

Equidad de género en educación superior

Gender equity in higher education

Verónica Alejandra Lizana Muñoz

Universidad Católica Silva Henríquez

Javiera Fernanda Améstica Baeza

Colegio Alto Palena

Catherine Natalia Farías Flores

Colegio The Garden School

Resumen

El texto se enmarca en el Proyecto UCS-1709 “Construyendo orientaciones inclusivas que favorezcan la equidad de género en la comunidad universitaria UCSH”, cuyos objetivos generales y específicos fueron financiados por el Ministerio de Educación e implementados en la Universidad Católica Silva Henríquez, ubicada en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Este artículo se centra en la primera línea de acción que refiere al diagnóstico participativo sobre percepciones, conocimientos y experiencias de género de los actores educativos. Respecto de los resultados cuantitativos de las escalas de apreciación, ellas y ellos distinguen a la comunidad universitaria como un espacio abierto, equitativo e inclusivo que

Abstract

The text is part of the UCS-1709 Project “Building inclusive guidelines that favor gender equality in the UCSH university community”, whose general and specific objectives were financed by the Ministry of Education and implemented at the Silva Henríquez Catholic University. The institution is located in the Metropolitan Region of Santiago de Chile. This article focuses on the first line of action that refers to the participatory diagnosis of gender perceptions, knowledge, and experiences of educational actors. Regarding the quantitative results of the assessment scales, they distinguish the university community as an open, equitable and inclusive space that provides “equal rights” in terms of access opportunities for women and men

brinda *una igualdad de derechos* en materia de oportunidades de acceso de mujeres y varones en general y del estamento estudiantil en particular. Sin embargo, se advierte la necesidad de visibilizar las brechas de género en las instituciones de Educación Superior. Lo que implica *hacerse cargo* de los estereotipos, discriminaciones y desigualdades por razones de identidad de género u orientación sexual y transparentar los procesos de postulación y vías de acceso a sus distintos estamentos, cargos y ámbitos de acción.

Palabras clave

Género, equidad de género, orientaciones equitativas e inclusivas, comunidad universitaria, educación superior.

in general and from the establishment, students in particular. However, there is a need to make gender gaps visible in Higher Education institutions. This implies “taking charge” of stereotypes, discrimination, and inequalities for reasons of gender identity or sexual orientation and making the application processes and access routes transparent to their different levels, positions, and areas of action.

Keywords

Gender, gender equity, equitable and inclusive orientations, university community, higher education.

Introducción

En el marco de iniciativas académicas para evidenciar e investigar temáticas relevantes dentro de las instituciones de Educación Superior, se presentó el Proyecto “Construyendo orientaciones inclusivas que favorezcan la Equidad de Género en la comunidad universitaria”, que se llevó a cabo en la Universidad Católica Silva Henríquez —en adelante UCSH—. Su objetivo principal fue diseñar una propuesta con orientaciones inclusivas que potenciaran la equidad entre mujeres, entre varones, entre mujeres y varones en el estamento académico, estudiantil y área de gestión. Desde esta perspectiva, el apartado siguiente sintetiza los antecedentes históricos, teóricos e investigativos que subyacen a la equidad de género.

El inicio de esta conceptualización surge de la necesidad de evidenciar que existía y existe una discrepancia entre géneros en ámbitos culturales, sociales, políticos, ideológicos, económicos, laborales, entre otros. Fue así como Simone de Beauvoir en “El segundo sexo” (1949),

entregó claros indicios de que el concepto de sexo era distinto al de género, vinculando el primero al aspecto biológico y el segundo a la esfera social donde se desenvuelven las personas. Posteriormente, esta diferenciación conceptual aparece en el libro “Sexo y Género” (1968) del investigador y profesor norteamericano Robert Stoller, quien distinguía la anatomía sexual, genital u hormonal de las construcciones sociales de las masculinidades y feminidades.

Resulta pertinente destacar que la elección de esta definición no es azarosa, sino que en ella se abordan aspectos claves de la equidad de género. Al mencionar que este concepto busca y defiende la igualdad entre mujeres y varones, se asume que existen condiciones y circunstancias desiguales e inequitativas, lo que compromete la justicia y cohesión social en dichos contextos. Consiguientemente, el género se comprende como:

Una construcción social y no la resultante de la separación natural de roles inherentes a la condición biológica de los [y las] sujetos. La diferenciación entre los géneros es configurada y delimitada por la estrategia histórico-política de disciplinamiento del cuerpo social e individual propio de las sociedades. El discurso patriarcal y capitalista, las religiones occidentales, y todo un conjunto de representaciones colectivas, reproducen el marco ideológico, político y económico que normativiza y legitima la dinámica de las relaciones entre hombres y mujeres (Vega, Maza, Roitman, Sánchez, 2015: 5).

De manera que el género se encuentra condicionado por ciertas normas culturales, sociales y religiosas propias de cada país, estado, nación o comunidad. En la actualidad se problematiza la existencia de sólo dos identidades de géneros —un paradigma propio del binarismo—; se asume la coexistencia de diversos géneros con los que las personas se pueden distanciar e identificar. El discurso patriarcal, mencionado con anterioridad, está presente en la mayoría de las culturas que impone roles que se arrastran durante siglos y coartan la expresividad de los seres humanos, ya sea encasillando conductas que considera preestablecidas a cada sexo-

género o negando la posibilidad de otras experiencias identitarias más que lo femenino y masculino.

Es así como los factores culturales, sociales, económicos y religiosos conforman la raigambre cultural de los distintos grupos y sectores de la sociedad, circunscribiendo los roles de género:

Al conjunto de expectativas relacionadas con los comportamientos sociales que se esperan de las personas de determinado sexo; estas expectativas reflejan creencias, prácticas y valores sociales que hombres y mujeres asumen como propias, se transmiten tanto en nivel micro como macro social, comenzando por la familia (Duarte, García-Horta, 2016: 136).

A partir de esta definición, la familia representa el principal impulsor de los roles de género que se transmiten de generación en generación. Debido al tiempo en que estos roles han permanecido en la cultura y la manera en que han sido transmitidos en los núcleos familiares resulta complejo transformar los ideales culturales, sociales e individuales asignados a cada sexo-género. Sin embargo, gracias a los nuevos métodos de crianza, las generaciones actuales han problematizado la determinación de roles, expectativas, funciones o actividades *intrínsecamente masculinas o femeninas*. Esto ha permitido acortar las brechas que separan a las personas de forma arbitraria y propiciar la expresión libre de sus identidades y orientaciones sexuales.

Estas ideas se relacionan con los estereotipos de géneros que se fundamentan en las cosmovisiones u horizontes de sentido de cada cultura, por lo que:

Cada sociedad plasma en un sistema de género los comportamientos y las relaciones entre hombres y mujeres con pautas y modelos; los roles femeninos y masculinos se transmiten y refuerzan en la familia, escuela, comunidad, etcétera, pero estas formas de comportamiento, que muchas veces son impuestas por una sociedad y cultura determinada, responden a características específicas de clase, etnias, religión, entre otros grupos. Los roles que tradicionalmente se atribuyen a mujeres y hombres no son innatos, ni naturales; sino

aprendidos, por lo tanto, son cuestionables y modificables (Duarte, García-Horta, 2016: 136).

La imposición de roles ligados a cada sexo-género es preestablecida por las sociedades patriarcales durante las distintas etapas del ciclo de la vida, las cuales exigen ciertos comportamientos sociales y conductas individuales desde el nacimiento. No obstante, tales normativas o exigencias son construcciones sociales que pueden ser cuestionadas y transformadas de acuerdo con el enfoque de derechos y la formación ciudadana de sus comunidades.

Por tales razones, el artículo “Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género”, procura visibilizar los roles de mujeres y varones en la vida familiar. Desde una perspectiva equitativa, la corresponsabilidad se distingue como un “[...] término que ha derivado de una conceptualización de roles y tareas enmarcadas dentro de la sensibilización social que tiene como principal objetivo lograr la igualdad entre géneros, fomentando de esta forma la conciliación de la vida laboral y familiar” (Gómez y Jiménez, 2015: 2).

En otras palabras, los roles que históricamente fueron asignados a una mujer como la encargada de las labores domésticas y el cuidado de las hijas e hijos, y a un varón como el sustento/proveedor económico, se han transformado drásticamente debido a la incorporación de las mujeres al mundo laboral. Por lo que ellas y ellos deben distribuirse equitativamente las responsabilidades y quehaceres del hogar para compensar la vida familiar, personal y laboral por tres razones (Gómez y Jiménez, 2015: 10):

[...] a) la equidad de género para reducir las brechas de recursos (tiempo, dinero e incluso los riesgos de salud asociados a una doble jornada) que hoy existen entre hombres y mujeres y que ayudan a la perpetuación de patrones tradicionales por sexo; b) la demanda por una mayor armonía entre las que quizás sean las esferas más importantes en la vida de las personas, y c) la necesidad de dar respuesta social a la cuestión del cuidado de los hijos [e hijas] y otros dependientes, de manera que la relación entre trabajo y familia no sea una de suma-cero (esto es, una relación donde más dedicación a una esfera significa, necesariamente, menoscabo para la otra).

De este planteamiento se desprende la tarea educativa de las madres, padres, apoderados/as y cuidadores/as en materia de corresponsabilidad familiar, lo que implica formar a la próxima generación de ciudadanas y ciudadanos según los principios de la equidad de género, considerando roles flexibles y funciones dúctiles a las distintas expectativas, necesidades e intereses personales (Gómez y Jiménez, 2015).

Entonces, la corresponsabilidad sustenta la igualdad de oportunidades y equidad de género en las instituciones sociales, educativas o familiares. Una demanda que en Educación Superior constituye una reparación histórica porque:

Desde sus orígenes, las universidades han sido espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante siglos ni siquiera tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo []; no hay correspondencia entre el incremento en la participación de mujeres académicas en las universidades y la baja representación de las mismas en los máximos cargos y órganos de toma de decisiones. La ausencia de mujeres en los principales espacios de decisión ha sido señalado y criticado en casi todos los estudios e informes que analizan la situación de las mujeres en las universidades (Ordorika, 2015: 7-10).

De esta manera, Imanol Ordorika (2015) visibiliza la alta masculinización de los cargos directivos en las instituciones de Educación Superior, en contraste con los índices de representación femenina en este nivel educativo, ya se desempeñen como académicas, estudiantes, administrativas o funcionarias del área de gestión. Por tanto, el porcentaje de mujeres insertas en las mesas directivas es mínimo, en comparación con la cantidad de varones que participan en la toma de decisiones a nivel institucional. Lo anterior se traduce en una cierta desconfianza o confianza hacia sus respectivas competencias de liderazgo o hacia sus conocimientos, habilidades y actitudes para incidir en la macro y micropolítica directiva, académica o administrativa.

Por lo demás, el proceso de inserción de las mujeres a las instituciones de Educación Superior fue tardío debido a las estructuras patriarcales de los grupos y sectores de la sociedad. Ello implica atender a los primeros artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU):

1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (ONU, 1948: 4-5).

En consecuencia, las distinciones conceptuales sobre sexo-género, corresponsabilidad y equidad de género en las instituciones sociales, educativas y familiares evidencian los elementos que históricamente han obstaculizado la igualdad de oportunidades entre mujeres, entre varones, entre mujeres y varones. Lo anterior evidencia la necesidad de reflexionar sobre las temáticas y problemáticas de género en las distintas comunidades.

Contextualización del proyecto de investigación

Los proyectos de carácter general de la Línea de Emprendimiento Estudiantil del Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación —en adelante MINEDUC— tienen como propósito financiar iniciativas que contribuyan al mejoramiento de la calidad académica en las instituciones de Educación Superior, misma que procura potenciar una formación integral para los actores educativos a partir de la diversificación de experiencias de aprendizaje (MINEDUC, 2020). En este marco, el equipo de investigación se adjudicó el Proyecto UCS-1709 “Construyendo orientaciones inclusivas que favorezcan la equidad de género en la comunidad universitaria” que se llevó a cabo en la UCSH.

Esta iniciativa académica propuso cinco líneas de acción. En la primera se aplicó un diagnóstico participativo para examinar las percepciones, conocimientos y experiencias de género de las y los estudiantes, docentes, directivos y personas del área de gestión. En la segunda se implementó un seminario y en la tercera, un conversatorio sobre equidad de género como instancias de formación para la comunidad universitaria (Lizana, Améstica y Farías, 2017). La cuarta consistió en una propuesta de orientaciones inclusivas y la quinta en una campaña de difusión con el fin de potenciar la igualdad de derechos y oportunidades entre muje-

res, entre varones, entre mujeres y varones en el estamento estudiantil, académico, directivo y de gestión.

Por tanto, este artículo se focaliza en la primera línea de acción que refiere al diagnóstico participativo puesto que contribuye a la visibilización, institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las instituciones de Educación Superior. Estos procesos son fundamentales para democratizar las estructuras directivas, académicas, administrativas y estudiantiles dentro de las comunidades universitarias, con la finalidad de potenciar los cambios culturales, sociales, políticos, ideológicos y educativos necesarios para la equidad e igualdad de oportunidades entre mujeres, entre hombres, entre varones y mujeres (Corleto, Cooper y Rodríguez, 2010).

Metodología

Este apartado presenta el proceso de construcción del diagnóstico enmarcado en el Proyecto UCS-1709 y el diseño e implementación de las escalas de apreciación dentro de la comunidad universitaria. Así mismo, se examina el rango de edad, la representación por estamento y la variable sexo de las y los participantes desde una perspectiva de género.

En la construcción del diagnóstico participaron las investigadoras responsables del Proyecto UCS-1709 y el equipo interdisciplinario del área de Sistematización y Evaluación de la Dirección de Vinculación con el Medio de la UCSH, quienes colaboraron en el diseño de las dimensiones, categorías y alternativas del instrumento, así como en su instalación en la plataforma Survey Monkey de la universidad. Así mismo, el área de Responsabilidad Social Universitaria y Derechos Humanos, la Dirección de Comunicaciones y la Dirección de Recursos Tecnológicos contribuyeron en la difusión de las líneas de acción del proyecto a nivel institucional a través de banner en la página web y redes sociales o mediante comunicados masivos y correos personalizados.

Se optó por una escala de apreciación, puesto que permite observar, valorar, estimar, cualificar y/o cuantificar la intensidad de ciertas conductas, creencias o percepciones a partir de la graduación de tres a cinco

categorías de respuesta, las que pueden adoptar un formato orientado al logro, una modalidad de frecuencia, tipo Likert, diferencial semántico, entre otros. Dicho de otro modo, las escalas permiten jerarquizar, organizar u ordenar los niveles frente a una serie de alternativas, aseveraciones o afirmaciones; la variación, costumbre o frecuencia con que se realiza alguna actividad; los niveles de satisfacción de una comunidad ante un servicio, proceso o producto; los niveles de logro alcanzados durante una experiencia de aprendizaje, entre otros (Castillo y Cabrerizo, 2003, 2010; Salinas, 2002).

Consiguientemente, las escalas de apreciación sobre percepciones, conocimientos y experiencias de género de los actores educativos contemplaron un conjunto de afirmaciones temáticas con seis categorías de respuesta tipo Likert. La primera escala presentó cinco alternativas que circunscribieron a la comunidad UCSH, como:

1. Una comunidad donde hombres y mujeres tienen igualdad de derechos y acceso a oportunidades.
2. Una comunidad sin discriminación por razones de identidad y orientación sexual.
3. Una comunidad donde se reconocen los problemas de la desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres.
4. Una comunidad donde se tratan temas como equidad de género y/o estereotipos de género.
5. Una comunidad donde se trabaja para la erradicación de la discriminación por razones de identidad y orientación sexual.

Y la segunda presentó cuatro aseveraciones respecto de la igualdad de derechos y oportunidades en las facultades, escuelas y carreras de la UCSH en los siguientes ámbitos:

1. Postulación y acceso de los/las estudiantes.
2. Postulación y acceso a la docencia universitaria.
3. Postulación y acceso a los cargos de gestión.
4. Postulación y acceso a los cargos directivos.

Sobre el rango de edad de las y los participantes en el diagnóstico hubo una fluctuación entre los 17 y 71 años, de los cuales un 70% tenía

entre 17 y 25 años y un 10% entre 26 y 34 años. Entonces, de las 530 personas que respondieron voluntariamente la escala de apreciación el 80% pertenece al grupo etario de jóvenes y adultas o adultos jóvenes.

En relación con la representación de cada estamento universitario hubo 410 estudiantes, 50 docentes, 9 docentes directivos y 61 personas del área de gestión que respondieron el instrumento. Ahora bien, si se considera el universo total de 6,675 estudiantes matriculados (CNED, 2017) —donde hubo 6,289 ingresos a las carreras de pregrado y 386 a los programas de postgrado y postítulo—, el porcentaje de representación estamental alcanzó un 6.3%. Paralelamente, si se revisa la cantidad de 336 personas contratadas en las áreas de gestión y 61 en las áreas de dirección, su nivel de participación alcanzó un 18% y 15%, respectivamente. A la par, la Ficha Institucional Individual (CNED, 2017) reportó que había 617 personas ejerciendo la docencia universitaria en la UCSH, lo que equivale al 8% de participación en este diagnóstico. Entonces, de las 530 personas que completaron voluntariamente este instrumento el 77.4% pertenece al ámbito estudiantil, el 11.5% al área de gestión, el 9.4% al cuerpo académico y el 2% al equipo directivo.

Respecto del sexo-género de las y los participantes, se constató que 402 mujeres, 126 varones y 2 personas identificadas como “Otro” respondieron la escala de apreciación, de esta manera, la categoría “Femenino” alcanzó un 76%, “Masculino” un 24% y “Otro” un 0.4%. Este panorama coincide con los datos reportados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) puesto que se incrementa la brecha de género entre el año 2016 y 2018. Al respecto, el Consejo declara que esta diferencia “[...] alcanzó los 17,187 estudiantes a favor de las mujeres durante el año 2019. Sin embargo, es menor al año 2018 donde alcanzó los 22,356” (CNED, 2019: 38).

En consecuencia, se ha incrementado consistentemente la matrícula femenina en todas las instituciones de educación superior —en adelante IES—, tales como universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Así mismo, aumentó en un 16% la brecha de género (a favor de las mujeres) en la matrícula total del año 2017 llegando a un ingreso anual de casi 70 mil mujeres a las IES (CNED, 2018). Del

mismo modo, las últimas cifras publicadas por la UCSH informan que la matrícula femenina alcanzó un 69% al compararla con el número total de personas matriculadas durante este periodo (CNED, 2017).

A nivel institucional, la información estadística disponible reporta que el número total de estudiantes es de 6,289, cuya matrícula femenina y masculina alcanzó un 71% y 29%, respectivamente. La cantidad total de personas del área de gestión es de 336, donde las mujeres representan el 55% y los varones el 45%. El número total de docentes es de 239, donde las profesoras conforman un 47% y los profesores un 53%. La cantidad total de cargos directivos es de 21, mientras que los docentes directivos es de 40, en ambos casos la representación femenina alcanza un 30% y 37%; y la representación masculina un 70% y 63%, respectivamente.

En síntesis, la brecha de género —a favor de las mujeres— es evidente en el estamento estudiantil y en las áreas de gestión dado que sobrepasa el 40% en el primero y el 10% en el segundo. En cambio, la diferencia a favor de los varones alcanza un 40% en el ámbito directivo, un 26% en los cargos directivos académicos y un 6% en el cuerpo docente. De modo que los indicadores de participación femenina reportados durante la última década a nivel nacional no son proporcionales a sus posibilidades de representación en todos los estamentos universitarios ni son equivalentes a sus oportunidades de participación en la macro y micropolítica institucional.

Análisis de resultados

Este apartado analiza los principales resultados cuantitativos de las escalas de apreciación sobre percepciones, conocimientos y experiencias de género de los actores educativos. Por una parte, la organización de los hallazgos consigna dos áreas temáticas, vale decir, la primera refiere a la comunidad UCSH y la segunda, a los derechos y oportunidades en sus facultades, escuelas y carreras. Y por otra, el análisis compara la cantidad y el porcentaje de personas que estuvieron de acuerdo, en desacuerdo o respondieron “no saber” sobre el contenido de cada alternativa.

Comunidad UCSH

Respecto de la *primera afirmación*, la UCSH es “una comunidad donde hombres y mujeres tienen igualdad de derechos y acceso a oportunidades”, 250 personas o el 47% está de acuerdo y 178 personas o el 34% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 25 personas o el 5% está muy en desacuerdo y 63 personas o el 12% está en desacuerdo con este enunciado. Por tanto, de los 530 participantes, 428 personas o el 81% cree o percibe una igualdad de género en derechos u oportunidades dentro de la comunidad universitaria, mientras que 88 personas o el 17% disiente de tales ideas y 14 personas o el 3% declara “no saber” sobre este tema.

Sobre la *segunda aseveración*, la UCSH es “una comunidad sin discriminación por razones de identidad y orientación sexual”, 220 personas o el 42% está de acuerdo y 168 personas o el 32% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 20 personas o el 4% está muy en desacuerdo y 78 personas o el 15% está en desacuerdo con este enunciado. Consiguientemente, de los 530 participantes, 388 personas o el 74% no percibe exclusiones o discriminaciones en materia de identidad de género, preferencia u orientación sexual dentro de la comunidad universitaria, mientras que 98 personas o el 19% discrepa de tales percepciones y 44 personas o el 8% declara “no saber” acerca de este tema.

En relación con la *tercera aseveración*, la UCSH es “una comunidad donde se reconocen los problemas de la desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres”, 223 personas o el 42% está de acuerdo y 123 personas o el 23% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 25 personas o el 5% está muy en desacuerdo y 113 personas o el 21% está en desacuerdo con este enunciado. En síntesis, de los 530 participantes, 346 personas o el 65% cree o percibe que existe un reconocimiento de las problemáticas asociadas a las desigualdades e inequidades de género dentro de la comunidad universitaria. Pero 138 personas o el 26% diverge de dicho planteamiento y 46 personas o el 9% declara *no saber* sobre este tema.

Acerca de la *cuarta proposición*, la UCSH es “una comunidad donde se tratan temas como equidad de género y/o estereotipos de gé-

nero”, 218 personas o el 41% está de acuerdo y 132 personas o el 25% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 36 personas o el 7% está muy en desacuerdo y 106 personas o el 20% está en desacuerdo con este enunciado. En consecuencia, de los 530 participantes, 350 personas creen que se abordan las temáticas relacionadas con la equidad entre mujeres, entre varones, entre mujeres y varones dentro de la comunidad universitaria. O el 66% percibe que se tratan los estereotipos de género a nivel institucional, los que refieren a la reproducción de ciertos (pre) juicios entre los sexos, ideas de carácter inmutable o imágenes aceptadas habitualmente por un grupo o sector de la sociedad. Sin embargo, 142 personas o el 27% difiere de esta posición y 38 personas o el 7% declara “no saber” respecto de este tema.

Finalmente, en la *quinta afirmación*, la UCSH es “una comunidad donde se trabaja para la erradicación de la discriminación por razones de identidad y orientación sexual”, 219 personas o el 41% está de acuerdo y 108 personas o el 20% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 37 personas o el 7% está muy en desacuerdo y 102 personas o el 19% está en desacuerdo con este enunciado. Por ende, de los 530 participantes, 327 personas o el 61% cree o percibe que existe un trabajo para erradicar o “arrancar de raíz” las exclusiones o discriminaciones por motivos de identidad de género, preferencia u orientación sexual dentro de la comunidad universitaria. No obstante, 139 personas o 26% disiente de tales ideas y 64 personas o el 12% declara “no saber” sobre este tema.

En conclusión, se observa una diferencia de 20 puntos porcentuales entre el mayor y menor nivel de acuerdo frente a las alternativas, esto es, entre un 81% alcanzado en la primera y un 61% en la quinta. En el primer caso, los actores educativos coinciden en sus percepciones, conocimientos y experiencias cuando distinguen a la comunidad universitaria como un espacio abierto, equitativo e inclusivo, donde existe una igualdad de derechos en las oportunidades de acceso de mujeres y varones. Pero en el segundo caso, se evidencia discrepancia al momento de concebirla como una institución que actúa, *se hace cargo* o trabaja en la erradicación de exclusiones y discriminaciones por razones de identidad

de género y orientación sexual. Por lo demás, esta alternativa presenta un alto porcentaje de desacuerdo y desconocimiento respecto de su contenido temático específico.

Así mismo, es interesante contrastar las perspectivas de los actores educativos con la información estadística institucional dado que se advierte una brecha de género, tanto en el estamento estudiantil y en las áreas de gestión a favor de las mujeres, como en los cargos directivos, directivos docentes y docencia de pre y postgrado a favor de los varones. En otras palabras, se evidencian ciertos roles y funciones altamente feminizadas y masculinizadas, por lo que una proporción de la comunidad universitaria no participa en la toma de decisiones a nivel macropolítico ni tiene injerencia en la planificación estratégica de la micropolítica académica. Es importante recordar que las brechas de género visibilizan las diferencias o distancias entre mujeres y varones respecto de sus oportunidades de acceso y control a los servicios, bienes o recursos materiales y simbólicos. Estas posibilidades son comparadas en términos cualitativos y/o cuantitativos en función de características similares (edad, ocupación, condiciones laborales y salariales, niveles de escolaridad, participación en actividades (re)productivas, balance entre trabajo doméstico y remunerado, entre otros factores (Alcaldía de Medellín, 2014; Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2014).

A la par, se advierte un alto porcentaje en desacuerdo frente a la cuarta alternativa con un 27% y ante la tercera y quinta con un 26%. De modo que los actores educativos no perciben modalidades tangibles o intangibles para abordar las temáticas relacionadas con la equidad de género y los estereotipos sexistas dentro de la comunidad universitaria. Tampoco aprecian un reconocimiento de las problemáticas asociadas a las desigualdades e inequidades entre mujeres y varones a nivel institucional. Estos resultados evidencian la necesidad de *hacerse cargo* de los ejes transversales de la equidad e igualdad de oportunidades, incluyendo el respeto y la garantía de los derechos humanos en esta materia.

Desde esta perspectiva, la equidad de género constituye un principio de justicia social que plantea derechos y deberes fundamentales para

todas las personas, a la luz de políticas para reconocer sus diferencias culturales, históricas, de clase social, etnia-raza, sexo-género (Fraser, 1995). Por tales razones, la equidad comprende *una igualdad en la diferencia*, cuyo imperativo ético implica ocuparse de las condiciones materiales y simbólicas que reproducen ciertas discriminaciones y desigualdades en los grupos y sectores de la sociedad. Estos estereotipos evidencian prácticas sexistas, comportamientos de desvalorización y actitudes de subestimación hacia los roles y las funciones de un sexo, lo que evidencia una diferencia transformada o disfrazada de discriminación directa e indirecta (INMUJERES, 2007; Lizana, 2020).

Por tales razones, las instituciones de Educación Superior requieren de sistemas de referencias e indicadores sobre equidad de género en los siguientes términos:

Los datos que se obtienen proporcionan información acerca de las desigualdades entre mujeres y hombres; ofrecen los conocimientos que se necesitan para poner en marcha programas y acciones en pro de la equidad, y muestran los factores clave para incidir en una transformación de las relaciones entre los sexos. El diseño de políticas efectivas y adecuadas para el bienestar de las personas de cualquier institución u organización social debe basarse en diagnósticos acertados y pertinentes a la realidad de la organización que será sujeto de políticas transformadoras (Corleto, Cooper y Rodríguez, 2010: 13).

Igualdad de derechos y oportunidades en las facultades, escuelas y carreras de la UCSH

Respecto de la *primera afirmación*, “en la UCSH existe igualdad en derechos y oportunidades durante la postulación y acceso al estamento estudiantil”, 214 personas o el 40% está de acuerdo y 255 personas o el 48% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 17 personas o el 17% está muy en desacuerdo y 25 personas o el 5% está en desacuerdo con este enunciado. Por tanto, de los 530 participantes, 469 personas o el 88% cree o percibe que hay derechos y oportunidades igualitarias en los procesos de postulación y en las vías de acceso de las y los estudiantes a la universidad. Sin embargo, 42 personas o el 22% disiente de tales ideas y 18 personas o el 3% declara *no saber* sobre este tema.

Sobre la *segunda aseveración*, “en la UCSH existe igualdad en derechos y oportunidades durante la postulación y acceso a la docencia universitaria”, 178 personas o el 34% está de acuerdo y 147 personas o el 28% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 14 personas o el 3% está muy en desacuerdo y 43 personas o el 8% está en desacuerdo con este enunciado. En consecuencia, de los 530 participantes, 325 personas o el 62% cree o percibe que hay derechos y oportunidades igualitarias en los procesos de postulación y en las vías de acceso de las y los docentes a la universidad. No obstante, 57 personas o el 11% discrepa de tales percepciones y 146 personas o el 28% declara *no saber* acerca de este tema.

En relación con la *tercera aseveración*, “en la UCSH existe igualdad en derechos y oportunidades durante la postulación y acceso a los cargos de gestión”, 154 personas o el 29% está de acuerdo y 95 personas o el 18% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 27 personas o el 5% está muy en desacuerdo y 68 personas o el 13% está en desacuerdo con este enunciado. En síntesis, de los 530 participantes, 249 personas o el 47% cree o percibe que hay derechos y oportunidades igualitarias en los procesos de postulación y en las vías de acceso de las personas del área de gestión a la universidad. Pero 95 personas o el 18% diverge de dicho planteamiento y 184 personas o el 34% declara *no saber* sobre este tema.

Acerca de la *cuarta proposición*, “en la UCSH existe igualdad en derechos y oportunidades durante la postulación y acceso a los cargos directivos”, 132 personas o el 25% está de acuerdo y 87 personas o el 16% está muy de acuerdo con esta alternativa. En cambio, 47 personas o el 9% está muy en desacuerdo y 75 personas o el 14% está en desacuerdo con este enunciado. Por tanto, de los 530 participantes, 219 personas o el 41% cree o percibe que existen derechos y oportunidades igualitarias en los procesos de postulación y en las vías de acceso a los cargos directivos de la universidad. Sin embargo, 122 personas o el 23% disiente de tales ideas y 187 personas o el 35% declara *no saber* sobre este tema.

En consecuencia, se observa una diferencia de 47 puntos porcentuales entre el mayor y menor nivel de acuerdo frente a las alternativas, esto es, entre un 88% alcanzado en la primera y un 41% en la cuarta. En

el primer caso, los actores educativos coinciden en sus percepciones, conocimientos y experiencias respecto de la igualdad distinguida en materia de derechos y oportunidades durante el ingreso, postulación y acceso del estamento estudiantil a la universidad. Sin embargo, en el segundo caso, se advierten claras discrepancias respecto de las condiciones de postulación y posibilidades de acceso a los cargos directivos. Además, esta alternativa presenta el más alto porcentaje de desacuerdo y desconocimiento respecto de su contenido temático específico. Lo que es similar al tercer enunciado que refiere a cómo se postula y accede a los cargos del área de gestión.

Así mismo, estos resultados evidencian la necesidad de transparentar los procesos de postulación, las vías de acceso e ingreso, las condiciones de permanencia, egreso o retiro de los actores educativos desde parámetros públicos y equitativos. La paridad de género en las instituciones de Educación Superior constituye una reparación histórica que requiere de apertura social, voluntad política y estrategias económicas de corto, mediano y largo alcance. Así será posible garantizar, tanto la representación equilibrada de mujeres y varones en las facultades, departamentos, escuelas y carreras, como la participación equitativa en los ámbitos de acción del estamento directivo, académico, administrativo y estudiantil. Por tanto, es fundamental incrementar el acceso de las mujeres a los puestos de toma de decisiones a nivel estructural e institucional, por medio del enfoque de derecho, sistema de cuotas, visibilización del trabajo femenino en las áreas disciplinares, formación de género, acción afirmativa, entre otros (INMUJERES, 2007; Lizana, 2020).

Conclusiones

Este apartado presenta las conclusiones considerando los principales resultados analizados y los sistemas de indicadores para la equidad de género en las instituciones de Educación Superior.

La Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales (MINEDUC, 2018) señala que la equidad de género y la no-discriminación son principios que orientan la visión y misión institucional y las áreas de

vinculación con el medio, docencia e investigación. De manera que el estamento directivo, académico, administrativo y estudiantil debe potenciar la deliberación ética, el análisis crítico y el compromiso profesional con las actuales temáticas y problemáticas nacionales. En tal sentido, la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017) define equidad como “[...] una cuestión de justicia: es la distribución justa de los recursos y del poder social, se refiere a la justicia en el tratamiento de hombres y mujeres, considerando las desventajas históricas que ha tenido para las mujeres la división sexual del trabajo y el ordenamiento social de género” (2017: 13).

Por tales razones, el análisis de los principales resultados advierte la necesidad de visibilizar las brechas de género en las instituciones de Educación Superior, al respecto, Corleto, Cooper y Rodríguez plantean:

[...] se presenta una segregación por nivel educativo en la que disminuye notoriamente la proporción de acceso de las mujeres en los niveles de posgrado. Otras tendencias de segregación pueden observarse en su baja participación en los espacios de toma de decisiones y en su escasa representación en los nombramientos académicos de mayor jerarquía (2010: 12).

De forma consiguiente, la mayor cantidad de mujeres en las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica no asegura oportunidades equitativas en el acceso a los cargos y puestos de poder, ni tampoco garantiza relaciones igualitarias en las condiciones laborales y salariales. Por ello, es fundamental contar con programas, proyectos, estrategias e instrumentos que contengan criterios e indicadores sobre equidad de género, ya sea para promover espacios democráticos, equitativos e inclusivos, para potenciar a los grupos que históricamente han sido negados e invisibilizados o para *hacerse cargo* de los efectos y consecuencias de la discriminación (Calvo, 2016; Guzmán, 2017; Lizana, 2020). De manera que “[...] una evaluación con enfoque de género debe basarse en el criterio de promoción de la participación equitativa y la visualización de los obstáculos que las imposibilitan” (Alcaldía de Medellín, 2014: 25).

Al respecto, el estudio “Estrategias de equidad de género en el entorno universitario” distingue ciertas herramientas para potenciar la equidad de género en una universidad ecuatoriana, desde “[...] un trato igualitario de hombres y mujeres en leyes y políticas, incluyendo el igual acceso a recursos y servicios, como la educación, la salud y el empleo” (Baute, Pérez y Espinoza, 2017: 53). Lo que implica promover la igualdad de deberes y derechos en la comunidad universitaria con la finalidad de garantizar normativas representativas e inclusivas en sus distintos ámbitos de acción.

Tales iniciativas se fundamentan en cinco principios, el primero refiere a la no-discriminación de las mujeres; el segundo a la igualdad y equidad entre los sexos; el tercero a la valoración de la diversidad para crear un sentido de comunidad; el cuarto a la promoción de la participación y el diálogo entre mujeres y varones; y el quinto a la incorporación de la equidad de género en todos los estamentos universitarios. Los resultados de esta experiencia destacan que los cargos directivos —que estaban altamente masculinizados— alcanzaron una representación femenina del 50%, así mismo, se incrementó la participación de académicas y estudiantes en proyectos de investigación (Baute, Pérez y Espinoza, 2017).

Si bien el estudio “La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas” se implementó en las instituciones educativas del nivel primario y secundario, sus estrategias pueden ser adaptadas para educación superior. En el proceso indagativo participaron cinco centros de la Junta de Andalucía, cuyos objetivos giraban en torno a la aplicación, descripción y análisis de buenas prácticas coeducativas, según las particularidades de cada comunidad. Por tanto, se utilizó una metodología cualitativa sobre la base de entrevistas, observaciones y grupos de discusión y se asumió un enfoque de género como construcción cultural de la diferencia sexual. Esto permitió visibilizar los sentidos culturales y significados literales que los actores educativos atribuyen a las masculinidades y feminidades durante sus trayectorias formativas. Sobre los resultados y conclusiones se observó una gran variedad de prácticas coeducativas basadas en la equidad de género, cuya efectividad y eficiencia

era mayor si el equipo directivo, docente, estudiantil y administrativo cooperaba en función de metas y estrategias claramente definidas (Rebollo, Piedra, Sala, Sabuco, Saavedra y Bascón, 2011).

Por último, es importante destacar que las instituciones de educación superior tienen una labor pendiente en materia de equidad de género. El ingreso de mujeres a las casas de estudios superiores ha tenido un aumento sostenido en las últimas décadas, pero este incremento no se refleja en sus niveles de representación y participación en los cargos directivos. Como también, es fundamental diseñar e implementar instancias de reflexión sobre las temáticas y problemática de género en los distintos estamentos universitarios para que promuevan trayectorias académicas y profesionales equitativas e inclusivas (Lizana, Améstica y Farías, 2017).

Referencias bibliografía

- Alcaldía de Medellín (2014). *Glosario de conceptos para la transversalización del enfoque de género*. Colombia: Secretaría de las Mujeres. Alcaldía de Medellín
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo Veinte.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España: Pearson-Prentice-Hall.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: Pearson Educación S.A.
- Consejo Nacional de Educación (2017). *UCSH. Ficha institucional individual, años 2007-2017*. Chile: Consejo Nacional de Educación. Departamento de Investigación e Información Pública.
- Consejo Nacional de Educación (2018). *Tendencias de la matrícula de pregrado en Educación Superior*. Chile: Consejo Nacional de Educación. Departamento de Investigación e Información Pública.
- Consejo Nacional de Educación (2019). *Tendencias de la matrícula de pregrado en Educación Superior*. Chile: Consejo Nacional de Educación. Departamento de Investigación e Información Pública.

- Corleto, A.; Cooper, J., y Rodríguez, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de Educación Superior*. México, D. F.: Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres.
- Fraser, N. (1995). *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista»*. EE.UU. Simposio sobre Liberalismo Político. Departamento de Filosofía. Universidad de Michigan.
- Gómez, V., y Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. En: *POLIS*, 40, pp. 1-15.
- Guzmán, J. (2017). Los indicadores de género. La ruta hacia la igualdad. En: *Revisita Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. XXVII, 2, pp. 133-147.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Glosario de género*. México, D.F.: Instituto Nacional de Mujeres.
- Instituto Europeo de la Igualdad de Género (2014). *Índice de Igualdad de Género. Principales conclusiones*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Lizana, V. Améstica, J., y Farías, C. (2017). Grupos de reflexión sobre homosexualidad: Estrategia metodológica e investigativa que visibiliza las experiencias de género de los actores situados en el aula universitaria. En: *Cuadernos de Educación* 76, pp. 1-14.
- Ministerio de Educación (2017). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018). *Ley 21.094 sobre universidades del Estado*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2020). *Aprueba Bases sobre Concurso de Propuestas de Proyectos de Carácter General del Fondo de Desarrollo Institucional, Línea Emprendimiento Estudiantil, año 2020*. Chile: Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. En: *Revista de la Educación Superior*, 174, pp. 7-17.
- Rebollo, M.; Piedra, J.; Sala, A.; Sabuco, A.; Saavedra, J., et al. (2011). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. En: *Revista de educación*, 358, pp. 29-52.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona, España: Graó.
- Stoller, R. (1968). *Sexo y Género*. New York: Science House.

Sitios web

- Baute, M.; Pérez, V., y Luque, M. (2017). Estrategia de equidad de género en el entorno universitario. En: *Revista Universidad y Sociedad*. Consultado el 14 de septiembre de 2020. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400007
- Calvo, G. (2016) La importancia de la equidad de género en los logros del aprendizaje. Santiago. En: *UNESCO*. Consultado el 14 de septiembre de 2020. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Gloria-Calvo-UNA-Colombia.pdf>
- Duarte, J.; García-Horta, J. (2016). Igualdad, equidad de género y feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. En: *Revista CS*. Consultado el 14 de septiembre de 2020. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n18/n18a06.pdf>
- Lizana, V. (2020). Educación y género. En: *Geoconsulting*. Consultado el 14 de septiembre de 2020. Disponible en <https://geoconsulting.cl/cronica-educacion-y-genero/>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. En: *Naciones Unidas*. Consultado el 14 de septiembre de 2020. Disponible en <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Vega, V.; Maza, J.; Roitman, D.; Sánchez, M. (2015). *Identidad de Género, construcción subjetiva de la adolescencia*. Argentina: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Verónica Alejandra Lizana Muñoz

Chilena. Doctora en ciencias de la educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora en la Universidad Católica Silva Henríquez. Líneas de investigación: educación y género.
Correo electrónico: valizana@gmail.com

Javiera Fernanda Améstica Baeza

Chilena. Licenciada en educación y profesora de pedagogía en castellano por la Universidad Católica Silva Henríquez. Actualmente es profesora de lengua y literatura en el Colegio Alto Palena. Líneas de investigación: educación y género, lengua y literatura.
Correo electrónico: javiera.amestica@gmail.com

Catherine Natalia Farías Flores

Chilena. Licenciada en educación y profesora de pedagogía en castellano por la Universidad Católica Silva Henríquez. Actualmente es profesora de lengua y lingüística en el Colegio The Garden School. Líneas de investigación o trabajo profesional: educación y género, lengua y literatura.
Correo electrónico: cathifarias@gmail.com

Recepción: 28/08/20

Aprobado: 21/04/21



Sin título, óleo sobre tela | de Ana María Vargas