinculados a los temas de la diversidad sexo-genérica, lo cual pone a la luz los desafíos que representa apostar por un espacio educativo inclusivo con las personas con sexualidades no hegemónicas.

“Siento que falta una mayor preparación y capacitación acerca de temas de diversidad sexual y de género, particularmente entre los maestros. Creo que las pláticas, talleres y capacitaciones sobre estos temas debería ser obligatorio. Es importante la concientización y prácticas que generen el pleno desarrollo del individuo” (Ing.).

Y es que como señala Carvajal-Villaplana (2018), hablar de estos temas en la educación, es hablar de fracturas, desigualdades, de escuela inclusiva, de respeto a las diferencias, de espacios educativos seguros, no hostiles y amigables con las diferencias, tal como se refleja en la demanda siguiente, en donde si bien se reconoce los avances logrados históricamente, todavía no es posible hablar del logro de una igualdad sustantiva.

“Tal vez hace falta que en la escuela sean un poco más abiertos con el tema, por ejemplo; hacer conferencias e incluso celebrar el mes del orgullo LGBT+, más que nada informar a todos. No todos los profes son así; a comparación de otros años y tiempos, sí es más el personal que está tomando acciones, pero hace falta por ejemplo que haya más talleres o pláticas para que los docentes estén informados. No estoy diciendo que lo acepten, pero que sí lo respeten” (Conta).

De este modo se puede ver cómo existe una demanda por parte del estudiantado que se autoidentifica como LGBTTIQA+, en el sentido en que el profesorado puede actuar como facilitador u obstaculizador en el proceso de convertir la Universidad, en un espacio más seguro para todas personas sin distinción:

“Creo que hacen falta más actividades como la feria de la Sexualidad, Género y Educación. Es importante que profes se eduquen en temas de identidad de género y no digan `todes´ riéndose. No estoy enterada si todos los maestros han sido capacitados en temas de diversidad y género, pero sí hace falta realizar más actividades para promover información sobre la diversidad sexual y de género, y mayor capacitación dirigida al personal docente para que puedan tener prácticas más incluyentes con los estudiantes” (Edu.).

Y en ese sentido, tal como señalan Barrientos et. al (2018), resulta apremiante reflexionar sobre la inminente necesidad de incorporar una formación inicial del profesorado con una perspectiva inclusiva de las

diversidades sexogenéricas, a fin de incidir en la deconstrucción de los patrones culturales arraigados sobre el género y la sexualidad basados en la violencia y discriminación, desde un marco de promoción de los derechos humanos, la valoración de la diversidad y la inclusión.

De manera paralela a la demanda que existe con relación a la actualización del profesorado en temas de diversidades sexo genéricas, se suma la necesidad de capacitar a la propia comunidad estudiantil, en la medida de que continúa existiendo desconocimiento con relación a las temáticas que atañen a las personas LGBTTTIQA+, tal como puede notarse a continuación:

“Creo que hace falta una mejor educación con perspectiva de género y que sea inclusiva para todas las personas que pertenecen al cuerpo estudiantil. Como estudiante del área de la salud, muchas veces escuchamos discrepancias sobre la diversidad sexual que pueden ser tomados como discursos de odio y creo que como personas que ofrecen asistencia no deberíamos replicarlos (Med.).

Así pues, se visibiliza cómo las prácticas y discursos despojan la posibilidad de ejercer el derecho a la educación en un marco de convivencia, destacando con ello la necesidad de que todo el estudiantado sea capacitado con relación a los temas de diversidades sexo-genéricas, a fin de contar con las herramientas para un mejor desarrollo profesional:

“Creo que sería muy benéfico que existan post de inclusión y sensibilización hacia la misma comunidad estudiantil, ya que no todos se encuentran sensibilizados con relación al tema, y eso también debería formar parte de nuestra formación como futuros profesionistas (Quím.)”.

Esta necesidad, tal como puede identificarse a continuación, es una constante no solo en carreras vinculadas al ámbito de la salud, sino en carreras donde se están formando futuros profesionistas de la educación, quienes señalan que una formación profesional con perspectiva de las diversidades sexo-genéricas, es clave para el propio perfil de egreso:

“Considero que sobretodo nosotros que vamos a dedicarnos a la docencia y que en algún momento estaremos trabajando con nuestros propios estudiantes, contemos con más actualizaciones en materia de educación sexual, lo cual conlleva un mayor conocimiento con relación a la diversidad sexual” (Edu.).

De modo análogo, existe la demanda estudiantil con relación a fortalecer sus habilidades blandas que, como futuros profesionistas, les servirán para afrontar la posible discriminación en el mundo laboral, lo cual resulta una petición muy legítima, ya que como señala la Organización Internacional del Trabajo (2012), cuando se trata de poblaciones LGBTTIQA+, se observa cómo las ofertas de trabajo se ven influidas por los prejuicios de quienes deciden emplearles:

“Creo que una necesidad que veo como futuro profesionista, es que considero necesario que se trabajen temas sobre cómo afrontar el trato que recibiremos afuera; por ejemplo, al ver que no soy el típico químico que los atenderá, por ejemplo, si algún día llevo con *make-up* o ese tipo de situaciones”. (Quím.).

En este sentido es posible notar cómo el temor al rechazo en función de la orientación y/o identidad sexo genérica, continúa siendo una limitante para el ingreso y permanencia al mundo del trabajo, y es que “En el mercado laboral suelen reproducirse prácticas de exclusión, rechazo y violencia derivadas de los estigmas hacia quienes ponen en cuestión el sistema sexo/género imperante en la sociedad, de modo que dichos estigmas parecieran tener un papel más determinante en la posibilidad de encontrar o desempeñarse en un trabajo digno, que la formación o capacidades que las personas puedan tener” (Durán-Rosado, 2023. p. 52).

Visibilización

Una de las principales condiciones que impide a distintos grupos de personas en situación de vulnerabilidad el efectivo goce y ejercicio de sus derechos humanos, es la invisibilidad social e institucional en la que se ven

inmersos, pues el proceso de negación, desvaloración e indiferencia al que se enfrentan, les lleva a coexistir al margen de la sociedad en términos políticos, sociales, culturales y económicos, sobre todo en lo que respecta al goce y ejercicio de sus derechos humanos. Analizar el fenómeno de la inequidad, es fundamental para poder diseñar e implementar acciones para abordarlo, y los colectivos LGBTTTTIQA+ como grupos históricamente desfavorecidos, requieren de intervenciones focalizadas a sus necesidades y demandas, y dirigidas a la protección de sus derechos humanos.

A este respecto, una de las demandas que el estudiantado universitario que se autoidentifica como LGBTTTTIQA+ tiene con relación al contexto educativo, va en función de la necesidad de hacerse visibles, como una manera de reivindicar sus derechos, lo cual implica revalorar el papel que tiene la comunidad educativa, de convertirse en ser agentes promotores de la igualdad.

Ante esto, un estudiante de Ingeniería comenta:

“Hace falta mayor visibilidad de la comunidad LGBTTTTIQA+, mayor libertad de expresión. Aunque personalmente no he recibido discriminación de manera directa, realmente creo que no se atienden esas necesidades, no se habla del tema, en la mayoría de los casos son neutros o en algunos casos sí se basan en personas cis-heteronormadas. Considero que la escuela podría crear contenido que dé más visibilidad a la comunidad, incluso fomentar actividades para este sector o involucrar a los maestros en este tema, tal vez haciéndose un análogo de la Semana de la Salud, pero para visibilizar los problemas de la comunidad (Ing.).

Y es que la invisibilización contribuye al “dejar de hacer” y, por ende, impacta en la falta de acciones individuales y colectivas que perpetúan las desigualdades, y con ello el goce y ejercicio pleno de los derechos.

“Creo que hace falta que nos vean más. Por ejemplo los formatos que llenamos sobretodo al inicio de la carrera. Hace falta actualizarlos para incluir a la diversidad sexual y de género de sus estudiantes, para que nos sintamos representados” (Edu.).

Y es que, los primeros actos discriminatorios que han sido normalizados, tal como puede identificarse en el comentario anterior, se encuentran en los formatos de registro y en general en los trámites escolares, los cuales suelen estar dirigidos a personas cisgénero heterosexuales; en la práctica docente diaria, a través de los discursos; y en general en las actividades, materiales, libros de texto y festividades, lo cual invisibiliza a quienes se salen de esos patrones heterocisnormativos (Adams et al 2013; en Avilez y Ayala, 2020).

Desde esta mirada y aunado a la necesidad de hacerse visibles como parte de la comunidad universitaria, se reconoce a la par el rol que juegan las redes de apoyo en el proceso de tránsito escolar del alumnado LGBTQTIA+, contribuyendo en su reconocimiento e inclusión en la sociedad, tal como puede notarse en el siguiente párrafo:

“Hace falta mayor información y visibilidad al respecto, incluso mayor respeto por y para los alumnos, pues han existido demasiadas ocasiones en las que el personal docente se expresa con discursos de odio, y al no tener una visible red de apoyo dentro de la facultad no hay confianza para exponer esas situaciones, y tampoco seguimiento de los casos” (Conta.).

De este modo, resulta imperante potenciar el diálogo y la reflexión crítica en donde se reconozca la importancia que tiene la comunidad educativa y en particular el papel que tiene el profesorado en la construcción de una cultura de paz e inclusión de las personas con sexualidades no hegemónicas, lo cual implica que para visibilizar, hay que comenzar con la resignificación de las diversidades sexo-genéricas, a partir de los procesos de formación y capacitación del personal docente en servicio (Avilez, y Ayala, 2020).

Espacios seguros y apoyo emocional

De acuerdo con la Ley General de Educación (Capítulo 3, artículo 15, fracción 2), ésta debe promover el respeto irrestricto de la dignidad humana como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social, en

un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general (Diario Oficial de la Federación [DOF], 30-09-2019); sin embargo, como es posible notar en los discursos del alumnado, es necesario prestar atención al orden heterocisnormativo que se despliega a través de las prácticas cotidianas escolares:

“Aún sigue habiendo casos sin sanción alguna de profesores con actitudes homofóbicas y transfóbicas, así como los hay de alumnos con el mismo comportamiento. Faltan espacios seguros para la comunidad, donde no se permitan actos de odio entre alumnos o del personal académico/administrativo hacia el alumnado perteneciente a la comunidad. Creo que hace falta crear espacios donde nos podamos sentir seguros y escuchados, así como tomar medidas como rechazar y sancionar de una vez por todas estas actitudes en lugar de solo ignorarlas”. (Ing.)

Esto va de la mano con lo señalado por Alonso et al. (2022), en el sentido que estas dinámicas promueven que la escuela se convierta en un entorno inseguro y desalentador para el alumnado que se identifica como LGBTTTIQA+, que encuentra dificultades a la hora de desenvolverse en el sistema.

En este sentido, se identifica cómo el alumnado percibe al personal docente como un agente clave en la creación de estos entornos seguros. Y es que la formación del profesorado es parte fundamental en este proceso de cambio, y parte de ello implica un proceso de educación y reeducación en el aula, a fin de incidir en la construcción de estos espacios para el alumnado LGBTTTIQA+ (Alonso, et al., 2022), lo cual, como puede percibirse a continuación, es una demanda vigente en las diferentes dependencias de la Universidad:

“Pienso que algo que hace mucha falta, es que todavía se carece de espacios y grupos LGBTIQ+ para fomentar espacios y convivencias seguras” (Edu.).

Adicional a ello, el alumnado demanda como parte de sus espacios seguros, la necesidad de contar con personal capacitado para dar contención y apoyo emocional, tal como se lee en el párrafo siguiente, a lo cual Avilez y Ayala (2020), coincide en el sentido de que son pocos los profesores o tutores a los cuales se les puede solicitar orientación, información y apoyo, o incluso una acción de contención:

“Considero que se necesita hacer visible un espacio o red de apoyo, así como que exista ayuda o asistencia psicológica o tutoría con personal calificado y con responsabilidad respecto de la diversidad sexo-genérica” (Der.).

Por lo tanto, un aspecto fundamental como parte de las acciones que incidan en transversalizar la perspectiva de las diversidades sexo-genéricas dentro del espacio escolar, es el contar con por lo menos una persona que se encuentre debidamente capacitada para brindar apoyo emocional, o si la situación lo amerita, para referir a algún servicio externo especializado.

Asimismo, el programa de tutoría vigente dentro del contexto Universitario, si bien su objetivo es de corte académico, podría incidir en generar mejores acompañamientos al estudiantado, si se empatiza con sus procesos personales.

“Considero que una necesidad es el brindar apoyo y servicios de orientación y tutoría efectivos como parte de los espacios seguros para los estudiantes. Del sistema de tutoría y orientación he escuchado que existen tutores ausentes, lo cual resulta perjudicial. Es por eso que se requiere contar con mejores servicios de tutoría y de atención psicológica. En el CAE hay que esperar mucho para obtener cita, y el servicio también da mucho que desear, deben poner a personas capacitadas y disponibles” (Edu.).

“Me parece que hace mucha falta el contar con ayuda psicológica tanto para alumnos como para el personal que lo requiera” (Arq.).

De este modo como puede notarse a lo largo de todos los discursos, la Universidad tiene un rol fundamental en el estudiantado, incidiendo no sólo en la parte académica, sino en general en su desarrollo integral, de modo que se resalta la necesidad de construir espacios educativos que promuevan la diferencia desde el pluralismo y la equidad (López, 2022; en Amaya et.al, 2023).

Conclusiones

Revisar el reduccionismo binario del género, el sexo, las orientaciones sexuales y sus diferencias como experiencias individuales y sociales que niegan la diversidad inherente a la condición humana, continúa siendo tarea pendiente en el quehacer universitario, en la medida que el espacio escolar sigue atravesado por barreras que impiden la verdadera igualdad entre toda la comunidad universitaria.

Si bien los hallazgos apuntan a que desde la perspectiva del estudiantado universitario que se autoidentifica como LGBTTIQA+ existen ciertos avances que se han ido alineando a la construcción de un sistema educativo cada vez más inclusivo, un denominador común que surge como parte de su trayectoria universitaria, que responda a las necesidades en materia de diversidad e igualdad, es la demanda que tienen con relación a la carencia de capacitación y sensibilización de la comunidad educativa, y en particular del personal académico, en temáticas vinculadas a las orientaciones, identidades y/o expresiones de género no hegemónicas. Y es que dichas demandas, surgen de aquellas experiencias que muchas veces ni siquiera son “leídas” como discriminatorias, lo cual va de la mano con lo señalado por Espinoza (2020), quien señala que el discurso normalizador del profesorado que cataloga ciertas expresiones de la sexualidad como incomprensibles, impensables o moralmente reprensibles, pone en evidencia el vacío que existe con relación al tratamiento pedagógico concerniente a las sexualidades diversas.

Esto a su vez, suma a lo expresado por Avilez y Ayala (2020), en el sentido de que, en el ámbito normativo, existen tareas pendientes a cargo del Estado Mexicano para que los conceptos de protección expresados en

la Constitución política, en instrumentos internacionales y en leyes especiales, se materialicen en mecanismos que garanticen el pleno respeto e inclusión de estudiantes con identidades de género no normativas en el ámbito escolar (pg.166).

Aunado a ello, los resultados destacan que el estudiantado LGBTTTIQA+ resalta por un lado, la necesidad de ser visibilizado dentro del espacio universitario, y por otro, poder contar con espacios seguros, lo cual incluye soporte emocional.

Lo anterior coincide con lo expuesto por Bahamonde (2021), quien puntualiza sobre lo esencial que resulta el crear las condiciones que generen acompañamientos que sean comprensivos con los procesos individuales del alumnado LGBTTTIQA+, con la plena conciencia de que la discriminación no solo afectan su salud mental, sino que, en muchos casos también su salud física, teniendo efectos nocivos en su autoestima y su rendimiento académico.

En ese sentido, el análisis que de aquí deriva destaca la responsabilidad que los centros educativos tienen como primer espacio de socialización, y el compromiso que la educación formal ha de tener con relación a desarrollar ambientes no hostiles, seguros y de respeto a las diferencias.

De manera puntual, la educación superior tiene el deber de crear las condiciones encaminadas al diseño y puesta en práctica de acciones principalmente desde un enfoque preventivo, fundamentadas en el respeto, la promoción de la inclusión e igualdad de oportunidades para las personas LGBTTTIQA+, que, desde una perspectiva de derechos humanos, se encamine a formar profesionales y ciudadanos críticos (Bahamonde, 2021). Sin embargo, traspasar el currículo oculto que potencia la exclusión de las diversidades sexuales y de género, es una demanda que sigue estando vigente, aun en el contexto universitario.

Por consiguiente, apelando a la responsabilidad que las escuelas tienen en la creación de entornos y relaciones basadas en el reconocimiento de las diversidades, y destacando la posibilidad de construir comunidades que transformen las adversidades en oportunidades, las Instituciones de Educación Superior juegan un papel fundamental, ya que pueden ser

precisamente los espacios que incidan en erosionar la cultura del privilegio y romper las cadenas de violencia, y por ende, caminar hacia la construcción de una cultura paz, desde el respeto a los derechos humanos, y la valoración de la diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género.

De esta manera, si se habla de una formación humanista bajo un enfoque de responsabilidad social, es primordial que el sistema educativo diversifique su mirada y reivindique el lugar de aquellas poblaciones que de manera sistemática han sido relegadas, a fin de incidir en la valoración social (Durán-Rosado, 2020); y para ello se requiere en primera instancia, establecer puentes que trasciendan la simple tolerancia a la diversidad, lo cual implica llevar a cabo un trabajo de desmontaje de privilegios cuyo fin no sea la eliminación de la diferencia, sino ser transformados desde ella (Bello, 2018).

Asimismo, es esencial que el espacio educacional deje de ser mirado desde un marco genérico de inclusión en el que se establezcan pequeños espacios de apertura, pero no se cuestione la norma dominante, ni se transformen de fondo las prácticas heterocisnormativas vigentes tanto en el currículum, como en las metodologías, en las relaciones sociales y en otros elementos que conforman el quehacer educativo (Galaz, et al., 2021). De este modo, hablar de inclusión de las diversidades sexo-genéricas para una educación superior comprendida como derecho fundamental, presupone traspasar la implementación de acciones aisladas, que si bien, pueden incidir en fisuras existentes, no son lo suficientes para transformar los múltiples ejes de discriminación que se perpetúan de manera sistemática en los procesos educativos.

En síntesis, transversalizar la perspectiva de sexualidades no hegemónicas en el quehacer universitario, supone como señala Cruz (2021), generar condiciones que efectivicen la educación como un derecho. Y esto conlleva extenderse más allá de esquemas simplificadores que dejen a criterio de las dependencias si se realizan ajustes curriculares y/o metodológicos; involucra el enorme desafío de establecer directrices bien definidas y alineadas al marco internacional de los Derechos Humanos

que guíen y den continuidad a los procesos, en coherencia al fomento de una cultura de respeto, libre de violencia y discriminación, participativas y centradas en el alumnado y encaminadas a transformar la cultura, organización y prácticas educativas impregnadas de dinámicas de poder estructurales que se articulan en el ámbito formal y no formal de la educación reproduciendo la hegemonía de la heterocisnormatividad y materializando la exclusión.

Para ello se propone apostar por un modelo de educación incluyente que permita pasar del discurso a la práctica, en el cual se formulen políticas con una actitud proactiva, receptiva y con un pleno reconocimiento de la pluralidad, enfocado a transformar el capital simbólico hacia una representación positiva de las personas LGBTTTTIQA+, que involucre a toda la comunidad educativa, y que actúe bajo una mirada transversal en todos los ámbitos de la vida universitaria.

Referencias

- Alonso, L., Fernández, M., Ruiz, M. y Sevilla, E. (2022). *Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. 11(2). 81-97. https://revistas.uam.es/riejs/article/download/riejs2022_11_2_005/15521/52295
- Amaya, D., Arias, D., Calvo, D., Montilla, D. y Pulido, M. (2023). *Q+: barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género*. Revista Inclusión y Desarrollo. No.10. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/3713/3542>
- Avilez, A. y Ayala, L. (2020). *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-06/Violencia_escolar.pdf
- Bahamonde, C. (2021). *Inclusión de estudiantes de la comunidad LGBTQI+: Reflexiones sobre la generación espacios inclusivos en base a mis prácticas pedagógicas*. [Trabajo de Fin de Grado de Profesora de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/186202/Inclusion-de-estudiantes-de-la-comunidad-LGBTQI%2B.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrientos, P. Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). *La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes*. Cuaderno de Educación. No.18. Universidad Alberto Hurtado. https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_81/documentos/desarrollo_profesional_81.pdf
- Bello, A. (2018). *Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para in-comodar, sanar y construir comunidad*. Revista Debate Feminista. No.55. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Careaga-Pérez G. (2015). *Los derechos LGBTI, un desafío global*. Dfensor. Revista de derechos humanos. 3 (23),10-15. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ShK8yzhcAkoJ:www.corteidh.or.cr/tablas/r34715.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Carvajal-Villaplana. (2018). *Transexualidad y transfobia en el sistema educativo*. Revista Humanidades. 8(11). 152-181. <https://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/31467>

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2015). *Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la DISCRIMINACIÓN POR DIVERSIDAD SEXUAL E IDENTIDAD DE GÉNERO en el sistema educativo nacional*. https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2019/02/GU%C3%8DADIVERSIDADES_FINAL.pdf
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2018). *Guía de orientaciones técnicas para prevenir y combatir la DISCRIMINACIÓN POR DIVERSIDAD SEXUAL E IDENTIDAD DE GÉNERO en el sistema educativo nacional*. Quito, Ecuador. https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2019/02/GU%C3%8DADIVERSIDADES_FINAL.pdf
- Cruz, V. (2021). *Derechos Humanos y Género: Ejes transversales para fortalecer la gestión universitaria*. Revista Trayectorias Universitarias. 7(13), 1-12. <https://doi.org/10.24215/24690090e065>
- Diario Oficial de la Federación. (DOF, 2024). *Ley General de Educación. Última Reforma DOF 01-04-2024*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Díaz-Bravo, L. & Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Revista Investigación en Educación Médica, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Domínguez-Alonzo, J. y Vázquez-Varela, E. (2015). *Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 8(2). 139-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155168>
- Durán Rosado, M. (2023). *Educación y trabajo digno: de los derechos a las prácticas transfóbicas*. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 53(2), 39–70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.556>
- Durán-Rosado, M. (2020) Formación de estudiantado universitario, para atender las necesidades de las poblaciones trans. *Revista Educación y ciencia*, 9(54), 113-125
- Espinoza, M. (2020). *Estudiantes de educación superior y diversidad sexual: (re) conociendo la experiencia escolar LGBT+*. [Trabajo e Fin de Doctorado en Innovación Educativa, Universidad de Sonora. <http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/bitstream/20.500.12984/6150/1/espinozaromeromigdelinaandread.pdf>

- Galaz, C. y Poblete, R. (2019). *Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI*. Revista Educar. No. 74. 251-269. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155059652014>
- Galaz, C., Troncoso, L., y Bravo, S. (2021). *Resistir la Heterosexualización en Educación Secundaria: Tensiones relativas a la Inclusión LGTB+ en Chile*. Revista Archivos analíticos de política educativa. 29(145). 1-23. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/5953/2726/29823>
- Guillen, E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Propósitos y Representaciones, Revista de Psicología Educativa de la Universidad San Ignacio de Loyola. 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- INEGI (2022, 28 de junio). *Encuesta Nacional sobre Diversidad sexual y de género, ENDISEG*. Comunicado de Prensa Núm. 340/22. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul_Endiseg21.pdf
- Martínez-Guzmán, A. e Íñiguez-Rueda, L. (2017). *Prácticas Discursivas y Violencia Simbólica Hacia la Comunidad LGBT en Espacios Universitarios*. Revista Paidéia (Ribeirão Preto). 27(1). 367-375. <https://www.redalyc.org/journal/3054/305463226001/html/>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2012). *La discriminación en el trabajo por motivos de orientación sexual e identidad de género: Resultados del proyecto PRIDE de la OIT*. Ginebra: OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/briefingnote/wcms_380831.pdf
- Plancarte-Casino, P. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva. 10(2). <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). *La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 56(1), 1–14. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/23489>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (UADY, 2019). *Plan de Desarrollo Institucional PDI (2019-2030)*. <https://uady.mx/nuestrauniversidad/plandedesarrollo>

CAPÍTULO IV

TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Experiencias de perspectiva de género en educación superior: Caso Escuela de Humanidades C-IV UNACH

Mónica Marina Courtois Ruiz¹

Universidad Autónoma de Chiapas

Consuelo Guadalupe Montes Cigarroa²

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

La perspectiva de género representa la columna vertebral para alcanzar en un futuro no muy lejano que todas las personas disfruten de igualdad de derechos, acceso a los beneficios y oportunidades que la sociedad en general les pueda brindar; las universidades e instituciones de educación superior (IES) no pueden ni deben quedarse sin comprometerse a suscitar esta igualdad y equidad, considerando los principios, normativas estatales, nacionales e internacionales, para impulsar la transversalización de la perspectiva o enfoque de género en las diferentes áreas que la componen, así como en sus proyectos y programas que ponen en práctica.

¹ Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas (Cédula 3172424) estudios de Maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chiapas (Cédula 6114800). Docente de asignatura y Coordinadora del Programa de Acción de Tutorías en la Escuela de Humanidades Campus IV de la UNACH. Colaboradora del CA Socioformación y Desarrollo Humano UNACH CA-4

² Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas (Cédula 3172424) estudios de Maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chiapas (Cédula 6054825) y Doctora en desarrollo Educativo en el Instituto de Estudios de Posgrado (Título en trámite). Docente de tiempo completo y Coordinadora de Investigación y posgrado en la Escuela de Humanidades Campus IV de la UNACH. Líder del CA Socioformación y Desarrollo Humano UNACH CA-4

El contexto actual nos invita a trabajar proyectos educativos con perspectiva de género, para generar una nueva cultura que contribuya a la igualdad entre hombres y mujeres, formar a los especialistas en educación con la capacidad de reconocer roles, comportamientos, en espacios inclusivos. Se presenta en forma de retrospectiva, la finalidad es dar cuenta sobre experiencias de formación de género de docentes y estudiantes en formación, de la licenciatura en Pedagogía, en la Escuela de Humanidades C-IV de la UNACH.

Palabras clave: Género, Experiencia, Formación, trabajo colaborativo

Introducción

La UNACH, como máxima casa de estudios del estado de Chiapas, es una institución de prestigio y calidad en sus programas educativos, por ende, la Escuela de Humanidades C-IV se concibe como baluarte del desarrollo intelectual de las y los jóvenes que se albergan en esta institución cuya visión y misión están al servicio del progreso y vanguardia del conocimiento, de la paz, armonía, igualdad y equidad, entre la comunidad universitaria y fuera de ella, así como preservadora del ambiente y por supuesto de los derechos fundamentales de todo ser humano; pero, ¿hasta dónde lo formal de los documentos ha traspasado en la cotidianidad de la vida universitaria?.

La Escuela de Humanidades, C-IV, de la Universidad Autónoma de Chiapas, desde su licenciatura en Pedagogía, es un espacio de formación en el que se promueve la realización de actividades de investigaciones, proyectos e intervenciones con el Programa de Género e Inclusión, para contribuir en la reconstrucción de una sociedad más justa, consciente, libre e inclusiva.

El resultado de diferentes trabajos de vinculación con instituciones educativas formadoras de niñez y juventudes de la región e investigaciones, realizadas por un colectivo de profesores que tienen la intención de aportar evidencias acerca de las percepciones en referencia a la perspectiva de género. Se presentan datos del informe de la investigación “Manifestaciones

de violencia de género en las relaciones interpersonales de las y los jóvenes universitarios”, misma que se genera desde el Programa de Equidad y Género, cumpliendo con los objetivos fundamentales del Programa.

Los hallazgos están sustentados en la observación, las encuestas aplicadas a estudiantes y el apoyo de tesis de la licenciatura en Pedagogía involucrados en el estudio; al mismo tiempo se realizó una revisión teórica, análisis y reflexión del discurso de violencia a través de la normalización de las creencias inculcadas por el sistema sexo/género (Gómez, 2010), pensamientos y lenguaje del día a día, de la exploración del estado de la cuestión sobre estudios de violencia como un hecho social, mismos que nos han ayudado a identificar el discurso, las posturas, conceptos, ideas y prácticas cotidianas desde un modelo patriarcal al que se le ha concedido un orden de poder que naturaliza la violencia en todos los ámbitos del vivir, es así, como desde la metodología descriptiva hemos encontrado como un primer acercamiento datos significativos que desde los planteamientos de Foucault (1987) es la articulación de la relación entre los saberes que objetivan un discurso social (en este caso muy particular sobre la violencia de género en la universidad) que traspasa el imaginario colectivo, en forma de creencias, hábitos de pensamiento, opiniones, proverbios, actitudes, etc. Tan naturalizadas, normalizadas y arraigadas que esos saberes sociales aprendidos e internalizados por los sujetos dan representación a su propia existencia.

Desarrollo

La formación de estudiantes de nivel superior bajo el enfoque por competencias exige que los contenidos se contextualicen en escenarios reales y desarrollen conocimientos, habilidades, destrezas, valores en pro de la identidad de estos profesionales por lo que, en colectivo, desde la colaboración un colectivo de docentes programamos actividades extensionistas, con la intención de incidir socialmente y educativamente en los lugares que nos permiten el acceso para intervenir, así poder formar a los sujetos participantes con perspectiva de género.

En vista de las manifestaciones de violencia, debido a formar desde una cultura de igualdad de género, la sociedad en general, la Universidad, y en especial la Escuela de Humanidades C-IV, se han dado a la ardua tarea de formar sus cuadros de educadores en esta perspectiva, mediante cursos, diplomados, talleres. Como docentes, la tarea consiste en la búsqueda constante de espacios y actividades en pro de construirnos con competencias para atender a la diversidad y con inclusión en género.

Desde la trinchera universitaria se tiene participación activa en conferencias sobre perspectiva de género como parte de la Red de Género de la UNACH, mediante las actividades de Extensión Universitaria nos involucramos en la organización, publicación y asistencia a todo tipo de actividades académicas sobre temáticas tales como: feminismo, masculinidad, micromachismos, en estas actividades, nos hemos percatado que cuando abordamos los contenidos de género se contribuye a una representación diferente de pensar y entender el conocimiento, situación delicada y al mismo tiempo con mucho aprendizaje humano en el contexto universitario, debido a que tanto docentes, como estudiantes, personal administrativo tienen conocimientos y saberes previos sobre las relaciones de género aprendidos en el día a día, en su contexto, la familia, amigos y otros espacios sociales y educativos.

En cuanto a los encuentros y experiencias en la formación de género con estudiantes universitarios, se realizan trabajos colegiados desde la extensión y/o la investigación, permitiendo la recuperación de los contenidos en la formación de las competencias de estudiantes, asegurando la transversalidad; por ello, al finalizar un ciclo escolar o un proceso de formación se realizan eventos donde se presentan no solo los resultados generados, sino también se comparten experiencias adquiridas durante el proceso de formación e intervención socioeducativa.

Para comenzar, el primer coloquio respecto al tema de género fue “Transversalidad en el currículo desde el aprendizaje por proyectos en estudiantes universitarios”, en mayo de 2018 (Ver anexo 1), en abril de 2019 se llevó a cabo el segundo coloquio titulado “Transversalidad en el currículo desde acciones pedagógicas con perspectiva de género” (Ver anexo 2), en

agosto-diciembre de 2019, se desarrolló una Unidad de Vinculación Docente (UVD) “Perspectiva de género en niños y niñas de nivel primaria”, en mayo de 2022 se implementó una UVD titulada Feminismo Y Nuevas Masculinades, Desde Una Pedagogía De Género En Educación Media Superior” (Ver anexo 3) estas actividades muestran la necesidad de resaltar y preponderar el trabajo docente universitario para que, desde las acciones de proyectos, investigaciones, unidades de vinculación docente, coloquios y programas con perspectiva de género, se pueda favorecer o coadyuvar en la erradicación de prejuicios y estereotipos respecto a género, para que la producción del conocimiento y la práctica docente posean la capacidad de desarrollarse sin sesgos ni prejuicios.

Estos trabajos realizados por docentes y estudiantes especialistas en educación, mediante diversas intervenciones y difusión contribuyen la formación en perspectiva de género para fomentar la igualdad dentro del escenario universitario y en las instituciones participantes.

Participar en el Diplomado de Género y Derechos Humanos (Ver anexo 4) nos proporcionó la oportunidad de conocer la legalidad de este tema, terminologías, identificar situaciones, conocer leyes locales, nacionales e internacionales, así como comprender que la perspectiva de género se relaciona con interculturalidad, ciudadanía, cultura para la paz e incluso con lo ambiental.

Estas contribuciones y acercamientos se han hecho en concordancia con las discusiones actuales sobre el papel que la Universidad debe tener, respecto a la agenda de género, con énfasis en la importancia de fortalecer la institucionalización de la igualdad y equidad de género en el diseño curricular, así como las reflexiones en cuanto a protocolos de actuación frente a condiciones de violencia de género, que han sido analizadas por las coordinaciones implicadas: Género e Investigación, en la Escuela de Humanidades Campus IV.

Hablar de violencia de género al interior de las universidades aún es un tema tabú, lo habitual es atender casos de violencia de género en matrimonios o en convivencia conyugal, pero en el caso de sujetos jóvenes, estudiantes, esta violencia de género es intangible.

La violencia de género que se suscita con la coexistencia conyugal y/o matrimonial y de noviazgo no surge inesperadamente, pero en una sociedad patriarcal regularmente pasa inadvertida. (Sotelo, 2011). Aun en el siglo XXI, suelen suscitarse actitudes machistas, mismas que bajo ninguna circunstancia abonan para disminuir la violencia contra la mujer en cualquier ámbito en el que ésta se encuentre, incluso en espacios universitarios.

Es en este tenor donde, retomando a Largarde (1996) “el análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida. Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres. Y, a pesar de existir en el mundo patriarcal, las mujeres han sido realmente existentes. Es notable que el humanismo no las haya advertido. La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (p.13).

La mirada desde la perspectiva de género es una necesidad, construir resignificaciones, desarrollar prácticas inclusivas, de igualdad, percibir las violencias y contrarrestarlas. Por su parte, Michel Foucault (1987) abona especial importancia para el estudio que aquí se realiza; sus aportes teórico-metodológicos se distinguen con propuestas arqueológicas y la vinculación entre saber, poder y prácticas.

Es sustancial subrayar que el trabajo de campo se realizó con el apoyo de los jóvenes universitarios de la Escuela de Humanidades C-IV de la Universidad Autónoma de Chiapas y la reflexión del discurso estudiada bajo un sentido de los saberes aprendidos desde el sistema sexo-género, donde el aprendizaje de los géneros se da en ámbitos informales como la familia, pero también en ámbitos formales desde el nivel preescolar hasta el universitario; lo contradictorio es que a pesar del discurso igualitario en las aulas también se aprende desde una perspectiva patriarcal, lo que hace que desde el aprendizaje se perpetúe la relación de dominación entre los sexos (Bourdieu, 1995).

Si bien es cierto que ante la ley hombres y mujeres cuentan con idénticos derechos, obligaciones y responsabilidades, cabría la pregunta ¿en el día a día se tienen las mismas oportunidades para practicarlos?

A nivel legislativo, hablando de derecho fundamentales y la salvaguarda de la dignidad humana, se dice que sí, que se ha avanzado a pasos agigantados para que desde el iuspositivismo exista igualdad entre mujeres y hombres y que no haya discriminación por razones de género. Sin embargo, aún en pleno siglo XXI se presentan secuelas de desigualdad, discriminación y violencia hacia las mujeres, situaciones que van evidenciando que continúa siendo una tarea pendiente.

En este sentido, la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos establece que es obligación del Estado impartir educación a la población sin diferenciación de sexo; sin embargo, al interior de la Universidad tanto docentes y estudiantes se relacionan en su diario vivir con contenidos, materiales y normativas que desconocen la problemática de género y favorecen roles inequitativos.

Es por ello que los planes de estudio, o currículo, debe incluir en sus contenidos, materiales y normativas aspectos que ayuden a sensibilizar a estudiantes sobre equidad y género, que aprendan a detectar y rechazar la violencia en su vida académica.

Por estos motivos se estableció como metodología para este estudio el diseño no experimental, mismo que consiste en “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 205).

Lo adecuado metodológicamente en el proceso de investigación realizado fue implementar el método descriptivo, el cual “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe la tendencia de un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 103). Este tipo de investigación remite mediante el estudio a “saber quién, dónde, cuándo, cómo y el porqué del sujeto de estudio” (Naghi, 2000, p.91).

Las técnicas e instrumentos que sirvieron para la investigación son:

- Observación. Misma que se realizó en la Escuela de Humanidades C- IV, para describir las prácticas de relaciones de género con respecto a la sexualidad y reproducción de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía. Sin embargo, se encontraron situaciones que no se habían considerado en un inicio.
- Encuesta. Se utilizó como herramienta para recopilar información, pues es un instrumento efectivo para la obtener datos; consta de preguntas sobre los hechos y aspectos importantes que interesan para la investigación.
- Grupos de discusión. Se llevaron a cabo pláticas con estudiantes de los diferentes semestres de la licenciatura en Pedagogía; este espacio que se creó para obtener información de los participantes con trabajos de investigación y tesis sobre cómo se vive la perspectiva de género en la Escuela de Humanidades.

En el devenir del estudio se han diversificado las actividades, mismas que se mencionan a continuación:

1. Se acudió a Control Escolar para obtener la base de datos de la comunidad universitaria (estadísticas de estudiantes mujeres y estudiantes hombres).
2. Se establecieron actividades para capacitar, sensibilizar, informar, formar y evaluar el impacto de la perspectiva de género, rescatando las manifestaciones de violencia de género, con el apoyo del Departamento de Género e Inclusión a Nivel Central.

Las actividades permitieron trabajar con estudiantes para entender el significado social y cultural de feminidad y masculinidad a través de los cuales emergen los estereotipos y roles que indican cómo ser mujer y ser hombre. Vale la pena preguntarse ¿por qué a una bebé se le viste de un color distinto que a un bebé? ¿Por qué hay más maestras y menos maestros, más enfermeras y menos enfermeros, más trabajadoras sociales y menos trabajadores sociales, más ingenieros y menos ingenieras? ¿Por

qué hay personas que creen que el fútbol no es para las niñas o que los niños no deben aprender a cocinar? Éstas y otras interrogaciones tienen que ver con dos palabras clave: sexo y género.

Cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia de sus propias vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser precisamente ese hombre y esa mujer: sujetos de su propia sociedad, vivientes a través de su cultura, cobijados por tradiciones religiosas o filosóficas de su grupo familiar y su generación, hablantes de su idioma, ubicados en la nación y en la clase en que ha nacido o en la que han transitado, envueltos en la circunstancia y los procesos históricos de los momentos y de los lugares en que su vida se desarrolla. (Lagarde, 1996, p.23-24)

Trabajando bajo la perspectiva en mención, se establecen los objetivos con tendencia a la transformación, los cuales son:

Visibilizar y “desnormalizar” la discriminación y la violencia de género, a partir de deconstruir estereotipos y roles sociales que permanezcan y provoquen la desigualdad entre mujeres y hombres. Promover la cultura de equidad de género para disminuir la violencia en las relaciones interpersonales de estudiantes universitarios de la licenciatura en Pedagogía, de la Escuela de Humanidades.

En noticieros, redes sociales, internet o chistes puede encontrarse que justo como ocurre a nivel social y cultural, en las universidades de todo el país siguen existiendo prácticas de discriminación, acoso y violencia hacia las mujeres y esta no siempre es visible; no se refiere a que se ve y escucha, sino a que no se tiene la sensibilidad para advertir esos escenarios de desigualdad, de discriminación o de desventaja hacia las mujeres y se recubre con una inexistente imparcialidad disfrazada de educación que demuestra complicidad, aun siendo mujeres de ese menoscabo de la dignidad de una persona que merece respeto por parte de todos y que ante la ley se encuentra “protegida”, pero que en la práctica no existen los instrumentos adecuados para llevar a cabo su resguardo.

Algunos hallazgos durante el desarrollo de este trabajo, a partir de las observaciones y encuestas realizadas a estudiantes de la licenciatura en Pedagogía fueron:

- Lenguaje (sexista, discriminatorio e incluso homofóbico). El lenguaje refuerza los estereotipos y los roles que históricamente han marcado la vida social de hombres y mujeres.
- Hubo estudiantes que reportan haber experimentado situaciones de violencia en la Universidad; sin embargo, no es un problema exclusivo de ella, sino de la sociedad, en donde se está tan acostumbrado a la violencia que muchas veces no se percibe por ser cotidiana y habitual, produciéndose y reproduciéndose de manera frecuente.
- Discriminación curricular, aunque existe un área de intervención de género, como una de las 13 áreas de intervención de la pedagogía plasmadas en el currículum; desde las unidades de competencia aún no está visibilizada, debido a que se aborda muy poco la perspectiva de género desde los trabajos y proyectos académicos.
- Violencia y discriminación hacia estudiantes embarazadas. No obstante que se hable de inclusión e igualdad, se ha sugerido a jóvenes embarazadas que soliciten una baja temporal para que puedan atender asuntos personales, y posteriormente se dediquen al ámbito académico.

El derecho a abandonar temporalmente los estudios siempre está respaldado por la ley universitaria; sin embargo, cuando a una estudiante embarazada en el último trimestre o con un embarazo de riesgo llega a la dirección a solicitar permiso por 40 días hábiles (no naturales) para ausentarse de sus actividades académicas y reincorporarse a terminar el semestre sin menoscabo de sus calificaciones y se le sugiere esta opción para que pueda manejar sus asuntos personales, sin descuidar sus estudios universitarios, lo han tomado como violencia y discriminación porque en el discurso universitario está hablar de tolerancia e igualdad.

Sin afán de hacer una reducción en el abordaje de las problemáticas de género, se sugiere que la comunidad docente pueda:

- Trabajar con los marcos normativos de los derechos humanos; esto se puede llevar a cabo en redes sociales y en los medios de comunicación ya sea escrita, radio o televisada proyectando películas, documentales, series o buscando publicaciones.
- Realizar acciones de sensibilización, empezando por desarrollar empatía con estudiantes, elegir recursos y técnicas pedagógicas que involucren a todo el grupo que demuestren que todas las opiniones se atienden, se escuchan y se consideran en la resolución de situaciones.
- Generar espacios de reflexión en el aula a través del trabajo en pares, también atender el esfuerzo del alumno de forma precisa y clara para que sus errores se potencien en posibilidades; promover la autorregulación empezando con pequeños grupos y poco a poco disminuir el número de integrantes hasta que se haga de forma individual, así también se promueve el aprendizaje colaborativo, aprovechando para establecer diálogos y debates.
- Planear cine-foros haciendo previamente el diseño de una guía de estudio y trabajo, misma que permitirá un acercamiento crítico a la película al mismo tiempo que se aprende el significado que encierra el contexto de la misma.
- Identificar causas y consecuencias de la violencia de género en la universidad; entendiéndose como un derecho humano y desarrollando estrategias de observación, investigación e intervención desde los proyectos del Programa de Género e Inclusión Social, del grupo de investigación Humanidades y Educación, así como con académicos del programa de la licenciatura en Pedagogía.
- Promover ámbitos educativos seguros, desde utilizar un lenguaje inclusivo, visibilizar a las mujeres en sus referentes del progreso de la humanidad, prevenir y detectar violencia de género, así como la guía académica no sexista. Misma que puede ser un instrumento de apoyo para las y los profesores de la universidad en el desarrollo de todas las actitudes, aptitudes, posibilidades y cualidades de estudiantes universitarios para contribuir desde su formación a generar una sociedad más justa e igualitaria.

Considerando que desde las unidades de competencias de la licenciatura en Pedagogía no se visibiliza el abordaje de la perspectiva de género, se proponen proyectos transversales y de intervención que se diseñan cada semestre, para cubrir los requerimientos que se suscitan en la actualidad, y versan sobre:

- Igualdad y reconocimiento de la diversidad y las diferencias sociales.
- Igualdad de oportunidades para superar las desventajas económicas y sociales.
- Igualdad de trato respecto a sexo, etnia, edad, preferencia sexual, ideología o bajo cualquier otra condición o circunstancia.
- Derechos humanos para mujeres, hombres, niñas y niños.
- Derechos sexuales y reproductivos, para generar la atención de la salud reproductiva y la libertad de todos los individuos a la autodeterminación de su vida sexual y reproductiva, sin sufrir discriminación.
- Ciudadanía, como la igualdad de derechos ante la ley y participación en una comunidad.
- Prejuicio, como las actitudes o los comportamientos que derivan de un juicio de valor erróneo y rígido sobre las personas.
- Exclusión social (discriminación), como toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, referencias sexuales, estado civil o cualquier otra que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas (Artículo cuarto de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2007).
- Garantías en la educación con equidad de género, como la salvaguardia de que niñas, jóvenes y mujeres adultas cuenten con un sitio en los distintos niveles educativos, pero también como garantía de que en la escuela se habrá de erradicar toda manifestación de sexismo y violencia de género.

Cuando se atiendan estas necesidades podremos vivir bajo una cultura libre de violencia, con equidad e igualdad de oportunidades, estas necesidades surgen desde el interés de trabajar con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, potenciar sus competencias disciplinares, profesionales, transformar sus concepciones, que coayuden a entender el sistema sexo-género.

¿Cómo aprendemos a ser mujeres? ¿Cómo aprendemos a ser hombres? Existen actividades y labores peculiares para cada uno de los sexos, de tal modo que favorecen la desigualdad social con base en las concepciones de lo femenino y lo masculino.

En sintonía, se pretende vivir sin violencia, que, en su develada expresión, va desde el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra otra persona, una comunidad o contra uno mismo, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2003)

La violencia puede ser ejercida por estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa; puede ocurrir en la escuela, en sus dependencias, en el camino de la escuela a la casa, o viceversa, o en otros lugares, con motivo de actividades extraescolares o mediante el uso cada vez más extendido de las tecnologías de la información y comunicación (intimidación por internet, acoso sexual por el teléfono móvil, etc.) Violencia de género en el entorno escolar, según la UNESCO (2019).

Para la UNESCO, la formación del profesorado de cualquier sistema educativo es primordial en la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, y debe considerarse prioritaria en la planificación de cada ciclo académico, considerando instalaciones, desarrollo y materiales para el avance de los procesos pedagógicos. Para ello es imprescindible tomar en cuenta que los roles de género son creados por la sociedad y se aprenden de una generación a otra (sistema sexo-género). Los roles de género son constructos sociales y se pueden cambiar para alcanzar la igualdad y la equidad entre las mujeres y los hombres. Empoderar a las mujeres es una herramienta indispensable para hacer avanzar el desarrollo y reducir la pobreza, ya que las desigualdades de género socavan las capacidades

de las niñas y mujeres para ejercer sus derechos. Asegurar la igualdad de género entre niños y niñas significa que ambos tienen las mismas oportunidades para acceder a la escuela, así como durante el transcurso de sus estudios (UNESCO, 2019).

La formación pedagógica de estudiantes en el nivel superior nos remite a pensar en cómo permear un ideal de profesional para la educación con jóvenes que están en pleno inicio de la vida adulta, toma de decisiones, desapego a la familia, que tienen un recorrido de casi todas las etapas evolutivas del ser humano, que poseen una cultura definida, pero que no están exentos de poder cambiar sus estructuras para formar su identidad como pedagogos, que debido al área laboral en los que se inserten tendrán que conocer sobre cuestiones didáctico-pedagógicas, así como Género e Interculturalidad.

“Al invisibilizar el origen histórico de la desigualdad entre mujeres y hombres, otros enfoques contribuyen a reproducir las condiciones que omiten y coadyuvan a la opresión de las mujeres al no contabilizar su existencia y al no considerarlas como parte de la sociedad, del desarrollo y de la democracia. De ahí la importancia de la perspectiva de género. Su aportación consiste en develar por lo menos otra mitad de la realidad y con ello modifica la ya conocida, crea una nueva realidad, al hacerlo, plantea nuevos problemas y nuevas alternativas” (Lagarde, 1996, p.28).

La comunidad estudiantil universitaria es, en su mayoría, adultos jóvenes, que poseen un capital humano y experiencias de vida que han definido su personalidad, saberes y expectativas, por lo tanto, son seres activos y propositivos por naturaleza. Estamos en una etapa histórica crítica y difícil en todos los ámbitos de la vida, una sociedad en crisis, familias desintegradas, la economía global en caos, la contaminación ambiental hasta el límite, una mezcla cultural que no define la identidad del individuo, la pandemia por COVID 19, sus cepas e inseguridad laboral.

Conclusiones

Es de suma importancia que quienes nos dedicamos a la formación pedagógica de quienes se dedicarán a trabajar en los procesos formativos de otros individuos, tenemos que estar en constante actualización, modificar la manera de hacer las cosas, leer e implementar nuevas metodologías para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, y sobre las actitudes y los valores de los individuos en pro de influir en la identidad profesional de esas generaciones, para que sean capaces de dialogar y entender al otro, seres empáticos con el entorno que les rodea, en su momento estos estudiantes en formación también tienen que proponer proyectos o programas donde se intervenga de manera pertinente en la transformación del contexto, responder a las exigencias de los tiempos que estamos viviendo.

La Escuela de Humanidades tiene estudiantes originarios de comunidades cercanas a Tapachula, por lo que tienen que viajar o rentar casa cerca de la universidad, esto provoca que se sientan solos y alejados de sus familias de origen.

Es en la escuela donde la conformación de lo masculino y lo femenino se fortalece, promueve y conserva a través de los valores y estereotipos de comportamiento socialmente aceptados.

En este trabajo se puede verificar que las mujeres siguen siendo objeto de violencia, en mayor medida por los hombres, y es ahí donde el tema de violencia se convierte en violencia de género; se nota el sistema patriarcal que se les otorga (a los hombres) mayor poder (real o simbólico) comparado con el de las mujeres. Sin embargo, a nivel intragénero también se presenta violencia, es decir, hombres que son violentados por otros hombres y mujeres que son violentadas por otras mujeres.

La violencia que se produce y reproduce en la Escuela de Humanidades tiene sus inicios en el aprendizaje cultural, que al ser normalizada se ve potencializada por las particularidades de convivencia de la universidad, invisibilizando así la violencia vivida. Por ello, incorporar la perspectiva de género constituye la mejor alternativa para introducir pautas de convivencia que favorezcan a la eliminación de la violencia.

Referencias

- Artículo 4º. De la Ley Federal para prevenir y eliminar la Discriminación. (2007) Recuperado de <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-federal-para-prevenir-y-eliminar-la-discriminacion/capitulo-i/#articulo-4>
- Bourdieu, P. (1995). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Última reforma publicada en el DOF 08-05-2020.
- Foucault, M. (1987). Arqueología del saber. (12a edición). México: Editorial Siglo XXI.
- Gómez, Á. (2010). Los sistemas sexo/género en distintas sociedades: modelos analógicos y digitales. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis) N.º 130, 2010, pp. 61-96
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5a. ed.). México: McGraw-Hill Educación.
- La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. (2015). UNESCO- UNGEI. <https://www.entreculturas.org/files/imagenes2015/abril/Resumen-hecho-por-EC.pdf?download>
- Lagarde, M. (1996) Lagarde, Marcela, “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, España: Ed. horas y HORAS
- Naghi, M. (2000). Metodología de la investigación, México: Limusa.
- Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación. México. 11 de junio de 2003 Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Violencia y Salud Mental. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- Organización Mundial para la Salud. (2003). <https://www.un.org/youthenvoy/es/2013/09/oms-organizacion-mundial-de-la-salud/>
- Rico, N. (1996). Violencia de género: un problema de derechos humanos. CEPAL.
- Sotelo C., López B. (2011). Modelo de atención en refugios para mujeres víctima de violencia y sus hijas e hijos. México: INMUJERES

Anexos



Anexo 1 Evidencia de actividades realizadas por estudiantes y docentes para formar en perspectiva de género



Anexo 2 Evidencia de actividades realizadas por estudiantes, maestras y docentes para formar en perspectiva de género



Anexo 3 Evidencia de actividades realizadas por estudiantes y docentes para formar en perspectiva de género en la Escuela Preparatoria Adolfo López Mateos de Frontera Hidalgo



Anexo 4 Evidencia de constancia de formación docente para formar en perspectiva de género

Retos de la difusión y promoción de los Derechos Humanos dentro de las Unidades Académicas.

La Importancia de la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios en la Universidad Autónoma de Chiapas

Viniza Carolina Matus Solar¹

Universidad Autónoma de Chiapas

José Ramón Román Solís²

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo visibilizar la importancia del conocimiento sobre el respeto de los Derechos Humanos, teniendo como fin evitar diversas violaciones o afectaciones a los mismos, por ello uno de los retos desde el enfoque de la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios de la Universidad Autónoma de Chiapas (Defensoría u Órgano interno), es la desinformación que prevalece dentro de nuestra

¹ Defensora adscrita a la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios, Universidad Autónoma de Chiapas, Licenciada en Derecho y maestrante en Derechos Humanos ambas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Comisionada de Género adscrita a la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios enero-diciembre 2023.

² Profesor de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de Chiapas.

Máxima Casa de Estudios, aunado a la falta de aceptación o adaptación a los “nuevos conceptos” de Género y Derechos Humanos.

Palabras clave: Derechos Humanos, Dignidad Humana, Defensoría, Educación Universitaria, Unidades Académicas.

Abstract

This chapter aims to make visible the importance of knowledge about respect for human rights, with the aim of avoiding various violations or effects on them, therefore one of the challenges from the approach of the Ombudsman’s Office of Human and University Rights of the Autonomous University of Chiapas (Ombudsman or Internal Body), is the misinformation that prevails within our Maximum House of Studies, coupled with the lack of acceptance or adaptation to the “new concepts” of Gender and Human Rights.

Keywords: Human Rights, Ombudsman, University Education, Academic Units.

Introducción

Es menester reconocer que existe interés de aprendizaje de las materias relacionadas con el respeto y defensa de los Derechos Humanos en los planes de estudio de nuestra Universidad, a partir de la concientización y el cambio de perspectiva personal, cuyo resultado es la constante promoción y difusión a cargo de la Defensoría, a través de las Titulares de las Comisiones de Género, quienes están inmersas en cada Unidad Académica.

De lo anterior el día a día de la difusión y promoción dentro de las Unidades Académicas, es un conjunto de retos teniendo como punto de partida nuevas “conceptualizaciones” en contraposición con el desinterés en la recepción de estas, ya que no es una materia común en las licenciaturas.

Sin embargo, realizando un estudio de investigación, los derechos humanos están en todas partes del mundo, implementando a ello el Género

como Ciencia Social, entonces a partir de las anteriores hipótesis tenemos como referente la importancia de la implementación de las materias ya antes mencionadas en las Escuelas o Facultades de la Universidad, teniendo como fundamento que todas las personas tenemos derechos y obligaciones, no solo como profesionistas o estudiantes, sino también como ciudadanas y ciudadanos; por lo tanto podemos visualizar desde este momento la importancia de las Comisiones de Género dentro de Unidades Académicas de nuestra Universidad, ya que su trabajo consiste en ser personas promotoras de estos derechos y además son el primer contacto de la persona denunciante ante situaciones de violencia y/o discriminación dentro del espacio universitario facultad inmersa en el artículo 8 del Protocolo de Actuación ante situaciones de violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y discriminación en la Universidad Autónoma de Chiapas, lo que implica un trabajo constante, que debe visualizarse, y colocarse sobre la mesa de análisis en foros, y la academia en general para lograr combatirlos.

La creación de la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios en la UNACH

En el ámbito universitario a partir de la Reforma Universitaria de 1983, surge la primera Defensoría en la Universidad Complutense de Madrid, que originalmente solo defendía estudiantes para después a toda la comunidad universitaria. Le siguieron las universidades de Granada, León, Salamanca y Barcelona entre otras.

Estas figuras influyeron en la creación de la Defensoría de Derechos Universitarios de la UNAM, el 29 de mayo de 1985 primera latinoamericana y fue una instancia que proyectó la urgencia de la Defensa de los Derechos Humanos a nivel nacional, y además ser considerada como uno de los antecedentes de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (CNDH) entre otros.³

³ <https://defensoria.unach.mx/acerca-de/13-antecedentes> Fecha de consulta: [30 de junio de 2024]

El 21 de abril del 2008 data la creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Chiapas, mediante el *acuerdo* de creación durante la gestión rectoral 2006-2010, con el fin de ser un Órgano de carácter independiente por medio del cual se atenderán denuncias, quejas, o inconformidades de las personas integrantes de la comunidad universitaria que consideren afectados sus derechos tutelados por la Legislación vigente y los que la Universidad reconozca como tales, así como en sus derechos humanos, por actos, resoluciones u omisiones que provengan de las autoridades.⁴

Como consecuencia de las movilizaciones y peticiones por la Red de Colectivas Feministas Universitarias de Chiapas (RECOFUCH), debido a la alarmante violencia de género dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas, en fecha 15 de febrero de 2019 surgió de manera contundente, la iniciativa en la gestión rectoral del Dr. Carlos Faustino Natarén Nandayapa de implementar en la Comunidad Universitaria el Programa Institucional contra la Violencia, Violencia de Género, Hostigamiento, Acoso Sexual, y Discriminación, mismo que tiene por objetivo prevenir y atender los casos de violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y discriminación en la comunidad universitaria, emitiéndose el “Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y/o discriminación en la Universidad Autónoma de Chiapas”, (UNACH, 2019) el cual tiene como principal finalidad prevenir y atender cualquier acto u omisión de este tipo, además de instaurarse mesas de diálogo con la participación de la comunidad estudiantil, personal docente y administrativo, así como con diversos grupos organizados de la comunidad, con el propósito de recibir opiniones y sugerencias sobre la violencia de género y la política aplicada al respecto, en particular sobre el Protocolo.⁵

⁴ https://defensoria.unach.mx/images/documentos/ACUERDO_DE_CREACION_DDU.pdf

Fecha de consulta: [30 de junio de 2024]

⁵ <https://www.unach.mx/images/documentos/legislacion/Protocolo-de-actuacion-ante-situaciones-de-violencia-violencia-de-gnero-hostigamiento-acoso-sexual-y-discriminacion-UNACH.pdf>, página 4

Fecha de consulta: [02 de julio de 2024]

Por lo anterior, ¿Por qué es tan importante la creación de una Defensoría dentro de las Universidades y la implementación de instrumentos para la atención y prevención de cualquier acto que vulneren los derechos humanos de las personas integrantes de la comunidad universitaria?

Es tan importante que todas las instituciones de educación superior (IES) en México, cuente con una Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios, ya que es un Órgano interno de protección, teniendo como objetivo prevenir cualquier tipo de violencia y/o discriminación, atender denuncias de posibles violaciones a derechos humanos, asesorar a la comunidad universitaria, emitir recomendaciones, promover la cultura de paz dentro de la universidad y las demás facultades que estime su Legislación Universitaria. Además, la estructura de la Defensoría de la Universidad Autónoma de Chiapas es indiscutiblemente completa.

La dignidad humana como fundamento de la defensa de los derechos humanos en la vida universitaria

Para responder a la interrogante anterior, se debe analizar un acercamiento al fundamento de los derechos humanos, el cual recae esencialmente sobre la dignidad humana, siendo esta inherente a toda persona, pero ¿Qué significado tiene la dignidad humana?, ¿Cuáles son sus orígenes?

Es importante realizar un corto recorrido sobre su génesis, exponiendo diversos conceptos de autores que trataban de explicar este término, remontándonos en la antigua roma, en donde posee dos análisis que podían comprender el término en cuestión, por un lado, la dignidad indica la posición especial del hombre en los cosmos, y por el otro lado indica la posición que ocupa en la vida pública; sin embargo, la “dignidad” está ligada tanto al hecho de que el hombre, es el único animal razonable, por lo tanto se diferencia del resto de la naturaleza, en este tenor el hombre es distinto de los otros debido al rol que desempeña en la vida pública y que le confiere un valor particular.⁶

⁶ El principio de la dignidad humana, Paolo Becchi, página 11 Fecha de consulta: [03 de julio de 2024]

De lo anterior, nos ubicamos en el supuesto de que una persona posee dignidad porque se supone que está en el escalón más alto de la escala jerárquica de la naturaleza, y lo que lo determina es la posición que ocupa en la escala jerárquica social.

Ahora bien, para Cicerón, la dignidad del hombre emanaba de las acciones cumplidas por el bien común, ya que la capacidad de la razón para someter los impulsos, dota a todo hombre de una dignidad distintiva, y esto es la razón lo que diferencia al hombre de los demás seres creados, y lo que constituye su dignidad.

Siguiendo con las teorías de acepción de la Dignidad, encontramos la universalista, que comprende que todas las personas la poseen como don natural (cristianismo), y la segunda acepción es particularista, en el sentido de que dignidad poseen solo los individuos que realizan ciertas acciones y otros no, tratándose de un cargo público y no por la persona que lo ejerce, figurándose el clasismo en esta acepción.

En seguimiento a otro acercamiento del término dignidad, nos topamos con la doctrina de los Padres de la Iglesia (cristianismo), con la idea “Imagen de Dios” que, siguiendo esta filosofía explica que solo así se tendría una especial posición en la naturaleza.

Analizando la evolución de la dignidad, es importante destacar que el término, adquirió particular relevancia en el humanismo italiano, que surgió a través de Samuel Pufendorf, (Autor iusnaturalista); por su parte Grocio, abre la noción de dignidad humana con la aparición del derecho a la sepultura, y el respeto en el tratamiento del cadáver, de esta forma confiere dignidad al ser humano, mientras que Hobbes reduce la dignidad humana al significado particularista, el cual se basa en el valor que todo hombre tiene en virtud de aquello que hace y que la comunidad política reconoce, deducido a que el prestigio público de un hombre, es un valor atribuido por el Estado, denominado comúnmente “dignidad”, el cual dota de jurisdicción, con empleos públicos, títulos o nombres, siendo esta forma la distinción de tal valor.

Siguiendo este orden de ideas de Hobbes, el valor de un hombre está dado por su “precio”, este valor será a consideración por el comprador, siendo así que la dignidad radica en el reconocimiento del valor material más no intrínseco.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, la dignidad humana llegó a una juridización (uso del derecho positivo como un medio para regular y estructurar los ámbitos de la vida humana informalmente organizados), partiendo del Estatuto o (Carta de Las Naciones Unidas, 1945) de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948) y de la Ley Fundamental de la República Federal Alemana (1949) siendo varios los documentos en los cuales se encuentra una apelación de la dignidad humana. Aquí el reconocimiento de la dignidad humana está en la cima de todo el ordenamiento jurídico, transformándose en una norma jurídica objetiva, más no un derecho subjetivo fundamental, y por ese motivo es incondicionada, no subordinable; a diferencia de los derechos fundamentales a ponderaciones y limitaciones, en este tenor la dignidad del hombre es intangible, y es obligación del Estado respetarla y protegerla.

En la Constitución de Bonn, el término Dignidad, establece una prohibición de la instrumentalización (formula del objeto), del cual hace referencia Düring, en concordancia con Joseph Wintrich, y refieren que el ser humano ha de considerarse como una persona abstracta que no puede ser degradada jamás al nivel de un objeto, a un mero medio para la relación de un fin mayor.

Es decir, la dignidad no puede ser utilizada en carácter positivo, para la satisfacción de las necesidades materiales del individuo, siguiendo las ideas de Kant es un sentido de valor absoluto intrínseco.

La Constitución Italiana,(1947) parte de una dignidad social, siendo relativa y mutable, y que se puede ganar o perder porque prevalece una condición social y materialista, fundada en un trabajo, a diferencia de la Alemana, siendo absoluta e inmutable ya que es una característica que cada ser humano posee.

La dignidad humana, para Bloch y Maihofer, se encuentra conectada al mensaje proveniente del iusnaturalismo, donde refieren que la dignidad humana no puede depender de la satisfacción de necesidades humana concretas, en donde se supone que el Estado es el encargado de garantizarlas.

En este orden de ideas la dignidad, es algo que se construye socialmente: es el resultado de prestaciones de representaciones, con las

cuales el individuo se gana en la sociedad su propia dignidad, entonces la dignidad tiene que ver con el proceso de individualización de la auto-representación mediante el cual el hombre, en comunicación con otros hombres, adquiere conciencia de sí, deviene persona y en tal modo se constituye en su humanidad.

El hombre es un animal de necesidades, y cuanto más capaz es la sociedad de satisfacerlas, tanto más se realiza en ella la dignidad humana, en este sentido se tiene la necesidad de tenerla también para el ejercicio práctico de las propias capacidades que viene frenado por condiciones sociales de explotación.

La dignidad pertenece a todos los hombres, pero es necesario esforzarse para crear las condiciones en las cuales la misma se pueda desplegar efectivamente.

El concepto moderno de dignidad humana que nos prohíbe en sustancia reducir la persona a una cosa, no nos permite comprender situaciones actuales en las cuales la lesión de la dignidad depende también del hecho que la autorrepresentación es puesta públicamente en discusión.

En la segunda mitad del siglo XX, el término hombre se utilizaba en abstracto, como ente genérico, independientemente del sexo, color, lengua etc., posteriormente el término hombre se consideró en concreto, en la especificidad de sus diversos status, diferenciados según el sexo, la edad, las condiciones físicas o sociales.

La proclamación de los derechos humanos es precedida por el reconocimiento de la dignidad humana, y en este sentido se apela a la dignidad, tanto en el sentido de la tutela de la persona en abstracto como en el sentido de la tutela del individuo concreto, en este tenor en la *Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, no aparece una referencia explícita de la dignidad humana, sin embargo alude al hombre en abstracto mientras que en la *Carta dei diritti* (Carta de Los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2000) es justamente el elemento individual el que adquiere una relevancia particular.

Por todo lo anterior, existen varias posturas sobre la génesis de la dignidad humana, de primer momento si al nacer somos garantes de ella,

o si en la gestación misma la concebimos, o quizá si ya nacidos somos capaces de permanecer con ella en aquellas situaciones en las cuales el ser humano no está aún o no se encuentra en condiciones de autorrepresentarse o de expresar sus propias capacidades, no queda otra opción que desplazarse en la búsqueda de un nuevo enfoque que, independientemente de las virtudes y defectos de las personas discutidas, sepa integrar la idea de la dignidad humana como don con aquella basada en las prestaciones de representaciones o en las capacidades mismas, pero también sepa conjugar la afirmación universalista de la dignidad de la persona en abstracto con las particulares situaciones que hoy exigen su tutela diferenciada, solo así podremos ampliar un nuevo enfoque a la concepción de la Dignidad Humana.

Concluyendo este amplio pero importante término, la dignidad humana es el valor intrínseco, irrenunciable e inherente de cada persona, sin distinción alguna de cualquier característica discriminatoria, que a través del presente capítulo puede entenderse de muchas formas distintas, pero en general se trata de un concepto filosófico y jurídico; partiendo de la doctrina del cristianismo, según el cual todo ser humano es creado a imagen y semejanza de Dios, sin distinciones respecto a su estatus social, sin embargo esta idea se separó de la noción de honor de las culturas clásicas. Por otra parte, surge la acepción de la dignidad humana, a través de la segunda guerra mundial, con el reconocimiento de los Derechos Humanos, y es ahí donde el fundamento de estos derechos recae en la Dignidad, exentos de discriminación alguna, en cualquier tiempo, modo, circunstancias y lugar.

Por todo esto y analizado el término de dignidad humana, es importante hacer de conocimiento a la comunidad universitaria que este término es el fundamento de los derechos humanos, porque si bien hacemos uso del término cotidianamente de manera verbal o escrita sin saber cual es su significado, y la importancia de la promoción y difusión del mismo, independientemente de la materia de cada licenciatura que esta Máxima Casa de Estudios oferta, ahora bien; ¿De qué forma explicamos el concepto de derechos humanos?

Para ello es importante hacerlo desde una perspectiva poco tecnicista, ya que sí es la primera vez que una persona integrante de la comunidad universitaria escucha tal significado con un lenguaje jurídico, posiblemente recaiga en una confusión y por ende podamos perder su atención; por lo anterior y en busca de un adecuado significado, retomaré la conceptualización de la (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2018), quien refiere que los Derechos Humanos son el conjunto de prerrogativas (derechos y obligaciones) sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra (Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, 2024), tratados internacionales y las leyes.⁷

Conclusiones

Una vez analizado el fundamento de los derechos humanos, surge el primer reto de la Defensoría, el respeto irrestricto de los Derechos Humanos y Universitarios, uno de los valores señalados en el artículo 32 del (Estatuto Integral de La Universidad Autónoma de Chiapas, 2022)

El segundo reto posiblemente sea el uso del lenguaje incluyente y no sexista cuyo término forma parte de la promoción de los Derechos Humanos dentro de la Comunidad Universitaria, teniendo como objetivo visibilizar, nombrar y reconocer de manera adecuada a los grupos y personas en situación de discriminación.⁸

El tercer reto que enfrenta la Defensoría, a través de las Comisiones de Género es la falta de aceptación de estas dentro de las Unidades

⁷ Véase <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos#:~:text=Los%20derechos%20humanos%20son%20derechos,derechos%20humanos%2C%20sin%20discriminaci%C3%B3n%20alguna>. Fecha de consulta: [15 de julio de 2024]

⁸<https://www.unach.mx/component/k2/guia-para-fomentar-en-la-comunidad-universitaria-el-lenguaje-incluyente-y-no-sexista> página 6 Fecha de consulta: [15 de julio de 2024]

Académicas, esto es un trabajo en conjunto para el beneficio mismo de la Comunidad Universitaria, no se trata de enemistades sino de alianzas.

El cuarto reto que enfrentan las titulares de las Comisiones de Género es la resistencia de las personas integrantes de cada Unidad Académica para adaptarse, actualizarse o aprender conceptos de las materias de Género y Derechos Humanos, las cuales deben ser consideradas una fortaleza y más no una debilidad dentro de la Universidad.

El quinto reto, consiste en que es utilizado el término derechos humanos meramente como un privilegio, pero olvidamos que también es una responsabilidad gozar de ellos, porque el derecho de cada persona termina, cuando el de la otra comienza. No solo consiste en exigir, sin exigirnos, ¿cómo exigir un derecho cuando no cumplimos con nuestros deberes? la Defensoría tiene que ver las dos cosas, derechos y deberes.

El sexto reto, consiste en que la Defensoría es quién debe de dar con la verdad de una denuncia, y para ello recabará toda la información posible para confrontar los hechos vertidos por la persona quejosa y de esta forma saber si realmente se está incumpliendo o no algún deber o responsabilidad.

El séptimo reto, es concientizar a la comunidad universitaria que la dignidad de las personas es un valor fundamental.

La existencia de normas que reconocen y garantizan los derechos humanos no es suficiente cuando la estructura social mantiene y reproduce prácticas discriminatorias motivadas por cualquier razón, como las diferencias por edad o por género.

Estas prácticas solo pueden ser modificadas a través de una educación basada en principios como el respeto a la identidad y la dignidad de las personas. Como indica Bidart Campos, a mayor participación de los sectores sociales y mayor concurrencia de sus expresiones en la construcción de las ideas, valoraciones, creencias y representaciones culturales, menor será la marginación social; y esto solo se logra cuando “la sociedad posee en todos sus estratos un cierto grado de educación y de culturización general”⁹.

⁹ Bidart Campos, Teoría General de los Derechos Humanos, UNAM, México, 1989

Referencias

- Carta de Las Naciones Unidas, Conferencia de las Naciones Unidas (1956). https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/carta_nu.pdf
- Carta de Los Derechos Fundamentales de La Unión Europea, Pub. L. No. 2000/C 364/01, Diario Oficial de las Comunidades Europeas 1 (2000).
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2018, December 15). *¿Que son los Derechos Humanos?* Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos#:~:text=Los%20derechos%20humanos%20son%20derechos,derechos%20humanos%2C%20sin%20discriminaci%C3%B3n%20alguna>
- Constitución de La República Italiana, 1 (1947). <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/public/paises/italcnst.htm>
- Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, Pub. L. No. DOF 22-03-2024, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 1 (2024).
- Estatuto Integral de La Universidad Autónoma de Chiapas, Pub. L. No. 13-07-2022, 1 (2022).
- UNACH. (2019). *Programa institucional contra la violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y discriminación dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas*. https://defensoria.unach.mx/images/documentos/Programa_contra_la_Violencia_Genero_UNACH.pdf
- Samuel Pufendorf, (Autor iusnaturalista) *Dignidad humana como concepto jurídico y filosófico de los derechos humanos** <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6561/16.pdf> libro completo <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6561/26.pdf>
- Hobbes, ensayo https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S187000632011000200013
- Estatuto o Carta de la Organización de las Naciones Unidas (1945), https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/carta_nu.pdf
- Constitución de Bonn <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80206000.pdf>

Constitución Italiana <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/public/paises/italcnst.htm>

Convención Europea para la salvaguardia dei diritti dell' uomo e delle libertá fundamentales <https://www.coe.int/es/web/compass/the-european-convention-on-human-rights-and-its-protocols>

Carta dei diritti https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), <https://www.cndh.org.mx/>

<https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>

El cine-debate como herramienta para la sensibilización en equidad de género en la comunidad universitaria de ciencias de la salud

Paulo César Soler Gómez¹

Universidad Veracruzana

Zaira Yassojara Flores López²

Universidad Veracruzana

Gabriela García Reyes³

Universidad Veracruzana

Resumen

Como parte de las actividades de las y los representantes de Equidad Género de la Unidad Académica de Ciencias de la Salud de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa, se realizó una intervención para sensibilizar a la comunidad universitaria, mediante la técnica del cine-debate, sobre temas relacionados con la perspectiva de género. Se eligieron las películas “La bicicleta verde” título original “Wadjda” (2012) y “Te doy mis ojos” (2003); la intervención se implementó en las Aulas

¹ Licenciatura en Psicología. Universidad Veracruzana. Licenciatura en Psicología. Universidad Veracruzana.

Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Universidad Veracruzana.

² Licenciatura en Química Clínica. Universidad Veracruzana.

Doctorado en Ciencias Jurídicas Administrativas y de la Educación. Universidad de las Naciones.

³ Licenciatura en Cirujano Dentista. Universidad Veracruzana

Maestría en Ciencias Estomatológicas en Ortodoncia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Magnas de las Facultades participantes. Se realizó el análisis y discusión de cada película con la colaboración de moderador/a, estudiantes y docentes, la cual se caracterizó por el aporte de opiniones y vivencias de los y las participantes. Como resultado de las proyecciones se pudo identificar que la población universitaria acepta y respeta la diversidad sexo-génerica; comprenden que las diferencias en muchos aspectos de nuestras funciones es la norma que nos hace tan diferentes, pero al mismo tiempo iguales en derechos básicos como seres humanos. Finalmente, se puede decir que el cine-debate permitió sensibilizar a la comunidad respecto a la perspectiva de equidad de género; fomentar la discusión respetuosa y analítica de la situación pasada y actual en el tema de equidad de género; identificar tipos de violencia de género y su posible origen en los casos abordados de las películas; sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de no caer en situaciones de violencia de género, ni permitirlos en cualquier ámbito; dar conocimiento a la comunidad universitaria de la existencia de la Coordinación de Unidad de Género de la Universidad Veracruzana; proveer herramientas a las y los estudiantes para percatarse de que la violencia de género existe y puede prevenirse o resolverse desde casa con la educación que se le brinde a los hijos e hijas, rompiendo así círculos viciosos de comportamiento.

Conceptos clave: Cine-debate, género, equidad.

Introducción

Aproximar a la comunidad universitaria en temas relacionados con perspectiva de género forma parte de las acciones que buscan generar diagnósticos en las entidades académicas de la Universidad Veracruzana, para compartir esta información con las Coordinaciones Regionales e implementar acciones en materia de equidad de género más pertinentes.

Con base en lo anterior, dentro de las actividades de las y los representantes de la Coordinación de Unidad de Equidad Género de la Unidad Académica de Ciencias de la Salud de la Universidad Veracruzana, se implementaron actividades que dieron cumplimiento a estas funciones.

Conceptualización del Género

Conceptualizar el género implica profundizar en las funciones, comportamientos, actividades y atributos considerados como adecuados en cada grupo social para cada individuo. De esta forma, hablar de género implica un proceso de construcción social que busca definir aquello que es considerado como masculino y femenino, a través de un conjunto de normas, prescripciones y representaciones culturales que dicta una sociedad sobre el comportamiento de los individuos a partir del sexo determinado biológicamente (Castañeda-Abascal, 2007, p. 1-20; Saldívar-Garduño, 2005, p. 53-68; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018).

Se entiende por sexo biológico como aquella expresión que, con base en las características genéticas, fisiológicas y anatómicas, permite distinguir los atributos de hombres y mujeres, en cambio el concepto de género se refiere a los aspectos subjetivos organizados bajo cierto contexto histórico particular que en una sociedad determinada definen los patrones de valores, conductas y costumbres, que permiten a las personas desarrollar su identidad (Jorna-Calixto et al. 2015, p. 101-110; Saldívar-Garduño, 2005, p 53-68; Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2009).

En México, los roles sociales se han definido desde un plano simbólico que determina el lugar de cada persona en la estructura social, estableciendo una relación asimétrica entre hombres y mujeres, influyendo en la construcción de una cultura en la cual las diferencias sexuales se han traducido en discriminación, trato no igualitario y en diferencias de poder, lo que ha conllevado a la generación de conflictos entre sexos de diversa índole (Saldívar-Garduño, 2005, p. 53-68; Estrada-Rodríguez et al., 2016, p.12-36).

Ciertamente las diferencias culturales de los roles de género se han visto muy marcados en nuestro país, así como en otras culturas alrededor del mundo, dando pie a conflictos que van desde el color asignado a la ropa de niños y niñas, los juguetes que pueden o no tener, su posición social y afectiva en el entramado árbol familiar, sus aspiraciones económicas, el desarrollo y manifestación de su sexualidad e incluso moldeando el sentir y forma de actuar acorde a la cultura predominante.

En el caso de mujeres y niñas mexicanas, se ha construido un esquema sociocultural que controla su conducta y que se usa como un instrumento que impide la libre participación en el sector productivo, llevando a la merma sus posibilidades de desarrollo en la sociedad, y del mismo desarrollo local en cualquiera de sus procesos, ya que al reconocer la existencia de la división sexual del trabajo y la presencia de relaciones jerárquicas de poder entre los géneros, donde la mujer es encasillada al ámbito doméstico y privado. Por otro lado, en esta cultura el hombre ha sido reconocido en el ámbito público y superior, fomentándose las conductas machistas de control, sobre los ingresos o la desvalorización y violencia contra la niña y mujer, lo cual impacta también en la atención a sus problemas de salud, desarrollo personal, profesional y a su empoderamiento como tal (Estrada-Rodríguez et al., 2016, p.12-36; Massolo, 2006, p. 1-18).

Este panorama ha sufrido cambios en los tiempos recientes, sobre todo en las generaciones más jóvenes que tienen mayor acceso a las redes sociales y medios de difusión. Asimismo, el gobierno ha orientado parte de este cambio respecto a los tradicionales roles de género, implementando la llamada perspectiva de género en los diferentes entornos donde la vida de mujeres y hombres puede verse transformada en la medida en que no está naturalmente determinada y con una mejora en la vida de las personas, su sociedad y su país. En el mismo sentido, la perspectiva de género coadyuva al desarrollo local, pues permite atender las necesidades y demandas socioeconómicas al permitir equivalencia de derechos, beneficios, oportunidades y obligaciones a hombres como a mujeres, buscando el empoderamiento individual y colectivo de estas (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, 2018; Massolo, 2006, p. 1-18; Instituto Carl Rogers, 2023).

Si bien es sabido que el sistema gubernamental ha incluido la perspectiva de género en sus políticas, las Universidades también han girado en la última década a una educación que fomenta su implementación tratando de generar un cambio de conciencia a través de la sensibilización y difusión.

Perspectiva de Género en la Universidad Veracruzana

Las universidades, principalmente públicas, desempeñan un papel crucial en el desarrollo de ciudadanos comprometidos, técnicamente hábiles y éticamente responsables. Es así como la educación superior del nuevo siglo debe impartirse desde una perspectiva de género con base en principios de equidad, dignidad y justicia. Atender estos temas, incidirá en la participación y responsabilidad social de los y las profesionales que ejercerán su conocimiento en favor de hombres y mujeres, manifestándose así su compromiso en la prevención de la violencia de género (López-Francés & Vázquez-Verdadera, 2014).

La Universidad Veracruzana, como máxima casa de estudios de Veracruz, ha implementado acciones en materia de equidad de género entre las cuales se encuentran: la creación de la Coordinación del Programa de Derechos Humanos, adscrita a la Facultad de Derecho, por Acuerdo del Rector emitido con fecha 12 de enero de 2010, así como la Creación del Centro de Estudios de Género, adscrito a la Dirección General de Investigaciones por Acuerdo del Rector emitido con fecha 8 de marzo de 2013.

Por otro lado, el 25 de marzo de 2014 por Acuerdo Rectoral se creó la Coordinación de la Unidad de Género (UGE), que sería la encargada de atender temas de igual de derechos y oportunidades entre los hombres y mujeres. Además de orientar los esfuerzos universitarios en materia de perspectiva de género y de este modo consolidar el compromiso de la Universidad Veracruzana con la protección de los derechos humanos y el reconocimiento institucional a la importancia y necesidad de promover la equidad de género dentro de las estructuras laborales y prácticas individuales e institucionales.

En resumen, la Coordinación de la Unidad de Género es la entidad encargada de integrar la perspectiva de género en la Universidad Veracruzana. Su objetivo principal es promover la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, estableciendo mecanismos institucionales para la equidad de género dentro de la comunidad universitaria.

La Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, en el artículo 11, fracción VI, establece que la universidad debe promover los principios, valores y prácticas de democracia, justicia, libertad, igualdad, solidaridad

y respeto a la dignidad humana. En consonancia con estos principios, en 2020 se creó y aprobó el Reglamento para la Igualdad de Género. Este reglamento establece disposiciones normativas que aseguran los principios de igualdad y no discriminación, implementando acciones decisivas para eliminar cualquier tipo de violencia y discriminación por razón de sexo o género que pueda ocurrir en la Universidad Veracruzana o en actividades relacionadas con ella.

La Universidad Veracruzana (2021) establece en el Reglamento para la Igualdad de Género, que la Coordinación de Unidad de Género está constituida por la persona titular de la Coordinación, una persona Responsable de los Asuntos Jurídicos, una persona Responsable de Capacitación y Promoción de la Igualdad y el personal de la Coordinación. Por otro lado, el Consejo Consultivo para la Igualdad de Género está integrado por:

La Presidencia representada por el Rector o Rectora, quien convoca y preside las sesiones; el o la Secretaria Ejecutiva, quien será quién coordine la Unidad de Género, convoca y preside las sesiones en ausencia del Rector o Rectora; Vocales: (el o la Secretaria Académica; el o la Abogada General; seis académicos o académicas, que representen a las Áreas Académicas y regiones universitarias, para asegurar la igualdad entre mujeres y hombres; el o la Coordinadora del Centro de Estudios de Género y del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios; el o la Defensora de Derechos Universitarios y el o la Directora General de Recursos Humanos.

Es importante mencionar que cada entidad académica cuenta con un representante académico y un representante estudiantil de Equidad de Género, quienes son las personas encargadas de promover acciones en materia de equidad e igualdad de género (Universidad Veracruzana, 2021).

Durante estos años, la universidad ha intensificado sus esfuerzos y reforzado todas las acciones dirigidas a alcanzar la igualdad sustantiva, basándose en el principio de que quienes integran la comunidad universitaria son pieza clave en la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, así como en la prevención, atención, sanción y erradicación de los diversos tipos de violencia y discriminación por sexo o género.

En junio de 2019, la Coordinación de la Unidad de Género (UGE) de la Universidad Veracruzana, en colaboración con la Coordinación Universitaria de Observatorios (CUO) y el Centro de Estudios de Opinión y Análisis (CEOA), estableció formalmente el Observatorio de Igualdad de Género (OIGUV), con el objetivo de generar, sistematizar y divulgar información sobre los avances y desafíos en materia de igualdad de género en la UV (López-Lara, R. & Flores-González, R. 2022).

El Consejo Consultivo para la Igualdad de Género en su sesión ordinaria de 2 de julio de 2020, aprobó por unanimidad el Protocolo para atender la violencia de género en la Universidad Veracruzana. Este Protocolo es producto de la revisión de protocolos de otras instituciones de educación superior; contó con la retroalimentación del Centro de Estudios de Género, del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios, de la Defensoría de los Derechos Universitarios, de la Coordinación Universitaria de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales, de la Dirección de Normatividad, de la de Asuntos Jurídicos, de la Oficina del o la Abogada General, de la Dirección de Relaciones Laborales, de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Universidad Veracruzana Intercultural y de las Secretarías Académica, de Administración y Finanzas y de Desarrollo Institucional.

El Protocolo incorpora la perspectiva de género, considerando un enfoque intercultural e interseccional, a los procedimientos vigentes. Asimismo, propone y sistematiza acciones y principios tanto de atención como de actuación ante la existencia de quejas por violencia de género en la institución (Universidad Veracruzana, 2021).

Continuando con esos esfuerzos, el 25 de agosto del 2021, la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional Autónoma de México, firmaron un Convenio de Colaboración donde refrendan el compromiso de Responsabilidad Social en las Universidades, con el propósito de incidir en la solución de problemáticas sociales con pertinencia, enfoque de derechos humanos, de igualdad y de perspectiva de género, con la finalidad de transformar patrones socioculturales entre las personas integrantes de la comunidad universitaria y de la sociedad en general, para impulsar de

manera conjunta actividades que coadyuven a la sensibilización, atención y erradicación de la violencia de género, desde la perspectiva de género, derechos humanos y cultura de paz.

La Universidad Veracruzana, como institución pública de educación superior autónoma, tiene el propósito de conservar, crear y transmitir la cultura en beneficio de la sociedad con el más alto nivel académico, a través de la docencia, la investigación, la difusión y la extensión de los servicios. Debe estar permanentemente vinculada con la sociedad para contribuir a la solución de sus problemas y ofrecerle los beneficios de la cultura.

En abril de 2021, se estableció en la Universidad Veracruzana la “Cátedra Mujeres en la Ciencia y la Tecnología”, con el objetivo de crear un espacio académico dedicado a la difusión, divulgación y promoción de la ciencia, la tecnología y la innovación. Su propósito es normalizar la imagen de la mujer como científica, tecnóloga e inventora, así como fomentar la participación de las mujeres en carreras científicas y tecnológicas.

Asimismo, en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se busca equilibrar la participación, promover la escucha activa, destacar aportes y dificultades invisibilizadas y usar un lenguaje inclusivo en la comunicación interna mediante la gestión y organización de foros, talleres, pláticas, cine-debates, webinaros y otras actividades que abordan los intereses del estudiantado e incorporan su participación.

También se han llevado a cabo jornadas virtuales, como “Cuidadoras de las Altas Montañas”, una serie de mesas de diálogo dedicadas al tema de los cuidados, con la participación de estudiantes, activistas, egresadas y académicas (UVI, 2020). Además, el foro virtual “Violencia obstétrica: entre la normalización y el reconocimiento” (Canal del Congreso, 2021) permitió una reflexión colectiva sobre este problema, investigado por estudiantes y debatido con colegas del área de ciencias de la salud de la Universidad Veracruzana (UV), de la cual forma parte la UVI.

Otras actividades extracurriculares incluyen talleres sobre temas como “Identidades y maternidades” y “Masculinidades”. Por ejemplo, en 2021, se graduó la primera generación del diplomado “Interculturalidad

y Género. Cuidado de la Vida en un Mundo en Crisis” que fue diseñado en la UVI (Ramos-García, 2022, p. 1-18).

Parte de las estrategias de equidad que se utilizan en una institución educativa dependen de la propia conceptualización que se tenga sobre lo que significa este concepto. Es así como en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana en su Región Poza Rica, se realizó un análisis institucional encaminado a conocer las prácticas y políticas de equidad existentes. Sus resultados en relación con la normatividad universitaria y políticas referentes a la equidad mostraron que aún existe desconocimiento; sin embargo, un porcentaje mayor afirmó conocer que sí existen políticas relativas a equidad en la normatividad de la Universidad Veracruzana siendo el Reglamento para la Equidad de Género y La Guía para la atención de casos de Hostigamiento y Acoso sexual los más mencionados (Villalobos-López et al. 2020, p. 138-160).

Planteamiento del problema

Las políticas internacionales y nacionales en los últimos años han trabajado en la concientización de la perspectiva de género, lo que se ha visto reflejado al interior de las Universidades mediante un proceso continuo de transformación promoviendo las acciones pertinentes.

Pese a los esfuerzos antes mencionados, no se han suscitado grandes cambios en la estructura social patriarcal y esto mismo puede observarse en las universidades, que no han promovido las transformaciones necesarias en este sentido (Buedo, P., & Salas Médica, M. 2018, p. 7-15).

Debido a que se han detectado situaciones de violencia de género producto del desconocimiento en el tema, es evidente la necesidad de contar con una estrategia de sensibilización de la comunidad universitaria del área de Ciencias de la Salud, en temas relacionados con perspectiva de género.

Objetivo

Sensibilizar a la comunidad universitaria del área de Ciencias de la Salud en temas relacionados con la perspectiva de género mediante la técnica de cine-debate.

Método

El trabajo consistió en una intervención desde un enfoque cualitativo de investigación-acción participativa, que favorece la transformación y mejora de una realidad, involucrando a los participantes en la detección de sus necesidades partiendo de la reflexión y análisis de la forma en que experimentan los fenómenos que los rodean, trabajando con sus opiniones, interpretaciones y significados.

Población

Se trabajó con una población de estudiantes, entre 18 y 22 años, pertenecientes a las licenciaturas en Química Clínica, Odontología y Psicología, de la región Xalapa de la Universidad Veracruzana; quienes de manera voluntaria asistieron a las sesiones.

Espacio

Se emplearon las aulas magnas y auditorios de la Facultad de Psicología y la Unidad de Ciencias de la Salud. Estas contaban con infraestructura tecnológica suficiente para la proyección de las películas y el debate de estas.

Técnicas de recolección de datos

La técnica de recolección de datos se basó en los principios del grupo focal, caracterizada por posibilitar la discusión de algún tema que es compartido por un grupo de sujetos. Esta técnica favorece la expresión de experiencias, ideas, creencias y conocimientos que los y las participantes tienen respecto a la temática a estudiar.

Procedimiento

Fase I. Planeación

Las y los docentes que fungían como representantes de género de las Facultades de la Unidad de Ciencias de la Salud participaron en la elección de las películas a proyectar, la búsqueda de los moderadores o moderadoras, el espacio para la proyección, la difusión del evento en la comunidad

universitaria de las Facultades respectivas, en la instalación de los equipos electrónicos y de sonido.

Como parte de la difusión de la actividad, se diseñaron carteles (Figura 1 y 2), que se colocaron en medios electrónicos, así como en espacios físicos de las facultades donde se realizaría el cine-debate. Además, la selección de películas se basó en un análisis de su contenido, el cual debía ser pertinente al objetivo (Tabla 1).

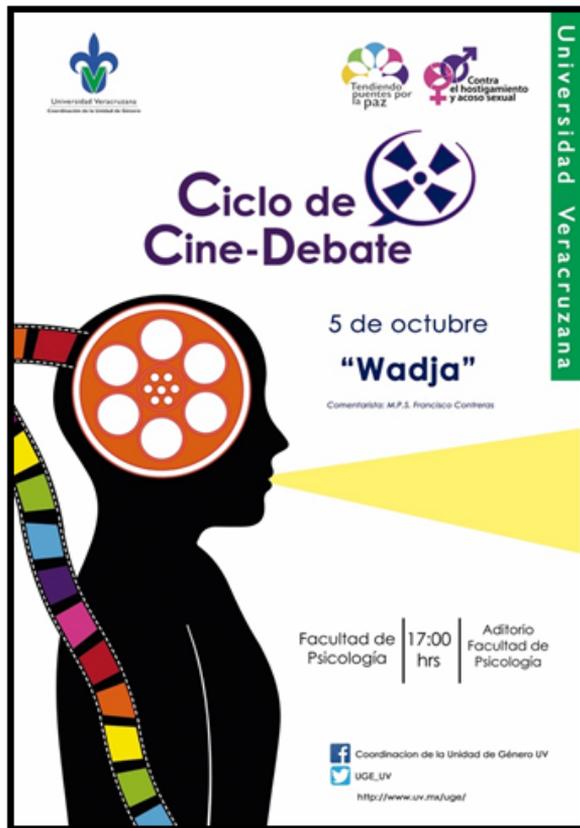


Figura 1. Cartel de Promoción de la Película “La bicicleta verde”.



Figura 2. Cartel de Promoción de la Película: “Te doy mis ojos”

Tabla 1. Fichas de las películas seleccionadas

	Película 1	Película 2
Título original, año	Wadjda, 2012	Te doy mis ojos, 2003
País	Arabia Saudí-Alemania	España
Dirección	Haifaa Al-Mansour	Icía Bollaín
Guión	Haifaa Al-Mansour	Icía Bollaín, Alicia Luna
Música	Max Richter	Alberto Iglesias
Fotografía	Lutz Reitemeier	Carles Gusi
Reperto	Reem Abdullah, Waad Mohammed, Abdullrahman Alghohani, Sultan Al Assaf, Ahd Kamel	Laia Marull, Luis Tosar, Candela Peña, Rosa María Sardá, Kiti Manver, Elisabet Gelabert, Sergi Calleja, Nicolás Fernández Luna, Chus Gutiérrez, Elena Irureta, Dave Mooney, Antonio de la Torre, Francesc Garrido, Roberto Álamo.
Reseña	Wadjda tiene diez años y vive en una sociedad tan tradicional que ciertas cosas como ir en bicicleta le están totalmente prohibidas. Donde vive, no está bien visto que las mujeres tengan una. A pesar de todo, es una niña divertida y emprendedora que bordea siempre el límite entre lo autorizado y lo prohibido.	Una fría noche de enero, Pilar (Laia Marull), una joven mujer sale de su casa corriendo. Tan solo lleva una pequeña mochila y a su hijo Juan en brazos. Realmente está huyendo de su marido Antonio (Luis Tosar), que la persigue por las calles pidiéndola perdón y asegurando que no volverá a ponerla una mano encima.

Fase II. Implementación

Para la realización del cine-debate es preciso mencionar las características de esta técnica, Fernández (2006) explica que consiste en la proyección de una película, sin discriminación de géneros o metrajes, que luego es

discutida por un auditorio determinado, esta técnica se conforma por tres momentos que en conjunto permiten alcanzar el objetivo de que el espectador o espectadora se identifique y elabore su experiencia con el filme. Durante cada proyección se realizaron los siguientes momentos:

- a) **Presentación.** Se pretende interesar al público mediante una breve orientación sobre el contenido de la película, motivos de la elección de la misma, así como aquellos aspectos sobre los cuales habrá que prestar especial interés.
- b) **Discusión y Análisis.** Después de ser proyectado el video, un moderador o moderadora dirige el debate, donde se integra la información que se quiere ofrecer y el contenido del filme a través de acuerdos, desacuerdos, interrogantes, inquietudes y comentarios de la audiencia.
- c) **Cierre.** Se culmina la sesión con la participación del o la especialista con un comentario final que vincule el objetivo de filme junto con el objetivo del tema de análisis.



Figura 3. Momento de discusión y análisis en Auditorio de la Facultad de Psicología

Nota. Comentarista invitado, Dr. Benno George Álvaro de Keijzer Fokker. Investigador de Tiempo Completo UV. Líneas de investigación: Género, masculinidades, violencia y salud / Perspectiva salutogénica / Promoción, educación y participación en salud.

Para que el cine debate tenga la calidad requerida el moderador o moderadora y la audiencia han de apegarse a los siguientes principios metodológicos: Introducción teórica o presentación, Proyección, Debate y Conclusiones. Los cuales se describen a continuación:

1. Introducción teórica o presentación. Esta primera parte consta de dos fases: búsqueda de información y exposición. En la búsqueda de la información el moderador o moderadora deberá cumplir con los siguientes pasos: (1) Ver la película, o documental objeto de debate. (2) Documentarse sobre la crítica publicada. (3) Contar con la información sobre el filme como género, recepción, locación, etc. (4) Nacionalidad, así como los actores y actrices principales. (5) Observar si el filme cuestión está basado en algún tipo de material literario o científico. La exposición abarca de forma clara y precisa: ficha técnica, sinopsis, aspectos más relevantes a discutir, importancia para la historia artística.
2. Proyección. Se deberán crear las condiciones óptimas para la proyección; lugar con acústica adecuada, equipo de proyección y sonido eficiente, ventilación e intensidad de luz aceptable para la proyección, disciplina de las y los participantes y las que se consideren necesarias.
3. Debate: Tiene lugar al finalizar la proyección del filme, el moderador o moderadora formulará preguntas que permitan romper el hielo inicial, proponiendo una comunicación respetuosa y ordenada con el objetivo de poder llevar a cabo el debate. Lo que se recomienda analizar del contenido es: Idea del filme; sentimientos, vivencias, estados de ánimo que produjo el filme; Tema de la película: enfoque político, social, económico, ideológico, valores que se destacan, etc.; Tipo de guion: original o adaptación; Identificación del conflicto: principal y secundario (s); Argumento: estructura dramática; Tipo de narración: lineal en el tiempo o retrospectiva; Dimensiones dramáticas y psicológicas de los personajes; Género: comedia, drama, documental, acción, ciencia ficción; Tipos de diálogos: literarios, groseros, poéticos, etc.; La actuación: hay que valorar el convencimiento

de las actuaciones en sus personajes, si la actuación es creíble o no y si hay identificación con el personaje actuado; Efectos especiales o los efectos o trucos complejos; Identificación y discusión de la correspondencia entre los efectos y la trama; El estudio del sonido: valoración por separado de la música de fondo de los elementos sonoros y los ruidos; Análisis de los aspectos del montaje.

4. Conclusiones. Cada vez que se va esclareciendo o cerrando un tema determinado en las discusiones, el moderador o moderadora puede intervenir para esclarecer las participaciones siendo un guía con información y preparación que le permite aportar un análisis más profundo de las mismas para así llegar a la conclusión.

Fase III. Análisis

Durante las diferentes proyecciones de las películas presentadas en ciclo de cine-debate se contó con una asistencia voluntaria de parte de la comunidad universitaria, considerando las características de los temas a abordar se contó con un lleno en ambas proyecciones.

Durante las participaciones, hubo estudiantes que se mostraron tímidos o tímidas al participar, pero en cuanto se animaron, aportaron ideas originales, opiniones y pensamientos, lo que permitió notar que la población más joven acepta y respeta la diversidad sexo genérica; comprende que las diferencias en muchos aspectos de nuestras funciones es la norma que nos hace tan diferentes, pero al mismo tiempo iguales en derechos básicos como seres humanos.

Con el análisis hecho con los diferentes comentaristas en la película titulada “Te doy mis ojos” se pudieron percatar de la violencia en las relaciones de pareja, definiéndola como todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psicológico, de un miembro de la pareja contra el otro con el objeto de controlar o dominar a la persona y cómo es tan común que en este tipo de relaciones se tienda a caer en círculos viciosos de los cuales es difícil salir, puesto que el perpetrador o perpetradora tiende a mostrar arrepentimiento del acto cometido. Este es el motivo por el cual suele pedir disculpas, se comporta de manera cariñosa tratando de enmendar el error, alega que no

volverá a pasar o que el Otro lo provocó y el agresor o agresora no quería; aunque tiempo después vuelva a cometer el mismo acto violento; hasta que la persona toma la decisión de terminar con este círculo vicioso.

Con la película “Wadja” los estudiantes se pudieron percatar como la cultura a lo largo de la historia ha legitimado la creencia de la posición superior del varón, lo cual ha facilitado que las mujeres se sientan inferiores y necesiten aprobación de los hombres para sentirse bien consigo mismas y con el papel en la vida para la que han sido educadas, hasta que deciden salir de ese abuso y son liberadas tanto la madre como la hija hacia una nueva vida sin prejuicios.

Resultados y conclusiones

Al tratarse de un trabajo derivado desde el trabajo de las y los Representantes de Género, es pertinente hacer el análisis del avance acorde al Programa regional de género. Para ello, se muestra el trabajo realizado por los y las enlaces de la Unidad Académica de Ciencias de la Salud para el periodo Agosto 2016 - Enero 2017, de acuerdo con el Programa regional de Género, donde se aprecia la realización del cine-debate (Tabla 2).

Tabla 2. Programa de Trabajo de Ciencias de la Salud para el periodo agosto 2016 - enero 2017

Línea de acción	Meta	Acciones	Avance
2. Promover la equidad de género como parte de los valores y la cultura universitaria.	2.1 Diseñar por lo menos un diagnóstico participativo sobre igualdad de género.	2.1.1 Realizar la aplicación de la estrategia o instrumento diagnóstico.	El diseño de un estrategia o instrumento diagnóstico (cine-debate).
	2.2 Realizar acciones de sensibilización, difusión y atención oportuna a casos de acoso y hostigamiento sexual de manera permanente relativas a la campaña #elsilenciomarcatuvida en la región.	2.2.3 Diseño, participación y gestión de actividades artísticas, formativas y de esparcimiento: Cine Foro de Género, dirigidas a la comunidad universitaria, a fin de promover una cultura de igualdad de género en la UV.	Se realizaron tres actividades de Foro de Cine-Debate, una en Ciencias de la Salud y dos en la Unidad de Ciencias de la Salud.

Por otro lado, el cine debate impactó de manera favorable al:

- Introducir a la comunidad universitaria en la perspectiva de género.
- Fomentar la discusión respetuosa y analítica sobre el tema de equidad de género.
- Identificar tipos de violencia de género y el posible origen de la violencia en los casos abordados de las películas.
- Sensibilizar a la comunidad estudiantil y docente sobre la importancia de no caer en situaciones de violencia de género, ni permitir las en cualquier ámbito.
- Informar a la comunidad universitaria de la existencia de la Coordinación de Unidad de Género de la Universidad Veracruzana.



Figura 4. Proyección en Aula Magna de la Unidad de Ciencias de la Salud

Nota: Estudiantes de licenciatura del área de Ciencias de la Salud

Las dificultades que encontramos como representantes de género que participamos en esta actividad, están enfocadas a la falta de promoción con anticipación, al tiempo del que dispone el estudiantado, a la falta de instalaciones y equipo necesario para la proyección de películas sobre

todo en Ciencias de la Salud y a la falta de compromiso de parte de algunos enlaces para participar en estas actividades.

El realizar este tipo de actividades para la juventud universitaria resulta satisfactorio e importante para que puedan percatarse de que la violencia de género existe y puede prevenirse o resolverse desde casa con la educación que se le brinde a los hijos e hijas y rompiendo esos círculos viciosos.

Si bien los resultados obtenidos fueron satisfactorios, se recomienda continuar con ciclos de conferencias, concursos de carteles, cursos con valor de créditos en el Área de Formación de Elección Libre para contribuir a la formación integral universitaria, de manera sistemática y programada.

Referencias

- Acuerdo Rectoral [Consejo Universitario General]. Acuerdo de la Rectora por el que se crea la Coordinación de la Unidad de Género, como dependencia responsable de transversalizar la perspectiva de género en la Universidad Veracruzana, teniendo como eje principal la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la equidad de género en la Universidad Veracruzana. 25 de marzo de 2014.
- Buedo, P., & Salas Médica, M. (2018). Contenidos académicos con perspectiva de género en las carreras de la Universidad Nacional del Sur: una tarea pendiente. *Universidades*, 69 (77), 7-15.
- Castañeda-Abascal I. (2007, junio). Reflexiones teóricas sobre las diferencias en salud atribuibles al género. *Revista Cubana Salud Pública*. 33(2), 1-20, <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v33n2/spu11207.pdf>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. (2018). ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla? <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla#:~:text=Cuando%20se%20habla%20de%20perspectiva,asignadas%20a%20los%20seres%20humanos>.
- Estrada-Rodríguez J., Mendieta Ramírez A. & González Vidaña B. (2016). Perspectiva de género en México análisis de los obstáculos y limitaciones. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 13, 12-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844656>

- Fernández, T. (julio-diciembre, 2006). Niños violentados: el cine-debate como opción terapéutica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2). Pp. 293-307. ISSN: 0185-1594.
- Instituto Carl Rogers (2023, junio). ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es importante? <https://www.institutocarlrogers.org/perspectiva-de-genero/>
- Instituto Nacional de las Mujeres, Dirección General de Institucionalización de la perspectiva de género (2009). *Guía Conceptual, Volumen I. Desarrollo Local con Igualdad de Género (Primera edición)* Progreso. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101155.pdf?gl=1*1izvw13*gcl_au*MTE0NzY0MDE2OC4xNzIxNTkyODAw*_ga*MTg4MTg2MDIwNC4xNzIxNTkyNzk1*_ga_MBTG-G7KX5Y*MTcyMTU5Mjc5My4xLjEuMTcyMTU5NDE0MS4wLjAuMA.
- Jorna-Calixto, AR; Castañeda-Abascal, I; Véliz-Martínez, PL. (2015 septiembre-diciembre). Construcción y validación de instrumentos para directivos de salud desde la perspectiva de género. *Horizonte Sanitario*, 14(3), 101-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4578/457844966005.pdf>
- López-Francés, I., & Vázquez Verdadera, V. (2015). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 241–261. <https://doi.org/10.14201/eks.12343>
- López-Lara, R. & Flores-González, R. (2022). Sistema de Indicadores del Observatorio de Igualdad de Género de la Universidad Veracruzana OIGUV. *UVSERVA Revista Electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana*, (14), 65–79. <https://doi.org/10.25009/uvs.vi14.2896>.
- Massolo A. (2006, ene-jun) El desarrollo local en la perspectiva de género. *Agricultura, sociedad y desarrollo*. 3(1), 1-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722006000100001
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Género y salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>, el 16 de julio de 2024.
- Ramos-García, A. (2022). Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones y violencias de género. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260203>

- Saldívar-Garduño A. (2005, septiembre). El conflicto desde una perspectiva de género: elementos para el análisis de la dinámica de las relaciones entre mujeres y hombres. *Iztapalapa Revista de ciencias sociales y humanidades*, 26(59), 53-68, <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/352/511>
- Universidad Veracruzana (2021). Protocolo para atender la violencia de género en la Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/mcef/files/2021/04/Protocolo-para-Atender-la-Violencia-de-Genero-en-la-Universidad-Veracruzana-b.pdf>
- Universidad Veracruzana (2021). Reglamento para la Igualdad de Género. Recuperado de: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/06/Reglamento-Igualdad-Genero-28-05-2021.pdf>
- Villalobos-López, M., Barrales-Villegas, A., & Dajer Torres, R. (2020). Prácticas de equidad y calidad en la Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica. *Educación*, 29 (57), 138-160. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.007>.

CAPÍTULO V

IGUALDAD LABORAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La percepción de violencia y discriminación del personal del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Yucatán: Experiencia colaborativa

Rebelín Echeverría Echeverría¹

Universidad Autónoma de Yucatán

Carlos David Carrillo Trujillo²

Universidad Autónoma De Yucatán

María José De Lille Quintal³

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El propósito de este capítulo es compartir una experiencia de colaboración universidad-poder judicial cuyo objetivo fue analizar la percepción que tiene el personal del Tribunal Superior de Justicia del

1 Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencias Antropológicas opción, en Antropología Social, Doctora en Psicología, integrante del SNI en nivel I. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Procesos Psicosociales y Praxis”. Experiencia docente a nivel licenciatura, maestría y doctorado en Psicología y Ciencias Sociales. Investigación en violencia de género, prejuicios, estrategias de inclusión-exclusión social, hostigamiento y acoso sexual y la transversalización de la perspectiva de género en las IES.

2 Licenciatura y Maestría en Psicología, Doctor en Psicología. Actualmente catedrático de la Facultad de Psicología de la UADY a nivel Licenciatura y Posgrado. Director general de Instituto Construye e Investigador SNI Nivel 1. Coordina el Cuerpo Académico Consolidado “Procesos Psicosociales y Praxis”. Dentro de sus intereses se encuentran el área de masculinidades, género, diversidad sexual y redes sociales.

3 Licenciatura en Psicología, Maestría en Psicología de la Salud. Experiencia en áreas de salud, comunitaria, educativa y organizacional. Docente a nivel licenciatura y posgrado. Investigaciones en el campo de “hábitos de vida saludable en el ámbito ocupacional y educativo”, “inclusión y exclusión social” y “maltrato infantil como factor de salud”.

estado de Yucatán y del Consejo de la Judicatura del Poder Judicial del Estado acerca de la violencia de género, la discriminación y las posibles acciones ante dichas problemáticas. La metodología es de corte cuantitativo con la participación de 457 personas, 37.2 % hombres (172) y 62.4 % mujeres (285). Entre los resultados se destaca que los y las participantes comprenden la violencia de género y la discriminación de manera amplia y son capaces de identificar diferentes manifestaciones conductuales de las mismas. Alrededor de un 10 % de los y las participantes señalan haber visto y vivido violencia de género en su espacio laboral, destacando el abuso de poder y, alrededor de un 15 % expresa haber visto o vivido discriminación, destacando la discriminación jerárquica. En los resultados se evidencian diferencias por sexo en relación a ambas problemáticas. Finalmente, se describen algunas propuestas a desarrollar por parte de la institución que el mismo personal expresa, destacando los cursos, talleres y pláticas; así como la mejora en los procesos para hacer justicia. A partir de los resultados obtenidos se pretende desarrollar una propuesta de intervención virtual en dicho organismo.

Palabras clave: Violencia, discriminación, género, institución, justicia.

Introducción

La discriminación, al igual que la violencia de género, deben ser comprendidas como problemáticas estructurales, pues impactan todas las formas de relación desde las más cercanas e íntimas; hasta las más intangibles que dominan las estructuras sociales. Su complejidad y arraigo nos reta a seguir asumiendo procesos de investigación y de acción que nos permitan comprenderla, deconstruirla y contribuir a su transformación.

Si bien son notorios los avances normativos a nivel internacional, nacional y local para contribuir a la erradicación de la violencia de género y la discriminación, los prejuicios sociales todavía están muy arraigados y frenan continuamente los avances. En la actualidad, ser hombre, ser mujer, tener alguna discapacidad, ser indígena o contar con un puesto laboral de baja jerarquía, lamentablemente, siguen siendo condiciones que marcan dife-

rencias, discriminación, violencia y exclusión. En este sentido, eliminar toda brecha de discriminación y violencia es una tarea de enorme relevancia por su contribución al bienestar común, a la solidaridad y la cohesión social vs el individualismo, la anomia y la desintegración social. En este sentido, es fundamental, que toda institución se sume a la lucha contra la violencia y la discriminación apoyándose en las leyes y tratados internacionales y, por supuesto en la Constitución Política que como ciudadanos nos insta a reconocer y respetar la diversidad y a erradicar la discriminación. Además de que obliga a las autoridades a promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos para todas las personas. Por supuesto, sin dejar de lado, la amplia legislación nacional y local que nos insta a la transformación de la dinámica social a favor del respeto por la dignidad humana, la diversidad y la inclusión vs la violencia, la discriminación y la exclusión en todos los ámbitos de la vida.

En este contexto, de acuerdo con Badenes-Sastre & Expósito (2021) es recomendable continuar con el desarrollo de procesos de investigación que exploren cómo se percibe la violencia de género por parte de diferentes actores, ya que constituye el primer paso para abordar eficazmente la problemática. Para posteriormente poder desarrollar procesos de sensibilización y formación (Shearer, Forte, Dosanjh, Mathews & Bhandari, 2006). A lo anterior, se suma la discriminación como otra de las problemáticas presentes en los contextos sociales en los que como ciudadanos estamos inmersos, como la vida familiar, social, comunitaria y laboral, entre otros.

De manera particular, en la violencia laboral que implica las relaciones interpersonales en el trabajo, es fundamental partir de conocer cómo se manifiesta la violencia de género y la discriminación en la dinámica de relaciones a todos los niveles, para posteriormente desarrollar estrategias de sensibilización y formación, las cuales brinden herramientas teóricas y prácticas que fortalezcan las capacidades del personal ante la posibilidad de tener que enfrentar alguna problemática de esta índole. De acuerdo con Astrauskaite et al. (2015) cuando la persona trabajadora es empoderada, disminuye la probabilidad de que sufra alguna manifestación de violencia. Además de establecer medidas de prevención específicas en los diferentes espacios laborales, posibilitando que el personal cuente con orientaciones

puntuales e instrumentos específicos que monitoreen las relaciones interpersonales en los centros de trabajo. Lo cual implica que las autoridades laborales asuman un compromiso con las acciones de seguimiento y verificación asumidas (Velázquez Narváez y Díaz Cabrera, 2020).

En México, el Poder Judicial de la Federación cuenta con diferentes instancias como el Comité Interinstitucional de Igualdad de Género y la Unidad General de Igualdad de Género, cuyos objetivos están centrados en la promoción de la igualdad de género. De manera particular, para este trabajo se destacan los objetivos de la Unidad en tanto ésta pretende transversalizar e institucionalizar la perspectiva de género en todos los ámbitos de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, a través de la sensibilización y capacitación para la impartición de justicia con perspectiva de género; la generación de ambientes laborales libres de violencia y discriminación; el impulso de la paridad y la conciliación de la vida laboral y familiar; así como la creación de alianzas para promover los derechos humanos de las mujeres.

Particularmente en Yucatán, en el año 2016 fue creada la Unidad de Igualdad de Género del Poder Judicial del Estado de Yucatán, bajo los plenos del Tribunal Superior de Justicia y del Consejo de la Judicatura del Poder Judicial del Estado de Yucatán. Es en este contexto que se plantea un trabajo colaborativo entre el Poder Judicial del estado de Yucatán y la Universidad Autónoma de Yucatán a través del Cuerpo Académico Procesos Psicosociales y Praxis de la Facultad de Psicología. El objetivo fundamental establecido a través de un convenio fue contribuir a la construcción de espacios institucionales libres de violencia de género, discriminación, hostigamiento y acoso sexual y comprometidos con el respeto por la dignidad humana y la igualdad de género.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar la percepción que tiene el personal del Tribunal Superior de Justicia del estado de Yucatán y del Consejo de la Judicatura del Poder Judicial del Estado acerca de la violencia de género, la discriminación y las posibles acciones ante dichas problemáticas; resultado de una experiencia colaborativa universidad-poder judicial.

La metodología es de corte cuantitativo, descriptivo, transversal y Ex post facto. Descriptivo, porque únicamente tiene como objetivo identificar la presencia o ausencia de vivencias de acoso y hostigamiento sexual de la muestra participante; transversal, en tanto se realizó en un momento temporal determinado y Ex post facto al ser retrospectivo (Ato, López y Benavente, 2013). El instrumento se integra por dos secciones. La primera se centra en los datos sociodemográficos de los y las participantes. La segunda sección explora la percepción que tienen los y las participantes en relación a la violencia de género y la discriminación; así como en relación a las experiencias vistas o vividas en relación a ambas problemáticas. Finalmente la tercera sección se centra en la identificación de propuestas de intervención institucional, desde la voz de quienes integran dichos organismos.

Para el presente estudio se realizó una invitación abierta a todo el personal del Tribunal Superior de Justicia y el Consejo de la Judicatura, ambos del Poder Judicial del Estado de Yucatán para participar, previa aprobación de las autoridades. Se les hizo llegar el instrumento en sobre cerrado y se les señaló que su participación es voluntaria, no se utilizó ningún mecanismo que obligara a la participación. Participaron 457 personas, el 37.2 % fueron hombres (172) y el 62.4 % mujeres (285); con un rango de edad de 19 a 79 años, con una media de 38.15 años y una desviación estándar de 9.91. La muestra presenta poca homogeneidad debido a la composición de la fuerza laboral del poder judicial, donde el 62.9 % (304) son mujeres y el 37.1 % (179) son hombres, para ambas entidades estudiadas.

En relación con su nivel máximo de estudios se encontró que el 63.2 % (289) de los participantes cuentan con licenciatura completa y el 15.8 % (72) cuenta con la maestría completa. En relación al sexo, destaca el 67.3 % (189) de las mujeres cuentan con licenciatura completa, seguido por el 17.8 % (50) que cuenta con maestría completa. En los hombres se evidencia que el 57.3 % (98) cuenta con licenciatura completa, seguido por el 12.3 % (21) que cuentan con maestría completa.

En cuanto al lugar de trabajo, se encontró que la mayoría, el 80.7 % (363), se desempeña en el Consejo de la Judicatura del Poder Judicial del Estado y el 19.3 % (87) labora en el Tribunal Superior de Justicia del Estado de Yucatán. Sobre el área de trabajo donde las y los participantes

se desempeñan, el 51.7 % (231) de los participantes son del ámbito Jurisdiccional, mientras que el 48.3 % (216) son del ámbito administrativo.

Para el caso de las mujeres, se encontró que el 82.4 % (230) laboran en el Consejo y el 17.6 % (49) trabajan en el Tribunal. Un 61.7 % (171) de las mujeres se encuentran en el ámbito jurisdiccional y un 38.3 % (106) se encuentran en el ámbito administrativo. En el caso de los hombres, el 78.3 % (130) labora en el Consejo y el 21.7 % (36) en el Tribunal. Un 65.1 % (108) de los hombres se encuentran en el ámbito administrativo y el 34.9 % (58) en el ámbito jurisdiccional.

Para la aplicación de las escalas se solicitó la autorización de los directivos del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Yucatán. Se tomó la decisión de administrar el instrumento a la totalidad del personal de dicha Institución. A los participantes se les explicó el objetivo del estudio, se les pidió su cooperación voluntaria y se les comunicó que podrían retirarse cuando desearan, sin ninguna consecuencia. Se enfatizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas; ya que el instrumento sería devuelto en un sobre cerrado y el procesamiento de los datos se realizaría de forma grupal mediante un software. La administración de las escalas se realizó en sus espacios laborales y tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

Resultados

Los resultados se presentan en cuatro secciones. La primera se centra en las conductas de violencia de género y de discriminación que los y las participantes identifican. En la segunda sección se presentan los resultados en relación con la violencia de género que han visto o vivido los y las participantes en su espacio laboral. En la tercera sección se exponen los resultados centrados en la discriminación vista y vivida en su lugar de trabajo. Finalmente, en la cuarta sección se presentan las propuestas de acción institucional que los y las participantes consideran deben desarrollarse para la erradicación de la violencia de género y la discriminación en su centro de trabajo.

Conductas de violencia de género y discriminación

En un primer momento, se les pidió a los participantes que mencionen cinco conductas de violencia de género con la intención de poder identificar

sus conocimientos al respecto. Si bien, se mencionaron múltiples conductas, éstas se categorizaron y posteriormente, se calcularon los porcentajes. Las 5 manifestaciones de violencia de género señaladas por los y las participantes con porcentajes más altos son: El 78.11 % señalaron conductas relacionadas a la violencia psicológica, seguido por un 61.48 % de participantes que mencionan conductas referentes a la violencia sexual, un 59.95 % hace referencia a conductas relacionadas a la violencia verbal, un 45.73 % se refiere a la violencia física y un 33.48 % a la violencia laboral. De manera adicional, en la Tabla 1 se puede notar que, aunque con bajos porcentajes, los y las participantes identifican diversas expresiones como prácticas de violencia de género, a saber: la violencia económica, la patrimonial y la social, entre otras.

Distribución de porcentajes y frecuencias de las cinco manifestaciones de violencia de género

Categoría	%	f
Violencia física	45.73 %	209
Violencia psicológica	78.12 %	357
Violencia económica	24.95 %	114
Violencia sexual	61.49 %	281
Violencia laboral	33.48 %	153
Violencia en relación de pareja/familiar	11.16 %	51
Violencia patrimonial	5.69 %	26
Violencia verbal	59.96 %	274
Violencia social	7.22 %	33
Sexismo	13.35 %	61
Delitos en contra de la vida	2.63 %	12
Limitaciones de la libertad	3.50 %	16
Agresión, violencia	9.41 %	43
Desigualdad, dar privilegios a otros sin especificar	2.41 %	11

Fuente: Elaboración Propia.

De la misma manera, en relación a las prácticas de discriminación se les pidió que identifiquen 5 conductas discriminatorias. En este sentido, los porcentajes más altos son: el 100 % de los y las participantes mencionó las burlas, humillaciones y/o exclusión como conductas de discriminación social; un 40.92 % expresó que la discriminación se da por el género, sexo o sexismo; el 36.98 % lo atribuye al ambiente laboral; el 26.04 % considera que la apariencia física o complexión de la persona también son medios que se utilizan para la discriminación y un 20.57 % menciona que la discapacidad, enfermedad o condición psicológica también forman parte de modos de discriminación. De manera adicional, como se puede notar en la Tabla 2, también se mencionan otras conductas discriminatorias como la edad, el origen étnico, la raza, los aspectos religiosos, entre otros.

Distribución de porcentajes y frecuencias de las 5 conductas discriminatorias

Categoría	%	f
Género, sexo, sexismo	40.92 %	187
Edad	8.75 %	40
Origen étnico, nacionalidad	11.38 %	52
Complexión física, apariencia física	26.04 %	119
Orientación sexual	15.97 %	73
Discapacidad, enfermedad, condición psicológica	20.57 %	94
Ambiente laboral	36.98 %	169
Racismo, color de piel	18.60 %	85
Socioeconómico	15.10 %	69
Aspectos sociales, exclusión, burlas, humillaciones	100 %	474
Aspectos culturales, ideales, personalidad	4.81 %	22
Bullying, nivel educativo	8.97 %	41
Acoso, hostigamiento	3.72 %	17
Aspectos religiosos	12.04 %	55
Agresión física, violencia	5.25 %	24

Fuente: Elaboración Propia.

Violencia de género: vista y vivida

Con relación a la pregunta “¿Has visto alguna situación de violencia de género en tu área laboral?”, de la totalidad de los y las participantes, el 11.0 % mencionó haberla observado y un 89.0 % no haberla observado. Por sexo destaca que, para las mujeres, el 13.1 % señaló que sí y el 86.9 % dijo que no. Para los hombres, el 6.8 % dijo que sí y el 89 % que no (ver tabla 3).

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta ¿Ha visto alguna situación de violencia de género en su área laboral? Por sexo

	Mujeres		Hombres		Total	
	%	f	%	f	%	f
Si	13.1 %	33	6.8 %	9	11.0 %	42
No	86.9 %	218	93.2 %	123	89.0 %	341

Fuente: Elaboración Propia.

Del 11.0 % de los y las participantes que menciona haber observado alguna situación de violencia de género en su área laboral resaltan las siguientes categorías: el sexismo o el dar preferencia a un sexo sobre otro, con un 30.0 %, las acciones de violencia como el abuso de poder o superioridad y la agresión, presión o maltrato en general, que comparten el 22.5 % de los casos. Se puede destacar también el acoso u hostigamiento sexual con un 20.0 % y la discriminación con un 5.0 % (ver tabla 4).

Para mujeres resaltan las categorías de sexismo o el dar preferencia a un sexo sobre otro, con un 34.4 %; el abuso de poder o superioridad con un 25 % y el acoso u hostigamiento sexual con un 18.8 %. Para los hombres destaca, la agresión, presión y maltrato en general con un 50 %, el acoso u hostigamiento sexual con un 25 % y el sexismo junto con el abuso de poder con un 12.5 % (ver tabla 4).

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta ¿Cuáles situaciones de violencia de género ha visto? Por sexo

Categoría	Mujeres		Hombres		Total	
	%	f	%	F	%	f
Sexismo, dar preferencia a un sexo sobre otro	34.4 %	11	12.5 %	1	30.0 %	12
Abuso de poder, superioridad	25.0 %	8	12.5 %	1	22.5 %	9
Acoso, hostigamiento sexual	18.8 %	6	25.0 %	2	20.0 %	8
Agresión, presión, maltrato en general	15.6 %	5	50.0 %	4	22.5 %	9
Discriminación	6.3 %	2	0.0 %	0	5.0 %	2

Fuente: Elaboración Propia.

Se les preguntó si han vivido alguna experiencia de violencia de género en su área laboral, el 7.4 % de los y las participantes mencionó sí haber sido parte de la violencia de género dentro de su área laboral y un 92.6 % no haberlo vivido. Para el caso de las mujeres un 8,9 % señaló que sí y un 91.1 % indicó que no. Para los hombres, un 4.5 % expresó que sí y un 95.5 % señaló no haberla vivido (ver tabla 5).

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta ¿Ha vivido alguna situación de violencia de género en su área laboral? Por sexo

	Mujeres		Hombres		Total	
	%	f	%	f	%	f
Si	8.9 %	22	4.5 %	6	7.4 %	28
No	91.1 %	225	95.5 %	126	92.6 %	351

Fuente: Elaboración Propia.

Del 7.4 % de los y las participantes que mencionó sí haber sido parte de la violencia de género dentro de su área laboral, destacan el sexismo y el abuso de poder como los dos tipos de violencia con mayor porcentaje,

en ambos casos se obtuvo un 32.0 %. Seguidamente se encuentra el acoso u hostigamiento sexual junto con la agresión, presión o maltrato general, ambos con 16.0 %. Finalmente se encuentra la discriminación con un 4.0 %, siendo el de menor porcentaje dentro de los actos de violencia de género vividos por los colaboradores de las instituciones participantes (ver tabla 6).

Para las mujeres, el sexismo tuvo el porcentaje más alto con 35 %; le siguió el abuso de poder y autoridad con un 30 % y el acoso y hostigamiento sexual con un 20 %. Para los hombres, el porcentaje más alto de 40 % estuvo en abuso de poder y autoridad y también en agresión, presión, maltrato en general y el 20 % restante corresponde al sexismo.

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta ¿Cuáles situaciones de violencia de género ha vivido? Por sexo

Categoría	Mujeres		Hombres		Total	
	%	f	%	F	%	f
Sexismo, dar preferencia a un sexo sobre otro	35.0 %	7	20.0 %	1	32.0 %	8
Abuso de poder, superioridad	30.0 %	6	40.0 %	2	32.0 %	8
Acoso, hostigamiento sexual	20.0 %	4	0.0 %	0	16.0 %	4
Agresión, presión, maltrato en general	10.0 %	2	40.0 %	2	16.0 %	4
Discriminación	5.0 %	1	0.0 %	0	4.0 %	1

Fuente: Elaboración Propia.

Discriminación: vista y vivida por quiénes

Posteriormente se les preguntó a los participantes si habían visto algún acto de discriminación dentro de su área laboral, a lo que el 16.1 % respondió que sí y un 83.9 % expresó no haberlos presenciado. Para el caso de las mujeres, el 16.8 % señaló que sí y el 83.2 % que no. Para el caso de los hombres, el 14.9 % expresó que sí y el 85.1 % señaló que no (ver tabla 7).

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta ¿Ha visto alguna situación de discriminación en su área laboral? Por sexo

	Mujeres		Hombres		Total	
	%	f	%	f	%	f
Si	16.8 %	42	14.9 %	20	16.1 %	62
No	83.2 %	208	85.1 %	114	83.9 %	322

Fuente: Elaboración Propia.

Del 16.1 % de los y las participantes que respondió sí haber presenciado este tipo de acciones resalta la discriminación jerárquica con un 31.0 %. Destaca un 24.1 % que señala haber visto discriminación entre pares y con un 12.1 % se encuentran la discriminación por género y la discriminación por cuestiones físicas, con el mismo porcentaje (ver tabla 8).

Para el caso de las mujeres, con el 29.3 % coinciden la discriminación jerárquica y la discriminación entre pares, seguidas de la discriminación por género con un 17.1 %. Para el caso de los hombres destaca la discriminación jerárquica con el 35.3 %, seguida de la discriminación por cuestiones físicas con el 23.5 % y con el 17.6 % la discriminación étnico-racial, por rasgos indígenas.

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta ¿Cuáles situaciones de discriminación ha visto? Por sexo

Categoría	Mujeres		Hombres		Total	
	%	F	%	F	%	f
Discriminación étnico-racial, rasgos indígenas	2.4 %	1	17.6 %	3	6.9 %	4
Discriminación por razones socioeconómicas	4.9 %	2	11.8 %	2	6.9 %	4
Discriminación por cuestiones físicas	7.3 %	3	23.5 %	4	12.1 %	7
Discriminación por género	17.1 %	7	0.0 %	0	12.1 %	7
Discriminación jerárquica	29.3 %	12	35.3 %	6	31.0 %	18
Discriminación entre pares de manera general	29.3 %	12	11.8 %	2	24.1 %	14
Discriminación por edad	4.9 %	2	0.0 %	0	3.4 %	2
Discriminación por nivel de estudios	4.9 %	2	0.0 %	0	3.4 %	2

Fuente: Elaboración Propia.

Posteriormente, se les preguntó a los y las participantes si habían vivido algún acto de discriminación dentro de su área laboral, un 13.2 % respondió que sí y un 86.8 % que no. Para el caso de las mujeres, 13.3 % expresó que sí y el 86.7 % que no. Para el caso de los hombres el 13.1 % señaló que si y el 86.9 % que no (ver tabla 9).

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta ¿Ha vivido alguna situación de discriminación en su área laboral? Por sexo

	Mujeres		Hombres		Total	
	%	f	%	f	%	F
Si	13.3 %	32	13.1 %	17	13.2 %	49
No	86.7 %	208	86.9 %	113	86.8 %	321

Fuente: Elaboración Propia.

Del 13.2 % de los y las participantes que mencionó sí haber vivido discriminación, un 46.2 % mencionó haber experimentado discriminación jerárquica, seguidamente un 20.5 % la discriminación entre pares y con un 7.7 % en cada caso, haber padecido de discriminación por razones socioeconómicas, discriminación por género y discriminación por nivel de estudio. De acuerdo con las mujeres, el 48.1 % ha experimentado discriminación jerárquica, el 25.9 % discriminación entre pares y el 7.4 % expresa haber vivido discriminación por motivos socioeconómicos, por género y nivel de estudios. De acuerdo con los hombres, el 41.7 % ha vivido discriminación jerárquica y el 8.3 % ha vivido discriminación por razones económicas, por género, por edad, por cuestiones físicas, entre pares, por nivel de estudios o pertenecer a la comunidad LGBTTTIQ+(ver tabla 10).

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta ¿Cuáles situaciones de discriminación ha vivido? Por sexo

	Mujeres		Hombres		Total	
	%	f	%	f	%	f
Discriminación étnico-racial, rasgos indígenas	3.7 %	1	0.0 %	0	2.6 %	1
Discriminación por razones socioeconómicas	7.4 %	2	8.3 %	1	7.7 %	3
Discriminación por cuestiones físicas	0.0 %	0	8.3 %	1	2.6 %	1
Discriminación por género	7.4 %	2	8.3 %	1	7.7 %	3
Discriminación jerárquica	48.1 %	13	41.7 %	5	46.2 %	18
Discriminación entre pares de manera general	25.9 %	7	8.3 %	1	20.5 %	8
Discriminación por edad	0.0 %	0	8.3 %	1	2.6 %	1
Discriminación por nivel de estudios	7.4 %	2	8.3 %	1	7.7 %	3
Discriminación por pertenecer al grupo lgbt+	0.0 %	0	8.3 %	1	2.6 %	1

Fuente: Elaboración Propia.

Adicionalmente, se les preguntó a los y las participantes “desde su experiencia ¿qué grupos son sujetos de discriminación, en su vida laboral?”. Entre las respuestas con mayor porcentaje, se encontró que un 19.8 % de participantes opinan que subordinados, personas de baja jerarquía o de nuevo ingreso suelen ser víctimas de discriminación. El 17.9 % respondió que nadie, el 16.7 % que mujeres y un 13.3 % que ambos sexos, todos o cualquiera son víctimas de discriminación (ver tabla 11).

Para el caso de las mujeres, se encontró que el 21.5 % opinan que subordinados, personas de baja jerarquía o de nuevo ingreso; el 18 % expresó que las mujeres y el 17.1 % señaló que nadie. Para los hombres, el 19.3 % opina que nadie; el 16.8 % opinan que subordinados, personas de baja jerarquía o de nuevo ingreso y el 16 % señala que todos o ambos sexos (ver Tabla 11).

Distribución de porcentajes y frecuencias a la pregunta Desde su experiencia ¿Qué grupos son sujetos de discriminación en su vida laboral? Por sexo

Categoría	Mujeres		Hombres		Total	
	%	f	%	f	%	f
Indígenas	5.9 %	12	3.4 %	4	4.9 %	16
Mujeres	18.0 %	37	14.3 %	17	16.7 %	54
Ambos, todos, cualquiera	11.7 %	24	16.0 %	19	13.3 %	43
Subordinados, personas de baja jerarquía, nuevo ingreso	21.5 %	44	16.8 %	20	19.8 %	64
Intendentes	6.3 %	13	8.4 %	10	7.1 %	23
Personas con piel morena	0.5 %	1	0.0 %	0	0.3 %	1
Gente humilde, carácter dócil, personas tímidas	2.9 %	6	2.5 %	3	2.8 %	9
Personas pertenecientes al grupo lgbt+	1.5 %	3	2.5 %	3	1.9 %	6
Personas con algún tipo de discapacidad	3.9 %	8	3.4 %	4	3.7 %	12
Nadie	17.1 %	35	19.3 %	23	17.9 %	58
Personas pertenecientes a alguna religión	0.5 %	1	0.0 %	0	0.3 %	1
Gente sin preparación académica	2.0 %	4	2.5 %	3	2.2 %	7
Personas con bajo ingreso económico, de bajos recursos	4.9 %	10	3.4 %	4	4.3 %	14
Personas de edad avanzadas, personas muy jóvenes	2.0 %	4	4.2 %	5	2.8 %	9
Personas procedentes de un ambiente de violencia y abuso	0.5 %	1	0.0 %	0	0.3 %	1
Hombres	0.0 %	0	1.7 %	2	0.6 %	2
Minorías en general	0.5 %	1	1.7 %	2	0.9 %	3

Fuente: Elaboración Propia.

Propuestas de acción institucional para la erradicación de la violencia de género y la discriminación

A los y las participantes se les solicitó que mencionen tres acciones que como institución se deben realizar para promover la erradicación de toda violencia de género o discriminación”, un 90.81 % del total de trabajadores de ambas instituciones indicaron que las acciones que como institución se deben realizar son el dar cursos, pláticas, talleres, educar en el tema. Un 23.63 % menciona que se deben fomentar valores y, de igual forma, con el mismo porcentaje, opinan que se debe mejorar lo relacionado al proceso para hacer justicia, seguido por un 12.91 % que expresa,

de manera general, que se deben promover la igualdad de género y la perspectiva de género (ver tabla 12).

Tres acciones que como institución se deben realizar para promover la erradicación de toda violencia de género o discriminación

Categoría	%	f
1. Fomentar valores.	23.63 %	108
2. Dar cursos, pláticas, talleres, educar.	90.81 %	415
3. Promover espacios terapéuticos para hacer acuerdos, escuchar ambas partes.	10.72 %	49
4. Mejorar lo relacionado al proceso para hacer justicia.	23.63 %	108
5. Mejorar la autonomía económica de las mujeres, que h y m ganen lo mismo.	1.97 %	9
6. dejar de permitir los compadrazgos, dar preferencia a alguien por ser familiar, amigos. No permitir la “palanca”.	2.19 %	10
7. Que ser madre soltera, el embarazo, no sean impedimento para realizarse laboralmente.	0.66 %	3
8. Realizar evaluación de desempeño a todos los trabajadores, subordinados y jefes.	3.72 %	17
9. Aplicar castigos justos, hacer llamadas de atención.	12.25 %	56
10. Promover la igualdad de género, perspectiva de género.	12.91 %	59
11. Promover la inclusión.	5.91 %	27
12. Que haya más vigilancia.	3.50 %	16

Fuente: Elaboración Propia.

Es importante destacar que menos de la mitad de los y las participantes conoce solamente la “Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia”, seguida por la “Ley General para Prevenir y Eliminar la Discriminación” con un 18.60 % además de que el 40 % de las personas participantes señalan no conocer la Unidad de Igualdad de Género del Poder Judicial del Estado de Yucatán, 50 % señala que no ha participado en alguna actividad convocada por la Unidad y solamente el 19.5 % ha consultado la página de la Unidad.

Conclusiones

Como se puede notar en los resultados anteriores, los y las participantes asocian diferentes conductas como expresiones de violencia de género, destacando manifestaciones de violencia como la psicológica, la sexual, la verbal y la física. Este resultado es, sin duda, algo positivo, en tanto se evidencia que los y las participantes cuentan con conocimientos básicos en relación a las problemáticas centrales del presente estudio. Conocimientos que se consideran la base para poder avanzar en la identificación de conductas de violencia de género y discriminación y su posterior atención y sanción. Otro elemento que es interesante destacar es que los y las participantes destacan que dichas problemáticas se viven en el espacio laboral. Si bien, tanto la violencia de género como la discriminación se pueden presenciar y vivir en diferentes escenarios sociales, los y las trabajadoras mencionan el área laboral.

Es importante destacar que el 11 % de los y las participantes expresan haber visto alguna situación de violencia de género en su área laboral, resaltando el sexismo o el dar preferencia a un sexo sobre otro; el abuso de poder o superioridad y la agresión, la presión o maltrato en general; así como el acoso u hostigamiento sexual y la discriminación. En cuanto a las diferencias por sexo, vale la pena destacar que el porcentaje de mujeres que expresa haber visto la violencia de género en su espacio laboral es del 13 % y del 9 % por parte de los hombres. Ambos sexos, destacan las mismas conductas como manifestaciones de violencia de género vistas en sus áreas laborales; sin embargo, los porcentajes evidencian diferencias interesantes, pues para las mujeres lo más visto se asocia al sexismo y al abuso de poder o superioridad; mientras que para los hombres lo más destacado es el haber visto la agresión, la presión y el maltrato en general; así como el acoso u hostigamiento sexual.

Como se evidenció previamente, el 7.4 % de los y las participantes expresa haber vivido alguna experiencia de violencia de género en su área laboral, destacando el sexismo y el abuso de poder, el acoso u hostigamiento sexual y la agresión, la presión o el maltrato general. Considerando las diferencias por sexo, vale la pena señalar que un 8,9 % de las mujeres señaló haber vivido violencia de género y un 4.5 % en el caso de

los hombres. Para ambos sexos, la manifestación más vivida se asocia al abuso de poder y autoridad. De acuerdo con Hershcovis y Barling (2010) los trabajadores que poseen mayor poder en un centro laboral, ejercen mayor influencia sobre las conductas de otros con menos poder; así, si ese trabajador que tiene mayor poder o nivel jerárquico ejerce violencia sobre una persona subordinada, está promoviendo una cultura de violencia entre los y las trabajadoras. Sin embargo, para las mujeres la segunda manifestación más importante es el acoso y hostigamiento sexual, mientras que para los hombres es la agresión, la presión y el maltrato en general. De acuerdo con Martínez y Cruz (2008) si bien, la violencia laboral no es necesariamente una condición de género, a diferencia de los hombres, éstas sufren comúnmente acoso sexual. En este mismo sentido, Villacis y Morales (2017), afirman que, existe una marcada prevalencia de violencia laboral especialmente contra las mujeres; la cual se manifiesta en prácticas de acoso y hostigamiento sexual.

Con respecto a la discriminación, como se evidenció previamente, los y las participantes la asocian a múltiples manifestaciones conductuales, destacando: las burlas, humillaciones y/o exclusión como conductas de discriminación social; la discriminación por género, sexo o sexismo en el ambiente laboral; la discriminación por apariencia física o compleción de la persona; además de la discriminación por discapacidad, enfermedad o condición psicológica. Como se puede notar, los y las participantes evidencian comprender la discriminación desde un amplio concepto, en tanto la conceptualizan abarcando prácticas socioculturales que excluyen a los otros y las otras al no ajustarse a los valores hegemónicos imperantes que se expresan a través del cuerpo, como son el género, la estética, la perfección, la juventud y la étnia, entre otros.

De acuerdo con Sánchez y Ambrosio (2010) la violencia laboral puede darse también de forma horizontal (entre pares), e incluso de manera ascendente (de subordinados a superiores). De manera particular, en este estudio se destaca la presencia de discriminación ascendente, pero también entre pares. Como se señaló previamente, el 16.1 % de los y las participantes expresaron haber presenciado discriminación en su espacio laboral, destacando la discriminación jerárquica y la discriminación entre

pares; así como la discriminación por género y por cuestiones físicas. Para ambos sexos la discriminación jerárquica es la más vista. Sin embargo, para las mujeres la segunda en mayor importancia es la discriminación por género y para los hombres es la discriminación por cuestiones físicas y la étnico-racial o por rasgos indígenas. De acuerdo con Vázquez- Parra y Campos-Rivas (2016) la discriminación hacia los indígenas en México es un fenómeno histórico-social con múltiples manifestaciones las cuales han impactado negativamente en diferentes aspectos, entre ellos la inclusión en el mercado laboral.

Como se evidenció anteriormente, un 13.2 % de los y las participantes expresaron haber vivido algún acto de discriminación dentro de su área laboral. Las manifestaciones de discriminación más vividas son: la discriminación jerárquica, la discriminación entre pares y la discriminación por razones socioeconómicas, por género y por nivel de estudio. En este caso, el porcentaje por sexo fue muy similar, 13.2 % para las mujeres y 13.1 % para los hombres. Para ambos géneros la más experimentada es la discriminación jerárquica, seguida por motivos socioeconómicos y por género.

Un 19.8 % de los y las participantes expresan que, desde su experiencia, las personas más discriminadas en su vida laboral son las personas subordinadas, las personas de baja jerarquía o de nuevo ingreso. Sin embargo, es interesante que ante esta pregunta se presenta una diversidad de respuestas, incluso contrastantes, pues un 17.9 % expresa que nadie versus un 13.3 % que expresa que todos o cualquier persona. Las diferencias por sexo son interesantes en tanto, para las mujeres, las personas más discriminadas son las subordinadas, las personas de baja jerarquía o de nuevo ingreso; seguido de las mujeres. Para los hombres, el porcentaje más alto es que nadie es discriminado, seguido de las personas subordinadas, personas de baja jerarquía o de nuevo ingreso.

Finalmente, los y las participantes destacan algunas acciones que, desde su percepción, como institución se deben realizar para promover la erradicación de toda violencia de género o discriminación. La principal es ofrecer cursos, pláticas, talleres, educar en el tema; además de fomentar valores y mejorar los procesos para hacer justicia, entre otros. En este sentido, es importante destacar que más de la mitad de los y las

participantes desconocen las leyes nacionales y estatales en materia de violencia y discriminación; además de que no conocen la Unidad de Igualdad de Género del Poder Judicial del Estado de Yucatán, la cual ha desarrollado diferentes conferencias y cursos de capacitación dirigidos al personal en materia de género.

En esta investigación nos sumamos a Velázquez Narváez y Díaz Cabrera (2020) quienes señalan que resulta evidente que la existencia de leyes y normas de protección laboral a las mujeres no es suficiente, sino que es necesaria la vigilancia en el cumplimiento de las mismas por parte de las autoridades competentes que realmente conlleven a una garantía de equidad. Además de que también es indispensable que el compromiso de las instituciones laborales se profundice y amplíe para asegurar espacios laborales que no discriminen a ninguna persona por motivos de género, étnico raciales, económicos, religiosos, etc.

El diagnóstico desarrollado, como parte de esta experiencia colaborativa, nos permitió diseñar una propuesta de intervención y evaluación dirigida a todo el personal del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Yucatán y el Consejo de la Judicatura del Poder Judicial del Estado, enfocada en dos procesos: Por un lado, la difusión de información a través de las redes sociales: a) socialización de los resultados obtenidos en la investigación y b) difusión de las funciones y acciones de la Unidad; así como de sus actividades y publicaciones. Por otro lado, la capacitación de los empleados en materia de convivencia social con perspectiva de género, con la finalidad de promover la convivencia social igualitaria, inclusiva y pacífica con perspectiva de género en el Tribunal Superior de Justicia del Estado de Yucatán y el Consejo de la Judicatura del estado.

Es imprescindible reconocer que aún existen múltiples factores históricosocioculturales arraigados de manera muy profunda en las creencias y concepciones que sostienen la violencia de género y la discriminación y que son la base y fundamento de las problemáticas vividas en los escenarios laborales. En este sentido, como señalan Velázquez Narváez y Díaz Cabrera (2020) es pertinente que, desde las políticas públicas, se diseñen, implementen y promocionen estrategias sociales que contribuyan al cambio cultural de la población mexicana en favor de la eliminación de la violencia laboral y de género.

Referencias

- Astrauskaite, M., G. Notelaers, A. Medisauskaite y R. Kern. (2015). Workplace harassment: Detering role of transformational leadership and core job characteristics, *Scandinavian Journal of Management*, 31(1), 121-135.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). "Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología". *Anales de Psicología*, 29(3) 1038-1059. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Badenes-Sastre, M, & Expósito, F.. (2021). Percepción y detección de violencia de género e identificación como víctimas: un estudio bibliométrico. *Anales de Psicología*, 37(2), 341-351. Epub 21 de junio de 2021. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.2.434611>
- Hershcovis, M. S. y Barling, J. (2010). Towards a multi-foci approach to workplace aggression: A meta-analytic review of outcomes from different perpetrators. En *Journal of Organizational Behavior*, 31, pp. 24-44.
- Martínez, S. y Cruz M. A. C. (2008). El acoso psicológico en el trabajo. En *Psicología y Salud*, 18(2). pp. 255-265.
- Sánchez, M. y M. Ambrosio. (2010). Acoso laboral contra la mujer en México (mobbing), *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 10, pp. 453-463.
- Shearer, H. M., Forte, M. L., Dosanjh, S., Mathews, D. J., & Bandhari, M. (2006). Chiropractors' perceptions about intimate partner violence: A cross-sectional survey. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 29(5), 386-392. <https://doi.org/10.1016/j.jmpt.2006.04.010>
- Vázquez-Parra, J. y Campos-Rivas, C. (2016). Discriminación laboral indígena: Una aproximación desde el imaginario colonial y la teoría elsteriana, SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 28(4), pp. 828-837.
- Velázquez Narváez. Y. y Díaz Cabrera, M.D. (2020). Violencia y desigualdad laboral en México: revisión teórica desde una perspectiva de género, *Andamios*, 17 (42), pp. 423-440. DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.750>
- Villacis, C. y Morales J. A. (2017). Consecuencias que tiene el acoso laboral de las mujeres en México para proponer alternativas de solución. En *Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito*. Recuperado de: <file:///C:/Users/admin/Downloads/35371-89643-1-PB.pdf>.

La paridad de género en los procesos de negociación colectiva de las universidades e instituciones de educación superior autónomas

Elizabeth Consuelo Ruiz Sánchez¹
Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

La negociación colectiva es considerada un derecho habilitante de otros derechos humanos laborales; organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo y Naciones Unidas preocupadas por combatir la pobreza en el mundo y garantizar el derecho de todas las personas a un desarrollo económico adoptaron el programa del Trabajo Decente en sus principales documentos y en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, de tal manera que el cumplimiento del indicador 8.2.2 de los ODS se sitúa en papel importante para garantizar la justicia social. México, Estado miembro de Naciones Unidas realizó en este

¹ Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Chiapas, Maestra en Derecho Corporativo, Doctora en Derecho Público y Doctora en Derechos Humanos. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho, Campus III, de la Universidad Autónoma de Chiapas, Coordinadora del Doctorado en Derechos Humanos, Perfil Deseable Prodep/SEP, integrante del CA Derechos Humanos, Secretaria de la Comisión Permanente para Prevenir y Erradicar las Violencias del H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Chiapas. Premio Nacional de Investigación Jurídica 2019 y Acreditadora Nacional por la Asociación Nacional de Facultades, Escuelas de Derecho, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica, ANFADE A.C. Integrante del SNII categoría C y del SEI nivel VI.

contexto cambios normativos en su Constitución Política federal y en la legislación laboral, generando un nuevo sistema de justicia laboral y de derechos colectivos, incorporando medidas de acción positiva en la integración paritaria de las directivas sindicales. Por su parte, las universidades e instituciones de educación superior autónomas paulatinamente realizan los cambios estatutarios e incorporan a miembros mujeres en las negociaciones colectivas, consiguiendo un avance lento pero significativo en los resultados contractuales con perspectiva de género e inclusión.

Palabras clave: paridad de género, trabajo decente, negociación colectiva.

Introducción

El trabajo decente es un programa impulsado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que persigue una mayor igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en los entornos laborales de manera inclusiva y sostenible.

El concepto de trabajo decente se introduce por Juan Somavía en 1999 como director general de la OIT, siete años después fue adoptado por los ministros del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (Levaggi, 2004) y en septiembre del 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas lo convierte en uno de los elementos centrales de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (OIT, 2024). Para Levaggi hablar de trabajo decente implica “un buen trabajo o un empleo digno. El trabajo que dignifica y permite el desarrollo de las propias capacidades no es cualquier trabajo; no es decente el trabajo que se realiza sin respeto a los principios y derechos laborales fundamentales” (op. cit., 2004, s/p). Por lo que, al desarrollarse el Programa de Trabajo Decente se basó en cuatro pilares: generación de empleos, derechos laborales, protección social y dialogo social, permitiendo a la persona trabajadora la realización de sus derechos individuales y derechos colectivos laborales.

En México se incorporó el fomento del trabajo decente como uno de los objetivos que persiguen las normas laborales en la reforma a la Ley

Federal del Trabajo (LFT) del año 2012. En ella se define al trabajo decente como un logro de la dignidad de la persona trabajadora y se diferencian los derechos individuales de los derechos colectivos que le corresponden en los entornos laborales, reforzando los principios de igualdad sustantiva y no discriminación. De tal forma que son derechos individuales, el fomento del salario remunerador, la seguridad social, las condiciones equitativas y justas en el trabajo, la protección de mujeres y menores. En tanto se consideran derechos colectivos a la libertad de asociación, la autonomía sindical, la negociación colectiva y la huelga.

A nivel mundial, en un esfuerzo conjunto de los Estados miembros de las Naciones Unidas para combatir el desempleo y la pobreza se adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible promoviendo el Objetivo 8 y las metas 8.3, 8.5, 8.8 relativas a la creación de puestos de trabajo decentes, trabajo decente para todos, un entorno de trabajo seguro y proteger los derechos laborales. En este contexto, adquiere relevancia el indicador 8.8.2 en relación al nivel de cumplimiento nacional de los derechos laborales de libertad de asociación y negociación colectiva de conformidad a la OIT y la legislación interna del país (NU, 2008, pp. 40 y 41). Lo que refuerza la necesidad de observar el cumplimiento de los derechos colectivos como una condición de demostrar la democracia sindical, la protección de derechos laborales y la promoción del trabajo decente.

Sin embargo, conseguir el trabajo decente no es tarea fácil, requiere no solo de un compromiso gubernamental sino también de la sensibilización de los factores de la producción.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) como centros laborales no están ajenas al cumplimiento de los parámetros internacionales y nacionales en materia de trabajo decente, específicamente en el cumplimiento de los derechos laborales de negociación colectiva.

1. Libertad de asociación sindical y el derecho de negociación colectiva

La persona trabajadora debe disfrutar de sus derechos colectivos del trabajo, entre los que podemos citar la libertad sindical y la negociación colectiva. Pero en qué consisten estos derechos humanos laborales?

La libertad sindical supone:

La facultad de constituir organizaciones sindicales y poner en marcha su estructura interna, actividades y programa de acción, sin intervención de las autoridades públicas que limite o entorpezca el ejercicio del respectivo derecho. Por otra parte, esta libertad supone que cada persona pueda determinar sin coacción alguna si desea o no formar parte de la asociación. Se trata, pues, del derecho fundamental de agruparse para la realización común de un fin lícito sin presiones o intromisiones que puedan alterar o desnaturalizar su finalidad. (Corte IDH, 2001, parr. 156, p.100).

Esta libertad de asociación sindical que toda persona debe disfrutar, está contemplada en el artículo 123, apartado A, fracción XVI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2024) al manifestar que corresponde a todas las personas trabajadoras y empleadoras poder coaligarse en sindicatos, asociaciones profesionales. No obstante, la Ley Federal del Trabajo (LFT, 2024) efectúa una diferenciación entre la coalición y el sindicato, al disponer que la coalición como acuerdo temporal está dirigida a la defensa de intereses comunes en tanto que los sindicatos no solo prevén la defensa sino también el estudio y mejoramiento de sus intereses. Cabe mencionar, que en sus inicios, se reconoció primero la libertad sindical por presiones de la clase trabajadora y años después la libertad de asociación general, como se documenta en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (DDHC, 1789), y acertadamente también por Lastra (2000) “la libertad sindical pudo vivir sin la libertad general” (p.696). De ahí la importancia de este derecho fundamental.

Por su parte, el artículo 23.4 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) y el artículo 8 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) también disponen que todas las personas tienen derecho a fundar sindicatos y a afiliarse al de su elección, respectivamente.

En cuanto a la negociación colectiva, la OIT en 1998, en la Declaración relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo, sustentó que la negociación colectiva constituye un derecho y “un mecanismo fundamental del diálogo social, a través del cual los empleadores y sus organizaciones y los sindicatos pueden convenir salarios justos y condiciones de trabajo adecuadas; además, constituye la base del mantenimiento de buenas relaciones laborales” (2024, s.p). Al respecto, el artículo 4 del Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva (C098) dispone que los Estados partes deben estimular y fomentar que las condiciones de empleo se regulen en los contratos colectivos obtenidos de procedimientos de negociación voluntaria celebrados entre organizaciones de empleadores y organizaciones de trabajadores (OIT, 1949), de tal cualidad, que la negociación colectiva constituya no sólo un derecho para garantizar la sindicación, sino que permita cristalizar los objetivos de constitución de los sindicatos de trabajadores y ampliar su protección social.

De acuerdo al artículo 2 del Convenio sobre la negociación colectiva (C154), se define de la siguiente manera:

A los efectos del presente Convenio, la expresión ***negociación colectiva*** comprende todas las negociaciones que tienen lugar entre un empleador, un grupo de empleadores o una organización o varias organizaciones de empleadores, por una parte, y una organización o varias organizaciones de trabajadores, por otra, con el fin de:

- a. fijar las condiciones de trabajo y empleo, o
- b. regular las relaciones entre empleadores y trabajadores, o
- c. regular las relaciones entre empleadores o sus organizaciones y una organización o varias organizaciones de trabajadores, o lograr todos estos fines a la vez. (OIT, 1981, s.p).

El Convenio 154 de la OIT no ha sido ratificado por México pero establece medidas de fomento, en la situación que en la negociación colectiva los trabajadores negocian colectivamente sus condiciones de trabajo, se desarrollan y resuelven pacíficamente los conflictos colectivos.

El documento *La libertad sindical. Recopilación de decisiones del Comité de Libertad Sindical* contiene lineamientos que deben observarse en todo procedimiento de negociación colectiva, tales como: las partes determinan los temas a negociar, el prever un sistema de deducción de las cuotas sindicales, el pago de salarios a dirigentes sindicales de dedicación plena, los derechos de quienes serán despedidos y las indemnizaciones adeudadas, los salarios, prestaciones, subsidios, duración de la jornada, así como establecer un sistema complementario en sistema de pensiones, entre otros (OIT, 2018). Además, aunque no es un documento vinculante para los Estados miembros de la OIT, si establece las reglas de decisión en la materia sindical, por ende los cánones de regulación.

Vinculando la negociación colectiva y sector de la educación, dicho documento enfatiza en la diferencia de tratamiento que debe otorgarse cuando se traten de cuestiones de política de la enseñanza y las relaciones con las condiciones de empleo, toda vez que “las líneas generales de la política de la enseñanza, aunque constituya una cuestión sobre la cual pueda ser normal que se consulte a las organizaciones del personal docente, no se presta a negociaciones colectivas” (Ibídem, p.248) mientras que las cuestiones de condiciones de trabajo del personal docente si forman parte de la esfera de la negociación colectiva libre. Lo que garantiza a las trabajadoras y trabajadores del sector educativo su derecho de asociarse y de negociar colectivamente sus intereses, incluido el diálogo

social en el supuesto que una política educativa genere consecuencias en sus condiciones generales de trabajo.

LA NEGOCIACIÓN COLECTIVA EN MÉXICO

En el año 2017 se realizaron abrogaciones y derogaciones a diversas fracciones del artículo 123, apartado A, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que versaron en un nuevo sistema de justicia laboral y disposiciones de derecho colectivo. Como resultado, se creó el Centro Federal de Conciliación y Registro Laboral e incorporaron los principios de representatividad sindical, certeza en la firma, registro y depósito de los contratos colectivos del trabajo a fin de asegurar la libertad de negociación colectiva en los procedimientos. En consecuencia, en mayo del 2019 se reformó la LFT, adecuando diversas disposiciones a las nuevas normativas.

En la LFT se adecuó el contenido a los Convenios de la OIT, sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación (C087, 1948), sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva (C098, 1949), que entraron en vigor en nuestro país el 01 de abril de 1950 y el 23 de noviembre del 2018, respectivamente.

Historia

Aunque la negociación colectiva provenía en su mayoría de los sindicatos de trabajadores, no tiene un origen único, en algunas ocasiones provenía de los empleadores y a veces de ambas partes. La noción de Negociación colectiva fue acuñada por Beatrice Webb en 1891, después de la segunda guerra mundial cuando se comienza la regulación de las condiciones generales de trabajo sobre la base de la negociación, idea que se expandió a los países de habla inglesa; en Europa Continental se refiere al contrato colectivo más que al procedimiento de negociación colectiva, al estar interesados en el reconocimiento del resultado; en el caso específico de México aunque tiene ambas influencias, para Reynoso México “en su legislación laboral ha retomado la noción de contrato colectivo y no la de negociación colectiva nacida en Inglaterra” (2009, pp.479 y 480). Lo que podemos verificar en el Capítulo III Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) de nuestra LFT.

Reyes (UNAM, 2024) enfatiza que el movimiento sindical en México estimula la negociación colectiva, que tiene sus primeros antecedentes “en los reglamentos para la industria textil y en los convenios ferrocarriles de la época porfirista, en la Tarifa Uniforme para la Industria Textil de 1912, en las leyes veracruzanas de Agustín Millán y Candido Aguilar, en la legislación laboral promulgada por Salvador Alvarado en Yucatán y en el proyecto Zubarán para una legislación del trabajo durante el movimiento constitucionalista” (p.29). No obstante, Lóyzaga (2012) considera que el proyecto de Reglamento General para regular el orden de trabajo en las fábricas unidas del valle de México de enero de 1875 fue posiblemente el primer intento de lograr un contrato colectivo en México y “con el pacto de la Casa del Obrero Mundial con Carranza y la adhesión de los obreros pertenecientes a aquélla, al Ejército Constitucionalista empezó a desplegarse la contratación colectiva” (p.474). Siendo el resultado, previo a su reglamentación jurídica.

En el ámbito educativo, el primer contrato colectivo celebrado por una universidad mexicana, se firmó en febrero de 1932, en la Universidad Autónoma de México, por su entonces Rector Ignacio García Téllez y el dirigente Manuel Vázquez Cadena de la Unión de Empleados de la Universidad Nacional Autónoma (hoy Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México); contrato colectivo de trabajo que solo tuvo vigencia por dos meses (STUNAM, 2024, s.p).

La paridad de género en la negociación colectiva

La participación de las mujeres en la vida democrática es fundamental y necesaria para reflejar y atender a las necesidades que como grupo históricamente ha sido vulnerado.

González (2012) refiere que “las estructuras sindicales son esencialmente masculinas” (p.144), por lo que existen contradicciones entre el movimiento obrero y la reivindicación de los derechos de las mujeres trabajadoras, en donde se alude a que las mujeres no participan activamente en los sindicatos porque no están interesadas con las problemáticas del gremio, no les interesa o no quieren, pero no acotan que un gran número de estas mujeres trabajadoras, en sus hogares siguen a cargo de

responsabilidades familiares que dificultan su participación comprometida, lo que origina la necesidad de la agenda de igualdad de derechos y la transversalidad de género en los sindicatos.

La subrepresentación femenina en los sindicatos se incrementa en puestos de decisión, con un 28 % a nivel mundial de mujeres en órganos de tomas de decisiones, en relación al número de mujeres afiliadas, quienes regularmente tienden a ocupar cargos considerados como femeninos. Tratándose de su participación en los procesos de diálogo social alcanza un 15 % de participación a nivel mundial y 14 % en Latinoamérica (OEA, 2020). Además de la existencia de la discriminación sistemática como “la escasa o prácticamente nula inclusión de los contenidos de género en los estatutos sindicales, la exclusión de reivindicaciones específicas de las mujeres en la determinación de los objetivos los sindicales (sic) y la invisibilización de la violencia de género” (Ibídem, p. 21). En este entorno se ha desarrollado la participación de mujeres en los sindicatos.

Sin embargo, a pesar de las desigualdades, opresión y sesgo masculino en la historia del sindicalismo, desde los inicios del movimiento obrero, la mujer trabajadora ha aportado su valentía, coraje, fortaleza. Luxemburgo en su discurso *El voto femenino y la lucha de clases* reseña que a principios del siglo XIX más de 150 mil trabajadoras sindicalizadas constituían el activismo en la lucha económica del proletariado, quienes a pesar de estar privadas de sus derechos de sufragio participaron activamente en las luchas políticas y parlamentarias de su clase consiguiendo para el partido socialdemócrata, la victoria del 12 de enero de 1912. Las mujeres proletarias acuden a los mítines, ayudan en las campañas, reparten panfletos, recogen suscripciones; las mujeres de los proletarios trabajan en su casa para ayudar a sus maridos a sobrevivir con los míseros sueldos, ante ello expresa Luxemburgo “El actual Estado claudicó ante las mujeres proletarias [...] pero el Estado no cedió aquí por voluntad propia, sino por necesidad, bajo la presión irresistible del auge de la clase obrera. Y fue también el apasionado empuje de las mujeres proletarias mismas que forzó al Estado policiaco pruso-germano a renunciar al famoso «sector de mujeres» en las reuniones” (p.110). Estas y más historias son producto de la decisión de las mujeres por cambiar sus entornos sociales, económicos, laborales y políticos.

En México, a partir de las reformas a la LFT del 2019, como una medida de acción positiva, se dispone la integración paritaria en razón de género en la integración de las directivas sindicales:

Artículo 371. Los estatutos de los sindicatos contendrán:

IX Bis. En la integración de las directivas sindicales se establecerá la representación proporcional en razón de género;

Tal disposición trajo como consecuencia que las representaciones legales de los sindicatos se ampararan a la entrada en vigor de los artículos transitorios vigésimo segundo y vigésimo tercero del decreto de reforma de la LFT aludiendo a que interferían en su autonomía sindical al determinar la manera y forma de integrar sus directivas sindicales y procedimientos de elección; situación jurídica que resolvieron los Tribunales Colegiados de Circuito, en tesis de jurisprudencia constitucional laboral, señalando que las determinaciones precisadas en los artículos 371, 390 Bis y 390 Ter no vulneraban la autonomía de los sindicatos ni la libertad sindical, sino que refuerzan la participación democrática de sus agremiados (Tesis: 2a./J. 18/2021 (10a.), 2021, p.1550). Siendo este tipo de acciones judiciales un reflejo del sindicalismo masculinizado.

Los procesos de negociación colectiva en las Universidades e Instituciones de Educación Superior Autónomas

En las Universidades e Instituciones de Educación Superior Autónomas, la negociación colectiva se efectúa por la patronal y sus sindicatos (académico, administrativo, o de institución- si se conforma con ambos tipos de trabajadores). En el diálogo social que se entabla, los sindicatos de trabajadores académicos o de trabajadores administrativos para efectos de la contratación colectiva tienen el tratamiento de sindicatos gremiales. El sindicato de institución será considerado y tratado como un sindicato de empresa.

El procedimiento de negociación colectiva se regula por el principio de representatividad sindical y por el principio de certeza en la firma, registro y depósito de los CCT, así como los siguientes lineamientos:

La patronal tiene la obligación de celebrar con el sindicato que cuente con la constancia de representatividad sindical el CCT; si en una Universidad

o Institución Educativa hubieran varios sindicatos de un mismo gremio, quien tenga la representatividad sindical será considerado sindicato mayoritario con facultad de negociación. Los sindicatos minoritarios pueden ser portavoces de sus agremiados y representarlos en lo individual (Tesis: X.A.T.66 L (9a.), 2011, p. 1593). Lo anterior, no vulnera la libertad sindical y protege el derecho de representatividad efectiva en las negociaciones.

El CCT se celebrará por escrito por triplicado. Nunca deberá faltar la determinación de los salarios y en el caso de disolución o terminación del sindicato titular, las condiciones de trabajo seguirán vigentes en el establecimiento. Nunca será admisible incorporar en el CCT del sindicato del personal académico la cláusula de admisión exclusiva o la cláusula de separación por expulsión.

La legitimación de los CCT debe efectuarse por la mayoría de los trabajadores mediante el voto libre, directo, personal y secreto. Esta consulta a la persona trabajadora y su aprobación del CCT inicial o sus revisiones, fortalece el principio de certeza en la firma, el registro y el depósito así como su participación en la toma de decisiones (Tesis: 2a./J. 14/2021 (10a.), 2021, p.1545). Lo que constituye la voluntad de la clase trabajadora, y con ello combatir y erradicar de manera paulatina los contratos de adhesión que vulneraban los derechos humanos laborales. En esta etapa el sindicato deberá poner a disposición de los trabajadores un ejemplar impreso o electrónico del CCT.

Ante la negativa de firma del CCT por el patrón podrá ejercitarse por los trabajadores el derecho de huelga.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES TRABAJADORAS

El acceso de las mujeres a la educación superior ha sido un camino sinuoso, tanto en la oportunidad para estudiar como para desarrollar una labor de profesorado. Es finales del siglo XIX que se tienen datos en México de la primera mujer titulada de una universidad, siendo hasta la década de los cuarentas que se registran titulaciones permanentes en diversas profesiones. En su función de profesorado, para 1977 se señala un 18 % del profesorado mujeres en Universidades, incrementándose para el año 2019 en un 42.8 % (Pacheco et al, 2023).

En este devenir en los espacios universitarios, las mujeres trabajadoras se han enfrentado a obstáculos en el acceso de oportunidades por violencia de género. Castañeda-Rentería (2019) expresa que “esta ceguera institucional respecto a la desigualdad de género en las instituciones, se explica a través de dos cosas: primero, la feminización de algunos ámbitos universitarios, y segundo, la creencia compartida de que los espacios en la universidad se obtienen/ocupan a través de procesos meritocráticos” (p. 61). En ámbitos sindicales universitarios este panorama no es diferente.

De acuerdo a datos de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), el 70 % de las membresías de las organizaciones sindicales del sector de educación superior en América Latina eran mujeres, pero sólo el 30 % de las dirigencias fueron ocupadas por mujeres (2011, p.11). En el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación mexicano, fundado en el año de 1943, únicamente la Profra. Elba Esther Gordillo, ha ocupado el cargo de Presidenta de 1989 al 2013. En 2008, la Química Bertha Guadalupe Rodríguez Sámano es electa Secretaría General de la AAPAUNAM, organización gremial del personal académico de la UNAM. Los espacios aún son pocos.

Es así que la OIT preocupada porque la mujer trabajadora acceda a un trabajo digno y se garanticen sus derechos colectivos, reconoció en la Declaración de principios fundamentales que la libertad de asociación y la negociación colectiva efectiva (LAYRNC) deben ser consideradas *derechos habilitantes*, pues son indispensables para promover y realizar otros derechos en el trabajo. Convirtiéndose el organismo internacional laboral en el custodio del indicador 8.8.2 de los ODS. Dicho indicador mide el nivel de cumplimiento nacional de LAYRNC, para ello supervisa periódicamente la aplicación de las normas en los Estados miembros, basándose la codificación en seis fuentes textuales.

Según datos del indicador 8.8.2 de los ODS, donde 0 es la mejor puntuación posible y 10 la peor, México ha obtenido los siguientes puntajes de cumplimiento: en los años 2015 y 2016 el 3.6 %, en el 2017 el 2.9 %, del 2018 al 2020 el 2.5 %, en el año 2021 y 2022 el 2.7 % (ILOSTAT, 2024). Estos porcentajes muestran el cumplimiento de nuestro país ante el organismo laboral custodio, a fin de proteger el derecho de asociación y el reconocimiento de la negociación colectiva como base de otros derechos,

pero carecen del análisis de la paridad de género en la integración de las directivas sindicales.

En el seno de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior también se trabaja por la igualdad de género en todos los ámbitos de la comunidad universitaria. En 2017 por Acuerdo 17.4.12 se aprobó la creación de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad (RENIES-Igualdad-ANUIES) en busca de la igualdad de oportunidades, paridad y acciones afirmativas en beneficio de la comunidad de las IES, orientando su Plan de Acción en 8 ejes estratégicos: legislación; igualdad de oportunidades; corresponsabilidad familiar; estadísticas de género y estudios y diagnósticos con perspectiva de género; lenguaje incluyente; sensibilización; violencia por razón de género y discriminación; y observatorio (ANUIES, 2023). Es precisamente en el eje corresponsabilidad social donde se detallan retos enfocados a las relaciones laborales y la negociación colectiva:

- Promover normas específicas armonizadas con la Ley Federal del Trabajo e integrar en los contratos colectivos la responsabilidad de cuidados para involucrar a los sindicatos.
- Incidir en los obstáculos que imposibilitan la lactancia materna como la sobrecarga de trabajo de maternidad, la falta de acceso a salario justo, la igualdad y corresponsabilidad de cuidados, y del trabajo no remunerado. (RENIES-Igualdad-ANUIES, 2021, p.3).

Sin embargo en el documento *Diagnóstico Unidades de Igualdad de Género en las IES*, publicado en 2023, no se detalla el trabajo que se han efectuado en el eje de corresponsabilidad familiar y sus retos.

En consecuencia, previendo que la ANUIES en su estructura operativa se divide en seis Consejos Regionales: Noroeste, Noreste, Centro-Occidente, Metropolitana, Centro-Sur, Sur-Sureste. Por cuestiones geográficas, la presente investigación se centra en el análisis de la conformación de las directivas de los sindicatos que pertenecen a la Universidades de Educación Superior Autónomas del Consorcio Sur Sureste desde una perspectiva de género y los resultados en las negociaciones colectivas.

El Consorcio Sur Sureste se conforma por 33 IES, de las cuales 9 son públicas autónomas: Universidad Autónoma de Campeche (UACam),

Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma de Quintana Roo (UQROO), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Universidad Veracruzana (UV) y Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) a las que se reduce la investigación.

Por lo que, la integración de las directivas sindicales, al tenor del artículo 371, fracción IX Bis, de la LFT, de los sindicatos que integran las IES mencionadas, son:

Universidades	Integración de la Directiva de los Sindicatos					
	Nombre del Sindicato	Tipo	Género del Dirigente sindical		Cantidad y Género de los integrantes del Comité Directivo	
			H	M	H	M
UACam	SUPAUAC	Académico	x		6	6
	SUTAISUAC	Administrativo		x	8	8
UNACAR	SUTUNACAR	De Institución	x		6	4
UNACH	SPAUNACH	Académico	x		10	10
	STAUNACH	Administrativo	x		7	6
UNICACH	SITAUNICACH	Académico		x	2	3
	SPAUNICACH	Académico		x	3	2
	SEAUNICACH	Administrativo	x		5	5
UABJO	STAUO	Académico	x		14	14
	STEUABJO	Administrativo	x		5	6
	SECUABJO	De Confianza	x		5	5
AQROO	AUQROO	De Institución	x		5	2
AJAT	SPIUJAT	Académico	x		5	5
	STAIUJAT	Administrativo		x	5	5
UV	FESPAUV	De Institución	x		8	2
UADY	APAUADY	Académico	x		5	3
	AUTAMUADY	Administrativo	x		4	4
Total:			13	4	103	90

Fuente: Elaboración propia. Información de páginas oficiales de los sindicatos universitarios, páginas de facebook y portales de transparencia de las universidades de educación superior autónomas, consultadas en el mes de julio del año 2024.

En la integración de las directivas de los sindicatos, en su mayoría se cumplen con la proporción en paridad por cuestión de género, pero los liderazgos recaen en un 76.47 % en hombres y un 23.53 % mujeres.

Las carteras en los sindicatos que aparecen presididas por mujeres son en mayor proporción la de actas y acuerdos, acción y asistencia social, becas y superación académica, escalafón, comunicación, prensa, organización, previsión social. Escasamente se encuentran presidiendo la secretaría de conflictos o de asuntos jurídicos. Se encontró que solo dos sindicatos contemplan la cartera de género.

En relación a la negociación colectiva en un 35.29 % (6 de 17 contratos colectivos de trabajo) se incorporan asuntos de la agenda de género y responsabilidades familiares, tales como la no discriminación del personal académico, licencias para cuidados por enfermedades y accidentes familiares, licencia por contraer matrimonio civil, permisos para cuidados familiares, gestión para construcción de estancias infantiles, adecuación del horario de trabajadoras académicas para la lactancia de sus hijos, apoyo por concepto de guardería, licencia de paternidad, campañas para combatir el hostigamiento y acoso sexual, obligación de elaborar protocolo contra violencia laboral, apoyo de guardería para trabajadores académicos viudos o padres de familia con custodia de sus hijos.

Por lo que, aun en Estados democráticos de derecho, mencionar la participación de las mujeres en los sindicatos, es apuntar a una lucha constante y paulatina que se tienen que librar, no solo al interior de los sindicatos sino de manera económica, social, cultural y política.

Conclusiones

1. Proteger y garantizar los derechos colectivos de asociación sindical y reconocimiento efectivo de negociación colectiva es fomentar el trabajo decente y la salvaguarda de otros derechos del trabajo; cuando trabajadores y patrones entablan un dialogo social voluntario y libre de intromisiones entonces se respetan los derechos humanos laborales y el sentir de la persona trabajadora e incrementan condiciones generales de trabajo óptimas para el desarrollo de los establecimientos de trabajo.

2. La participación de las mujeres trabajadoras en la negociación colectiva contribuye a la solución de problemáticas e incorporación de cláusulas con las necesidades más sentidas para prevenir y combatir la violencia por razón de género, así como la generación de acciones y creación de prestaciones laborales con visión de género, inclusión y responsabilidades familiares paritarias. Además incide a eliminar paulatinamente la masculinidad de los sindicatos.
3. Las universidades e instituciones de educación superior autónomas deben cumplir no sólo con los preceptos constitucionales y legales, también tienen la obligación de sensibilizar a la nuevas generaciones de educandos en la cultura de respeto a los derechos humanos y la creación de sociedades más justas.

Referencias

- Asociación de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Yucatán. (2024, 5 de julio). <https://apauady.org/>
- Asociación Única de Trabajadores Administrativos y Manuales de la Universidad Autónoma de Yucatán. (2024, 12 de julio). <http://autamuady.org/>
- Caso *Baena Ricardo y otros Vs Brasil*. (2001). Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sentencia de 02 de febrero, Serie C No. 72. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/Seriec_72_esp.pdf
- Castañeda-Rentería, L.I. (2019). Las instituciones de educación superior y la lucha por la igualdad. En Castañeda-Rentería, L.I., Contreras Tinoco, K.A., Parga Jiménez, M.F. (Coords.), *Mujeres en las Universidades Iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo familia*. Universidad de Guadalajara.
- Comisión Interamericana de Mujeres. (2020). *La participación de las mujeres en el ámbito sindical desde un enfoque de derechos humanos y con perspectiva de género*. Organización de Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/CIM/docs/MujeresDerechosSindicales-ES.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2024, 22 de marzo). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva C098*. (1949, 01 de julio). Organización Internacional del Trabajo. https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C098
- Convenio sobre la negociación colectiva C154*. (1981, 19 de junio). Organización Internacional del Trabajo. https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312299
- González Nicolás, I. (2012). *Participación sindical de las trabajadoras en México*. Nueva Sociedad, (184), 140- 149. <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/empresasindigenas/docs/2218.pdf>
- ILOSTAT. (2024). *Acerca del indicador 8.8.2 de los ODS*. Organización Internacional del Trabajo. https://rshiny.ilo.org/dataexplorer1/?lang=en&segment=indicador&id=SDG_0882_NOC_RT_A

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948, 10 de diciembre). Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Lastra Lastra, J.M. (2000). *La Libertad Sindical*. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 33(98), 6972–53. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3636/4412>
- Levaggi, V. (2004). ¿Qué es el trabajo *decente*?. Organización Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/es/resource/news/que-es-el-trabajo-decente>
- Ley Federal del Trabajo*. (2024, 4 de abril). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Lóyzaga de la Cueva, O.F. (2012). *Acerca del Contrato Colectivo*. Alegatos, (81), 469–494. <https://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/93/Acerca%20del%20contrato%20colectivo.pdf?sequence=1>
- Luxemburgo, R. (2013). *El voto femenino y la lucha de clases*. *Asparkia*. Investigación Feminista, (4), 109–113. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/1073>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización Internacional del Trabajo. (2018). *La libertad sindical. Recopilación de decisiones del Comité de Libertad Sindical* (6ª. ed.). Oficina Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/es/publications/la-libertad-sindical-recopilacion-de-decisiones-del-comite-de-libertad>
- Organización Internacional del Trabajo. (2024). *Negociación colectiva y relaciones laborales*. <https://www.ilo.org/es/temas/negociacion-colectiva-y-relaciones-laborales>
- Organización Internacional del Trabajo. (2024). *Trabajo Decente*. <https://www.ilo.org/es/temas/trabajo-decente>
- Pacheco Iadrón de Guevara, L.C., Navarro Hernández, R.M., Cayeros López, L.I. (2023). *El difícil acceso de las mujeres al poder en universidades mexicanas*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(1), 25-49. <https://www.redalyc.org/journal/4978/497875196001/html/#B25>

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. (1966, 16 de diciembre). Oficina del alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Red de Trabajadoras de la Educación. (2011). *Participación de las mujeres en los sindicatos de educación de América Latina*. Internacional de la Educación para América Latina. <https://www.sumemosigualdad-ieal.org/wp-content/uploads/2021/09/Participacion-de-las-mujeres-en-los-sindicatos-de-educacion-de-America-Latina.pdf>
- Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad, RENIES-Igualdad. (2023). *Diagnostico Unidades de Igualdad de Género en las IES*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/240116033035DIAGNO-CC-81STICO+UNIDADES+DE+IGUALDAD+2023.pdf>
- Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. Caminos para la Igualdad, RENIES-Igualdad. (2021). *Acuerdo del trabajo en comisiones de la Declaratoria*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://lasredes.anuies.mx/wp-content/uploads/2021/11/Revision-de-la-Declaratoria-en-las-IES.pdf>
- Región Sur Sureste*. (2024). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales/region-sur-sureste>
- Reyes Retana, O. (2024). *El contrato colectivo como instrumento de administración de personal*. Universidad Autónoma de México/histórico jurídicas. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/20/pr/pr5.pdf>
- Reynoso Castillo, C. (2010). *Guía para una negociación colectiva*. Revista latinoamericana de Derecho Social, (10), 479- 484. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5syhY74K66Wz9wMGKRS3FXj/?format=pdf&lang=es>
- Sindicato de Empleados Administrativos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2024, 7 de julio). <http://www.seaunicach.org/>
- Sindicato de Profesores e Investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2024, 10 de julio). <https://www.spiujat.mx/#>
- Sindicato de Trabajadores Académicos y Administrativos de la Universidad de Quintana Roo. (2024, 14 de julio). <https://saugroo.org/>
- Sindicato de Trabajadores Administrativos de la Unach. (2024, 19 de julio). <https://www.staunach.com/>

- Sindicato de Trabajadores de la Universidad Veracruzana. (2024, 5 de julio). <http://fesapauv-estatal.org/>
- Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. (2024, 12 de julio). <https://stauo.mx/>
- Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. (2024, 19 de julio). <https://www.steuabjo.com/>
- Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas. (2024, 18 de julio). <https://spaunach.mx/>
- Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2024, 3 de julio). <https://sitaunicach.org/>
- Sindicato Único de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Campeche. (2024, 16 de julio). <https://supauac.org/>
- Sindicato Único de Trabajadores Administrativos de Intendencia de la Universidad Autónoma de Campeche y Similares. (2024, 4 de julio). <https://sutaisuac.uacam.mx/>
- Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Autónoma del Carmen. (2024, 5 de julio). <https://www.sutunacar.org/>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2011). [SINDICATOS MINORITARIOS. CARECEN DE DERECHO PARA HACER NEGOCIACIONES COLECTIVAS, EL QUE CORRESPONDE A LOS SINDICATOS MAYORITARIOS TITULARES DEL CONTRATO COLECTIVO]. Portal de sentencias. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/161744>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2021). [CONTRATOS COLECTIVOS DE TRABAJO. LA EXIGENCIA DE QUE PARA SU CELEBRACIÓN INICIAL, O PARA SU REVISIÓN, SEA NECESARIA LA APROBACIÓN DE LA MAYORÍA DE LOS TRABAJADORES CUBIERTOS POR AQUÉLLOS, NO CONTRAVIENE EL DERECHO DE LIBERTAD DE NEGOCIACIÓN COLECTIVA (LEGISLACIÓN VIGENTE A PARTIR DEL 1 DE MAYO DE 2019).]. Portal de sentencias. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2022878>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2021). [PROCEDIMIENTOS DE ELECCIÓN DE LAS DIRECTIVAS SINDICALES Y DE CONSULTA PARA LA APROBACIÓN DE LOS CONTRATOS COLECTIVOS DE TRABAJO. LOS ARTÍCULOS VIGÉSIMO SEGUNDO Y VIGÉSIMO TERCERO TRANSITORIOS DEL DECRETO POR EL QUE SE REFORMA LA LEY FEDERAL DEL TRABAJO, PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 1 DE MAYO DE 2019, NO CONTRAVIENEN LOS DERECHOS DE LIBERTAD Y DE AUTONOMÍA DE LA ORGANIZACIÓN SINDICAL]. Portal de sentencias. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2022907>

CAPÍTULO VI

CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los retos y desafíos de las mujeres en la ciencia en las instituciones de educación superior

Mercedes Citlaly Martínez Villegas¹

Universidad Autónoma de Chiapas

Josué Castillo Zenteno²

Municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Resumen

Ser investigador es un reto, requiere de un gran nivel de responsabilidad, disciplina, esfuerzo y dedicación; así mismo, se precisa del respaldo de las Instituciones Educativas, debido a la naturaleza desafiante, en ocasiones es indispensable contar con apoyo para que las investigaciones puedan llegar a buen puerto.

La presente investigación, tiene como objetivo visibilizar los retos a los que se enfrentan las mujeres al decidir incursionar en la Investigación

¹ Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chiapas UNACH, Miembro del Sistema Estatal de Investigadores, Doctora en Derecho por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNACH, Maestra en Derecho con Especialización en Litigación Oral por la Universidad de California Western School of Law y Licenciada en Derecho por la UNACH.

² Servidor Público del Municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Maestrante en Derecho Constitucional y Amparo y Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Chiapas.

Científica, debido a que “socialmente se encuentran obligadas” a cumplir con varios papeles, ya que muchas de ellas son o pretenden ser; investigadoras o científicas, cumplir como esposas, madres y/o docentes, todo esto ocurriendo de manera simultánea, representando todo un desafío.

Lo anterior, debido a que muchas dedican su tiempo de esparcimiento, descanso o de práctica de alguna actividad primordial, para contar con tiempo para perfeccionar su labor en la ciencia y poder destacar o sobresalir. Adicionalmente, a través del tiempo, se ha luchado por vencer este-reotipos, para demostrar que son capaces de incursionar en la investigación, ya que se decía, que dicha tarea estaba destinada para los hombres.

Palabras clave: Género, ciencia, universidad, investigadora, retos.

Abstract

Being a researcher is a challenge, it requires a high level of responsibility, discipline, effort and dedication; Likewise, the support of Educational Institutions is required, due to the challenging nature, sometimes it is essential to have support so that research can reach a successful conclusion.

The objective of this research is to make visible the challenges that women face when deciding to venture into Scientific Research, because “they are socially obliged” to fulfill various roles, since many of them are or pretend to be; researchers or scientists, fulfilling their roles as wives, mothers and/or teachers, all of this happening simultaneously, representing quite a challenge.

The above, because many dedicate their time to recreation, rest or practicing some primary activity, to have time to perfect their work in science and be able to stand out or stand out. Additionally, over time, there has been a struggle to overcome stereotypes, to demonstrate that they are capable of entering into research, since it was said that this task was intended for men.

Keywords: Gender, science, university, researcher, challenges.

Introducción

Durante muchos años se pensó que la mujer estaba destinada únicamente a realizar actividades del hogar, el cuidado y la protección de la familia, en ese sentido; no se les permitía acudir a la universidad, trabajar, y/o incursionar a un cargo político. Es así como se comenzó a buscar la igualdad entre el hombre y la mujer, surgiendo varias olas feministas que tenían como intención buscar las mismas oportunidades que los hombres, es gracias a ello, que en la actualidad las mujeres cuentan con las mismas oportunidades que los hombres.

Uno de los primeros logros en México fue que la mujer pudiera tener acceso al voto y poder aspirar a un cargo de poder, esto gracias a la reforma del 17 de octubre de 1953 durante el sexenio del presidente Ruíz Cortines, pero fue hasta el 03 de julio de 1955 dónde las mujeres mexicanas sufragaron por primera vez en una elección federal, Marcelina Galindo Arce fue una de las primeras cuatro mujeres electas como Diputadas Federales integrando así la XLIII Legislatura de la Cámara de Diputados (1955-1958) (Cámara de Diputados, 2024), y fue hasta en 1979 dónde se contó con la primer mujer gobernadora siendo está Griselda Álvarez de León, quien fue gobernadora por Colima (Federación Mexicana de Universitarias A.C [FEMU], 2024).

Otro de los logros importantes de la mujer fue obtener el ingreso a la universidad, Matilde Montoya Lafragua fue la primera mujer en acudir a la universidad y titularse como médico en la Escuela Nacional de Medicina, sustentando su examen profesional el 24 de agosto de 1887; sin embargo, un año antes se había logrado la titulación como odontóloga de Margarita Chorné y Salazar, quien fue la primer mujer mexicana y latinoamericana en titularse tras un examen profesional de conocimientos pues se dedicaba a la profesión que fue enseñada por su padre, con el paso de los años el número de mujeres universitarias fue en aumento, fue así que se crearon redes de apoyo, la primera de estas fue la “Federación Internacional de Mujeres Universitarias IFUW fundada en 1919, cuyo principal objetivo fue establecer relaciones entre mujeres estudiantes y trabajadoras universitarias de distintas nacionalidades con el objetivo de mejorar

la educación y proteger los derechos de las mujeres, esta organización cambia su nombre en el año de 2015 pasando a ser Graduate Women International. Su sede se encuentra en Ginebra, y desde 1924, cuenta con un Programa de Becas de Investigación para promover a las mujeres tituladas a que ocupen cargos de toma de decisiones” (Federación Mexicana de Universitarias A.C [FEMU], 2024).

En México en el año de 1925 se crea la Asociación de Universitarias Mexicanas AUM, la cual fue creada motivada por una invitación de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias, sin embargo; en el año de 1990 se refunda la organización y se convierte en la Federación Mexicana de Universitarias FEMU.

Hoy FEMU es una red nacional compuesta por asociaciones de académicas de las diferentes áreas del conocimiento, así como de todas las entidades de la República Mexicana, mayoritariamente de las Universidades públicas; así como por miembros individuales, que son académicas en activo. Sus estatutos establecen el carácter plural y apartidista de la organización. Como parte de GWI, FEMU propicia el intercambio académico de todas sus integrantes. Entre los logros alcanzados por FEMU cabe destacar, haber logrado que el CONAHCYT quitara el límite de edad de 35 años a las universitarias para la obtención de becas de posgrado (Federación Mexicana de Universitarias A.C [FEMU], 2024).

En la actualidad podemos ver como cada día existen más mujeres ingresando a la universidad, desempeñándose en sectores que antes se pensaba que no podían incursionar, también podemos ver que sigue en aumento el número de mujeres con el grado de doctorado, lo anterior implica que las mujeres han tenido que enfrentar retos y desafíos para incursionar en la ciencia.

Metodología

La presente investigación parte del paradigma dialectico, ya que se realiza un estudio de la participación de las mujeres en la ciencia a través de los años, así mismo se llevó a cabo un análisis cuantitativo para identificar las instituciones de educación superior públicas de Chiapas que cuentan con

profesores con las distinciones SEI y SNII, la primera otorgada por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI) y la Segunda otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT).

Resultados

Las Mujeres en la Ciencia en las IES

En México el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT) creó un padrón nacional el cual concentra a las y los investigadores de todas las áreas de la ciencia, a este padrón se le conoce como el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), el cual contempla varias categorías siendo éstas las de nivel candidato, nivel I, nivel II, nivel III y emérito. El SNII tiene como objetivo fomentar la calidad de las investigaciones que se realizan en nuestro país, para ello a los integrantes de este padrón se les otorga un estímulo económico el cual varía de acuerdo al nivel asignado. Es importante mencionar que para poder percibir del estímulo se debe impartir clases en una institución pública.

El contar con este tipo de padrón ha servido de precedente para que otras entidades federativas creen su propio padrón de investigadores e investigadoras, es así que en Chiapas surge el Sistema Estatal de Investigadores creado por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI), mismo que tiene como finalidad reconocer la labor investigativa de los académicos y científicos, y apoyarlos en el financiamiento de proyectos de investigación, por ello, cada año sacan una convocatoria para la obtención de recursos para el financiamiento de proyectos.

La Universidad Autónoma de Chiapas en el año 2024 concentra a 239 investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNII); distinción otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT), de los cuales, 95 son mujeres y 144 hombres (ver tabla 1).

Tabla 1. Investigadores SNII de la UNACH.

Categoría y nivel SNII	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Candidato o candidata	42	47	89
I	90	44	134
II	11	4	15
III	1	0	1
Emérito o Emérita	0	0	0
Total	144	95	239

Nota: Los datos fueron obtenidos de la Unidad de Transparencia de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Así mismo, en el Sistema Estatal de Investigadores (SEI); reconocimiento otorgado por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI), se tiene un concentrado de 213 investigadores, 79 mujeres y 134 hombres (ver tabla 2). Contrastando a lo vivido en 1974 y 1984, años de la fundación de la UNACH y de la creación de Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, contando con cero mujeres investigadoras. Dichas cifras nos reflejan que cada día existen más mujeres en la Ciencia, venciendo estereotipos, permitiendo así el ingreso y apoyo por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) a las mujeres que dedican su vida a ser investigadoras.

Tabla 2. Investigadores SEI de la UNACH.

NIVEL SEI	Género		Total
	Hombre	Mujer	
I	2	5	7
II	12	9	21
III	9	4	13
IV	3	4	7
V	8	9	17
VI	100	48	148
Total	134	79	213

Nota: Los datos fueron obtenidos de la Unidad de Transparencia de la Universidad Autónoma de Chiapas.

En el caso de la Facultad de Derecho C-III de la UNACH, se cuenta con una plantilla de 55 docentes de los cuales, 5 cuentan con el reconocimiento SNII, y 5 con el reconocimiento SEI, dónde en ambos casos la participación de las mujeres es mínima (Ver gráfica 1).

Gráfica 1. Investigadores Facultad de Derecho UNACH



Nota: Los datos fueron obtenidos de la Unidad de Transparencia de la Universidad Autónoma de Chiapas.

En la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), se cuenta con un total de 82 profesores, 39 profesoras y 43 profesores que pertenecen al Sistema Estatal de Investigadores (Ver tabla 3). En cuanto al estímulo SNII, se cuenta con un total de 130 profesores consistente en: 58 mujeres y 72 hombres (Ver tabla 4).

Tabla 3. Investigadores de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) en el SEI

NIVEL SEI	Género		Total
	Hombre	Mujer	
I	1	1	2
II	5	5	10
III	2	3	5
IV	0	2	2
V	0	2	2
VI	35	26	61
Total	43	39	82

Nota: Los datos fueron obtenidos de la Unidad de Transparencia de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Tabla 4. Investigadores de la de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) en el SNII.

Categoría y nivel SNII	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Candidato o candidata	18	15	33
I	42	31	73
II	10	10	20
III	2	2	4
Emérito o Emérita	0	0	0
Total	72	58	130

Nota: Los datos fueron obtenidos de la Unidad de Transparencia de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

En cuanto a la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), se cuenta con un total de 16 profesores, 4 profesoras y 12 profesores que pertenecen al Sistema Estatal de Investigadores (Ver tabla 5).

Tabla 5. Investigadores de la de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en el SEI

NIVEL SEI	Género		Total
	Hombre	Mujer	
VI	12	4	16
Total	12	4	16

Nota: Los datos fueron obtenidos de la Unidad de Transparencia de la Universidad Intercultural de Chiapas.

En lo que concierne al estímulo SNII, se cuenta con un total de 18 profesores siendo: 5 mujeres y 13 hombres (Ver tabla 6).

Tabla 6. Investigadores de la de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en el SNII.

Categoría y nivel SNII	Género		Total
	Hombre	Mujer	
Candidato o candidata	3	3	6
I	9	2	11
II	1	0	1
III	0	0	0
Emérito o Emérita	0	0	0
Total	13	5	18

Nota: Los datos fueron obtenidos de la Unidad de Transparencia de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Con los datos obtenidos, podemos observar que la participación de la mujer en la Ciencia, cada día es más notable, pues se puede apreciar de acuerdo a los números obtenidos que el número de mujeres investigadoras ha ido en aumento, lo que indica que han podido vencer esas barreras que hace años se tenían.

Discusión

Los retos y desafíos de las Mujeres en la Ciencia

Hemos mencionado que el papel de la mujer ha sido todo un desafío pues ha tenido que romper barreras sociales, pues no se contaba con los mismos derechos que los hombres, este sector de la sociedad con el paso de los años ha buscado el reconocimiento de sus derechos, es así como hoy en día las mujeres tienen derecho a la educación, derecho a la participación política, derechos sexuales y reproductivos, derecho a la propiedad privada, derecho a la salud, derecho a vivir una vida libre de violencia, entre otros. Sin embargo, a pesar de contar con estos derechos y estar reconocidos en la constitución cada día se enfrentan a diversas desigualdades, “de acuerdo con datos del Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior 2022-2023 las mujeres representan una matrícula de 2,789,562 mientras que los hombres representan una matrícula de 2,403,056, pero su presencia prevalece en áreas sociales como son educación y salud” (Gobierno de México, 2024).

Es bien sabido que las mujeres enfrentan varios desafíos, que con el paso de los años han tenido que romper, tal es el caso de los estigmas sociales, dónde se creía que las mujeres no eran aptas ni capaces de ocupar un lugar en la Ciencia, hoy en día es más común ver a mujeres en el mundo de la docencia y de la investigación, sin embargo; para poder ocupar esos espacios han tenido que esforzarse doblemente en comparación con los hombres, pues no solo deben cumplir con un rol de profesionista sino también de madre.

En la actualidad cada día es más común, ver a mujeres trabajadoras realizándose profesionalmente por contar con redes de apoyo, ya sea que un familiar, su pareja, o alguna amistad, le brinde ayuda para cuidar a sus hijos y eso permitirá que sus metas profesionales no se vean afectadas, en ese sentido al verse esa práctica más normalizada las mujeres ya no se enfrentan a ciertos estigmas sociales, dónde hace tiempo se consideraba que el papel de la mujer era solo el de ser ama de casa, y quién se dedicaba a una profesión era considerada una mala madre.

Mujeres, ciencia e historia (Pasado, Presente y futuro)

A lo largo de los años, hemos ido apreciando que las mujeres han luchado para estar presentes en varios sectores de la sociedad, hoy en día cada vez es más común ver a mujeres incursionado en la política, la educación, el deporte, así como en la ciencia. Para llegar hasta los derechos que hoy en día cuentan, se tuvieron que vencer varios obstáculos, el primero de ellos es el educativo, pues debemos recordar que las mujeres no podían tener acceso a la educación universitaria, esto fue lo que orillo a Sor Juana Inés de la Cruz a vestirse de hombre para poder acceder a las bibliotecas.

La educación era clasificada, esto debido a que las mujeres acudían a un colegio de niñas en dónde la educación era dirigida a formar buenas esposas y amas de casa, mientras que los hombres eran educados a ser profesionistas, no existían las escuelas mixtas.

Con el proyecto Justo Sierra se inaugura en 1910 la Universidad Nacional Autónoma de México y se permite el ingreso a las mujeres a este nivel educativo, sin embargo; fueron pocas las mujeres que se arriesgaron a inscribirse y acudir a las aulas, ya que irían en contra del papel que les había dado la sociedad, en esa época no era bien visto que la mujer acudiera a las universidades, pues se consideraba que solo debían educarse para labores domésticas. Barceló, (1997, citado en Córdova, 2005) afirma: “La escuela jugó un importante papel en este sentido, pues a la vez que transmitió la ideología patriarcal, permitió que un buen número de mujeres pudiera prepararse para el trabajo. Así fue que en esa época aumentó el número de maestras y se graduaron algunas abogadas, médicas y dentistas” (p. 100).

En ese sentido, podemos apreciar el logro de algunas mujeres importantes que han incursionado en la Ciencia, en ese sentido contamos con:

- Helia Bravo Hollis, nació en la ciudad de México el 30 de septiembre de 1901 y comenzó sus estudios universitarios en la Universidad Nacional Autónoma de México a la edad de 23 años, y se convirtió en la primera bióloga titulada en México. María Agustina Batalla Zepeda, quién se dedicó a realizar estudios de

investigación en el Departamento de Botánica del Instituto de Biología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Susana Azpiroz Riveiro, fue la primera titulada en la Escuela Nacional de Agronomía, hoy Universidad Autónoma Chapingo en la cual preveían la disciplina militar y solo había estudiantes y profesores hombres.
- Alejandra Jáidar Matalobos, fue la primera Física mexicana. Promovió la publicación de textos de difusión científica en español, con los que se creó la Colección de la Ciencia del Fondo de Cultura Económica.
- Valentina Tereshkova, astronauta rusa quién en 1963 se convirtió en la primera mujer en realizar una expedición en el espacio.

Presente

A pesar del progreso, podemos observar que son pocas mujeres las que se han dedicado a realizar investigaciones científicas, esto puede darse por diversos factores, desde la falta de redes de apoyo familiar, la falta de información, o la falta de igualdad de oportunidades en la investigación.

De acuerdo con Colín (2014, citado en Cárdenas, 2015) señala que: “Actualmente las mujeres forman parte del 30 % del total de investigadores en el mundo, de acuerdo con el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, solo uno de cada cinco países han logrado la equidad de género en la investigación, también se ha confirmado que las mujeres, tienen salarios menores que los hombres en posiciones similares, los cargos con mayor responsabilidad son ocupados por hombres. Es claro que las políticas establecidas para revertir esta situación no ha logrado conseguir sus objetivos”.

Conforme a los datos solicitados a CONAHCYT para saber cuál es el número de integrantes del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores por sexo y por nivel, vigentes hasta el 31 de marzo de 2024, nos arrojaron los siguientes datos:

Tabla 7. Integrantes del SNII 2024.

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Candidato	5, 823	5, 302	11, 125
I	14, 029	9, 553	23, 482
II	3, 978	2, 155	6, 133
III	1, 833	688	2, 521
Eméritos	529	189	718
Total	26, 192	17, 787	43, 979

Nota: Los datos fueron obtenidos de la Unidad de Transparencia del CONAHCYT.

Con estas cifras podemos observar que son más los hombres que se encuentran en el padrón de CONAHCYT, las circunstancias de esto, pueden ser variadas, sin embargo, para evitar cualquier clase de discriminación en contra del género femenino se han tenido que buscar estrategias para lograr su incursión al mundo de la ciencia.

Actualmente se busca que todas las políticas públicas estén basadas desde una igualdad de género, mismo que busca que hombres y mujeres son iguales ante la ley, lo que significa que todas las personas, tienen los mismos derechos y obligaciones frente al Estado. Es así que cualquier persona puede dedicarse al oficio o profesión que así desee y no deberá recibir ningún tipo de discriminación por su género. Es por ello, que el CONAHCYT ha creado un apoyo a investigadoras e investigadores que deseen extender la modificación de vigencia de su reconocimiento en casos de: a) maternidad o paternidad b) extensión de 15 años, por cumplir 65 años de edad y 15 años vencidos como miembro del SNII, c) extensión por miembro de comisión, por haber cumplido su encargo asignado y d) extensión por situación familiar grave. En cada uno de estos supuestos CONAHCYT no hace ningún tipo de diferencia de género, y brinda su apoyo a todos los y las investigadores que estén pasando por una situación que no les permita continuar con su productividad científica y ponga en riesgo perder la vigencia de su nombramiento SNII.

La creación de estas políticas públicas ayudan en buena medida a que las personas que se encuentren en uno de estos supuestos puedan tener la oportunidad de continuar en el SNII, pero también ayudan en buena medida a que las mujeres investigadoras que hayan decidido ser madres de familia, puedan realizar este papel sin verse perjudicadas en el ámbito profesional.

Futuro

Somos sabedores que son pocas las personas interesadas en realizar trabajos de investigación científica, se espera que en un futuro esto sea diferente, pero sobre todo que la incursión de la mujer en la ciencia, sea mayor a la del día de hoy. Uno de los principales retos por los que se enfrentan las mujeres es pugnar por eliminar las desigualdades de oportunidades, incluyendo la participación económica y laborales.

Si deseamos que existan más mujeres en el mundo de la ciencia como sociedad tenemos un papel importante, debemos visibilizar el trabajo de las mujeres científicas exitosas con la intención de inspirar a las futuras generaciones, así mismo, se deben crear espacios para que las mujeres puedan conectarse con profesionales y generar esquemas de apoyo (financiero) que garantice el desarrollo de su investigación. Si bien es cierto, el CONAHCYT es una institución creada con la finalidad de apoyar las investigaciones científicas no es menos cierto que se le ha reducido el recurso con el paso de los años, eso afecta el apoyo a los investigadores.

Se espera que se logren generar estrategias puntuales que contemplen la coordinación inter e intra institucional, así como la transversalización de género.

Conclusión

La ciencia y la tecnología se ha distinguido por ser un factor de cambio importante en la sociedad, pues gracias a ellos hemos ido evolucionando como humanidad. En ese sentido, los países más avanzados y con mejor calidad de vida son aquellos en los que la ciencia está más apoyada social y económicamente, por esa razón se han tenido que crear políticas públicas

con la intención de reconocer y estimular el trabajo de las personas que se dedican a la investigación creando así el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) otorgado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT) el cual fue creado en 1984.

El paso de las mujeres en la ciencia cada día es mayor, pues se aprecia qué con el paso de los años, hay más mujeres incursionando en actividades que anteriormente eran destinadas solo para los hombres.

La creación de Redes tiene como finalidad el apoyo entre pares, generar un intercambio de ideas, así mismo, cultivar relaciones con personas relevantes dentro y fuera de su esfera profesional. Es así como surgieron Redes de investigación como la Federación Internacional de Mujeres Universitarias IFUW y la Federación Mexicana de Universitarias FEMU. La familia sin duda alguna es una red importante para que se pueda realizar investigación, ya que se debe contar con la colaboración y aceptación de su pareja para que sea más accesible sobrellevar el rol de madre, esposa, hija y académica.

Así mismo, es importante resaltar que hoy en día las mujeres ya han ido poco a poco venciendo ciertos estereotipos que eran impuestos desde pequeñas a las mujeres por parte de la sociedad, actualmente ya es más común ver a mujeres dedicándose a la profesión de su agrado, sin pensar que eso pueda ser una tarea exclusiva de los hombres. Las mujeres también hacen ciencia, y ha quedado demostrado en los últimos años. Sin embargo, se debe seguir trabajando para alcanzar que cada día sean más mujeres las que logren su ingreso y permanencia en el SNII.

Referencias

Páginas Web

- Cámara de Diputados, (2024) <https://lasprimeraslegisladoras.diputados.gob.mx/pdf/Marcelina-Galindo-Arce.pdf>
- Federación Mexicana de Mujeres Universitarias [FEMU] (2024). <https://femumex.org/portal/historia/>.
- Gobierno de México, (2024). Retos y desafíos de las mujeres en México #MesDeLaMujer.
<https://www.gob.mx/conavim/es/articulos/mes-de-la-mujer-retos-y-desafios-de-las-mujeres-en-mexico?idiom=es>
- National Geographic. (2024). https://historia.nationalgeographic.com.es/a/valentina-tereshkova-primera-mujer-espacio-externo_14398
- Sistema Nacional de Transparencia. (2024). <https://www.plataformadetransparencia.org.mx/>

Revista

- Cárdenas Tapia, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. Investigación Administrativa, vol. 44, núm. 116, pp. 64-80, 2015
- Instituto Politécnico Nacional <https://www.redalyc.org/journal/4560/456044959004/html/#:~:text=De%20las%20tres%20universidades%20m%C3%A1s,es%20menor%20de%2032%25%20mujeres.>
- Osnaya, Martha Córdova. (2005). La mujer mexicana como estudiante de educación superior. Psicología para América Latina, (4) Recuperado em 25 de outubro de 2023, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2005000200002&lng=pt&tlng=es.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2005000200002&lng=pt&tlng=es)

Mujeres y carreras tecnológicas en el Instituto Tecnológico de Campeche

Rosario de Fátima Suárez-Améndola¹

Tecnológico Nacional de México – Campus Campeche

Mirna Irene Cervera-Sabido²

Tecnológico Nacional de México – Campus Campeche

Tania Paola Naal Balan³

Tecnológico Nacional de México – Campus Campeche

Resumen

En el Instituto Tecnológico de Campeche, se observa una marcada disparidad en la matrícula entre hombres y mujeres en las carreras tecnológicas (de 10 estudiantes 4 son mujeres), esta diferencia se incrementa en las Ingenierías en Sistemas Computacionales y en Tecnologías

¹ Docente del TecNM-Campus Campeche, Doctorante en Psicología, Profesora con Perfil Deseable. PRODEP. Coordinadora del Sistema de Gestión de Género, Líder de la Línea de investigación educativa: Tecnologías de la Información y Comunicación, integrante del cuerpo académico ITCAM-CA-8 “Tecnologías Aplicadas”, Participante del proyecto las TIC y las Mujeres

² Docente del TecNM-Campus Campeche, Maestra en gestión en tecnología de información . Integrante de la línea de investigación educativa: Tecnologías de la Información y Comunicación, colaboradora del cuerpo académico ITCAM-CA-8: Tecnologías Aplicadas. Líder del proyecto las TIC y las Mujeres

³ Egresada del TecNM-Campus Campeche, Ingeniera en Sistemas Computacionales. Tesista del Proyecto Las TIC y las Mujeres: análisis de requerimientos para el desarrollo de software en apoyo al pensamiento lógico matemático para identificar habilidades dirigidas al estudio de ingenierías

de la Información y la Comunicación, donde solo hay 2 mujeres por cada 10 estudiantes. Esta situación es atribuible a diversos factores, entre los que destacan las limitaciones económicas, la influencia de aspectos familiares, sociales y culturales así como la percepción de las matemáticas como una barrera.

Este trabajo analiza los factores que influyen en la elección de carrera de las estudiantes, considerando no solo sus intereses vocacionales, sino también las presiones sociales y familiares, a partir de un análisis de requerimientos para una aplicación orientada en el apoyo a elección de carreras del área de las tecnologías.

El objetivo es identificar mecanismos que puedan incentivar a más mujeres a optar por carreras dentro del área de las ciencias computacionales, mediante el estudio de requerimientos de software.

Se llevó a cabo un estudio descriptivo para entender las motivaciones y desafíos que enfrentan las estudiantes al elegir carreras del departamento de Sistemas y Computación, donde los resultados encontrados fueron que el apoyo familiar es un factor clave en la elección de carreras tecnológicas por parte de las mujeres, aunque persisten algunos estereotipos de género, así mismo, las mujeres que optan por carreras tecnológicas lo hacen con la percepción de que estas áreas ofrecen buenas oportunidades económicas, aunque existen dudas sobre el impacto de estas carreras en sus vidas sociales, por lo que se hace necesario seguir desarrollando herramientas y estudios que ayuden a reducir la brecha de género en las áreas tecnológicas.

Palabras clave: Género y Educación, Perfil Profesional, Elección de Carrera

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior ofrecen una variedad de programas en las áreas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). A nivel mundial, aunque se ha enfatizado la importancia de estas áreas, la participación femenina en estos programas sigue siendo baja. En México, en 2022, solo 3 de cada 10 estudiantes en

programas STEM eran mujeres. Aunque la matrícula ha crecido a un ritmo del 4.4 % anual en la última década, sigue siendo insuficiente para alcanzar la paridad en el corto plazo. (IMCO, 2023).

El Tecnológico Nacional de México, antes conocido como la Dirección General de Institutos Tecnológicos, es una institución con más de 75 años de experiencia en la formación de ingenieros. Con 254 campus (Federales y Descentralizados) en todo el país, incluyendo el Instituto Tecnológico de Campeche, inaugurado el 4 de octubre de 1976, esta institución ofrece actualmente 10 carreras:

- Ingeniería Industrial
- Ingeniería en Gestión Empresarial
- Ingeniería en Administración
- Ingeniería en Sistemas Computacionales
- Ingeniería en Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Ingeniería Mecánica
- Ingeniería Química
- Ingeniería Ambiental
- Ingeniería Civil
- Arquitectura

De los 1260 estudiantes matriculados, 461 son mujeres y 799 son hombres. Aunque en algunas carreras (Arquitectura, Administración, Ambiental, Gestión Empresarial, Química), las mujeres representan un porcentaje entre el 51 y 54 %, en las ingenierías (Civil, Industrial, Mecánica, Sistemas y Tecnologías de la Información y la Comunicación) la disparidad es considerable, pues los porcentajes van del 7 al 35 % (Tabla 1).

Enfocándose en las carreras de Tecnologías, como Ingeniería en Sistemas Computacionales e Ingeniería en Tecnologías de la Comunicación y la Información, se observa que la diferencia entre hombres y mujeres es todavía mayor que la media. En estas carreras, hay un total de 30 mujeres inscritas frente a 160 hombres. Cabe destacar que la carrera con mayor porcentaje de hombres es Ingeniería Mecánica, la cual desde sus inicios, se ha caracterizado por una mayor presencia masculina, con un egreso de aproximadamente 10 mujeres en sus 30 años de existencia.

Tabla 1. Estudiantes inscritos semestre Enero – Junio 2023

Carrera	Mujeres	Hombres	Total general	%	
				Mujeres	Hombres
Arquitectura	157	153	310	51 %	49 %
Ingeniería en Administración	92	77	169	54 %	46 %
Ingeniería Ambiental	14	13	27	52 %	48 %
Ingeniería Civil	50	153	203	25 %	75 %
Ingeniería en Gestión Empresarial	35	31	66	53 %	47 %
Ingeniería Industrial	36	67	103	35 %	65 %
Ingeniería Mecánica	8	107	115	7 %	93 %
Ingeniería Química	39	38	77	51 %	49 %
Ingeniería en Sistemas Computacionales	24	130	154	16 %	84 %
Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación	6	30	36	17 %	83 %
Total general	461	799	1260	37 %	63 %

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las carreras que pertenecen al STEM, que incluyen todas las ingenierías, se tienen 304 mujeres inscritas en comparación con 646 hombres, lo que refleja una proporción similar a los datos nacionales: 3 mujeres por cada 7 hombres inscritos en un programa STEM (IMCO, 2023). Sin embargo, al diferenciar entre las áreas de conocimiento dentro del STEM, esta proporción podría mostrar una mayor disparidad a favor de los hombres.

Desarrollo del tema

Cada Año la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realiza un estudio sobre la matriculación de los diferentes programas educativos en las instituciones de educación superior dentro de sus anuarios estadísticos.

En el ciclo escolar 2021 – 2022 (Figura 1) se muestran los resultados distribuidos por porcentajes entre hombres y mujeres en cada campo de estudio.

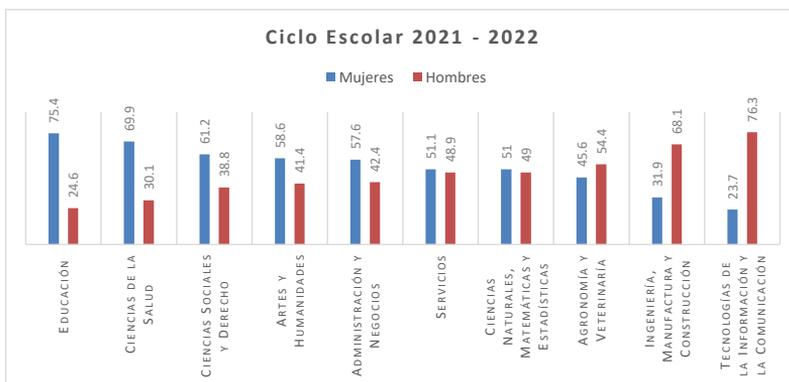


Figura 1. Matrícula a nivel Licenciatura Universitaria y Tecnológica por campo de estudio y sexo

Fuente: ANUIES, 2022.

En la Figura (1) se observa que las carreras con mayor porcentaje de mujeres matriculadas son: Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Derecho, Artes y Humanidades, Administración y Negocios, y Servicios. Las carreras con menor participación femenina son Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ingeniería, Manufactura y Construcción, y Agronomía y Veterinaria, con un 45.6 %, si bien es cierto, que los datos muestran una clara tendencia en la elección de carreras por parte de las mujeres, con una preferencia notable por áreas relacionadas con el cuidado, la salud, y las ciencias sociales, mientras que las carreras tecnológicas y de ingeniería presentan una participación significativamente menor. Esto sugiere que, a pesar de los esfuerzos para promover la equidad de género en todas las áreas de estudio, persisten estereotipos y barreras socioculturales que influyen en la elección de carrera de las mujeres, limitando su incursión en campos dominados por hombres, como la tecnología y la ingeniería. Para reducir esta brecha, sería necesario implementar

políticas educativas y sociales que fomenten el interés y la participación de las mujeres en estas áreas desde una edad temprana.

Si se toma como referencia las áreas STEM (Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística; Ingeniería, Manufactura y Construcción; y Tecnologías de la Información y la Comunicación), observamos una notable disparidad en la matrícula, con un promedio del 35 % de mujeres. Por otro lado, en carreras como Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Derecho, Artes y Humanidades, Administración y Negocios, Servicios, Agronomía y Veterinaria, encontramos un promedio de 60 % de mujeres. Esta diferencia en la elección de carrera revela una marcada segregación por género en el ámbito académico, de ahí la necesidad de implementar estrategias para fomentar una mayor participación femenina en las áreas STEM.

Si bien es cierto que el enfoque STEM representa uno de los retos para la educación del siglo XXI como parte de la innovación educativa, es importante considerar la inclusión de mujeres en estas áreas. Aunque existen varias interpretaciones de este término por ser relativamente nuevo, ha llegado para quedarse. Esto se debe a que favorece el pensamiento crítico y reflexivo, además de que esta forma de pensar se está convirtiendo en una competencia indispensable para los trabajos de este nuevo milenio, conocidas como habilidades blandas. (Martin Carrasquilla & Santaolalla Pascual, 2020).

Cuando se habla de educación STEM, se refiere a la enseñanza conjunta y holística de las ciencias, matemáticas, tecnología y áreas afines a la ingeniería (Ocaña Rebollo, 2015), el objetivo es generar habilidades como el pensamiento crítico y reflexivo, aplicadas a la resolución de problemas de manera integral, para desarrollar soluciones creativas e innovadoras que contribuyan al progreso del país.

Debido a lo anterior, se considera de gran importancia el poder educar a las personas bajo este enfoque, sin importar si es hombre o mujer, por lo anterior es significativo conocer que es lo que consideran las mujeres que se han inscrito en las disciplinas pertenecientes a estas áreas especialmente las del área de Sistemas y Computación.

La Tabla 2 muestra la matrícula de ingreso de los últimos cinco años del programa educativo de Ingeniería en Sistemas Computacionales y de los últimos tres años en la carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información y la Comunicación, desde su apertura en el Instituto Tecnológico de Campeche. Se ha observado una disminución en los porcentajes de ingreso de mujeres. Por lo anterior, se presenta la oportunidad para desarrollar una aplicación que pueda apoyar a niñas y jóvenes de niveles básicos (primaria, secundaria y preparatoria) a comprender la importancia de estudiar una carrera STEM, a partir de los factores que pueden influir en la elección de las carreras.

Tabla 2. Ingreso por cohorte diferenciado por género

Año	Ingeniería en Sistemas Computacionales				Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicación			
	Mujeres cantidad	Mujeres %	Hombres cantidad	Hombres %	Mujeres cantidad	Mujeres %	Hombres cantidad	Hombres %
2018	16	25 %	47	75 %				
2019	14	23 %	47	77 %				
2020	7	10 %	61	90 %				
2021	4	10 %	35	90 %	3	20 %	12	80 %
2022	5	10 %	43	90 %	2	15 %	11	85 %
2023	10	18 %	47	82 %	2	15 %	11	85 %

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que cuando iniciaron los programas educativos en el área de tecnologías, la primera carrera fue Licenciatura en Informática. En las primeras generaciones, el porcentaje de hombres y mujeres estaba nivelado. Sin embargo, cuando se cambió el nombre a Ingeniería en Informática, este porcentaje disminuyó, al igual que el número de ingresos. Cabe aclarar que a nivel curricular no hubo cambios significativos en cuanto al incremento de asignaturas del área ingenieril o matemáticas.

La baja demanda de las carreras del área de Sistemas y Computación entre las jóvenes campechanas nos lleva a cuestionar cuánto conocen sobre

las Tecnologías de la Información y la Comunicación. A pesar de la creciente difusión sobre la importancia del papel de las mujeres en la sociedad económicamente activa, aún se observa una escasa participación femenina en las ciencias computacionales en algunas áreas y regiones del país.

Cada vez más mujeres se desarrollan en diversas disciplinas como la política, la industria, el emprendimiento y la investigación. Sin embargo, en el ámbito de las ciencias computacionales, la presencia femenina sigue siendo limitada. Por ello, se considera necesario contar con herramientas que apoyen a las mujeres en su elección de carrera. Cuando las aspirantes a nivel superior no saben qué carrera cursar, tienden a buscar respuestas a sus dudas con amigos, familiares e internet.

Metodología

A pesar del creciente empoderamiento femenino en diversos ámbitos, la brecha de género en las ciencias computacionales persiste en algunas regiones. Esta realidad fue el motivo para este proyecto: desarrollar una aplicación que apoye a las mujeres en la toma de decisiones sobre su futuro académico. Esta herramienta busca complementar las fuentes de información tradicionales y ofrecer una guía personalizada que les permita conocer las oportunidades y desafíos que enfrentan las mujeres en el sector tecnológico.

Este trabajo es parte de un proyecto de desarrollo de software cuyo objetivo es crear una aplicación que apoye en la elección de carreras STEM para niñas y jóvenes desde la educación primaria hasta la preparatoria.

El análisis de requerimientos constituyó el primer paso en el desarrollo de esta investigación. Al identificar las necesidades y expectativas de los estudiantes, a través de un estudio centrado en factores como los aspectos económicos, sociales, culturales y las áreas de estudio de las ciencias computacionales, se pudo diseñar un instrumento de recolección de datos que sirviera como base para el desarrollo de una aplicación orientada a facilitar la elección de carreras STEM y promover los programas educativos del Instituto Tecnológico de Campeche. Los resultados de este análisis fueron cruciales para garantizar que la aplicación a desarrollar cumpliera con los objetivos planteados.

Es enfoque dado al estudio fue descriptivo con el fin de entender las motivaciones y desafíos que enfrentan las estudiantes al elegir carreras en las áreas de Sistemas Computacionales y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El instrumento generado para el análisis de requerimientos fue el utilizado y fue aplicado de manera digital a las 30 estudiantes que cursan las carreras de Ingeniería en Sistemas Computacionales e Ingeniería en Tecnologías de la Información y la Comunicación en el semestre Enero - Junio 2023.

Los datos recopilados fueron analizados en Excel mediante la creación de gráficos que permitieron visualizar de forma clara la distribución de las respuestas. Se calcularon estadísticas descriptivas, como las frecuencias y los porcentajes, para cada categoría de las preguntas de la escala de Likert. Esto facilitó la identificación de tendencias y patrones en los datos, así como la detección de posibles valores atípicos.

Resultados y discusión

Para comprender mejor la brecha de género en la elección de una carrera, es crucial considerar el impacto de los procesos socioculturales. Estos procesos incluyen factores como la influencia parental, los estereotipos de género y los roles de género, así como la socialización en general. (Morales Inga & Morales Tristán, 2020).

En este sentido, es importante considerar que las percepciones de los padres pueden influir en las habilidades académicas de sus hijos, y estas creencias a menudo están condicionadas por el género. Asimismo, cabe recordar que los estereotipos de género, impuestos por la sociedad, tienden a clasificar ciertas carreras vinculadas a las matemáticas, como las del área de la computación, como exclusivamente masculinas. (Morales Inga & Morales Tristán, 2020).

Como parte del criterio de influencia parental y familiar se establecieron enunciados para que dentro de la escala de Likert eligiera la que sentía que la identificaba, la primera frase es que si la elección de la carrera con respecto a la relación con su familia.

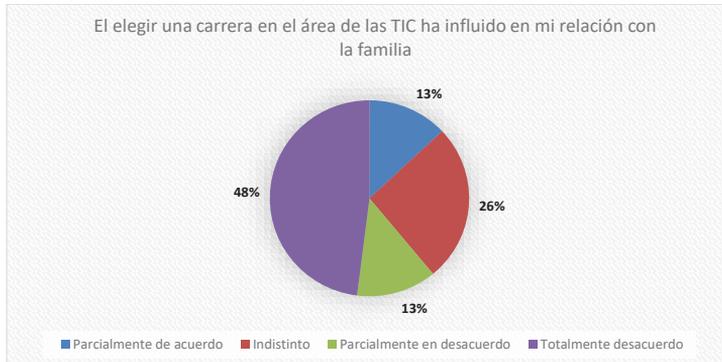


Figura 2. Elección de Carrera y Relación Familiar
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 los resultados indican que la mayoría de las estudiantes no perciben un impacto negativo en sus relaciones familiares debido a su elección de carrera en el área de las TIC. El hecho de que más de la mitad (51 %) esté en desacuerdo con la idea de que su elección de carrera afecta negativamente sus relaciones familiares sugiere que las familias pueden estar apoyando estas decisiones o que las estudiantes han encontrado formas de equilibrar sus estudios con su vida familiar. Sin embargo, el 13 % que sí percibe un impacto negativo señala que aún existen desafíos para algunas estudiantes en términos de conciliación entre su vida académica y familiar. El 26 % que considera la situación indistinta podría reflejar una neutralidad o una falta de impacto significativo en cualquier dirección.

Con respecto a la opinión que tiene su familia con respecto a que las mujeres deben estudiar determinado tipo de carreras (Figura 3) afines al cuidado de las personas como son enfermería, educadora o al cuidado del medio ambiente como es el caso de Arquitectura e Ingeniería Ambiental, más del 60 % no coincide con esta afirmación, sin embargo podemos notar que el 4 % considera totalmente de acuerdo e indistinto un 30 %.

Ampliando el análisis de este resultado, se puede destacar un punto importante: aunque para las familias de las estudiantes de las carreras

del área de Sistemas y Computación no es determinante la opinión que la sociedad dicta sobre lo que deben estudiar las mujeres, con relación a los estereotipos culturales que las orientan hacia el cuidado del medio ambiente o de otras personas, a nivel institucional se observa una reproducción de estos roles de género. Esto se evidencia en que dos de las carreras con mayor porcentaje de mujeres son Ingeniería Ambiental y Arquitectura, con 51 % y 52 %, respectivamente, ambas relacionadas con el cuidado del medio ambiente.

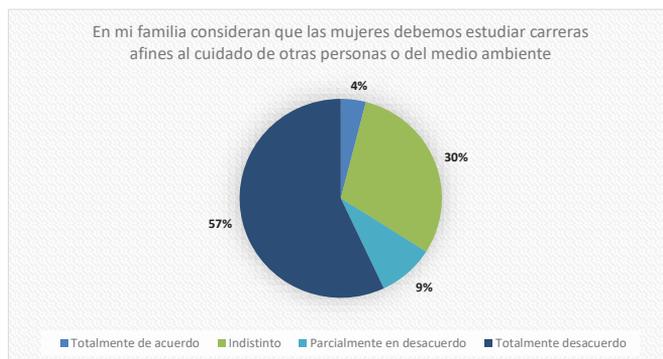


Figura 3. Familia y Carreras Culturalmente para mujeres
Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior sugiere que sería útil ampliar el rango de aplicación de este instrumento a todas las mujeres del Instituto Tecnológico de Campeche, para conocer más a fondo su opinión, especialmente en de las carrera que la sociedad determina que son para las mujeres.

De acuerdo con el criterio de la Influencia de la Familia, se enuncia de cómo perciben el tiempo dedicado al trabajo en el área de las ciencias computacionales, las familias de las encuestadas.

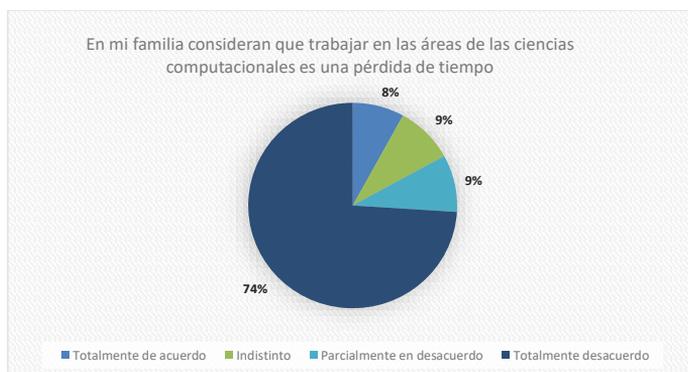


Figura 4. Familia y trabajo en Ciencias Computacionales

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 4, más del 80 % de las participantes no concuerda con esa afirmación (74 % totalmente en desacuerdo y 9 % parcialmente en desacuerdo), mientras que el 8 % está totalmente de acuerdo y el resto lo considera indistinto. Este resultado sugiere que, en general, las familias de las estudiantes no perciben negativamente la elección de una carrera en ciencias computacionales. La alta proporción de desacuerdo con la idea de que esta área es una pérdida de tiempo indica un nivel significativo de apoyo familiar, lo cual es crucial para la persistencia y éxito de las estudiantes en estas disciplinas. Sin embargo, el hecho de que un 8 % esté totalmente de acuerdo refleja la persistencia de ciertos estigmas o desinformación en algunos entornos familiares, lo que podría limitar el acceso de mujeres a estas áreas. El grupo que considera la cuestión como indistinta sugiere que, para algunos, la decisión de entrar en ciencias computacionales no es percibida ni positiva ni negativamente, lo que podría indicar una falta de conocimiento profundo sobre el campo.



Figura 5. Familia y Elección de Carrera

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a si las familias están de acuerdo con la elección de carrera de las estudiantes, se observa que más del 60 % (totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo) apoya esa decisión, mientras que un 9 % está parcialmente en desacuerdo y un 26 % lo considera indistinto (Figura 5). Estos datos reflejan un apoyo mayoritario por parte de las familias hacia la elección de carrera de las estudiantes, lo que es un factor clave para su permanencia y éxito académico. El hecho de que más del 60 % de las familias respalden esta decisión sugiere que, en gran medida, las estudiantes reciben un ambiente familiar favorable que incentiva su crecimiento en áreas que han elegido por voluntad propia. Esto es especialmente significativo en el contexto de las carreras STEM, donde el apoyo familiar puede ser crucial para romper con estereotipos de género y barreras sociales.

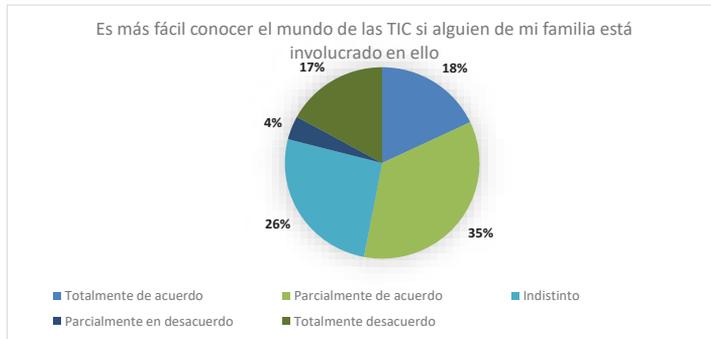


Figura 6. Familia y mundo de las TIC

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se les preguntó a las participantes si consideraban que era más fácil conocer el mundo de las TIC si alguien de su familia estaba involucrado. La Figura 6 muestra los siguientes resultados: el 18 % está totalmente de acuerdo, el 35 % está parcialmente de acuerdo, el 26 % es indiferente, el 17 % está parcialmente en desacuerdo y el 4 % está totalmente en desacuerdo. Estos resultados indican que una parte significativa de las participantes (53 %) cree que tener a alguien en la familia involucrado en las TIC facilita su conocimiento del área. Esto sugiere que el entorno familiar puede desempeñar un papel importante en la familiarización y el interés por las TIC. Sin embargo, también es notable que un 26 % de las participantes se muestra indiferente, lo que podría indicar que otros factores, como la educación formal y el acceso a recursos tecnológicos, también son cruciales. El 21 % que está en desacuerdo en algún grado sugiere que, para algunas, la influencia familiar no es determinante, lo que da una ventana de oportunidad para generar estrategias en otros ambientes sociales o culturales para fomentar la elección de carreras STEM.

Tabla 3. Comparación Influencia Familiar

	Elección de Carrera y Relación Familiar	Familia y Carreras para mujeres	Familia y Trabajo en C.C.	Familia y Elección de Carrera	Familia y mundo de las TIC
Totalmente de acuerdo	0	4 %	8 %	43 %	18 %
Parcialmente de acuerdo	13 %	0	0	22 %	35 %
Indistinto	26 %	30 %	9 %	26 %	26 %
Parcialmente en desacuerdo	13 %	9 %	9 %	9 %	4 %
Totalmente desacuerdo	48 %	57 %	74 %	0	17 %

Fuente: Elaboración propia.

Las cinco preguntas anteriores se catalogan como la relación de las estudiantes con respecto a la influencia Familiar y parental, las cuales se comparan en la tabla 2.

Un aspecto destacado es que cuatro de las cinco preguntas presentaron un porcentaje entre el 26 % y el 30 % en la categoría de “indistinto”. Además, las respuestas con mayor porcentaje se ubicaron en las opciones de “totalmente de acuerdo” o “parcialmente de acuerdo” en aquellas preguntas que apoyaban la decisión de estudiar una carrera STEM. En contraste, en las preguntas que desalentaban esta elección, la mayoría de las respuestas se concentraron en las opciones de “parcialmente en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”.

Estos resultados indican una clara tendencia de que las encuestadas cuentan con un notable respaldo de su familia hacia la elección de su carrera en el área de STEM. El hecho de que las respuestas más frecuentes en las preguntas favorables a STEM sean “totalmente de acuerdo” y “parcialmente de acuerdo” refleja un entorno positivo hacia estas disciplinas, lo que es crucial para incentivar la participación femenina en campos tradicionalmente dominados por hombres.

Por otro lado, la presencia de un porcentaje considerable de respuestas “indistinto” sugiere que, aunque existe un apoyo general, algunas estudiantes no tienen una opinión fuerte sobre ciertos aspectos relacionados con STEM, lo que podría reflejar una falta de información o una neutralidad en ciertos temas. Esta ambigüedad puede ser una oportunidad para intervenir con programas educativos que refuercen el conocimiento y la confianza en estas áreas.

El contraste en las respuestas a las preguntas que van en contra de la elección de una carrera STEM, donde la mayoría se posiciona en desacuerdo, es un indicativo positivo de que las estudiantes no solo apoyan, sino que también rechazan activamente los estigmas o percepciones negativas asociadas con estas carreras. Sin embargo, el análisis de estos resultados también subraya la necesidad de seguir fortaleciendo las percepciones positivas y abordar las áreas donde aún persisten dudas o neutralidad, para asegurar un mayor compromiso y claridad en la elección de carreras STEM por parte de las mujeres.

Este análisis apunta a la importancia de un apoyo continuo y de intervenciones que refuercen la percepción positiva hacia las carreras STEM, eliminando dudas y neutralidades que podrían obstaculizar la plena integración de las mujeres en estas áreas.

Los resultados obtenidos pueden servir como punto de partida para realizar un estudio más profundo sobre la influencia paterna en las estudiantes de las carreras de Sistemas y Computación, con el fin de conocer más sobre su ámbito familiar. En particular, se podría investigar si algunas de ellas tienen familiares que hayan estudiado una carrera tecnológica. Esto es relevante porque la primera carrera tecnológica del estado de Campeche fue la Licenciatura en Informática que se ofertó en el Instituto Tecnológico de Campeche, cuyo primer ingreso fue en 1985. Casi 30 años después, es posible que las nuevas generaciones de estudiantes sean hijas de profesionales que han egresado de estas carreras tecnológicas.

Otro criterio considerado para establecer los requerimientos de software fue el proceso sociocultural, y con el objetivo de establecer pautas en la elaboración de la aplicación que ayuden a disminuir la brecha de género

entre hombres y mujeres causada por los estereotipos sociales, para ello es crucial conocer la opinión de las nuevas generaciones de mujeres que han optado por una carrera relacionada con el STEM.

Se les pidió su opinión sobre si consideraban que el trabajo en el área de las ciencias computacionales es solo para hombres (Figura 7). Las respuestas mostraron una clara tendencia hacia el desacuerdo, con un 91 % totalmente en desacuerdo y un 9 % parcialmente en desacuerdo dos de las cinco categorías de nuestra escala.

Estos resultados son alentadores, ya que indican que la gran mayoría de las mujeres encuestadas no creen que el trabajo en ciencias computacionales sea exclusivo para hombres. Este alto porcentaje de desacuerdo (91 % totalmente en desacuerdo y 9 % parcialmente en desacuerdo) sugiere que las nuevas generaciones están desafiando los estereotipos de género y están más abiertas a considerar carreras en áreas tradicionalmente dominadas por hombres. Sin embargo, es importante seguir promoviendo la inclusión y el apoyo a las mujeres en STEM para continuar reduciendo la brecha de género y asegurar que estas percepciones positivas se traduzcan en una mayor participación femenina en el campo.



Figura 7. Sistemas solo para hombres

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con los enunciados del factor sociocultural, se cuestionó si consideran que las personas que se dedican al área de Sistemas y Computación no cumplen con los roles femeninos establecidos por la sociedad,

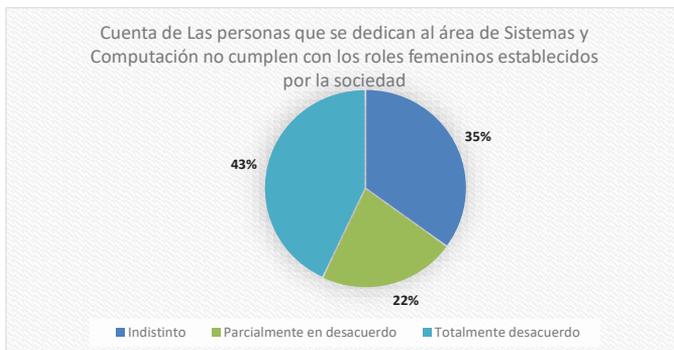


Figura 8. Áreas de Sistemas y Roles Femeninos

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 8 se pueden observar las respuestas sobre como las estudiantes perciben los roles femeninos en las personas del área de las Ciencias Computacionales. Al igual que en la pregunta anterior, la tendencia fue hacia el desacuerdo, aunque los porcentajes variaron. El 43 % de las encuestadas estuvo totalmente en desacuerdo, el 22 % estuvo parcialmente en desacuerdo y el 35 % consideró que es indistinto.

Estos resultados reflejan una percepción mayoritariamente negativa hacia los roles femeninos tradicionales en el contexto de las ciencias computacionales. El hecho de que el 65 % de las encuestadas (43 % totalmente en desacuerdo y 22 % parcialmente en desacuerdo) rechace la idea de que los roles femeninos tradicionales son aplicables en este campo sugiere un cambio significativo en la mentalidad de las nuevas generaciones. Sin embargo, el 35 % que considera que es indistinto indica que aún hay una porción considerable de la población que no ve una clara diferenciación de roles de género en este ámbito. Esto puede interpretarse como un avance hacia la igualdad de género, aunque también resalta la necesidad

de seguir trabajando en la eliminación de estereotipos y en la promoción de la inclusión en las ciencias computacionales.

Otra consulta relacionada con los procesos socioculturales fue si las mujeres que se dedican al área de TIC tienen poca vida social.

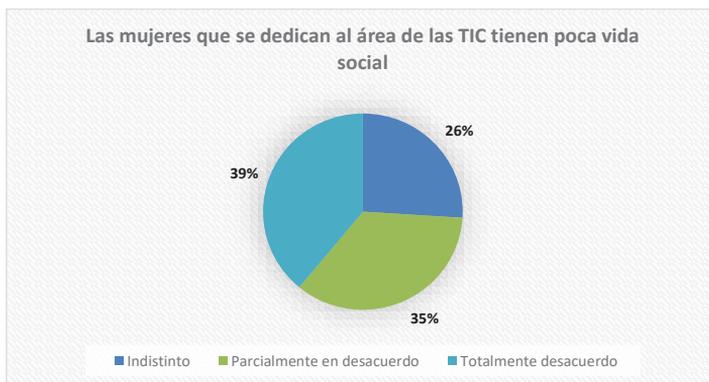


Figura 9. TIC y Vida Social

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Figura 9 indican que la mayoría de las encuestadas no están de acuerdo con la afirmación de que las mujeres que se dedican al área de TIC tienen poca vida social. Con un 74 % (39 % totalmente en desacuerdo y 35 % parcialmente en desacuerdo) rechazando esta idea, se sugiere que las mujeres en TIC no perciben su carrera como un impedimento para mantener una vida social activa. El 26 % que considera la situación indistinta podría reflejar una neutralidad o una falta de impacto significativo en cualquier dirección. Estos datos son positivos, ya que desafían el estereotipo de que las carreras en TIC limitan la vida social de las mujeres.

Si bien, todas las profesiones requieren de una inversión de tiempo considerable, es fundamental que cada profesional encuentre estrategias para gestionar su tiempo de manera eficiente y establecer límites claros entre la vida laboral y personal. Esto implica no solo cumplir con las demandas laborales, sino también dedicar tiempo a actividades de

ocio, relacionarse con familiares y amigos, y cuidar de su bienestar físico y emocional. Al lograr este equilibrio, los profesionales pueden mejorar su calidad de vida y aumentar su productividad a largo plazo.

Dentro de los procesos socioculturales, el círculo de amigos puede ser un factor determinante a la hora de elegir una carrera, ya que sus opiniones y experiencias influyen en nuestras propias aspiraciones, es por ello que se necesitaba conocer cuál era la opinión de las encuestadas con relación a lo que consideraban sus amigos con respecto a que las mujeres no deben estudiar carreras del área de TIC, sin olvidar que la opinión de cada persona, incluso la de los amigos puede estar influenciada por su ambiente familiar.

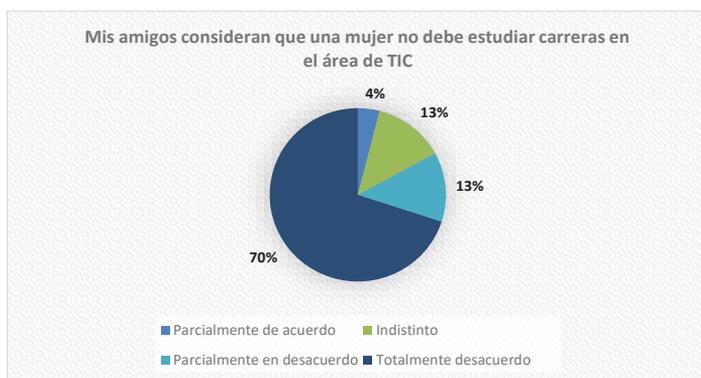


Figura 10. Amigos y Carreras TIC

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de Amigos y Carreras TIC (Figura 10) indican que una gran mayoría de las encuestadas (83 % en total) no creen que la opinión de sus amigos influya negativamente en su decisión de estudiar una carrera en el área de TIC. El alto porcentaje de desacuerdo (70 % totalmente en desacuerdo y 13 % parcialmente en desacuerdo) sugiere que las estudiantes se sienten seguras y apoyadas en su elección de carrera, independientemente de las opiniones de sus amigos. El 13 % que considera la situación indistinta podría reflejar una neutralidad o una falta de impacto significativo en cualquier dirección. Solo un pequeño porcentaje (4 %) está parcialmente de

acuerdo, lo que indica que para una minoría, la opinión de los amigos podría tener alguna influencia. En general, estos datos son positivos y muestran que las estudiantes están tomando decisiones basadas en sus propios intereses y aspiraciones, más que en la presión social de sus pares.

En el contexto de los procesos socioculturales que influyen en la elección de carrera, es interesante explorar las percepciones sobre la dificultad relativa de diferentes disciplinas, es por ello que se le pidió su opinión con respecto a si una licenciatura es más fácil que una ingeniería, esta cuestionamiento busca explorar las percepciones sobre la dificultad relativa entre licenciaturas e ingenierías. Debido a que la sociedad considera que las licenciaturas suelen enfocarse en una formación más general y teórica, mientras que las ingenierías requieren una formación más técnica y práctica, con un énfasis en las matemáticas y las ciencias aplicadas. Esta diferencia puede influir en la percepción de dificultad, ya que las ingenierías suelen ser vistas como más desafiantes debido a su rigor técnico y la necesidad de resolver problemas complejos.

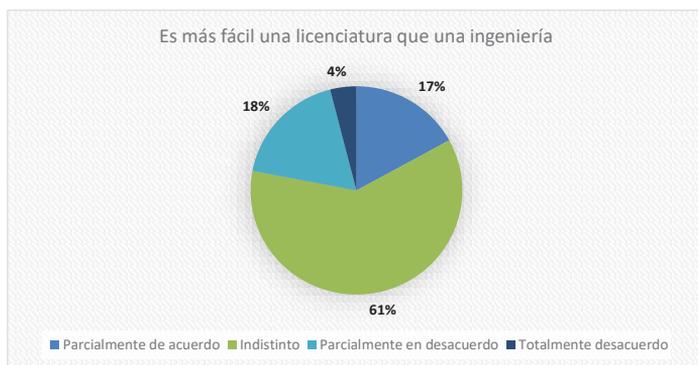


Figura 11. Licenciatura vs. Ingeniería

Fuente: Elaboración propia.

La opinión de las encuestadas (Figura 11) indican que la mayoría de las encuestadas (61 %) no perciben una diferencia significativa en la dificultad entre una licenciatura y una ingeniería. Sin embargo, un 35 % (17 % parcialmente de acuerdo y 18 % parcialmente en desacuerdo) tiene una opinión

dividida, lo que sugiere que hay cierta percepción de diferencia en la dificultad. Solo un pequeño porcentaje (4 %) está totalmente en desacuerdo con la idea de que una licenciatura sea más fácil que una ingeniería.

La diferencia en la percepción puede estar relacionada con la estructura curricular de las ingenierías, que requieren un enfoque más técnico y una mayor carga de asignaturas en ciencias básicas, lo que las hace ver como más desafiantes, con relación a las licenciaturas que no exigen ese enfoque, sin embargo, también llevan en su estructura curricular asignaturas relacionadas con el área de las ciencias básicas.

Es importante recalcar que en México las Licenciaturas son un nivel académico más que un enfoque por lo que todas las ingenierías son consideradas dentro de este nivel.

La diversidad de perfiles profesionales que se forman en el Tecnológico Nacional de México (TecNM) se refleja en la variabilidad de sus planes de estudio. Por ejemplo, en el área de las ingenierías, carreras como Sistemas Computacionales demandan un sólido fundamento en matemáticas, incluyendo asignaturas como Ecuaciones Diferenciales y Cálculo Vectorial. Esta mayor carga matemática se justifica por la necesidad de modelar y resolver problemas complejos en el ámbito de la computación. En contraste, carreras como Tecnologías de la Información y la Comunicación, aunque también requieren conocimientos matemáticos, tienen un enfoque más aplicado a la gestión de sistemas y redes.

Es importante mencionar que el Tecnológico Nacional de México solo existe una carrera que se imparte tanto como Ingeniería como Licenciatura es Administración, valdría la pena realizar un análisis comparativo de cada una de sus curriculares para conocer las diferencias significativas entre ambas.

Los hallazgos analizados hasta el momento sugieren que el entorno familiar y social juega un papel fundamental en la elección de carreras STEM por parte de las mujeres. El alto porcentaje de estudiantes que reportaron recibir apoyo de sus familiares y amigos al elegir una carrera en ciencias computacionales es un indicador positivo. Este ciclo de influencia podría perpetuar la elección de carreras tecnológicas en futuras generaciones, contribuyendo a cerrar la brecha de género en estos campos.

Otros de los criterio tomado en cuenta es el factor económico, debido a que se tiene la creencia de que al estudiar y ejercer una carrera puede uno ser autosuficiente y ganarse la vida ejerciendo una profesión redituable (Ambrosio Martínez, Cruz Castellanos, Nieto Anguiano, & Ramos Romero, 2021).

Dentro de las puntos relacionados con el factor económico se encuentra en retribución económica, en este caso, si dedicarse a las TIC puede generar ingresos mayores que al de cualquier otra profesión.

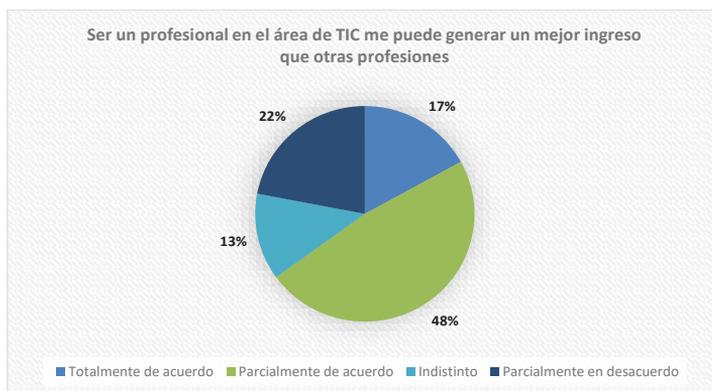


Figura 12. TIC e Ingreso
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Figura 12 sugieren que una mayoría significativa de las encuestadas (61 % en total) considera que dedicarse a las TIC puede solventar su modo de vida, ya que están “parcialmente de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con esta afirmación. El 17 % que considera la situación indistinta podría reflejar una neutralidad o una falta de certeza sobre el impacto económico de las carreras en TIC. Por otro lado, el 22 % que está “parcialmente en desacuerdo” indica que una minoría tiene dudas sobre la capacidad de las TIC para proporcionar una estabilidad económica.

Estos datos son positivos y muestran una percepción favorable hacia las oportunidades económicas que ofrecen las carreras en TIC. Sin embargo,

también resaltan la necesidad de seguir promoviendo y demostrando los beneficios económicos de estas carreras para reducir cualquier incertidumbre o percepción negativa.

La pandemia de COVID-19 aceleró la transformación digital de las empresas, impulsando la adopción masiva del trabajo remoto. Este cambio radical exigió a los empleados adaptarse rápidamente a nuevas formas de colaboración y comunicación, lo que a su vez generó una demanda sin precedentes de soluciones tecnológicas. Los profesionales de las TIC respondieron a este desafío desarrollando herramientas de colaboración en línea, plataformas de videoconferencia y soluciones de ciberseguridad más robustas. Así, la pandemia no solo puso de manifiesto la importancia de las competencias digitales, sino que también impulsó la innovación en el sector tecnológico.

Por lo anterior, se les pidió su opinión a las encuestadas con respecto a la demanda de profesionales TIC a nivel internacional.

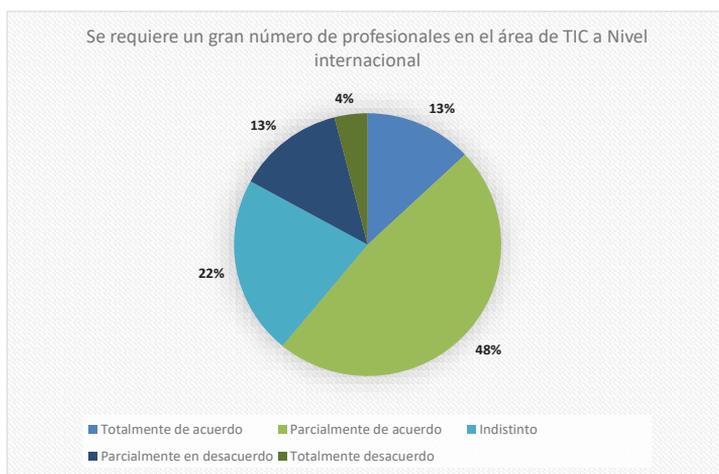


Figura 13. Profesionistas en TIC

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 13 se observa que una mayoría significativa de las encuestadas (61 % en total) reconoce la necesidad de un gran número de profesionales en el área de TIC a nivel internacional, ya que están “parcialmente de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con esta afirmación reflejando una percepción positiva sobre la demanda de profesionales en TIC, lo cual es consistente con las tendencias globales que indican un crecimiento en la necesidad de expertos en tecnología. El 22 % que considera la situación indistinta podría reflejar una falta de información o una neutralidad respecto a la demanda de profesionales en TIC. Por otro lado, el 17 % que está en desacuerdo (4 % totalmente en desacuerdo y 13 % parcialmente en desacuerdo) sugiere que una minoría no percibe esta necesidad de manera tan clara, por lo que es de gran importancia de seguir informando y educando a las estudiantes sobre las oportunidades y demandas del mercado laboral en el ámbito de las TIC.

Dentro de los Roles más demandados de Tecnologías de la Información determinadas por el presidente ejecutivo de IT Hunter se tienen los cargos de Arquitecto de datos, Gerente de comercio electrónico y TI, Desarrollador Senior y Especialistas en Ciberseguridad (TechTarget, 2022).

Si bien los sectores tradicionales de Campeche, como la Pesca y el Turismo, son importantes, la creciente demanda global de profesionales de las TIC, especialmente en áreas como desarrollo web, ciberseguridad y análisis de datos, representa una oportunidad para diversificar la economía estatal. El modelo de trabajo remoto permite que los campechanos puedan acceder a estas oportunidades sin necesidad de migrar. Es fundamental que las instituciones educativas y los programas de capacitación se adapten a esta nueva realidad, formando profesionales con las habilidades técnicas y blandas necesarias para destacar en un mercado laboral cada vez más competitivo y globalizado.

Un factor económico que se toma en cuenta para determinar el desarrollo de un país o un estado es el producto interno bruto, se pidió la opinión sobre si las TIC contribuyen al PIB.

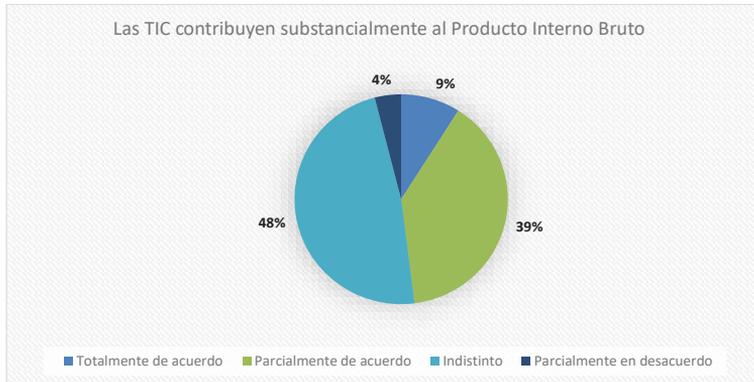


Figura 14. TIC y PIB

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos (Figura 14) sugieren que una gran parte de las encuestadas (48 %) no tiene una opinión definida sobre la necesidad de un gran número de profesionales en el área de TIC a nivel internacional. El 39 % que está “parcialmente de acuerdo” y el 9 % que está “totalmente de acuerdo” indican que una mayoría relativa reconoce la importancia de las TIC en la economía global. Sin embargo, el hecho de que casi la mitad de las encuestadas considere la situación indistinta podría reflejar una falta de conocimiento o interés en los indicadores económicos relacionados con las TIC.

Es posible que las TIC no siempre sean vistas como un capital intangible debido a que son integradas por hardware, software, datos e infraestructura, que son esenciales para el funcionamiento diario de las organizaciones. Esta percepción puede influir en cómo se valora la necesidad de profesionales en este campo.

Generalmente las inversiones en TIC son a nivel empresa, pero sobre la estructura industrial, la productividad, el bienestar de las sociedades siendo capaces de fomentar un crecimiento económico más acelerado. (Díaz Rodríguez, 2017).

Las TI han emergido como un motor clave del crecimiento económico en México. Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía

(INEGI) respaldan esta afirmación. No obstante, para situar a México en un contexto internacional, es esencial analizar indicadores como los de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD, por sus siglas en inglés) y el Índice Global de Innovación (GII por sus siglas en inglés). Estos índices miden la capacidad de innovación y el uso de las tecnologías de la información como impulsores del desarrollo económico. Comprender estos indicadores es crucial para tomar decisiones informadas sobre el futuro profesional, especialmente en el ámbito de las tecnologías de la información.

Conclusiones

Al analizar los factores que, según las estudiantes STEM, influyen en la brecha de género, encontramos que sus percepciones no siempre coinciden con los modelos teóricos existentes. Si bien reconocen la existencia de desigualdades, sus explicaciones sobre las causas de estas desigualdades son más matizadas y menos deterministas de lo que cabría esperar. Este hallazgo sugiere que las estudiantes STEM están desarrollando una conciencia crítica sobre las cuestiones de género y que están desafiando los estereotipos tradicionales. Sin embargo, se necesitan más investigaciones para comprender cómo estas percepciones se relacionan con sus propias experiencias y cómo influyen en sus decisiones académicas y profesionales.

Los resultados de este estudio revelan el potencial de nuestras estudiantes STEM para convertirse en agentes de cambio en la promoción de las carreras STEM entre las mujeres. Su elección vocacional, motivada tanto por el interés en la tecnología como por las prometedoras perspectivas laborales, las posiciona como modelos a seguir para futuras generaciones. Al convertirse en profesionales exitosas, podrán inspirar a más niñas y jóvenes a explorar las STEM, contribuyendo así a cerrar la brecha de género en estos campos. Además, el atractivo económico de estas carreras, impulsado por la constante evolución tecnológica, refuerza la pertinencia de la aplicación que desarrollaremos, la cual será evaluada en el próximo semestre. Esperamos que esta aplicación no solo fortalezca la elección vocacional de las estudiantes, sino que también las equipe con

las herramientas necesarias para alcanzar el éxito en sus carreras y convertirse en líderes en el sector tecnológico.

Otro factor importante encontrado determina que el apoyo familiar y de los amigos es fundamental, ya que las carreras en STEM, y especialmente en ciencias computacionales, aún enfrentan barreras de género. El respaldo de la familia puede ser un factor determinante para que las mujeres se sientan empoderadas para perseguir y mantener su interés en estas carreras, contribuyendo a reducir la brecha de género en áreas tradicionalmente dominadas por hombres. Por lo tanto, estos resultados son alentadores, pero también subrayan la necesidad de continuar trabajando para eliminar los estigmas que aún persisten en algunas familias.

De igual manera, este estudio ha sentado las bases para futuras investigaciones que profundicen en la comprensión de los factores que influyen en la elección de carrera de las estudiantes, especialmente en el ámbito de las STEM. Los resultados obtenidos permitirán desarrollar modelos más precisos de elección vocacional, incorporando tanto variables socioculturales y económicas como aspectos personales como la identidad, las aspiraciones y los valores. Además, estos hallazgos servirán para diseñar intervenciones educativas más personalizadas y efectivas, que promuevan la elección de carreras STEM y contribuyan a cerrar la brecha de género en estos campos. A largo plazo, se espera que estas investigaciones contribuyan a la generación de políticas públicas más equitativas y a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

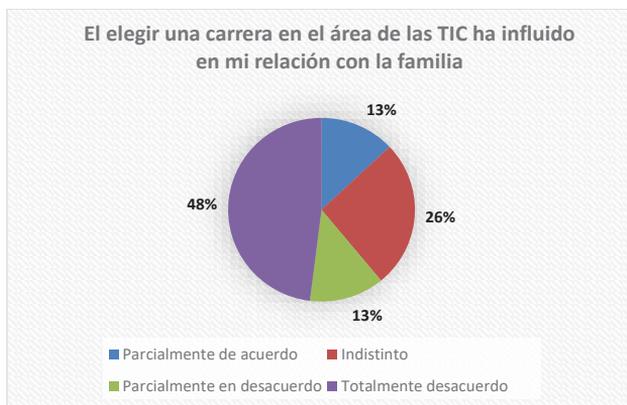
Como institución educativa que forma a la mayoría de los ingenieros e ingenieras del país, el Tecnológico Nacional de México tiene un papel fundamental en la promoción de la equidad de género en los campos STEM. Al desarrollar esta aplicación, estamos dando un paso significativo hacia la creación de un entorno educativo más inclusivo y motivador para las mujeres. Creemos que al fomentar el interés por las STEM desde temprana edad y al proporcionar herramientas y recursos para el desarrollo de habilidades STEM, estaremos contribuyendo a cerrar la brecha de género y a fortalecer el capital humano de nuestro país.

En conclusión, este estudio ha demostrado que el fomento de la participación de las mujeres en las carreras STEM es un objetivo alcanzable y necesario. Los resultados obtenidos, junto con el desarrollo de la aplicación, representan un paso significativo hacia la creación de un ecosistema educativo más inclusivo y diverso. Al abordar los factores que influyen en la elección de carrera de las estudiantes y al proporcionar herramientas y recursos para su desarrollo profesional, estamos contribuyendo a cerrar la brecha de género en las STEM y a fortalecer el capital humano de nuestro país. Los hallazgos de esta investigación servirán como punto de partida para futuras investigaciones y acciones que permitan consolidar estos avances y alcanzar una mayor equidad en el ámbito científico y tecnológico.

Referencias

- Ambrosio Martínez , L., Cruz Castellanos, V. L., Nieto Anguiano, N. E., & Ramos Romero, B. A. (2021). Expectativas, creencias e intereses en la elección de carrera. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 7(13), 25-33.
- ANUIES (2022) Anuario Estadístico de Educación Superior, Ciclo Escolar 2021-2022, Obtenido de <http://www.anuiem.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Díaz Rodríguez, H. E. (2017). Tecnologías de la información y comunicación y crecimiento económico. *Economía Informa*, 405, 30-45. doi: 10.1016/j.ecin.2017.07.002
- IMCO Staff. (2022, 13 de Octubre). LA SELECCIÓN DE CARRERA PROFESIONAL PROFUNDIZA LAS DESIGUALDADES ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EL MERCADO LABORAL. IMCO <https://imco.org.mx/la-seleccion-de-carrera-profesional-profundiza-las-desigualdades-entre-hombres-y-mujeres-en-el-mercado-laboral>.
- IMCO. (9 de febrero de 2023). *MUJERES EN STEM EN LOS ESTADOS*. Obtenido de IMCO, centro de investigación en política pública: <https://imco.org.mx/mujeres-en-stem-en-los-estados/>
- Martin Carrasquilla, O., & Santaolalla Pascual, E. (2020). Educación STEM. Formación con-Ciencia. *Revista: Padres y Maestros*, 3(381), 41-46. Obtenido de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>
- Morales Inga, S., & Morales Tristán, O. (marzo de 2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *aDResearch ESIC*, 22(22), 118-133.
- Ocaña Rebollo, G. (2015). *Robótica Educativa*. España: Dextra Editorial.
- TechTarget. (2022). *Panorama del mercado de profesionales en TI 2022*. Recuperado el 20 de septiembre de 2023, de ComputerWeekly.es: <https://www.computerweekly.com/es/cronica/Panorama-del-mercado-de-profesionales-de-TI-en-2022>

Items	El elegir una carrera en el área de las TIC ha influido en mi relación con la familia
Parcialmente de acuerdo	13 %
Indistinto	26 %
Parcialmente en desacuerdo	13 %
Totalmente desacuerdo	48 %

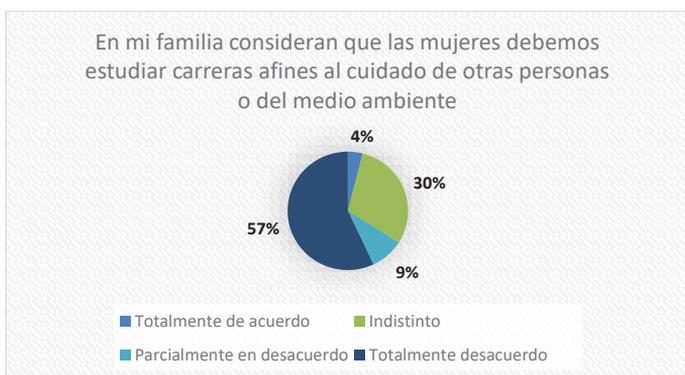


Gráfica 2. Elección de Carrera y Relación Familiar

Se coloca después del párrafo:

Dentro de este factores se hicieron algunas preguntas para conocer la opinión de la estudiantes sobre ello: Dentro de las preguntas que se le hicieron fue la que el haber elegido la carrera que están estudiando ha afectado su relación familiar.

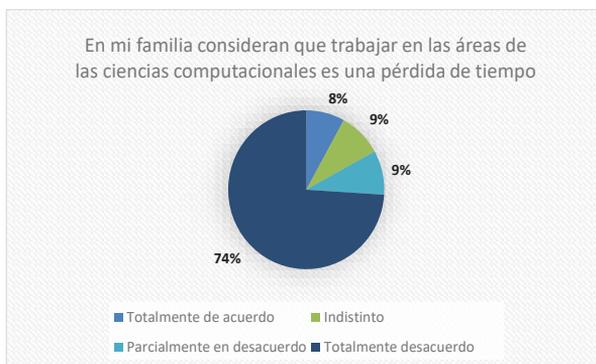
Items	En mi familia consideran que las mujeres debemos estudiar carreras afines al cuidado de otras personas o del medio ambiente
Totalmente de acuerdo	4
Indistinto	30
Parcialmente en desacuerdo	9
Totalmente desacuerdo	57



Gráfica 3. Familia y Carreras Culturalmente para mujeres

Se pone después del párrafo Continuando con las preguntas sobre la influencia de la familia, se preguntó sobre lo que opinaban sus familias para las carreras exclusivas para mujeres.

Items	En mi familia consideran que trabajar en las áreas de las ciencias computacionales es una pérdida de tiempo
Totalmente de acuerdo	8
Indistinto	9
Parcialmente en desacuerdo	9
Totalmente desacuerdo	74



Gráfica 4. Familia y trabajo en Ciencias Computacionales

esta gráfica se coloca después del párrafo.

Continuando con las preguntas sobre la influencia de la familia, se preguntó sobre lo que opinaban sus familias para las carreras exclusivas para mujeres.

Item	Mi familia se siente feliz de que haya escogido una carrera que se ajusta a mis sueños
Totalmente de acuerdo	43 %
Parcialmente de acuerdo	22 %
Indistinto	26 %
Parcialmente en desacuerdo	9 %

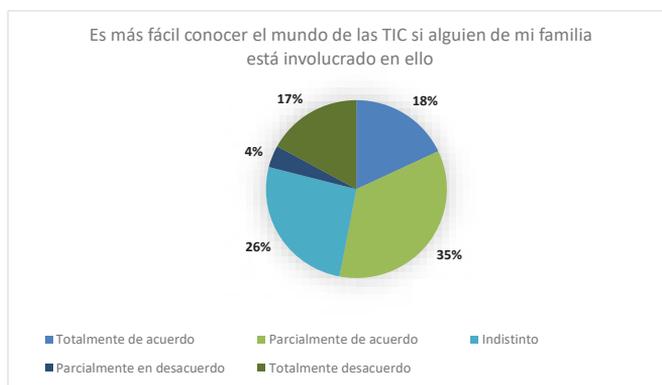


Gráfica 5. Familia y Elección de Carrera

Se coloca después de:

También se preguntó si su familia estaba de acuerdo con la carrera que habían elegido.

Items	Es más fácil conocer el mundo de las TIC si alguien de mi familia está involucrado en ello
Totalmente de acuerdo	18 %
Parcialmente de acuerdo	35 %
Indistinto	26 %
Parcialmente en desacuerdo	4 %
Totalmente desacuerdo	17 %



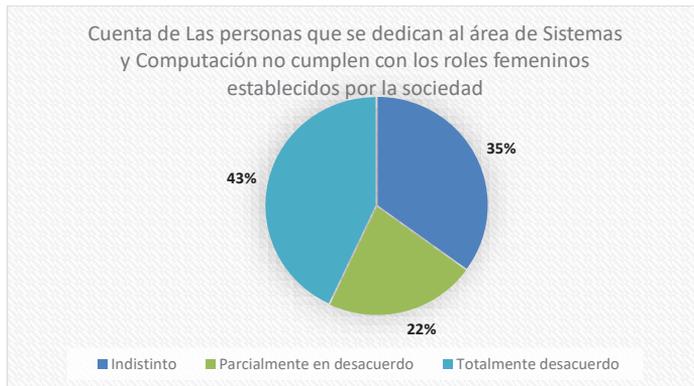
Gráfica 6. Familia y mundo de las TIC

Etiquetas de fila	El trabajo en el área de sistemas y Computación es sólo para hombres
Parcialmente en desacuerdo	9 %
Totalmente desacuerdo	91 %



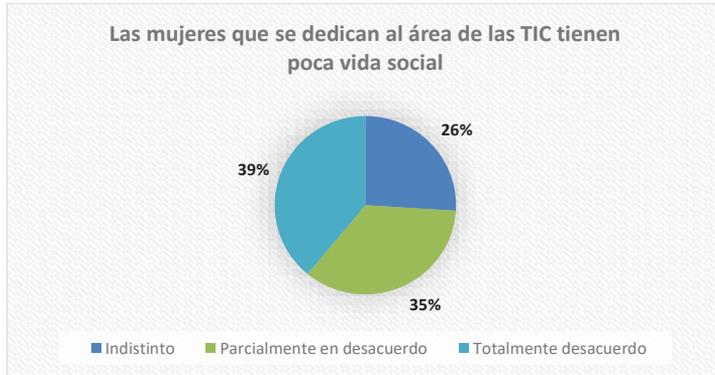
Gráfica 7. Sistemas solo para hombres

Item	Cuenta de Las personas que se dedican al área de Sistemas y Computación no cumplen con los roles femeninos establecidos por la sociedad
Indistinto	35 %
Parcialmente en desacuerdo	22 %
Totalmente desacuerdo	43 %



Gráfica 8. Áreas de Sistemas y Roles Femeninos

Etiquetas de fila	Las mujeres que se dedican al área de las TIC tienen poca vida social
Indistinto	26 %
Parcialmente en desacuerdo	35 %
Totalmente desacuerdo	39 %



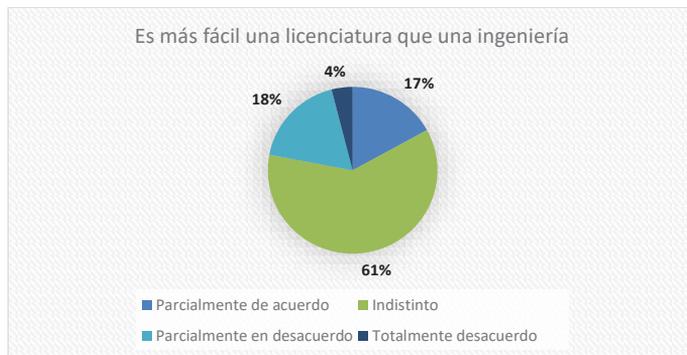
Gráfica 9. TIC y Vida Social

Etiquetas de fila	Mis amigos consideran que una mujer no debe estudiar carreras en el área de TIC
Parcialmente de acuerdo	4 %
Indistinto	13 %
Parcialmente en desacuerdo	13 %
Totalmente desacuerdo	70 %



Gráfica 10. Amigos y Carreras TIC

Etiquetas de fila	Es más fácil una licenciatura que una ingeniería
Parcialmente de acuerdo	17 %
Indistinto	61 %
Parcialmente en desacuerdo	18 %
Totalmente desacuerdo	4 %



Gráfica 11. Licenciatura vs. Ingeniería

Etiquetas de fila	Ser un profesional en el área de TIC me puede generar un mejor ingreso que otras profesiones
Totalmente de acuerdo	17 %
Parcialmente de acuerdo	48 %
Indistinto	13 %
Parcialmente en desacuerdo	22 %



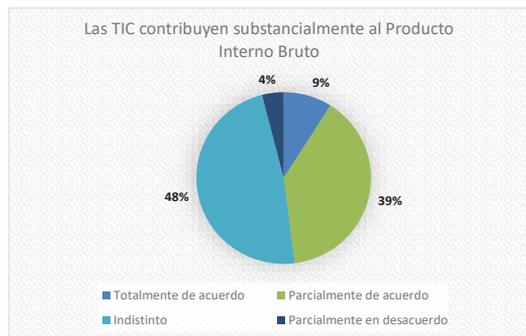
Gráfica 12. TIC e Ingreso

Items	Se requiere un gran número de profesionales en el área de TIC a Nivel internacional
Totalmente de acuerdo	13 %
Parcialmente de acuerdo	48 %
Indistinto	22 %
Parcialmente en desacuerdo	13 %
Totalmente desacuerdo	4 %



Gráfica 12. Profesionistas en TIC

Items	Las TIC contribuyen substancialmente al Producto Interno Bruto
Totalmente de acuerdo	9 %
Parcialmente de acuerdo	39 %
Indistinto	48 %
Parcialmente en desacuerdo	4 %



Gráfica 13. TIC y PIB

Un factor económico que se toma en cuenta para determinar el desarrollo de un país o un estado es el producto interno bruto (PIB), si bien es cierto que en los últimos años se han dado nuevas economías donde las tecnologías son un factor determinante en el desarrollo económico de los países (Galindo Martín, 2008).