

Karla Alejandra Contreras Tinoco
Marco Antonio González Pérez
COORDINADORES





Mujeres
en la
educación superior

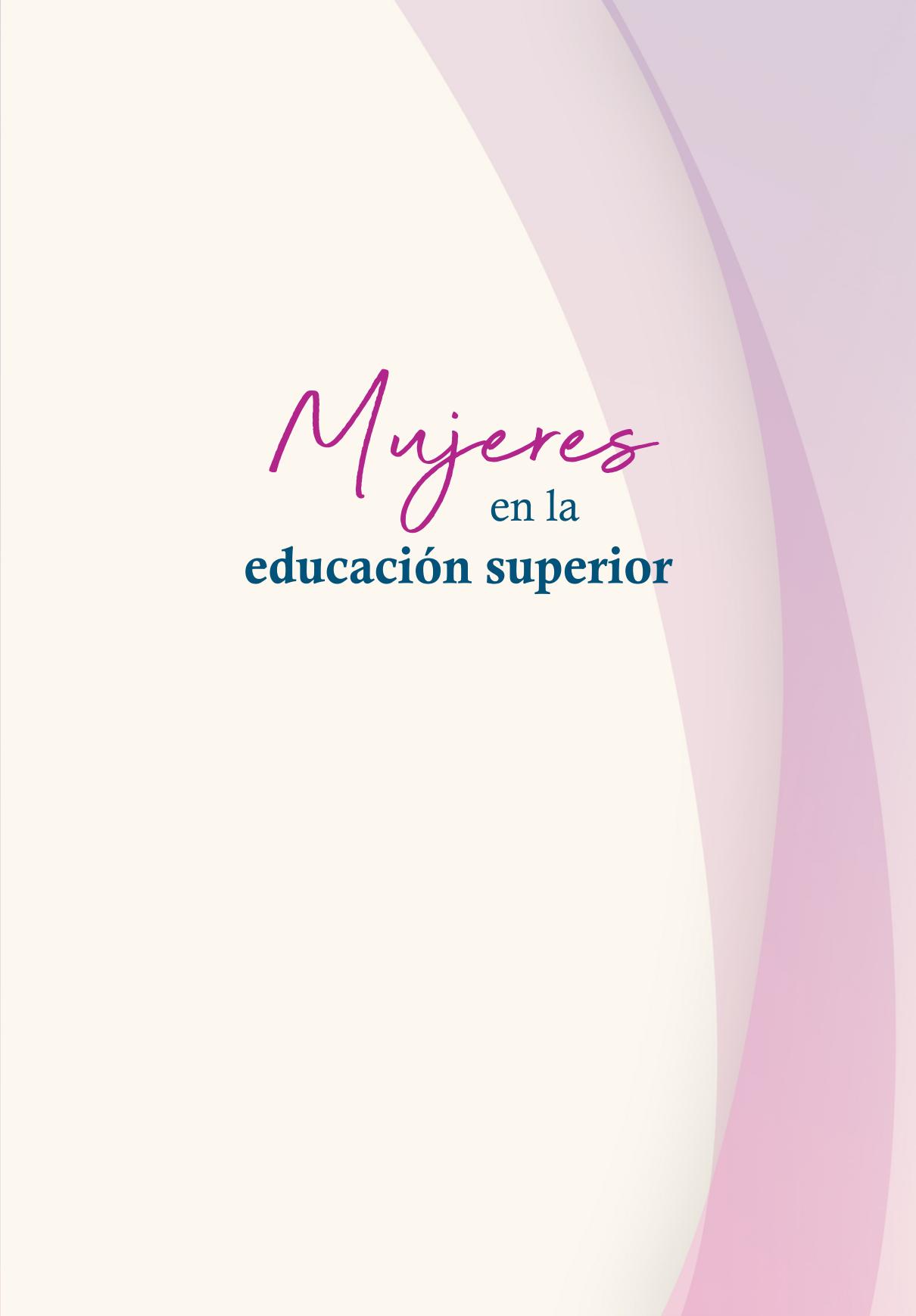


Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala





Mujeres
en la
educación superior



Mujeres
en la
educación superior



Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector



Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga
Directora

Dr. Ignacio Peñalosa Castro
Secretario General Académico

Dr. Luis Ignacio Terrazas Valdés
Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

Dra. C. Tzasna Hernández Delgado
Secretaría de Planeación y Cuerpos Colegiados

CP Reina Isabel Ferrer Trujillo
Secretaría Administrativa

Dra. Anabel De la Rosa Gómez
Coordinadora de Educación a Distancia

MC José Jaime Ávila Valdivieso
Coordinador Editorial

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
SUAYED Psicología

Mujeres en la educación superior

Karla Alejandra Contreras Tinoco
Marco Antonio González Pérez
Coordinadores



Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Contreras Tinoco, Karla Alejandra, editor. | González Pérez, Marco Antonio, editor.

Título: Mujeres en la educación superior / Karla Alejandra Contreras Tinoco, Marco Antonio González Pérez, coordinadores.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2023. | "SUAyED Psicología".

Identificadores: LIBRUNAM 2210714 (impreso) | LIBRUNAM 2210697 (libro electrónico) | ISBN 9786073077378 (impreso) | ISBN 9786073076937 (libro electrónico).

Temas: Mujeres en la educación superior. | Mujeres en la ciencia.

Clasificación: LCC LC1567.M85 2023 (impreso) | LCC LC1567 (libro electrónico) | DDC 378.0082—dc23

Mujeres en la educación superior

Primera edición: junio de 2023

D.R. 2023 © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán, CP 04510,
Ciudad de México, México.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Av. de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz,
CP 54090, Estado de México, México.

www.iztacala.unam.mx

ISBN: 978-607-30-7693-7

Esta edición y sus características son propiedad de la
Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la
autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

APOYO TÉCNICO

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO

Cuidado de la edición

LH JORGE ARTURO ÁVILA GÓMORA

LIC. MIRYAM GERALDINE CUEVAS RODRÍGUEZ

LIC. JOAN MICHAEL JAIME BENÍTEZ

Corrección de estilo

LDG JACQUELINE VERÓNICA SÁNCHEZ RUIZ

Diseño de página, maquetación, formación editorial y retoque
digital de imágenes

MTRO. ELIHU GAMBOA MIJANGOS

Diseño de portada

Esta obra fue dictaminada por pares académicos nacionales e
internacionales expertos en el tema y adscritos al Comité Editorial
de la FES Iztacala.

Libro financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), a través del proyecto "Problemas psicosociales que enfrentan mujeres que estudian licenciatura en Psicología en las modalidades presencial, abierta y a distancia en la UNAM y su impacto en el rezago y abandono escolares", clave IN302920.

Impreso y hecho en México



Índice





Mujeres
en la
educación superior



Prefacio



Desde sus orígenes, las instituciones de educación superior (IES), fueron configuradas como espacios masculinizados tanto por la disposición de sus horarios, sus mecanismos de ingreso como por los modos de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, durante décadas prevaleció la presencia de hombres en las aulas (estudiantes y profesores), en los contenidos de las unidades de aprendizaje (la bibliografía usada, casi en su totalidad, de autoría de hombres), en la toma de decisiones y en la construcción de las políticas institucionales relacionadas con la educación superior.

Sin embargo, producto de las demandas y discusiones feministas durante el siglo xx, esta configuración masculinizada de los espacios universitarios fue cambiando paulatinamente, logrando un incremento sostenido del número de mujeres estudiantes, académicas, directivas y operativas en la universidad. En la actualidad, se observa mayor presencia de mujeres que de hombres en algunas carreras universitarias, sobre todo en aquellas denominadas “feminizadas”, que se caracterizan por el cuidado de la salud, la enseñanza, las ciencias sociales o el trabajo asistencial, entre otras. Asimismo, también se identifica que mayor número de mujeres ocupan cargos directivos.

Pese al indudable y evidente incremento en número de mujeres en las IES, aún es necesario analizar y reflexionar en torno a qué tanto las universidades han reconfigurado y renovado sus procedimientos, mecanismos y políticas universitarias para asegurar una verdadera inclusión de las mujeres. Este análisis permite identificar, prevenir o erradicar una educación sexista o androcéntrica, así como avanzar hacia una educación superior con perspectiva de género. Lo anterior resulta relevante, sobre todo si se considera que el contar con una educación igualitaria e inclusiva permite prevenir, por un lado, la deserción educativa de las mujeres por dificultades para conciliar la vida privada con la educativa y, por otro, erradicar la violencia de género en entornos educativos; además, incidir favorablemente en las trayectorias educativas, profesionales y de vida de las mujeres universitarias.

Por otra parte, aún se requiere conocer, comprender y analizar cómo ha sido la experiencia de las mujeres universitarias en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel superior. Esto con la finalidad de visibilizar y reflexionar acerca de los particulares retos, vivencias, violencias, entre otros aspectos, de las mujeres en las IES. A partir de identificar y analizar estas experiencias, se puede avanzar hacia la toma de decisiones y la configuración de políticas institucionales que permitan una la igualdad e inclusión en la educación superior.

Bajo este contexto, surgió la iniciativa de configurar un espacio de trabajo colectivo, conjunto y colaborativo que promoviera la reflexión y retroalimentación en torno a los temas ya expuestos, el cual tuvo una duración de casi un año. En él participaron investigadoras e investigadores de distintas instituciones, los cuales expusieron en el Seminario permanente “Mujeres en la Educación Superior: rezago y abandono”, que forma parte del proyecto PAPIIT IN302920 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), liderado por el Dr. Marco Antonio González Pérez en conjunto con el Cuerpo Académico UDG-CA-1009 Gestión educativa y políticas para la equidad y la inclusión, que se realizó entre el 27 de enero y el 21 de julio de 2021.

De esta manera, esta obra contó con la valiosa participación de diversos autores, adscritos a distintas instituciones tanto nacionales como extranjeras, quienes presentan magistralmente, un poco de la realidad que se vive en cuanto a *género y educación superior* en cuatro países iberoamericanos: México, España, Chile y Brasil. En cuanto al

contenido de la obra, está constituida por 13 capítulos que, a su vez, están organizados en tres grandes ejes: 1) Perspectiva de género en la educación superior; 2) Vida universitaria y mujeres; 3) Análisis del rezago y abandono educativo con perspectiva de género.

En el primer eje se presentan trabajos teóricos, revisiones sistemáticas de la literatura y trabajos empíricos en los que se examina qué tanto las universidades han cumplido o no con el objetivo de ofrecer igualdad a las mujeres mediante sus políticas, medios, normativas o condiciones de trabajo y estudio. Asimismo, se analiza si estas instituciones educativas han tenido un papel transformador en las prácticas cotidianas de mujeres ante determinadas problemáticas. Este eje está constituido por cuatro capítulos, que enseguida se describen *grossó modo*.

En el capítulo 1, realizado por Catalina Barros, Estrella Montes-López y Helena Román, se presenta una revisión sistemática de la literatura en torno a la producción del conocimiento, elaborado desde las ciencias sociales, acerca del movimiento feminista estudiantil ocurrido en 2018 en el que estudiantes universitarias chilenas tomaron los edificios de sus centros educativos como forma de protesta debido a la inadecuada gestión y la pésima respuesta de las autoridades académicas, ante las denuncias de acoso y hostigamiento sexual que realizaron estudiantes y profesoras. Estas manifestaciones tuvieron como eje central la demanda por una educación no sexista en las universidades y alcanzaron gran seguimiento mediático, apoyo social e interés por parte de la academia sudamericana. Por ello, las autoras, a partir de su revisión del estado del arte, exponen las principales demandas, reivindicaciones, así como los principales abordajes que se hicieron del tema.

En el capítulo 2, María del Carmen Quevedo-Marín y Lidia Macías-Esparza analizan el proceso de diseño de políticas universitarias en torno a la igualdad. En el texto, las autoras abordan de manera conceptual la igualdad, en términos sustantivos jurídicos y de género, que sitúan la necesidad y obligatoriedad de crear políticas institucionales en torno a la igualdad. Para ello, presentan, desde una perspectiva crítica, tres casos de estudio en relación con acciones vinculadas con la política institucional de igualdad: uno europeo (Universidad Autónoma de Madrid [UAM]) y dos mexicanos (UNAM y UdeG), aunque con cierto énfasis en el análisis del caso de la UdeG.

El capítulo 3 presenta el análisis del caso brasileño de segregación de género en la ciencia. Para ello, Ana Júlia Giurizatto y Estrella

Montes-López recurren a distintos indicadores sobre esta situación en la educación superior y, con base en estos, sostienen que la participación de las mujeres en la ciencia continúa siendo desproporcionada en comparación con la de los hombres. También observan que algunos campos del conocimiento permanecen, mayoritariamente, en ambientes estereotípicamente masculinos y que la presencia de las mujeres en el liderazgo y cargos directivos de la carrera académica también es muy inferior en comparación a la de los hombres.

Para cerrar este eje, María Nohemí Colín Soto, Rosalinda Sánchez-Arenas, Lourdes Basurto, Braulio Rubio, Luis Rojas y Marco González ofrecen, en el capítulo cuatro, un trabajo un tanto distinto a los anteriores, el cual resulta valioso para evidenciar cómo la pandemia por covid-19 ha sido interpretada, vivida y asumida de diferentes maneras por las mujeres en función de si cuentan con educación superior o no y conforme a su edad. Esto permite reflexionar en torno a cómo los factores de riesgo asociados con un mayor número de conductas preventivas deben considerarse desde una perspectiva de género e interseccional. Mediante un riguroso trabajo metodológico, los autores llevaron a cabo la medición de aspectos como la percepción de riesgo, las características demográficas, los hábitos y comorbilidades, los apoyos, los medios de información y otros aspectos resultados de la covid-19. Con estas variables realizaron modelos estadísticos explicativos que les permiten asegurar que la edad y el nivel educativo son determinantes en el número de conductas preventivas que se asumen por parte de las mujeres de la Ciudad de México y del Estado de México.

El segundo eje, “Vida universitaria y mujeres”, se caracteriza por presentar estudios empíricos acerca de mujeres académicas o estudiantes miembros de la comunidad universitaria y sus experiencias de acceso, uso o apropiación del espacio universitario, principalmente, durante tiempos de pandemia por covid-19, aunque no es el único caso. A continuación, se presentan los capítulos que lo constituyen.

Como inicio de este eje, el capítulo 5, “Mujeres en la universidad. Experiencia, acceso y uso de las tecnologías: entre la reproducción y las resistencias a los mandatos de género”, elaborado por Liliana Castañeda-Rentería y María Parga, busca identificar si las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan o no la reproducción de mandatos del género femenino en tanto estas están

insertas en estructuras más amplias que condicionan su uso o, si por el contrario, son herramientas que posibilitan la transformación de mandatos de género de las mujeres académicas universitaria. Para responder a esta interrogante las autoras emplearon una metodología cuantitativa que consistió en la aplicación de una encuesta. Los hallazgos evidencian las complejidades y distintas aristas que atraviesan el uso de las mismas, pero indudablemente apuntan a la obligatoriedad de analizar el uso de las TIC con una perspectiva de género.

Por otra parte, el capítulo 6 de Eduardo Hernández reflexiona sobre las condiciones de vida y el conjunto de imágenes que circundan a mujeres jóvenes estudiantes de nivel superior, acerca de sus expectativas a corto y mediano plazo. Dado que el estudio explora la satisfacción con la vida en distintos niveles (personal, familiar, educativo, estatal, mundial), se puede mencionar que, en términos generales, existe una ponderación más positiva de las condiciones de vida y de las exceptivas a futuro cuando las evaluaciones se refieren a los niveles personales o familiares que cuando responden a órdenes de los niveles mesosociales o macrosociales.

Respecto al capítulo 7, “Experiencias educativas de mujeres estudiantes universitarias durante la pandemia por covid-19”, Karla Contreras, Laura Alfaro y Ana Díaz presentan los resultados de un estudio empírico de tipo cualitativo, que llevaron a cabo con 20 estudiantes universitarias pertenecientes a la Universidad de Guadalajara (UdeG). A partir de los resultados del estudio, las autoras plantean que la pandemia puso de manifiesto la tarea pendiente de implementar un verdadero modelo por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la licenciatura en Psicología del Centro Universitario de la Ciénega (CU-Ciénega), puesto que gran parte de las inconformidades y las demandas de estudiantes estribaron en que no estaban habituados a trabajar desde un aprendizaje centrado en el estudiante. Si bien, gran parte de los testimonios de la población estudiantil resaltan los retos y señalan críticas vinculadas con la educación en línea, también se recuperan y presentan algunas narrativas que exaltan las ventajas de la educación en línea.

Asimismo, el capítulo 8, “Cuidado, maternidad y educación superior: experiencias de madres universitarias antes y durante la pandemia por covid-19”, elaborado por Eduardo Galindo, Emilio Maceda y Angélica Rodríguez, analiza la experiencia durante la pandemia por

covid-19 de una población estudiantil específica: madres jóvenes de una universidad pública en México. El estudio implicó una metodología innovadora (la netnografía) y, a partir de esta, se realizaron comparaciones en la experiencia de cuidado, maternidad y educación superior de las estudiantes antes y durante la pandemia. Los resultados muestran la consolidación e incremento de una serie de desventajas que ya se venían gestando desde antes, en la vida de las madres estudiantes y jóvenes, pero que se exacerbaron durante la pandemia, lo que generó dificultades para el autocuidado y tuvo efectos en el bienestar físico y emocional de las participantes.

Para cerrar el segundo eje, el capítulo 9, “Análisis sobre las consecuencias de las experiencias de violencia en pasantes de medicina”, de Karina Albarrán y Leticia Osornio, analiza, a partir de entrevistas cualitativas, los efectos de las distintas violencias que viven los pasantes de medicina a lo largo de su formación profesional. Las autoras, desde una postura crítica, señalan que estas violencias son comunes y forman parte del *habitus* de la formación del médico, pero que tienen múltiples consecuencias negativas para las y los estudiantes de medicina.

Por último, el tercer eje, “Análisis del rezago y abandono educativo con perspectiva de género”, presenta cuatro trabajos empíricos en los que se analiza la problemática de deserción educativa en el nivel superior, así como los factores que influyen en este fenómeno, ya sea de manera positiva o negativa.

Este eje inicia con el capítulo 10, “Rezago académico y abandono escolar. Problemáticas en mujeres estudiantes de psicología de la UNAM”, de Marco Antonio González, quien realizó un estudio cuantitativo, a partir de un cuestionario de elaboración propia y, dado que el estudio incorporó estudiantes de modalidad virtual, presencial y semipresencial, logra comparaciones por facultad y modalidad de estudio, así como entre grupos por edad y estado civil. En los resultados, el autor destaca que algunos factores que participan en la deserción y rezago educativo de las estudiantes son: los roles de género, las condiciones económicas, la falta de conocimientos tecnológicos y los conflictos familiares e individuales, por ejemplo, el malestar psicológico. Sin embargo, estos factores adquieren distintos énfasis y protagonismos según la edad, el estado civil, la modalidad de estudio y la facultad. Por ello, propone la implementación de políticas institucionales que

consideren y atiendan las diversas necesidades de cada uno de estos distintos perfiles educativos.

Por su parte, el capítulo 11, “Capital social e intención de deserción en licenciaturas del área económico-administrativa: un análisis con perspectiva de género”, de Claudia Prado-Meza, Benjamín Vallejo y Ma. Soledad Castellanos busca identificar los factores que facilitan la continuidad y conclusión de las mujeres jóvenes estudiantes de carreras económico-administrativas de educación superior. El capítulo está anclado y articulado desde conceptos como capital social, capital financiero y redes de apoyo.

Posteriormente, el capítulo 12, “Rezago y abandono educativo en estudiantes del Centro Universitario de Tonalá, Jalisco: análisis con perspectiva de género de autoría”, de Karla Contreras, Lourdes Parga y Ana Fabiola Del Toro, analiza las diferencias por sexo y carrera en cuanto a rezago y deserción educativa del Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá), Jalisco, e identifica si ha habido variación en estos antes y durante la pandemia por covid-19. Lo anterior, a partir de una metodología mixta que consistió en una fase cuantitativa, que se realizó a partir del análisis de indicadores acerca de reprobación y deserción; y una fase cualitativa, que consistió en grupos de conversación con actores clave vinculados con el proceso de seguimiento y acompañamiento de la trayectoria educativa de las y los estudiantes. Con base en sus resultados, las autoras aseguran que existe más deserción masculina y de carreras asociadas con las ciencias exactas. Asimismo, resulta relevante que las razones de la deserción son distintas según el sexo: mientras las mujeres lo hacen más por baja voluntaria, los hombres lo realizan por reprobación o cambio de centro, lo cual es evidencia de que el desempeño de los estudiantes en el contexto educativo es distinto, y que la comunidad universitaria está atravesada por un orden social de género.

Finalmente, el capítulo 13, “Suspensión temporal de estudios en la formación de estudiantes de medicina durante la pandemia por covid-19”, de Leticia Osornio, María Isabel Mendoza y Elsa Hernández, muestra los módulos que las y los estudiantes cancelaron a lo largo de la pandemia, así como un análisis por sexo de quiénes dieron de baja las materias con mayor frecuencia y durante más tiempo. Todo esto desde una aproximación cuantitativa que recupera datos oficiales proporcionados por la propia institución.

Tal como puede observarse en el sucinto recuento acerca de los capítulos que componen esta obra, el lector encontrará en el libro *Mujeres en la Educación Superior*, un análisis situado, crítico y fundamentado de los avances, retos y agendas pendientes en cuanto a políticas y decisiones institucionales para conseguir y facilitar una educación igualitaria y con perspectiva de género en las IES. Asimismo, el lector se aproximará a conocer y comprender la diversidad de vivencias y experiencias que marcan el paso de las mujeres, tanto académicas como estudiantes, en las universidades. Los hallazgos, reflexiones y discusiones vertidas en esta obra, sin duda, son de interés para los estudios de género, las académicas feministas y para la toma de decisiones en la gestación de políticas institucionales con perspectiva de género en la educación superior.

Karla Alejandra Contreras Tinoco
Centro Universitario Tonalá
Universidad de Guadalajara

P A R T E I

Perspectiva de género en la educación superior



Mujeres
en la
educación superior

1

Desafíos pendientes de la educación no sexista en las universidades chilenas: las demandas del “Mayo feminista”

Catalina Barra Lobos¹
Estrella Montes-López²
Helena Román Alonso³

INTRODUCCIÓN

En mayo de 2018 dio inicio lo que se convirtió en la mayor movilización feminista estudiantil de la historia de Chile. Esta tuvo como motor inicial una serie de denuncias de acoso sexual en las instituciones de educación superior, pero pronto se ampliaron las demandas, las cuales apuntaban a una transformación más profunda de las estructuras, no solo educativas, sino sociales, políticas e incluso, económicas.

En apenas unas semanas, un total de 24 planteles universitarios se encontraban “tomados” por las estudiantes que buscaban presionar al gobierno y a otras instituciones políticas –como el parlamento– para que firmaran compromisos, que hicieran frente a la violencia sexual y la discriminación de las mujeres en los espacios formativos. Este tema

¹ Académica-Investigadora Asociada de la Universidad Santo Tomás. barraloboscatalina@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3390-1927).

² Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Salamanca. estrellamontes@usal.es (ORCID: 0000-0002-8226-7504).

³ Académica de la Universidad Católica del Maule (Chile). hroman@ucm.cl (ORCID: 0000-0002-3459-0411).

no era desconocido por las comunidades educativas, ya que, entre 2015 y 2017, se presentaron denuncias de acoso sexual contra docentes y estudiantes, aunque con nula o escasa respuesta frente a los casos, en los que se priorizaba encubrir o proteger a los abusadores al cuestionar la versión de las víctimas, ralentizar el proceso y aplicar mínimas sanciones (Hiner y López Dietz, 2021; Valenzuela, 2017). Incluso algunas académicas y profesionales del área de Historia publicaron una carta en la que reconocían haber sido testigos o víctimas de estas situaciones y de múltiples manifestaciones de machismo en la academia (Hiner y López Dietz, 2021).

La fuerza movilizadora de esas jóvenes se entiende a partir de la conformación del estudiantado chileno como un actor político con capacidad de presionar y negociar las demandas sobre su propia educación; fenómeno que ha cobrado fuerza en la etapa reciente de la historia chilena (Aguilera, 2016). El movimiento estudiantil masivo de 2011, que tuvo sus antecedentes en la “Revolución pingüina” de 2006, convirtió al alumnado de secundarias y universidades en protagonistas de la agenda pública con capacidad de liderar un camino de transformación de la educación en Chile. Los reclamos de ese tiempo estuvieron centrados, principalmente, en la calidad educativa y en el modelo de privatizaciones que generaba importantes cargas económicas para el estudiantado de todo el país y perpetuaba las desigualdades sociales (De Fina y Figueiroa, 2019; Follegati, 2018b; Lillo, 2019; Oyarzún, 2018a). Muchas de las formas de acción colectiva que se desarrollaron en ese contexto fueron incorporadas por las universitarias feministas en las movilizaciones de 2018 (Motta *et al.*, 2020; Ponce *et al.*, 2019). Además, estos acontecimientos se sumaron a otras expresiones del resurgir activista juvenil que se han desarrollado en la región latinoamericana en la última década, entre ellas, la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), en Colombia, las acampadas brasileñas “Acampa Sampa” o el movimiento mexicano “#YoSoy132” (Larrondo y Ponce, 2019); así como en otras latitudes como Indignados (España) y Occupy Wall Street (EUA).

Si bien las problemáticas de género no fueron el foco de las movilizaciones estudiantiles de 2011 (Cárdenas y Navarro, 2017) e incluso fueron minimizadas por parte de sus protagonistas (Valenzuela, 2017), la reflexión feminista volvió a activarse. En ese tiempo surgieron las primeras secretarías y vocalías de sexualidades y de género en las

federaciones estudiantiles y se crearon diversas colectivas feministas y de la diversidad sexual (Alfaro y De Armas, 2019; Fernández y Moreno, 2019; Follegati, 2018b; Paredes *et al.*, 2019; Schick *et al.*, 2019). Asimismo, algunas mujeres lograron un mayor acceso a cargos directivos en organizaciones estudiantiles, altamente masculinizadas (Cárdenes y Navarro, 2017) y articularon demandas educativas en la lucha contra la discriminación hacia las mujeres como parte de los ejes de sus programas (Godoy, 2018; Lillo, 2019). La experiencia de participación en las movilizaciones de 2011 sirvió como sustento de los relatos sobre la educación no sexista y la visibilización de las desigualdades y violencias dentro del ámbito educativo, así como de aprendizaje para posicionar esta demanda en espacios de lucha política masculinizados, como lo eran las organizaciones estudiantiles (Huenulef y Vargas, 2020).

En este contexto, las secretarías y vocalías mencionadas generaron reflexiones acerca de las prácticas sexistas, discriminatorias y abusivas de profesores y compañeros que formaban parte de la cultura de los centros universitarios (incluidos colectivos y organizaciones estudiantiles) y cómo estas se ocultaban por el miedo a las posibles represalias (Barrientos, 2021; Follegati, 2016; Hiner y López Dietz, 2021; Valenzuela, 2017).

Aunado a lo anterior, previo a 2018, se evidenció la búsqueda de cambios en materia de género y educación. En este sentido, en 2014 tuvo lugar el Primer Congreso Nacional de Educación No Sexista en el que se manifestó explícitamente la intención de que el movimiento estudiantil fuera antipatriarcal (Follegati, 2018b); este no tuvo continuidad, lo que limitó el alcance de sus repercusiones (Follegati, 2016). Un año más tarde, se creó la Unidad de Género dentro de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, que elaboró el Plan Marco Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres 2015-2018, el cual buscaba una transformación de las comunidades educativas; sin embargo, con el tiempo se constató que resultaba insuficiente para promover un cambio cultural que se reflejara en las interacciones dentro de los establecimientos (Martini y Bornand, 2018). Por otra parte, en el ámbito de la formación superior, en 2016 la Comisión de Género de la Confederación de Estudiantes de Chile creó la Coordinadora Feminista Universitaria (COFEU), precisamente, como forma para poner de manifiesto el papel secundario de la educación no sexista en el movimiento estudiantil (Follegati, 2018b).

Cabe señalar que ya había antecedentes de tomas de centros educativos por parte del alumnado de educación media, que se movilizaron contra el sexismo y la discriminación que sufrían por parte de sus pares; por ejemplo, en el Internado Nacional Femenino, en los años 2011 y 2012. Años más tarde, alumnas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile usaron esa estrategia para exigir una respuesta institucional frente a las denuncias de acoso sexual de profesores y compañeros: medidas de prevención y protección, resguardo de las víctimas y sanciones para los agresores, entre otras.

Además, como antecedente de especial relevancia para los eventos de 2018, destaca el Primer Encuentro de Jóvenes Feministas de agosto de 2017, donde se hicieron patentes las denuncias contra el abuso hacia las mujeres, tanto en centros educativos como en espacios públicos y en las relaciones de pareja (Lamadrid, 2017).

Por otra parte, el feminismo estudiantil no es nuevo en la historia de los movimientos sociales en Chile. Durante los años 70 y 80, al igual que sucedió en varios países de Latinoamérica, diversos colectivos de mujeres en las universidades se alinearon en la lucha contra la dictadura⁴ (Carosio, 2019; Gálvez, 2016; Errázuriz, 2021) y criticaron la educación formal como un espacio patriarcal de reproducción de las desigualdades (Follegati, 2016). Muchas de las consignas que se levantaron de nuevo en 2018 son parte de la lucha que hasta entonces se había visto “silenciada” por la institucionalización de las demandas de género y la estigmatización de la categoría feminista, tanto en la esfera institucional como académica o mediática, en la década de los 90. La difusión del concepto de género, que sustituyó al de mujer o patriarcado, fue interpretado por algunas como un elemento de despolitización del movimiento (Ríos *et al.*, 2003).

Durante los primeros años del siglo XXI, diversas luchas mantuvieron temáticas feministas en la agenda pública asociadas a los derechos reproductivos –movilizaciones por el acceso público a la píldora del día después y la despenalización del aborto– (Barrientos, 2021) y a la violencia hacia las mujeres –campaña “el machismo mata” y la creación del Observatorio contra el Acoso Sexual Callejero– (Follegati,

⁴ Chile estuvo gobernado bajo un régimen dictatorial militar liderado por el general Augusto Pinochet entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990.

2018b; Molina, 2018). No obstante, el apoyo fue reducido respecto al que se pudo observar a partir de las movilizaciones de 2018. La supuesta “latencia” del feminismo universitario, y en cierta medida el movimiento estudiantil (Richard, 2018), se vio interrumpida cuando las denuncias por acoso sexual en universidades acabaron escalando a tomas de edificios, marchas, paros educativos, asambleas, organización colectiva, actos performativos y demandas que reactivaron, con un nuevo impulso, el movimiento feminista a lo largo de todo el país (Dinamarca, 2019). Algunas autoras han considerado estos eventos como la explosión más masiva y visible del feminismo en Chile (Richard, 2018), lo que se puede intuir a partir de los nombres con los que fueron etiquetadas las movilizaciones: “Tsunami feminista”, “Revuelta Feminista”, “Mayo feminista” o “Año de las Tomas Feministas” (Barrientos, 2021, p. 135).

Estos eventos se dieron en un contexto de reacción internacional frente a la violencia hacia los cuerpos de las mujeres, a través de distintos movimientos, por ejemplo, las campañas “ni una menos” y “me too”; el caso “La Manada” de violación grupal, en España; el “pañuelazo verde” en Argentina o el rechazo frente al asesinato de la activista brasileña Marielle Franco. Esto supuso una condición favorable o una oportunidad política para la emergencia y expansión de las movilizaciones de 2018 (Dinamarca, 2019; Fernández y Moreno, 2019; Molina, 2018; Ponce, 2020; Obreque, 2019; Reyes-Housholder y Roque, 2019; Saavedra y Toro, 2018; Valdés, 2018).

El texto que se presenta a continuación es producto de una investigación más amplia sobre las protagonistas del feminismo estudiantil⁵ en la que se indaga, entre otras temáticas, en la interpretación de las movilizaciones que tuvieron lugar en las instituciones de educación superior durante el año 2018. En concreto, el objetivo de la investigación documental que se desarrolla en este trabajo es analizar el estado del arte en torno al movimiento feminista estudiantil, dado el interés suscitado en las ciencias sociales por este fenómeno. Por tanto, lo novedoso de la propuesta consiste en brindar material que haga frente a

⁵ Proyecto ANID/FONDECYT (n.º 320026): El proceso de individuación en estudiantes de educación superior: trayectorias vitales, identidades sociales y agencia de las protagonistas de movilizaciones feministas de los últimos 5 años en la Región Metropolitana.

la ausencia de una revisión exhaustiva de publicaciones en torno a la temática. Como se ha señalado, uno de los desafíos de abordar el sexismo en la educación superior, al menos anterior a 2018, era que apenas se estaban desarrollando investigaciones y no se habían sistematizado experiencias (Follegati, 2016). Debido a lo anterior, este puede ser un aporte para la teoría feminista latinoamericana, para la comprensión de la praxis política del movimiento feminista desde la generación actual de estudiantes y para abordar las relaciones de poder en las instituciones educativas, tanto en Chile como en otros países.

Bajo este panorama, el capítulo se estructuró partiendo de la presentación del diseño metodológico basado en el desarrollo de una revisión bibliográfica sistematizada. Posteriormente, se abordan los resultados más relevantes en función de algunas de las categorías de contenido que emergieron del análisis: denuncias y demandas del movimiento – tanto las focalizadas, específicamente, en la educación no sexista como las que apuntaban a aspectos sociales estructurales de la sociedad chilena–; y también, el alcance social y las repercusiones que tuvieron, en las instituciones, las acciones colectivas y negociaciones que se llevaron a cabo. Finalmente, se discute el contenido que se describió previamente y se presentan algunas conclusiones relacionadas con las futuras líneas de investigación, así como con el estudio para el logro de una educación no sexista.

DISEÑO METODOLÓGICO

En este trabajo se ha realizado una revisión sistemática de literatura, que toma como punto de referencia el período 2011-2020. En concreto, el método de examen utilizado para seleccionar los textos que han sido revisados y, finalmente, analizados, se ha desarrollado de acuerdo con las recomendaciones de la declaración PRISMA⁶.

Utilizando diferentes combinaciones de las palabras movimiento, estudiante, feminista y Chile, así como sus sinónimos y derivados

⁶ La declaración PRISMA (por sus siglas en inglés, *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) recoge el procedimiento y requisitos que debe cumplir una revisión sistemática. De este modo, contribuye a que se presenten de forma transparente los motivos de la revisión; el proceso seguido en la identificación, selección y análisis de los estudios, y los resultados que se extraen de la investigación.

–tanto en castellano como en inglés–, se consultaron los estudios publicados en las principales bases de datos electrónicas internacionales entre 2011 y 2020. Específicamente, se revisaron distintas colecciones incluidas en la Web of Science, Scopus, EBSCOhost, ProQuest, JSTOR, SCIELO y Worldcat. Además, debido a la escasez de estudios encontrados, se incorporaron también los resultados de la búsqueda en el portal de difusión de la producción científica hispana Dialnet, en el buscador de Google especializado en textos académicos Google Scholar, en los motores de búsqueda científica WorldWideScience y BASE y en los repositorios de tesis de las universidades chilenas.

Una vez completada la base de datos inicial, las autoras realizaron una revisión de los textos resultantes. A través de ella, se garantizó que cumplieran con los criterios de inclusión siguientes: que abordaran el estudio del movimiento feminista estudiantil, que el texto se contextualizara en Chile, que hubiera sido publicado entre los años 2011-2020, y que abordara, al menos, las formas de movilización o las demandas realizadas por el citado movimiento.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido de todas las publicaciones que cumplieron con los criterios descritos. Para ello, se prestó especial atención a los objetivos, metodología implementada y principales resultados. Además, también se llevó a cabo una revisión completa de la literatura citada por las personas autoras de esos estudios y, cuando se detectaba bibliografía complementaria que no había aparecido en la búsqueda inicial, esta se incorporaba a la base de datos y se repetía el proceso anterior. Finalmente, fueron analizadas 37 publicaciones.

El análisis de contenido permitió conocer cuáles fueron los hitos precursores del movimiento feminista estudiantil chileno; los elementos de continuidad y de ruptura respecto al movimiento feminista o estudiantil anterior; los focos en los que se centró –denuncias realizadas y demandas de cambio institucional y social–; los repertorios de acción colectiva que se llevaron a cabo en las movilizaciones; la respuesta institucional o alcance social de las protestas, y las líneas de investigación que las personas autoras sugieren que deben seguirse para ahondar en el tema a futuro. En concreto, en este texto, presentamos el análisis de dos de estos temas: los focos del movimiento, y el alcance social y respuesta institucional de las movilizaciones.

RESULTADOS

Descripción de los documentos analizados

Los resultados de la búsqueda realizada están conformados por un total de 37 publicaciones. Un primer dato que llama la atención es que, pese a considerar el período de tiempo entre 2011-2020 y los criterios indicados en el apartado anterior para la revisión, tan solo se encontró un texto anterior a 2018. La mitad de los documentos se publicó en 2019 (16 publicaciones), un 35% en 2018 (13) y en 2020 la cifra bajó a 13% (5). El ámbito predominante de análisis es la universidad (31), ya que apenas tres publicaciones contemplaban exclusivamente el fenómeno del movimiento feminista estudiantil en relación con los liceos y otras tres en ambos espacios.

Otro dato relevante es que, en los textos elaborados, predominan las fuentes secundarias (23 en total), ya sea a partir de información disponible en redes sociales, foros o páginas web de distintos tipos; noticias de la prensa; documentos de organizaciones feministas; peticiones y manifiestos de las movilizaciones; textos jurídicos; revisión de políticas y proyectos educativos o, también, artículos o capítulos teóricos sobre los acontecimientos de mayo de 2018 –en especial en torno a las demandas–, con fundamento en la literatura feminista y de movimientos sociales.

El resto de las publicaciones, 14 en total, se basaron en información primaria, ya fuera de manera exclusiva (8) o combinándola con fuentes secundarias o literatura sobre la temática (6). En su totalidad, se trató de investigaciones cualitativas que utilizaron técnicas de recolección de datos como: la entrevista (8), en profundidad o semiestructurada; seguido de la observación participante (4) y la etnografía (2). Solo hubo un caso en que se abordó una investigación utilizando la metodología de acción participativa, otro que se focalizó en un estudio de caso, uno en el que se aplicaron técnicas grupales y otro en el que desarrollaron historias de vida. Además, algunas de estas investigaciones combinaron estrategias de investigación, en particular entrevistas con técnicas de observación y participativas.

Focos del movimiento: denuncias y demandas

En el feminismo estudiantil chileno, que se movilizó en mayo de 2018 en distintos lugares del país, hubo una sintonía entre los motivos y problemáticas que justificaban la movilización y, en consecuencia, también en las demandas de los petitorios. Esto se produjo incluso cuando los diferentes grupos movilizados no habían tenido ningún contacto previo o cuando esta interacción no llegó a producirse. Principalmente, las demandas de la movilización convergieron en torno a las cuestiones de género, aunque abarcaban también otros aspectos que representaban diversas formas de discriminación y precarización de la vida de las mujeres (Miranda y Roque, 2019).

A continuación, se señalan, en primer lugar, las denuncias que el movimiento feminista realizó en el ámbito académico –ya que el movimiento emerge de él–, así como las demandas específicas derivadas de ellas. Todas se engloban bajo el lema “por una educación no sexista”. En segundo lugar, se resumen el resto de las denuncias y demandas que pedían un cambio social más amplio.

No obstante, antes de presentar unas y otras conviene remarcar, como Follegati (2018a) o Fernández y Moreno (2019) señalan que el objetivo último, que el movimiento perseguía, no era conseguir una política de igualdad, la cual incluyera medidas y protocolos en el sistema educativo, sino ir más allá y alcanzar un cuestionamiento social de los fundamentos de la exclusión de las mujeres y una mayor democratización de las relaciones sociales en todos los ámbitos. Es por ello que se prestó atención a las causas estructurales de la violencia, discriminación, subordinación o invisibilización de las mujeres y las disidencias sexuales, dentro y fuera de las instituciones (Fernández y Moreno, 2019).

Por una educación no sexista

El ideal político al que aspiraba el movimiento feminista estudiantil era el fin de la educación sexista (Miranda y Roque, 2019). Se realizó una fuerte crítica al modelo educativo, considerándolo como un espacio de reproducción del sistema patriarcal (Dinamarca, 2019; Fernández y

Moreno, 2019) y se denunciaron las diferentes formas en las que el machismo y el sexismo estaban presentes en el ámbito educativo (Alfaro y De Armas, 2019; Castillo, 2018; De Fina y Figueroa, 2019; Fernández y Moreno, 2019; Follegati, 2018b; Grau, 2018; Huenulef y Vargas, 2020; Ponce, 2020; Lillo, 2019; Martini y Bornand, 2018; Miranda y Roque, 2019; Molina, 2018; Montenegro-González y Corvalán-Navia, 2020; Moraga-Contreras, 2018; Palma, 2018; Paredes *et al.*, 2019; Reyes-Housholder y Roque, 2019; Schick *et al.*, 2019; Schuster *et al.*, 2019; Troncoso *et al.*, 2019; Valdés, 2018). El movimiento consideró, además, que erradicar el sexismo de la educación involucra cambios a diferentes niveles: en el currículum explícito; en el currículum oculto y en el propio sistema de educación superior (Fernández y Moreno, 2019; Follegati, 2018b; Huenulef y Vargas, 2020; Martini y Bornand, 2018; Palma, 2018; Richard, 2018).

Curriculum manifiesto

El currículum manifiesto o explícito alude a los programas y planificaciones oficiales, esto es, al contenido de lo que se enseña/estudia y se refuerza, bien sea a través de libros de texto o de otros materiales didácticos. No obstante, este puede llegar a transmitir ideas que invisibilizan o discriminan, de forma encubierta, a las mujeres (Merino *et al.*, 2003).

En concreto, entre las lagunas del currículum académico se denunciaba la falta de perspectiva de género en los planes de estudio y la ausencia de referentes femeninos en los programas de las distintas titulaciones (Moraga-Contreras, 2018). A consecuencia de ello, se pedía un diseño de los proyectos educativos con una perspectiva de género, feminista e interseccional (Fernández y Moreno, 2019; Palma, 2018). Esto implicaba, por un lado, la revisión crítica de las disciplinas al incorporar líneas de trabajo e investigación feminista, las cuales examinaran el corpus bibliográfico utilizado en las asignaturas (Castillo, 2018; Fernández y Moreno, 2019) y se establecieran cuotas de género y literatura feminista en ellas (Fernández y Moreno, 2019). Por otro lado, suponía también la eliminación del contenido discriminatorio en los materiales docentes y que, cuando se presentaran en las clases, se explicitaran

los antecedentes machistas para así, fomentar la visión crítica sobre los autores y sus obras (Palma, 2018).

De forma más específica, en los petitorios se encontraban demandas de incorporación de los contenidos siguientes en el currículum académico:

- Debates relacionados con el género (Alfaro y De Armas, 2019; Guarnieri, 2019)
- Estudio de las brechas de género y la problematización de la diferencia sexual (Alfaro y De Armas, 2019; Guarnieri, 2019)
- Temáticas relacionadas con la diversidad o la disidencia sexual (Lamadrid y Benitt, 2019)
- Módulos de teoría feminista y de género (Palma, 2018)
- Asignaturas completas con temáticas sobre género (Fernández y Moreno, 2019; Palma, 2018)
- Visibilización de las mujeres en todas las disciplinas del conocimiento (Ponce, 2020; Moraga-Contreras, 2018), para recuperar la historia de las mujeres y sus historiografías (Castillo, 2018).

Todo ello contribuyó a la transformación del currículum para acabar con el universalismo que solo recoge la mirada masculina (Castillo, 2018) y, de este modo, dejar de reproducir la lógica patriarcal (Martini y Bornand, 2018; Palma, 2018).

Curriculum oculto

El currículum oculto alude a los imaginarios culturales –normas, valores, actitudes, expectativas, creencias y prácticas no escritas– que pueden reproducirse de forma consciente e inconsciente, a través de los cuales el alumnado aprende, por su interacción con otras personas, los materiales formativos utilizados, las metodologías empleadas, etcétera.

Respecto a la interacción interpersonal, esta incluye tanto la relación entre los y las estudiantes, como la que se produce entre profesorado y alumnado; que, a su vez, contiene la valoración del personal docente sobre los comportamientos o actitudes de las personas en función de su sexo u otras características (Folletati, 2018b; Pinedo *et al.*, 2018).

En este sentido, el movimiento pedía la eliminación de la desigualdad de género en las prácticas pedagógicas (Follegrati, 2018b;

Huenulef y Vargas, 2020; Richard, 2018), ya que consideraba que el poder patriarcal también se expresa en las interacciones cotidianas del proceso de aprendizaje y enseñanza, y que lo hace a través de la naturalización de una convivencia profundamente sexista (Grau, 2018; Martini y Bornand, 2018). Esto incluye la demanda del uso del lenguaje inclusivo en todas las instancias académicas (Palma, 2018; Oyarzún, 2018a), no solo de forma escrita –por ejemplo, permitir su uso en las tareas a entregar en los procesos de evaluación del alumnado–, sino también, en la interacción diaria; y la petición del reconocimiento de la identidad de género en el sistema educativo (Paredes *et al.*, 2019).

Instituciones de educación superior (IES)

Desde el movimiento feminista estudiantil, también se abordó la educación no sexista desde el eje estructural o institucional, es decir, desde el análisis del sistema educativo como un todo (Follegrati, 2018b; Palma, 2018).

Por un lado, el movimiento hizo visible la violencia que se ejercía hacia los cuerpos femeninos y feminizados (Alfaro y De Armas, 2019), producida en los distintos contextos sociales como manifestación del patriarcado y que afectaba particularmente a las mujeres y a la comunidad LGBTIQ+ (De Fina y Figueroa, 2019; Errázuriz, 2021; Huenulef y Vargas, 2020; Fernández y Moreno, 2019; Molina, 2018). Aunque esta denuncia contra el machismo, la homofobia y la transfobia se hizo de manera general, se prestó especial atención a lo que ocurría en el seno de las instituciones y, particularmente, en el sistema educativo (Lillo, 2019; Reyes-Housholder y Roque, 2019). Dentro de él, las denuncias desde el ámbito universitario emergieron con mucha fuerza.

Entre las distintas formas en que la violencia se materializa (física, simbólica, acoso, abuso, violación, ofensa), se denunció con especial ímpetu la cultura de la violación, esto es, la violencia político-sexual que estaban sufriendo, en distintos espacios y circunstancias, ya sea por parte de sus compañeros de clase u otros estudiantes varones, del profesorado masculino o incluso, en los desalojos (De Fina y Figueroa, 2019; Fernández y Moreno, 2019; Guarnieri, 2019; Grau, 2018; Lillo, 2019; Martini y Bornand, 2018; Miranda y Roque, 2019; Molina, 2018; Moraga-Contreras, 2018; Oyarzún, 2018b; Paredes *et*

al., 2019; Ramírez y Trujillo, 2019; Reyes-Housholder y Roque, 2019; Schick *et al.*, 2019; Schuster *et al.*, 2019; Valdés, 2018). De este modo, se trató de romper con lo que se había convertido en una normalidad cotidiana (De Fina y Figueroa, 2019) y se mostró la inconformidad con las instituciones educativas, que durante largo tiempo habían mirado hacia otro lado sin dar soluciones rápidas y firmes cuando alguna mujer había denunciado un abuso sexual, indistintamente del estamento al que perteneciera –alumnado, profesorado o personal de administración– (Schick *et al.*, 2019). Esta violencia se traduce en un tipo de cultura institucional que permea, también, al currículum oculto mencionado previamente, y afecta al tipo de relaciones entre cuerpo docente y alumnado.

De esta denuncia clara, emergió también una demanda concreta: la necesidad de conseguir condiciones de convivencia educativa que permitan la igualdad de género y la prevención de la violencia sexual (Martini y Bornand, 2018; Paredes *et al.*, 2019). Para lograrlo, se consideró necesaria la elaboración de protocolos de actuación ante denuncias de acoso sexual, acoso laboral y discriminación arbitraria por razón de género u orientación laboral (Follegrati, 2018b; Lamadrid y Benitt, 2019; Ponce, 2020; Paredes *et al.*, 2019).

En relación con los casos de acoso sexual, que se producían en el interior del sistema educativo, se consideraba imprescindible que los estudiantes y profesores acusados fueran desvinculados de la institución para impedir que el abuso prosiguiera o afectara a más personas, y como medida de protección a las víctimas (Martini y Bornand, 2018; Oyarzún, 2018b). Esto chocaba con la demanda institucional de preservar la identidad de los agresores, bajo la presunción de inocencia (Oyarzún, 2018b).

Por otro lado, se denunciaban también otras formas de desigualdad de género en el sistema educativo hacia las mujeres y la comunidad LGBTQ+ (Guarnieri, 2019). Entre ellas, la desigualdad de género en las relaciones cotidianas (Grau, 2018; Follegati, 2018b; Richard, 2018); la baja representación de las mujeres en determinadas titulaciones profesionales y técnicas (Follegrati, 2018b); la escasa participación del alumnado, de las mujeres y de las disidencias sexuales en los procesos de toma de decisión en las universidades, y la lógica patriarcal de producción del conocimiento, asentada sobre la medición de cantidad e indexación de publicaciones (Castillo, 2018). En consecuencia, se pedía:

- a) Incrementar la participación del alumnado en la toma de decisiones, con la creación de un gobierno y espacios universitarios más democráticos. Esto suponía, además, un reconocimiento social y que se prestara más atención a sus demandas (Alfaro y De Armas, 2019; Fernández y Moreno, 2019; Huenulef y Vargas, 2020; Richard, 2018), y así, eliminar también las relaciones de poder (Grau, 2018; De Fina y Figueroa, 2019; Fernández y Moreno, 2019).
- b) Aumentar la contratación de mujeres docentes y de personal administrativo femenino en el sistema educativo (Castillo, 2018; Fernández y Moreno, 2019; Palma, 2018).
- c) Establecer cuotas de género en los cargos directivos y académicos (Castillo, 2018; Fernández y Moreno, 2019; Palma, 2018).
- d) Formar al personal del sistema educativo en las relaciones no sexistas (Fernández y Moreno, 2019; Palma, 2018).
- e) Acabar con la brecha en la dotación de recursos e infraestructuras, la cual generaba que, en algunas universidades, se destinarán más y mejores equipamientos a las titulaciones altamente masculinizadas (Palma, 2018).

Además, las estudiantes de secundaria, que en algunos casos también realizaron movilizaciones similares, incluyeron en las demandas la apertura de los liceos exclusivamente masculinos a la educación mixta (Reyes-Housholder y Roque, 2019).

Hacia el cambio social: cuestionamiento de los fundamentos de la exclusión de las mujeres y la democratización de las relaciones sociales en todos los ámbitos

El movimiento feminista estudiantil, más allá de las demandas que realizó relacionadas con la democratización de las políticas de educación (Motta *et al.*, 2020), hizo otras a nivel social, que abogaban por un cambio más general en el sistema social y productivo (Huenulef y Vargas, 2020). Asimismo, luchaba por una transformación social del orden patriarcal y una reconfiguración de los roles de género (Follegati,

2018b; Saavedra y Toro, 2018), pero también contra el neoliberalismo y la colonización. Así, no solo demandaba un sistema educativo más inclusivo, sino otro tipo de educación y sociedad, que no estuvieran gobernados por el mercado, los valores y forma de organizar la vida patriarciales, coloniales y liberales (Grau, 2018; Motta *et al.*, 2020; Oyarzún, 2018a, 2018b; Saavedra y Toro, 2018).

Considerando esto, las movilizaciones incorporaron la interseccionalidad y reconocieron que las opresiones no solo se explicaban desde el género –también desde el origen étnico, económico o la territorialidad–, y denunciaron el vínculo entre patriarcado y capitalismo neoliberal y los elementos del colonialismo (Huenulef y Vargas, 2020).

El movimiento pidió, de forma generalizada, la erradicación de las distintas formas de violencia contra las mujeres y las disidencias sexuales, como se ha remarcado previamente, y también la liberación de la mujer (Leiva *et al.*, 2020; Huenulef y Vargas, 2020). Para lograrlo, demandaron específicamente lo siguiente:

- Una constitución feminista (Fernández y Moreno, 2019)
- Condiciones de vida digna (Fernández y Moreno, 2019)
- La desmitificación de la sexualidad femenina (Ponce, 2020) y el logro de derechos reproductivos (Fernández y Moreno, 2019; Miranda y Roque, 2019). Entre ellos, destacaba especialmente la consecución del aborto libre (Grau, 2018; Paredes *et al.*, 2019)
- El fin de las brechas de género en todos los ámbitos (Grau, 2018; Reyes-Housholder y Roque, 2019), prestando atención a la división sexual del trabajo en la familia y en el mercado laboral (Leiva *et al.*, 2020; Miranda y Roque, 2019).

Respuesta institucional y alcance social de las movilizaciones

En las investigaciones y reflexiones académicas sobre el acontecer de las movilizaciones estudiantiles de 2018 se ha puesto sobre la mesa cuáles fueron las respuestas de las instituciones académicas a las demandas y el alcance social de estas más allá de la esfera educativa.

Varios textos abordan cómo las movilizaciones y negociaciones de las estudiantes feministas culminaron en una serie de medidas

efectivas por parte de los centros de estudio: la creación de protocolos de abordaje del acoso sexual, adopción del lenguaje inclusivo, creación de observatorios, unidades o departamentos de género y diversidad en las universidades; el reconocimiento del nombre social de las personas transgénero, revisión de la malla curricular para incluir referencias de mujeres, beneficios para la conciliación o capacitaciones para funcionarios en materia de género, entre otros (De Fina y Figueroa, 2019; Paredes *et al.*, 2019; Ramírez y Trujillo, 2019). Además, la presión por parte de las estudiantes llevó a la renuncia de profesores o autoridades denunciadas por acoso sexual hacia alumnas (Paredes *et al.*, 2019).

Incluso se observó al interior de las organizaciones estudiantiles una mayor presencia de mujeres en cargos de representación (Reyes-Housholder y Roque, 2019) y se visibilizaron las situaciones de acoso sexual y discriminación, hechos hasta entonces normalizados (De Fina y Figueroa, 2019). También se cuestionó la lógica patriarcal de la organización de la política estudiantil –lo que dio lugar a otras formas de hacer política y comunicarse–, así como otros intereses de género y otras sensibilidades –dando importancia a la solidaridad y a los sentimientos– (Dinamarca, 2019).

El tema del acoso sexual en los centros educativos, que se convirtió en foco principal de denuncias y petitorios, tuvo eco no solo en un gran número de instituciones universitarias; sino también en los liceos, tanto mixtos como exclusivos para hombres o mujeres (Ponce, 2020).

Martini y Bornand (2018) documentaron cómo la demanda de una educación no sexista, promovida por el feminismo estudiantil, permeó de diversa manera en la cultura escolar de algunos establecimientos de educación secundaria. Concluyeron que los cambios se fueron manifestando de dos formas distintas En unos casos fue la propia institución, principalmente a través del profesorado, la que asumió la conciencia y voluntad de instalar el enfoque de género en sus proyectos educativos, tanto en el currículum como en la gestión escolar. Esto implicó, entre otras acciones, revisar las prácticas pedagógicas, planificaciones, contenidos y habilidades; y visualizar los aportes de las mujeres en las diferentes áreas de conocimiento –aspectos que aparecían en los petitorios del Mayo feminista–. El segundo modelo de transformación ocurrió “desde abajo” y, en cierta medida, replica lo sucedido en

las universidades. El alumnado se organizó y presionó para que las instituciones tomaran medidas frente a un caso de acoso sexual en el centro. Al igual que en la educación superior, llevaron a cabo tomas y paros y se generó un conflicto frente al que la institución se vio en la necesidad de responder. En este caso no tuvo tanto impacto en el proyecto educativo como en el primero.

Por otra parte, las movilizaciones generaron, también, algo de resistencia o rechazo por parte de la comunidad educativa universitaria. Parte del profesorado no estaba de acuerdo con que las asambleas y otras actividades fueran exclusivas para mujeres; ni tampoco con la forma en que recurrieron a acciones más radicales (ocupaciones de edificios), en lugar de intentar primero el diálogo con las autoridades (Molina, 2018). La forma en que las estudiantes protestaron, a través de la performatividad del cuerpo, fue recriminada en algunos establecimientos educativos, sobre todo los de corte más conservador. A pesar de ello, lograron una notable repercusión mediática y apoyo por parte de los y las estudiantes (Miranda y Roque, 2019).

Con el pasar del tiempo, los compromisos adquiridos por parte de las IES fueron desiguales. En algunos casos la institución se vió transformada y los acuerdos se materializaron progresivamente, al darles seguimiento; mientras que, en otros, se dilataron los compromisos y se perdió fuerza en la presión por las demandas. Entre los factores que se han atribuido a esto, figuran en una menor adhesión real por parte de la comunidad educativa, conflictos internos en las organizaciones y la burocratización (Dinamarca, 2019).

Por otra parte, el horizonte de las demandas apuntaba a una transformación más estructural y, más allá del ámbito educativo, hubo una respuesta por parte de otras esferas públicas. Desde la esfera legislativa, la Bancada Feminista convocó una sesión en el congreso para abordar las demandas de las estudiantes movilizadas. Como resultado, se logró el compromiso de eliminar los colegios de un solo sexo, las pruebas estandarizadas y se creó la Comisión Permanente de Mujeres y Equidad de Género (Paredes *et al.*, 2019; Reyes-Housholder y Roque, 2019). Esta última ha impulsado diversos proyectos de ley que contemplan la corresponsabilidad, al tratamiento de la violencia hacia las mujeres en los medios de comunicación, la despenalización del aborto o las cuotas de género en las candidaturas electorales, entre otras.

Además, por parte del Ministerio de Educación, se revisaron aspectos relacionados con la igualdad de género para los diferentes niveles del sistema educativo (Paredes *et al.*, 2019). Incluso se suscitó un debate público entre los parlamentarios sobre la necesidad de cambiar algunos símbolos culturales, por ejemplo, renombrar algunos espacios públicos con nombre de figuras femeninas de relevancia como reconocimiento al aporte de las mujeres a Chile (Reyes-Housholder y Roque, 2019). Todas estas acciones estaban en sintonía con las demandas estructurales del feminismo estudiantil.

Por parte del oficialismo, se diseñó una Agenda de Igualdad de Género que incluyó medidas que buscaban responder a las exigencias de las estudiantes, pero que han sido consideradas “liberales”. La presión del movimiento logró la aprobación de la legislación sobre el cambiar de sexo y nombre en el Registro Civil y también el reconocimiento de la violencia dentro del noviazgo o “pololeo” como violencia intrafamiliar. No obstante, estos avances (en términos de derechos formales) no implicaron un cambio cultural de fondo. Las declaraciones y discursos de los políticos del oficialismo no reconocían la violencia simbólica, minimizaban el sexismoy el acoso, lo que generó un intenso rechazo por parte de las estudiantes feministas (Reyes-Housholder y Roque, 2019). Ellas pusieron de manifiesto que el abordaje de estas problemáticas no pasa solamente por cambios legales o políticas cortoplacistas, que muchas veces no aportan al problema de fondo y que se desarrollan de manera ineficiente. Es necesario apuntar a la relación histórica entre la lógica neoliberal y la violencia patriarcal (Oyarzún, 2018b).

Se puede concluir que las movilizaciones de 2018, a través de sus consignas, apelaron a un cambio social estructural, que situó en la agenda pública las violencias que experimentan las mujeres en los centros educativos, y también en otras esferas de la sociedad (Dinamarca, 2019; Paredes *et al.*, 2019). Si bien los avances concretos hacia una mayor transformación social son limitados, se ha abierto la puerta a nuevas soluciones para abordar problemas históricos de la democracia chilena (Reyes-Housholder y Roque, 2019). Aunque es difícil que pueda mantenerse en el tiempo un nivel de activismo semejante al desplegado en el otoño de 2018, incluso con la persistencia de las estructuras patriarcales, se considera que las imágenes y consignas han dejado una huella en la sociedad (Richard, 2018). El poder de convocatoria que tuvieron es

reflejo del amplio respaldo y cobertura que tienen varias de las demandas del movimiento feminista estudiantil (Leiva *et al.*, 2020). Otras han visto en aquellas movilizaciones un antecedente de la lucha contra la violencia sexual estructural por parte de las instituciones estatales, presente en el estallido social de 2019 (Fernández y Moreno, 2019).

DISCUSIÓN

La indignación frente a los casos de abuso sexual en las universidades fue el motor que propició un resurgir del feminismo estudiantil sin precedentes en la historia de Chile. Entre sus logros más inmediatos estuvo la creación de departamentos de género en la mayor parte de las instituciones y la elaboración de protocolos para la investigación, sanción y prevención del acoso sexual y la discriminación, en conjunto con un replanteamiento de aspectos organizacionales, culturales y educativos (Hiner y López Dietz, 2021).

No obstante, el cuestionamiento a la educación sexista, presente en los planteles universitarios, se inscribe en una crítica más amplia a una lógica de mercado en la educación que invisibiliza las desigualdades de género bajo el imperativo de la productividad y la tecnificación. Pese al desarrollo de epistemologías feministas y a los avances en estudios de género, las universidades siguen siendo espacios que estructuran y reproducen las desigualdades entre hombres y mujeres. La producción del conocimiento se rige por la lógica del capitalismo académico, es decir, los esfuerzos de las instituciones y el cuerpo docente por capitalizar la investigación y el conocimiento para la solución de problemas públicos y privados (De Armas y Venegas, 2016). Esto es fruto, en gran medida, de la retirada progresiva del financiamiento estatal a la educación superior en favor de fuentes privadas orientadas con una perspectiva de mercado.

Las demandas en pétitorios, marchas y comunicados apuntaban no solo a la prevención y abordaje del acoso sexual en las instituciones educativas, detonante de las movilizaciones, sino también a la invisibilización, en la educación superior, del aporte de las mujeres al conocimiento y al escaso o nulo tratamiento curricular de las brechas, desigualdades y discriminación de género.

Como se ha visto, una parte de las denuncias de las estudiantes feministas estuvo centrada en el currículum oculto, en particular a las prácticas docentes y las relaciones cotidianas. Existe evidencia previa de que la vida académica y la institucionalidad se organizan en torno a los roles sexuales diferenciados y que validan, especialmente, las características consideradas como masculinas (competitividad, autoridad, conocimiento), lo cual genera experiencias de discriminación sexista tanto por parte de compañeros como de profesores (Follegati, 2016). Este aspecto va más allá de aquellos protocolos y medidas concretas contra el abuso, acoso y maltrato en las instituciones, que sirven para afrontar problemáticas concretas; ya que apela a una desnaturalización y transformación cultural de mayor alcance. Por lo tanto, cobra sentido la demanda del feminismo estudiantil por la capacitación del profesorado en materia de género y por el uso de un lenguaje inclusivo como acciones para reconocer y abordar las prácticas discriminatorias presentes en la educación superior.

Otra de las denuncias feministas de 2018 apuntaba a la configuración de las instituciones educativas como estructuras que perpetúan formas de violencia sexual hacia las mujeres. En este escenario, se ha gestado una performatividad que, al igual que en otros momentos de la lucha feminista, se centra en el cuerpo femenino, debido a que no solo es blanco de denuncia por ser un terreno de expresión de la dominación (Bourdieu, 2000; Héritier, 2007); sino también como herramienta de significación política (Grau, 2018).

Otros ejes desencadenantes de acciones colectivas han sido los casos concretos de violencia física y sexual, abusos sexuales –en las aulas y fuera de ellas– y los feminicidios. Las estudiantes feministas “performativas” denunciaron la agresión hacia el cuerpo de la mujer en todos los ámbitos y desafiaron las formas de negociación política tradicionales (Larrondo y Ponce, 2019). Se trata de un cuerpo violentado, precarizado y sexualizado y, desde la teoría feminista, es reconocido como un punto de encuentro entre las esferas privada y pública al ser la primera sustento de la segunda (Butler, 2017). De ahí que se haya señalado que estas jóvenes chilenas han renovado la antigua consigna feminista, “lo personal es político” (Rojas, 2018) y que en el nuevo contexto se traduce en que los procesos conscientes e inconscientes, profundamente sentidos, se identifican con las relaciones de poder estructurales (Wallach,

2008, p. 260). Frente a la cultura de la violencia sexual de las estructuras educativas (y sociales) se reivindica el cuerpo como expresión de lucha, resignificando y recuperando la sexualidad de las mujeres (ya no es propiedad ni ámbito de decisión de los varones y de las instituciones). Un ejemplo de ello fue cómo se expresaban con sus torsos desnudos y pintados frente a la crítica de ciertos sectores a la exposición pública de sus senos. Es una forma de desafiar también la violencia simbólica ejercida sobre sus cuerpos rechazando las huellas de dominación (Bourdieu, 2000).

Desde el punto de vista institucional, los estudios apuntan a la persistencia de brechas de género en la academia, tanto laborales como estudiantiles (De Armas y Venegas, 2016). Pese a mostrar, desde hace años, un mayor porcentaje de participación en la educación superior, mayores tasas de aprobación y de retención; las mujeres siguen subrepresentadas en carreras tecnológicas y de ciencias básicas que, por lo general, se relacionan con ocupaciones laborales peor remuneradas en el mercado laboral.

De igual manera, hay mayor presencia de hombres docentes, mientras que las mujeres son minoría en los estudios de doctorado y en los cargos directivos de la academia, más aún cuando se trata de las carreras masculinizadas (Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2021). De ahí que las reivindicaciones de 2018 también incluyeran acciones para favorecer el acceso de más mujeres a los cargos directivos, la equiparación de recursos entre carreras masculinizadas y feminizadas y un cambio en el funcionamiento de la toma de decisiones hacia una mayor democratización y participación del alumnado.

Por otro lado, las movilizaciones del Mayo feminista incorporaron la interseccionalidad como una perspectiva relevante en la denuncia de las opresiones que se ejercen desde el vínculo patriarcado-capitalismo-colonialismo (Huenulef y Vargas, 2020) y definieron que, ya sea por motivos de raza, género, etnia, orientación sexual, origen económico o territorial, no todas las personas nos encontramos en igualdad de condiciones en materia de derechos. Esto se visualiza en limitaciones y prácticas de inclusión-exclusión que ocurren dentro del estado-nación (Dominelli y Moosa-Mitha, 2014) y que han tensionado el concepto de ciudadanía, en tanto que, dicha noción, promete el acceso a derechos –humanos, cívicos, políticos, sociales y económicos– a quienes no forman parte del grupo dominante.

En este contexto, desde las movilizaciones se generaron asambleas y actividades exclusivas para mujeres y disidencias, lo que provocó resistencia, especialmente en sectores de la comunidad educativa –sobre todo entre el profesorado– (Molina, 2018); sin embargo, se constituyeron como una necesidad. Como grupo oprimido, requieren espacios organizativos que excluyan a aquellos que forman parte de los grupos privilegiados. Esto permite “proporcionar mecanismos para el reconocimiento efectivo y la representación de voces y perspectivas distintas” (Young, 1990). De esta manera, a corto plazo, se constituye como una herramienta para sostener la participación de mujeres y disidencias en un espacio de supervivencia física, psicológica y moral, donde reinterpretar las experiencias, con resultados que han sido políticamente fructíferos a lo largo de la historia (Fraser, 2015).

De esta manera, se ha señalado en los resultados, que estas movilizaciones generaron, en los planteles universitarios, una transformación “desde abajo”, donde las estudiantes organizadas presionaron para que las instituciones tomaran medidas frente a las acusaciones de acoso y abuso sexual (Martini y Bornand, 2018). Sin embargo, en los textos analizados resalta que estas demandas abogaban por un cambio de fondo no solo a nivel educativo, sino también social, que modificaría las formas de organizar la vida basadas en valores patriarcales, coloniales y liberales (Grau, 2018; Motta *et al.*, 2020; Oyarzún, 2018a, 2018b; Saavedra y Toro, 2018).

Lo anterior da cuenta de la necesidad de un “Feminismo de Estado”, que considere una “feminización desde abajo”; que contribuya a abordar las dimensiones políticas, económicas y sociales de la ciudadanía con una mirada interseccional; y que reconozca las experiencias y vivencias de mujeres y disidencias en la cotidianeidad, lo cual dé lugar al reconocimiento de los derechos, la redistribución de los recursos y a la construcción de posiciones y discursos que ya no privilegien la masculinidad mediante el falso universalismo de la noción de ciudadanía (Mouffe, 2007). Como resultado, se dio espacio a lo que Fraser (2015) definió como “discursos opresores”, los cuales establecen distintas necesidades como la politización que se llevó a cabo “desde abajo” con grupos e identidades sociales que, a su vez, estructuran nuevas formas de interpretación y comunicación de sus necesidades.

Para que estos grupos puedan ser realmente partícipes de los procesos de cambio es necesario que puedan ejercer efectivamente una

“ciudadanía plena” en acceso a derechos económicos, políticos y civiles, indivisibles por su condición histórica de marginalidad (Lister, 2012). Para esto es importante considerar la relevancia de que exista una paridad participativa que permita a los distintos actores sociales participar en igualdad de condiciones en la vida social (Fraser, 2015).

Como contrapunto de su potencial transformador, el feminismo estudiantil se enfrenta a procesos de desgaste, que desafían su capacidad de mantener la tensión de las demandas, tanto de las institucionales como las que apuntan a la sociedad en general. Un estudio reciente –posterior a esta investigación– ha puesto de relieve cómo, un año después de las acciones del 2018, las protagonistas experimentaban el desgaste y cansancio tras un tiempo prolongado de activismo y, además, se generaron interpretaciones diferentes de la problemática abordada según la institución educativa –universidades estatales o privadas, institutos profesionales o centros de formación técnica– (Hiner y López Dietz, 2021).

Finalmente, una de las primeras constataciones en nuestra revisión fue que hubo una efervescencia de publicaciones sobre la temática entre 2018 y 2019; no así previamente, ni a partir del 2020 cuando se redujo notablemente; lo que es indicativo de un interés vinculado a la contingencia social. Este resultado es similar a una revisión previa del movimiento estudiantil de 2006 a 2011 que resaltó cómo decayeron las publicaciones conforme disminuían las protestas del alumnado (Asún *et al.*, 2019). Además, pueden encontrarse otras coincidencias con la citada investigación, como la ausencia de textos de colaboración internacional, una focalización en las propias demandas y dinámicas organizativas y acciones del movimiento y el uso acotado de herramientas metodológicas. En el caso de esta investigación, se trató principalmente de ensayos teóricos, usando fuentes secundarias del propio movimiento o aplicando técnicas cualitativas para producir información primaria. Coincidimos, también, en concluir con que la producción académica parece estar orientada principalmente a la coyuntura del fenómeno, de manera que se ajusta a los ciclos del propio movimiento y a las demandas sociales, pero no permite consolidar el interés por la transformación social más amplia.

Como limitación de este estudio se destaca la proximidad cronológica del fenómeno de estudio, lo que ha dado poco margen para realizar análisis críticos más profundos, además, existen aún pocos textos

que aborden la forma en que ha impactado en la educación y la sociedad en general. Se trata de un proceso de largo alcance, como todas las transformaciones culturales, por lo que esta temática está lejos de poder ser abordada en toda su dimensión en una sola revisión. No obstante, el estado del arte analizado permite identificar cuáles son las áreas de aproximación más trabajadas y cuáles están en proceso de desarrollo. Es también una línea base para futuros trabajos que quieran profundizar en la evolución del movimiento y la identidad de sus protagonistas.

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo analizar el estado del arte en torno al movimiento feminista estudiantil debido al interés suscitado en las ciencias sociales tras las movilizaciones del primer semestre de 2018. La inquietud por la educación no sexista y el rol de las mujeres en las organizaciones estudiantiles ya estaban presentes desde las movilizaciones de 2011, pero no fueron centrales para las investigaciones y reflexiones académicas hasta los eventos ocurridos en el Mayo feminista. Es a raíz del apoyo social y la presión, que se ponen en la agenda pública hechos conocidos y sufridos en las instituciones que habían sido normalizados e invisibilizados y que estas estudiantes se atrevieron a conceptualizar como la violencia sexual institucional. Una violencia que se pudo reconocer en otras estructuras al defender la vida digna, en oposición a cualquiera de las manifestaciones de las políticas neoliberales y del patriarcado (entre ellas, la educación sexista), con una mirada interseccional.

Otro tema es el menor número de publicaciones a partir de 2019, lo que se explica por el propio ciclo de las acciones colectivas, la negociación de las demandas y, desde el punto de vista del contexto histórico, por la integración de estas dentro del estallido social de 2019 y la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 en 2020. La pregunta subsecuente es cómo se sigue configurando este movimiento y la consecución de las demandas una vez pasado el auge de las movilizaciones que lo pusieron de nuevo en el foco de la academia y de la opinión pública durante más de un año. Si bien en el 2018 se produjo un hito movilizador, como son las denuncias y las tomas de edificios educativos, su influencia en la sociedad fue evidente en la conmemoración del 8M el

año siguiente (la marcha feminista más masiva de la historia chilena), en donde el performance del grupo “Las tesis” fue la expresión que puso voz y cuerpo a las reivindicaciones contra esa violencia sexual estructural en países de todo el mundo. Estas se presentaron de nuevo en las denuncias de abusos sexuales cometidos por las Fuerzas Armadas y del Orden del Estado chileno en el contexto del estallido social de octubre de ese mismo año.

Por otra parte, unos meses después, el confinamiento obligatorio para tratar de mitigar la expansión de la pandemia recluyó al estudiantado de secundaria y universidad en sus domicilios, añadió otras problemáticas a sus vidas e impidió un activismo presencial, lo cual puede haber adoptado otras formas a través de la virtualidad. Existe poca información de cómo se ha articulado el movimiento en este tiempo, de la misma manera que apenas se encontraron investigaciones, en la revisión bibliográfica, acerca del uso de la tecnología. Esta constituye una línea en la que será necesario seguir profundizando para captar la dimensión real de la capacidad movilizadora, organizativa y relacional de estas nuevas generaciones de feministas. Este feminismo tendrá el desafío de dar seguimiento al cumplimiento de los compromisos previos para que no pasen a segundo plano y monitorear en qué medida todas las IES, no solamente las más movilizadas, se encaminan hacia una educación no sexista.

Una de las cuestiones que se planteó en alguno de los textos (Dinamarca, 2019; Reyes-Housholder & Roque, 2018) es si se lograrían cambios sustanciales sobre las problemáticas feministas después de la intensa actividad y visibilidad desplegada durante 2018. Es difícil dar una respuesta certera, puesto que más allá de algunos compromisos y medidas concretas que se han generado en los años subsiguientes, muchas de las demandas aspiraban a un cambio social estructural, inevitablemente, de largo alcance. No obstante, se consideró que se pueden reconocer algunos eventos⁷, que difícilmente serían explicables sin los hitos de 2018. De esta manera, en el año 2021, siguieron ocurriendo acontecimientos que quizá no hubieran sucedido sin el empuje de lo

⁷ Por citar algunos ejemplos, se encuentra el caso de la exigencia de paridad en la conformación de la asamblea constituyente en 2020, organismo creado para redactar una nueva constitución en Chile, fruto del estallido social de 2019; o el auto declarado primer gobierno feminista del país, liderado por Gabriel Boric a partir de 2022.

sucedido en los años previos. Un ejemplo reciente es el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que ese año aprobó que en el título o grado de los diplomas académicos se pudiera optar por género gramatical femenino o masculino (por ejemplo, ingeniero o ingeniera). También lo serían la aceptación de la paridad entre hombres y mujeres en la conformación de una Asamblea Constituyente para proponer una nueva Carta Magna y las elecciones que otorgaron alcaldías a numerosas mujeres jóvenes feministas a lo largo del país. Otro de los desafíos es monitorear, también, la evolución de la respuesta institucional con el transcurrir del tiempo y cuando baje la presión de las movilizaciones una vez se retome la actividad presencial; así como el devenir del movimiento conforme se genere una transformación del panorama social y político chileno.

Finalmente, nos parece necesario llevar a cabo estudios comparados para ver cuál es el sentir y pensar de los movimientos feministas estudiantiles latinoamericanos, sus convergencias y divergencias, sus relaciones, aprendizajes mutuos y su implicación en los cambios sociales que tienen lugar en todo el continente exigiendo sociedades menos desiguales en las que se priorice (y no precarice) la vida sustentable en todas sus dimensiones (económica, medioambiental, en la salud, en los cuidados, educativa, sexual, entre otras).

Dada la globalidad actual de las demandas feministas, el desafío de sus activistas es articular redes internacionales que permitan visibilizar la realidad de la educación superior más allá de sus propios países (como ha sucedido con los casos de las violaciones grupales, el acoso sexual en los medios de comunicación, o los feminicidios, por citar algunos ejemplos).

Asimismo, se planteó la relevancia de ahondar en los cambios sociales desde una sociología del individuo, que indague en cómo, en las trayectorias de sus protagonistas, se revelan los desafíos sociales; cómo despliegan su agencia para enfrentarlos y desafían las formas de interpretar el mundo y, en particular en este caso, la lógica de los mandatos de género y su socialización en estructuras patriarcales. Para lograr esto, no solo se debe partir de reflexiones teóricas e investigaciones documentales, sino también hay que considerar la articulación metodológica entre técnicas cualitativas y cuantitativas, estas últimas totalmente ausentes en la revisión bibliográfica realizada; lo que permitió complejizar el estudio del fenómeno analizado.

REFERENCIAS

- Aguilera, O. (2016). *Movidas, movilizaciones y movimientos*. RIL Editores.
- Alfaro, J. y De Armas, T. (2019). Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista. *Nómadas*, 51, 31-47. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a2>.
- Asún, R., Yáñez, L., Villalobos, C. y Zúñiga, C. (2019). Cómo investigan las ciencias sociales los temas de alta contingencia política. *Cinta Moebio*, 65, 235-253. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200235>.
- Barrientos, P. F. (2021). "Decir feminismo no (es) solo hoy. Algunas reflexiones sobre tiempos, tensiones y preguntas para pensarnos desde y con la historia". En: A. Gálvez (Coord.), *Históricas. Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020* (pp. 129-144). LOM Ediciones.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Anagrama.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea* (M. J. Viejo, Trad.). Paidós.
- Cárdenas, A. y Navarro, C. (2017). Género y acceso a los puestos de toma de decisión: El movimiento estudiantil en Chile. *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Mato Grosso*, 27(1), 57-72. <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3921>
- Carosio, A. (2019). Sin disociar la investigación de la lucha: feminismos militantes en la academia latinoamericana y caribeña. *Revista CS*, (29), 139-162. <https://doi.org/10.18046/recs.i29.3744>
- Castillo, A. (2018). "De la revuelta feminista, la historia y Julieta Kirkwood". En: F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 115-126). LOM Ediciones.
- De Armas, T. y Venegas, C. (2016). "Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias". En: S. Del Valle (Ed.), *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 57-68). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- De Fina, D. y Figueroa, F. (2019). Nuevos "campos de acción política" feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, (11), 51-71. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880>
- Dinamarca, C. (2019). *Toma universitaria de mujeres 2018: Una mirada a las movilizaciones en dos facultades de Santiago y Valparaíso. "Cansadas de Violencia Mujeres en Resistencia."* [Tesis de grado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Dominelli, L. y Moosa-Mitha, M. (2014). *Reconfiguring Citizenship: Social Exclusion and Diversity Within Inclusive Citizenship Practices (Contemporary Social Work Studies)*. Ashgate Publishing LTD.
- Errázuriz, V. (2021). A digital room of their own: Chilean students struggling against patriarchy in digital sites. *Feminist Media Studies*, 21(2), 281-297. <https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1668451>
- Fernández, R. y Moreno, C. (2019). "Feminismos en las revueltas". En: K. Araujo (Ed.), *Hilos Tensados. Para leer el octubre chileno* (pp. 273-368). Editorial USACH.
- Follegati, L. (2016). "Feminismo y universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista". En: S. Del Valle (Ed.), *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 121-133). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

- Follegrati, L. (2018a). "El constante aparecer del movimiento feminista. Reflexiones desde la contingencia". En: F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 77-90). LOM Ediciones.
- Follegrati, L. (2018b). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Anales de La Universidad de Chile*, (14), 261-291. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51156>
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del Feminismo*. Traficante de Sueños.
- Gálvez, V. E. (2016). La ausencia de memoria histórica sobre el feminismo en la academia chilena: un debate sobre derechos humanos. *Femeris*, 1(1-2) 74-94. <http://dx.doi.org/10.20318/femeris.2016.3228>
- Godoy, C. G. (2018). "Igualdad de género y participación". En: C. Mora, A. Kottow, V. Osses, y M. Ceballos (Eds.), *El género furtivo. La evidencia interdisciplinaria del género en el Chile actual* (pp. 205-222). LOM Ediciones.
- Grau, O. (2018). "Un cardo en la mano". En: F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 91-98). LOM Ediciones.
- Guarnieri, I. (2019). Forjando un feminismo (no) transgeneracional: Una examinación de la memoria y la construcción de identidades en el movimiento estudiantil feminista del 2018-19. *Independent Study Project (ISP) Collection*. 3102. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3102
- Héritier, F. (2007). *Masculino/Feminino II. Disolver la jerarquía*. Fondo de Cultura Económica.
- Hiner, H. y López Dietz, A. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis. Revista Latinoamericana*, 20(59), 122-146. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1590>
- Huenulef, N. y Vargas, M. (2020). ¡Queremos educación que no lucre y no sexista! Movimiento feminista-estudiantil y prácticas contrahegemónicas en la historia reciente de Valdivia, Chile (2006-2018). *Revista Izquierdas*, (49), 2777-2800.
- Lamadrid, S. (2017). "Nuevos desafíos feministas". En: M. F. Valenzuela (Ed.), *Nuevas voces del feminismo chileno* (p. 4). Fundación Friedrich Ebert y Observatorio contra el Acoso Callejero de Chile.
- Lamadrid, S. y Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudios Feministas*, 27(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n354709>
- Larrondo, M. y Ponce, C. (Eds.) (2019). *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. CLACSO.
- Leiva, N., Dominiccini, E. y Fernández, C. (2020). Representaciones sobre el movimiento feminista chileno en columnas de opinión de dos personajes públicos: entre la legitimación y la deslegitimación. *Discurso & Sociedad*, 14(2), 365-392.
- Lillo, D. (2019). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59, 72-93. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Lister, R. (2012). Ciudadanía y género. *Debate Feminista*, 45, 79-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2012.45.897>
- Martini, G. y Bornand, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Revista Nomadías*, (26), 45-67.

- Merino, R., Sala, G. y Troiano, H. (2003). "Desigualdades de clase, género y etnia en educación". En: F. Fernández-Palomares (Coord.), *Sociología de la Educación* (pp. 357-384). Pearson Prentice Hall.
- Miranda, L. y Roque, B. (2019). "El Mayo Estudiantil Feminista de 2018 en la Pontificia Universidad Católica de Chile". En: M. Larrondo y C. Ponce (Eds.), *Activismos feministas jóvenes* (pp. 59-78). CLACSO.
- Molina, M. (2018). "Ni mal-pensadas, ni histéricas, ni locas": sobre las resistencias a la interpretación de las experiencias femeninas en la movilización feminista estudiantil. *Revista Bricolaje*, (4), 18-28. <https://revistabricolaje.uchile.cl/index.php/RB/article/view/52082>
- Montenegro-González, C. y Corvalán-Navia, A. P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris*, 5(3), 8-29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>
- Moraga-Contreras, C. (2018). Inequidades de género en espacios universitarios. Una nueva ola feminista se levanta en Chile. *Interciencia*, 43(7), 465.
- Motta, S. C., Bermúdez, N. L., Valenzuela, K., & Dixon, E. S. (2020). Student movements in Latin America: Decolonizing and feminizing education and life. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1721>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político* (S. Laclau, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Obreque, P. (2019). *Ethos* colectivo en la movilización estudiantil feminista en Chile o "Mayo Feminista" (2018): del fastidio a la lucha contra la violencia estructural patriarcal. *Revista Entornos*, 32(2), 20-3. <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/2695>
- Oyarzún, K. (2018a). Feminismos chilenos: una democratización encarnada. *Revista Anales*, (14), 33-50.
- Oyarzún, K. (2018b). "Mayo 2018: feminismos en clave decolonial". En: F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 99-114). LOM Ediciones.
- Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Revista Anales*, (14), 91-107.
- Paredes, J. P., Araya, C. y Ortiz, N. (2019). *Primer Informe de Coyuntura de los Conflictos Sociales: el Mayo Feminista 2018*. Red Democratización y Movimientos Sociales.
- Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación. Detección de situaciones de desigualdad en contextos educativos. *Contextos educativos*, (21), 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Ponce, C. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, 49, 1554-1570. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492020000100280>
- Ponce, C., Nina-Estrella, R. y Ortiz, A. (2019). ¿Qué pasa 7 años después del estallido del movimiento estudiantil? Convergencias en los movimientos chilenos de 2018. *Cátedra*, (16), 171-185. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/catedra/article/view/609>
- Ramírez, K. y Trujillo, M. (2019). Acoso sexual como violencia de género: voces y experiencias de universitarias chilenas. *Cuestiones de Género: De La Igualdad a La Diferencia*, (14), 221-240. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i14.5779>

- Reyes-Housholder, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: Desafíos al poder de género de la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política*, 39(2), 191-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- Richard, N. (2018). "La insurgencia feminista de mayo 201". En: F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 115-126). LOM Ediciones.
- Ríos, M., Godoy, L. y Guerrero, E. (2003). *¿Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento social en el Chile posdictadura*. Centro de Estudios de la Mujer, Cuarto Propio.
- Rojas, C. (2018). "La rebelión feminista. Poco de novedad y mucho de herencia". En: F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 91-98). LOM Ediciones.
- Saavedra, V. y Toro, J. (2018). "La revuelta feminista: de la lucha de las mujeres a la lucha por una nueva sociedad". En: F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 137-148). LOM Ediciones.
- Schick, C., Zúñiga, D., Aguilar, P., Sabogal, A. y Cortés, N. (2019). Al sur del sur: Reflexiones sobre una educación no sexista. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 169-187. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100169>
- Schuster, S., Santos, A., Miranda, L., Roque, B., Arce-Riffo, J. y Medel, E. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018: hitos, agenda y desafíos. *Iberoamericana*, 19(72), 223-245. <https://doi.org/10.18441/ibam.19.2019.72.223-245>
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2021). *Brechas de género en educación superior 2020*. Subsecretaría de educación superior https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16821/Brechas%20Genero%20Ed-Sup_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Valdés, N. (2018). "Una fiesta otoñal: notas sobre la emergencia de una nueva ola feminista". En: F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 115-126). LOM Ediciones.
- Valenzuela, M. F. (2017). "Rumbo a una educación no sexista en Chile". En: M. F. Valenzuela (Ed.), *Nuevas voces del feminismo chileno* (pp. 21-24). Fundación Friedrich Ebert y Observatorio contra el Acoso Callejero de Chile.
- Wallach, S. (2008). *Género e historia* (C. V. I. Boadas, Trad.). Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

2

Proceso de gestación y diseño de la política universitaria de igualdad en la Universidad de Guadalajara

María del Carmen Quevedo-Marín¹

Lidia Karina Macías-Esparza²

“La justicia consiste en tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales”

Aristóteles

LA IGUALDAD COMO LUCHA POLÍTICA

La lucha por la igualdad entre hombres y mujeres ha sido ardua, diversa, llena de obstáculos, pero constante y con voz fuerte. Si bien ha habido importantes avances, la lucha continúa y sigue enfrentándose a grandes retos.

La igualdad es considerada un derecho humano que se encuentra reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Además, se puede hablar de diferentes tipos de igualdad según el contexto al que se haga referencia, por ejemplo: jurídica, racial o étnica, sustantiva, de género, igualdad social, entre otras clasificaciones.

Para entender la igualdad es importante destacar que “la igualdad es un concepto relacional y no una cualidad intrínseca, que trata de una

¹ Profesora del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. maria.quevedo@academicos.udg.mx (ORCID: 0000-0001-5448-5208).

² Profesora Investigadora del Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara. lidia.macias@academicos.udg.mx (ORCID: 0000-0003-3300-4246).

relación entre al menos dos personas, objetos o situaciones y siempre es el resultado de un juicio que recae sobre una pluralidad de términos de comparación” (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2016). Por tanto, ya que es relacional, la comparación siempre debe ser entre al menos dos agentes, por ejemplo, de las mujeres respecto a los hombres. Así pues, para los fines de este documento, interesa delimitar qué se entiende por *igualdad sustantiva* e *igualdad de género*.

Según la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006), en su artículo 5º, fracción v, se define la *igualdad sustantiva* como: “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Por otro lado, se entiende como *igualdad de género* a “la situación en la que mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades u oportunidades en la vida de acceder y controlar recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social. El objetivo no es tanto que mujeres y hombres sean iguales, sino conseguir que unos y otros tengan las mismas oportunidades de vida” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2013, p. 4).

Por otra parte, el concepto de *igualdad* con frecuencia es equiparado, de manera errónea, al de *equidad*. En el Capítulo I, Artículo 5º, Fracción IX, de la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) se refiere a la *equidad* como un medio para promover la igualdad entre mujeres y hombres, es decir, la atención de las necesidades concretas que tienen las mujeres en el camino hacia la igualdad y el goce pleno de los derechos universales. Por tanto, la *equidad* puede entenderse como una medida paliativa y temporal para alcanzar la igualdad, pero de ninguna manera se puede plantear como un fin en sí mismo. En el siguiente apartado se aborda el marco normativo existente con relación al derecho de igualdad.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE IGUALDAD

De acuerdo con lo que estipula la Universidad de Lleida (s/f), “Las políticas de igualdad se definen como el conjunto de las decisiones, objetivos y medidas adoptadas por las instituciones públicas en relación con el

fomento de la igualdad entre mujeres y hombres y con la mejora de la situación socioeconómica, política y cultural de la mujer". En este sentido, es importante destacar que, desde la Cuarta Conferencia Mundial de las Mujeres de Beijing en el año 1995, se adoptó el Enfoque Integrado de Género o *Gender Mainstreaming*, que hace referencia a la necesidad de incorporar sistemáticamente la perspectiva de género en el diseño, realización y evaluación de todas las acciones y procesos que se llevan a cabo en una institución, así como incorporarla en la construcción de políticas, planes o programas que contemplen las condiciones específicas entre mujeres y hombres para conseguir una mejor adaptación a las características de todas las personas a las cuales va dirigida la política, el plan o el programa. Desde esa fecha, la incorporación de dicho enfoque de género ha sido compromiso de los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), quienes asumen la obligación de poner fin a la discriminación contra las mujeres.

Políticas internacionales para la igualdad de género

Uno de los principales Objetivos del Desarrollo Sostenible en la agenda mundial al 2030 (ONU, 2020) es promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; igualdad supuesta por la Carta de Derechos Humanos, pero nunca alcanzada. Entre otros objetivos que también involucran a la mujer de manera directa e indirecta, se encuentra la lucha por el reconocimiento de las mujeres y su papel relevante en la sociedad, en la búsqueda de igualdad de condiciones económicas, sociales y de poder.

Según refiere Galvani (2015, p. 42), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), para apoyar y sumarse a estas iniciativas, propone adoptar un doble enfoque para la igualdad de género:

1. Mantener un objetivo autónomo y explícito sobre la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer.
2. Incluir metas e indicadores específicos de género en los objetivos de desarrollo pertinentes para medir dimensiones esenciales como: la violencia contra las mujeres y las niñas; el empoderamiento económico de la mujer y la propiedad de bienes; el

liderazgo de la mujer; el acceso a los servicios de salud reproductiva; la finalización de una educación de calidad por parte de las niñas; y el papel de la mujer en la paz y la seguridad.

Ante esto, surge la pregunta: ¿por qué el centro está en las mujeres? La respuesta, de acuerdo con Galvani (2015), es porque “no hay posibilidad de hacer que la pobreza pase a la historia sin que se produzcan mejoras significativas y rápidas en la vida de las mujeres y las niñas de todos los países” (p. 42).

Normativas que respaldan las políticas de igualdad de género

El avance en materia de igualdad no ocurre en el vacío, ni tampoco está desligado de un marco legal internacional y nacional que obligue a los Estados a comprometerse con ella. En el cuadro 2.1 se resumen algunas de las normativas que respaldan la política de igualdad y una breve reseña de su contenido:

Cuadro 2.1. Marco normativo del derecho a la igualdad

| | |
|--|---|
| Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) | <p>En el capítulo 1, artículo 1º expresa:</p> <p>Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.</p> <p>Y en el párrafo primero del artículo 4º, manifiesta sobre la igualdad entre hombres y mujeres lo siguiente: “La mujer y el hombre son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia”</p> |
| Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Resolución 2200 A [XXI], 1966) | <p>Tratado multilateral general que reconoce derechos económicos, sociales y culturales. Fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la Resolución 2200A (XXI) el 16 de diciembre de 1966. Este entró en vigor el 3 de enero de 1976 y fue ratificado en México desde 1981.</p> <p>El Pacto es parte de la Carta Internacional de Derechos Humanos, junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.</p> <p>El artículo 7º reconoce el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias que aseguren, en especial, un salario equitativo e igual por trabajo de igual valor, sin distinciones de ninguna especie; en particular debe asegurarse a las mujeres condiciones de trabajo no inferiores a los de los hombres.</p> |

| | |
|---|--|
| Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Resolución 34/80, 1979) | <p>Tratado internacional adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979, el cual entró en vigor en septiembre de 1981. Su finalidad es manifestar que la discriminación contra la mujer viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana, y que ello dificulta la participación de la mujer, en las mismas condiciones que el hombre, en la vida política, social, económica y cultural de su país. Esto constituye un obstáculo para el aumento del bienestar de la sociedad y de la familia, ya que entorpece el pleno desarrollo de las posibilidades de la mujer para prestar servicio a su país y a la humanidad.</p> <p>Los Estados parte se comprometen, entre otras cosas, a combatir la discriminación en todas sus formas y crear políticas dirigidas a la eliminación de la discriminación contra las mujeres</p> |
| Plataforma de acción de Beijing (ONU, 1995) | <p>Resolución adoptada por la ONU el 15 de septiembre de 1995 al final de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing, China en 1995.</p> <p>Es un programa encaminado a crear condiciones necesarias para la potenciación del papel de la mujer en la sociedad, bajo la premisa de que su plena participación, en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad (incluidos la participación en los procesos de adopción de decisiones y el acceso al poder), es fundamental para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz.</p> <p>Uno de los compromisos derivados de esta plataforma es que todas las políticas y programas reflejen una perspectiva de género</p> |
| Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018 (PROIGUALDAD, 2003) | <p>El propósito de PROIGUALDAD se enfoca en alcanzar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, en un marco de respeto irrestricto a los derechos humanos de las mujeres y las niñas, y en un contexto de democracia participativa, que utilizará, para ello, la planeación, programación y presupuesto con perspectiva de género; con el fin de contar con políticas públicas centradas en reducir las brechas de desigualdad que, hoy día, se observan entre mujeres y hombres.</p> <p>Por tanto, su objetivo se centraba en institucionalizar la perspectiva de género en todo el quehacer gubernamental</p> |
| Ley del Instituto Nacional de las Mujeres (2001) | <p>Publicada en el <i>Diario Oficial de la Federación</i> (DOF) el 12 de enero de 2001.</p> <p>Se crea el Instituto Nacional de las Mujeres como un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, con el objetivo de promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros; así como el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación igualitaria en la vida política, cultural, económica y social del país, bajo los criterios de transversalidad y federalismo. Esto implica que se contemple la perspectiva de género en las políticas públicas en todas las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal</p> |

| | |
|--|--|
| Ley General para la igualdad entre hombres y mujeres (2006) | Publicada en el DOF el 2 de agosto de 2006. En su artículo 1º expresa: La presente Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en el sexo. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el Territorio Nacional. |
| Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia (2007) | Publicada en el DOF el 1 de febrero de 2007. Tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas y los municipios, para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres; así como dar los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación. Esto de conformidad con los tratados internacionales en materia de derechos humanos de las mujeres, ratificados por el estado mexicano |

Fuente: elaboración propia.

Es importante tener en cuenta este marco normativo, pues es el que da sustento a las políticas de igualdad y permite la creación de las políticas universitarias; sin embargo, el reconocimiento de este derecho ha sido posible tras una larga lucha, cuya historia se presenta, brevemente, en el apartado siguiente.

LA LUCHA HISTÓRICA POR LA IGUALDAD Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

La lucha por la igualdad ha sido deudora de muchos movimientos políticos y sociales. En particular, la igualdad de género ha sido abanderada por los feminismos, considerados tanto movimiento social como teoría política. Estos han tenido un papel protagonista en posicionar la igualdad como un tema en la agenda política y, asimismo, en la gestación de políticas públicas para la igualdad.

Si bien es cierto que las universidades son parte esencial en la construcción de la igualdad en las sociedades, históricamente, también han sido un espacio de discriminación al negar el acceso a las mujeres a la educación.

En México, no fue sino hasta el porfiriato que se otorgó el acceso a las mujeres a recibir educación universitaria. La médica Matilde

Montoya fue la primera mujer en titularse en el año de 1887. Hacerlo fue todo un logro, ya que no solo tuvo que desafiar las normas sociales de la época, que consideraban innecesaria la educación universitaria para las mujeres e inapropiada para sus roles y características de género, sino que incluso tuvo que solicitar el apoyo expreso de Porfirio Díaz, ya que las autoridades de la Escuela Nacional de Medicina rechazaron su ingreso y, al término de sus estudios, le negaron la presentación de su examen de grado (Huerta Mata, 2017).

Desde ese entonces, hasta nuestros días, las cosas han cambiado mucho. Según los Anuarios Estadísticos de Educación Superior para el ciclo escolar 2020-2021 (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2019) se reporta que la matrícula de mujeres en el país asciende a 2'616,956 mientras que la matrícula de hombres es de 2'366,248.

Como se observa, en la actualidad, las mujeres constituyen el 52.51% de la matrícula estudiantil en las universidades del país; sin embargo, estas cifras, que parecen tan halagadoras, terminan diluyéndose en el camino o, dicho de otra manera, es una “tubería con fugas”³. Diversos estudios muestran que existe una discrepancia entre el porcentaje de mujeres que obtienen doctorados y el de las que, hoy día, son profesoras o investigadoras con definitividad; dicha divergencia a menudo se señala como un indicador de desigualdad y puede considerarse como la brecha del mérito (Cooper, 2014).

De esta manera, se podría decir que el ingreso a las universidades en México ha alcanzado la igualdad de género⁴ y que es paritario, sin embargo, las condiciones de desarrollo que se viven al interior de las instituciones universitarias no han respondido en el mismo sentido, pues también es verdad que la educación superior es uno de los espacios en los que, a través de la historia, se han expresado las desigualdades de género (Duarte y Rodríguez, 2019), al no estar exentas de reproducir las estructuras que discriminan, violentan e invisibilizan a las mujeres y ser parte de contextos inequitativos y androcéntricos.

³ Término que hace referencia a la reducción de ciertos grupos como las mujeres, minorías étnicas, raciales, etc., en etapas consecutivas en la jerarquía académica.

⁴ Lamentablemente, estamos presenciando un retroceso en el reconocimiento del acceso a la educación para las mujeres en algunas regiones del planeta. Por ejemplo, los eventos en Afganistán bajo el régimen Talibán, que ponen en riesgo los avances de Malala Yousafzai, activista por el derecho a la educación.

Además, muchas Instituciones de Educación Superior (IES), no cuentan con mecanismos y procedimientos orientados a institucionalizar la perspectiva de género (Duarte y Rodríguez, 2019) como se explicará a detalle más adelante.

En lo ideal, las universidades son los espacios propicios para la generación de conocimientos y formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la sociedad. Al respecto, Buquet señala: “el espacio por excelencia que ha producido una gran cantidad de conocimiento científico para desentrañar los pilares de la discriminación es, sin duda, el ámbito académico, y muy particularmente, el feminismo académico” (Buquet, 2011, p. 212). Asimismo, afirma que:

Las instituciones de educación superior [...] tienen la responsabilidad social de contar con ambientes equitativos entre mujeres y hombres, y favorecer la igualdad de oportunidades académicas, laborales y profesionales entre los sexos. [...] las medidas que las universidades implementen para conocer las relaciones de género imperantes en sus comunidades y corregir las desigualdades detectadas, son fundamentales para los procesos democratizadores y de justicia social de las sociedades en su conjunto (Buquet, 2011, p. 214).

POLÍTICAS PÚBLICAS Y UNIVERSITARIAS: SU CICLO DE VIDA

Como se ha evidenciado, la creación de políticas es un largo proceso en el que se pueden distinguir al menos cuatro momentos o fases: 1) gestación, 2) diseño o formulación, 3) implementación o ejecución, y 4) evaluación de impacto (Corzo, 2013). Si bien los estudios sobre el ciclo de vida de las políticas se han orientado en específico a las de carácter público, en este trabajo se destaca el isomorfismo existente entre las políticas públicas y las políticas universitarias. Con base en ello, se analizará cómo ha ocurrido el ciclo de vida de estas últimas, contrastando el proceso de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Guadalajara (UdeG). A continuación, se detallan las cuatro etapas antes mencionadas.

1. *Gestación de la política:* según Corzo (2013), esta etapa comienza cuando se reconoce la existencia de un problema para incorporarlo en la agenda política. En general, esta existencia comienza

por ser señalada por los grupos o individuos que viven dicha problemática, quienes realizan diversas acciones de presión para incidir políticamente y colocar el tema en la agenda (por ejemplo, con cabildeo, marchas, huelgas, utilización de medios de comunicación, entre otras). Normalmente, como respuesta a las acciones de incidencia política, las autoridades correspondientes, en este caso autoridades universitarias, asumen su obligación para intervenir en la problemática señalada.

2. *Diseño o formulación*: en esta etapa se analiza el problema planteado y se exploran soluciones para resolverlo. De igual manera, es común integrar a representantes de los colectivos afectados por la problemática para conocer sus propuestas al respecto, así como a otros agentes considerados expertos en el tema, tales como académicas y académicos. Después del análisis, el siguiente reto es integrar una propuesta que incorpore los diferentes intereses en juego, hacerla pública, así como asignar el presupuesto y las condiciones estructurales e institucionales para llevarla a cabo, por ejemplo, la creación de algún programa, el establecimiento de unidades de igualdad, reglamentos, etc.
3. *Implementación o ejecución de la política*: aquí se lleva a cabo el programa diseñado en la etapa anterior. La implementación comprende:

...aquellos acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos. A estas acciones pertenecen tanto los esfuerzos momentáneos por traducir las decisiones en propuestas operativas como los esfuerzos prolongados para realizar los cambios grandes y pequeños, ordenados por las decisiones políticas (Van Meter y Van Horn, 2000, pp. 99-100).

En esta etapa es necesario capacitar a quienes serán las personas encargadas de llevar a cabo la política universitaria, así como informar a la comunidad cuáles son las acciones implicadas y cómo será su participación específica.

4. *Evaluación*: en esta se valora y califica si se lograron los objetivos propuestos y cuáles efectos se obtuvieron a partir de la implementación de la política. La evaluación puede hacerse al final de todas las fases, aunque lo recomendable es que se lleve a cabo durante todo el proceso.

Por otra parte, las políticas universitarias y los planes para la igualdad, además de transitar por las etapas mencionadas, incluyen diversos ejes temáticos. Pastor *et al.* (2020), elaboraron un análisis comparativo de los planes de igualdad en las universidades españolas e identificaron ocho ejes claves que son coincidentes entre distintas universidades, entre los que destacan: 1) sensibilización; 2) igualdad en el trabajo y conciliación; 3) formación; 4) docencia; 5) investigación; 6) violencia; 7) gobernanza y representación, y 8) proyección externa.

Si bien la discusión de la situación desigual de las mujeres inició con la denuncia de las violencias contra ellas, ha quedado patente que dicha problemática se ancla y se sostiene estructuralmente, por lo que los planes universitarios de igualdad, en la mayor parte de las IES, contemplan diversos ejes temáticos con la intención de promover la igualdad desde todos los flancos. En el apartado siguiente se describe, brevemente, el proceso de creación de las políticas universitarias tomando como ejemplo el caso de tres IES.

LA IGUALDAD EN LAS UNIVERSIDADES: BREVE RESEÑA DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS PARA LOGRAR LA IGUALDAD

Los movimientos sociales de lucha y exigencia por la igualdad de género han logrado la organización de conferencias y eventos a nivel mundial, donde se han generado acuerdos y convenios internacionales que llevan la adquisición de compromisos con la instauración de políticas de género dirigidas a la erradicación de la discriminación y violencia en contra de las mujeres, la consolidación de la igualdad y al empoderamiento de las mujeres.

Es a partir de la creación de leyes y normas gubernamentales que se generan políticas públicas y de ellas se derivan los programas para articular las estrategias que buscan lograr la equidad e igualdad de derechos y oportunidades para generar una mayor participación de las mujeres, en todos los espacios públicos y privados, así como la institucionalización de la perspectiva de género en todos los niveles.

Las universidades, como instituciones formadoras y educadoras, son un pilar en la transformación de las sociedades, por lo que se

supone que, desde estos espacios, se deberían cuestionar las estructuras patriarcales y dominantes, que impiden el legítimo ejercicio de derechos entre mujeres y hombres, y con la generación de conocimientos, propiciar espacios críticos de reflexión que impacten en los valores y creencias de las comunidades académicas en todos sus niveles. Sin embargo, a más de 20 años de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (ONU, 1995) y de diversas acciones llevadas a cabo por instituciones universitarias, varios estudios muestran que estas no han sido suficientes para lograr un cambio estructural (Sylva, 2015; Buquet *et al.*, 2010; Acosta, 2017).

Al analizar la institución, desde la perspectiva de género, como una relación asimétrica de poder que trama la vida social y universitaria, se ponen en evidencia sus desigualdades, exclusiones, discriminaciones y violencias verificadas en todas sus prácticas, las cuales están focalizadas en ciertos sujetos, como las mujeres, las y los indígenas, las y los afrodescendientes, las personas con discapacidad, entre otros, que ven frenado el desarrollo de sus capacidades y potencialidades (Sylva, 2015).

Con el objetivo de ilustrar las distintas fases de la creación de políticas universitarias de igualdad, es que se retoman en este trabajo ejemplos de cómo ha transcurrido su gestación, diseño, implementación y evaluación en distintas universidades. Para ello, se eligieron tres instituciones que se consideraron emblemáticas en el ámbito iberoamericano. El primero es el de la UAM, por ser la primera universidad española en transitar por este proceso. En segundo lugar, ya en el ámbito mexicano, se decidió mostrar el camino de la UNAM y, por último, el de la UdeG, por ser la universidad a la que pertenecemos y porque creemos que estamos presenciando la gestación y planificación de la política. Así, estos tres casos pueden mostrar distintas etapas y, por tanto, permitir, hasta cierto punto, realizar comparaciones y, en todo caso, anticiparnos a algunos retos y desafíos.

El escenario en Europa

Müller *et al.* (2011), presentaron un metaanálisis de las políticas en pro de la igualdad de género en la ciencia y la investigación en toda Europa durante los años 1980 a 2008. En este se exploró sobre los efectos de la

reestructuración de la enseñanza superior en la igualdad entre los géneros en la ciencia e investigación, y destacaron tres retos fundamentales:

1. La integración de la evaluación a políticas de género con las teorías del cambio social.
2. La incorporación de la perspectiva de género en la política de innovación.
3. El replanteamiento de la cuestión del poder y la lucha política en relación con la política.

Para ello, estos autores analizaron 1296 textos sobre las políticas de igualdad de las mujeres en la ciencia e investigación y destacaron que, hasta ese momento, el impacto se daba, sobre todo, de manera individual, pero no existía una modificación a nivel estructural. Por esta razón, las mujeres se sitúan en desventaja debido a los roles tradicionales y pierden trabajos prestigiosos y de alta calidad.

La intensificación del trabajo académico es mayor para las mujeres puesto que suelen estar sobresaturadas por las actividades que continúan fuera del horario de trabajo, ya sea con atención a estudiantes, tutorías o actividades administrativas, sin contar las actividades de casa, cuidado, alimentación y limpieza; por lo que no avanzan en su carrera académica por falta de tiempo para dedicar a la investigación y publicación. Esto es a lo que se le denomina “el techo del cuidado” (*care ceiling*, Grummell *et al.*, 2009, en Castaño, 2016).

En este punto, al hablar de que las mujeres no tienen tiempo para dedicarse con el mismo ímpetu a la investigación, es importante hacer una acotación, ya que varias estrategias en la búsqueda de la igualdad e inclusión se han dirigido a la adaptación de las mujeres a la vida académica y de investigación con las reglas de los hombres, desde esta visión androcéntrica, mas no desde una perspectiva de género, lo que es una clara señal de la falta de transversalización del género en las IES.

Por tanto, se produce la división sexual del trabajo en la universidad; los hombres mantienen para sí las tareas más prestigiosas de investigación, gobernanza, estrategia, consultoría y relaciones con empresas, mientras que las mujeres se hacen cargo de la enseñanza en los primeros cursos y la atención a los estudiantes, en actividades que tienen un elevado componente de trabajo emocional (“cuidado con el rebaño” o *pastoral care*, en términos de Probert, 2005 en Castaño, 2016).

De esta manera, de la igualdad solo queda el espejismo numérico sobre el aumento de mujeres en estos ámbitos, pero, en cuanto a la calidad o al rol que se les sigue asignando, se encuentra aún muy lejano:

Las mujeres están gravemente infrarrepresentadas cuanto más alto suben en la escala profesional. Al ingresar en la educación superior, las mujeres constituyen la mayoría en muchos países y, sin embargo, parece que en cada etapa consecutiva, desde la graduación hasta el doctorado y las cátedras magistrales, cada vez más mujeres abandonan los estudios (Müller *et al.*, 2011, p. 306).

En este contexto, se apoya a las mujeres, pero no se cambian las instituciones ni las culturas; por otra parte, las políticas de igualdad se centran en la conciliación laboral-familiar para las mujeres, sin cuestionar las estructuras de poder y las prácticas masculinas. Castaño (2016) señala que:

... la decepción por los frutos de las políticas de igualdad de género puede achacarse tanto a un diseño inadecuado de las mismas (la brecha entre la retórica de los principios enunciados, los objetivos perseguidos y la efectividad de los instrumentos diseñados), como a las dificultades que encuentra su aplicación en instituciones con culturas y prácticas sesgadas por género... (p. 226).

El caso de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Según D'Angelo (2019), es a partir de 1982 que se puede rastrear con mayor claridad la etapa de gestación de la política de esta universidad cuando varias académicas e investigadoras, a través de jornadas, seminarios y publicaciones, colocaron en la agenda universitaria cuestiones como la parcialidad y el androcentrismo presente en sus disciplinas científicas. Posteriormente, la aprobación por parte del Estado español de la Ley de Igualdad en 2007, posibilitó que el tema se transfiriera también a las universidades a partir de la creación de las unidades de igualdad como obligación en la citada Ley. Para finalizar, en 2009 se creó la Unidad de Igualdad en la UAM; sin embargo, no fue sino hasta 2011 cuando se concretó dicha política a través del primer Plan de Igualdad (2011-2014), y el año 2015 es crucial porque se presenta el II Plan (2015-2018). En este periodo, la Unidad de Igualdad cambió su nombre para denominarse Unidad de Igualdad de Género (UIG). Ambos planes fueron evaluados y, a partir de los resultados, se desarrolló

el III Plan de Igualdad (2019-2022), que se ejecuta en la actualidad y se articula en torno a seis ejes:

1. Diagnóstico y Plan de Igualdad.
2. Creación de una cultura de igualdad: sensibilizar, visibilizar y comunicar.
3. Igualdad en el trabajo: acceso, carrera, promoción y condiciones de trabajo.
4. Docencia e investigación.
5. Participación en los órganos de gobierno y en los diferentes niveles de toma de decisiones.
6. Igualdad entre estudiantes.

El escenario en Latinoamérica

Las universidades latinoamericanas han establecido diagnósticos generales de situaciones asociadas a la detección de desigualdades de género, de los cuales han derivado políticas, programas, protocolos, oficinas de igualdad, formación complementaria, entre otros; ejemplo de lo anterior es la experiencia de la UNAM, la cual cuenta con un *Sistema de indicadores de género en la educación superior* desarrollado por Buquet, Cooper y Loredo en 2010 (Duarte y Rodríguez, 2019), así como los protocolos de atención contra la violencia de género que se aplican en algunas universidades de México.

En Latinoamérica, específicamente en Chile, luego de las movilizaciones feministas de 2018, se establecieron mecanismos para enfrentar las desigualdades de género al interior de las universidades (Duarte y Rodríguez, 2019). Para ello, se evidenciaron las desigualdades, las violencias sufridas en silencio muchas veces, la inequidad, los abusos; se exigieron sanciones y poner el asunto en la agenda pública. Estas movilizaciones estudiantiles obligaron a las instituciones a reflexionar sobre lo sucedido y plantear alternativas.

Sin embargo, al igual que en el contexto europeo, se atienden ciertos aspectos que tienen que ver con las violencias, pero se continúa invisibilizando la desigualdad en los ámbitos académicos, en los roles asignados, y no se asume la responsabilidad de todos los actores involucrados:

En este sentido, observamos la construcción de un esbozo de acciones que no se pronuncia respecto a las estructuras de dominación existentes al interior

de las universidades, centrando el problema en el nivel de la conducta y el deber ser, desde una mirada punitivista (Encina y Medina, 2018), que no logra apuntar hacia las desigualdades, ni a la prevención, ni a la modificación de los parámetros androcéntricos que predominan en el ambiente científico (Duarte y Rodríguez, 2019, p. 62).

Las medidas que las universidades implementan para conocer las relaciones de género imperantes en sus comunidades y corregir las desigualdades detectadas son fundamentales para los procesos democratizadores y de justicia social de las sociedades en su conjunto. Es indiscutible que la educación superior debe ser un espacio que brinde la posibilidad de transformación social para beneficio del goce igualitario de derechos, la inclusión social y las posibilidades de desarrollo humano, social, económico y cultural de cualquier sociedad (Buquet, 2011).

A pesar de los esfuerzos, prevalece el riesgo de que las universidades, desde su cultura institucional, se asuman neutras, ya que esto impide a la propia institución identificar las formas en las que discrimina y, por tanto, terminan percibiéndose a sí mismas como un espacio de igualdad, sin embargo, “el mundo científico, pretendidamente neutral, no es tal: el campo de las ciencias está esencialmente cruzado por las determinaciones del mundo político, dentro del cual las diferencias de género son fundamentales” (Palomar, 2005, en Castañeda-Rentería *et al.*, 2019).

Esta ceguera institucional respecto a la desigualdad de género, 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 y ocupan a través de procesos meritocráticos. La presencia de mujeres en las universidades no es sinónimo de igualdad de género, ya que al interior de estas comunidades se presentan grandes desigualdades en las oportunidades que tienen unas respecto a otras en sus trayectorias académicas de estudio.

La creación de condiciones de igualdad entre hombres y mujeres al interior de las universidades es un aspecto que solo puede ser trabajado por las mismas casas de estudio. Gracias a la experiencia internacional se puede considerar viable generar cambios políticos y culturales a través de la creación de una institucionalidad específica que vele por el cumplimiento de este principio, con tal de hacer que las universidades sean capaces de mirarse hacia adentro y establecer

cambios reales en el cumplimiento de sus compromisos con la educación pública y de calidad (Duarte y Rodríguez, 2019).

La lucha por la igualdad en México

Las IES, por sus aportes a la sociedad en cuanto a conocimientos y transmisión de valores, son consideradas como espacios públicos que contribuyen a la transformación social, al desarrollo humano, económico y cultural de cualquier sociedad, lo cual incluye abrir el camino para el goce igualitario de derechos (Castañeda-Rentería, 2019); por ello, son tan relevantes los avances que, desde estos espacios, se realizan para alcanzar la igualdad. Sin embargo, no basta con la buena voluntad y los buenos deseos, ya que la construcción de las políticas y de los planes de igualdad suponen un largo y sinuoso camino, que no concluye con su implementación, sino que implican una evaluación continua y constante, la cual sea capaz de incluir las voces de todas y todos los implicados, en este caso, de toda la comunidad universitaria.

Es importante hacer énfasis en la implementación de políticas de igualdad en las universidades e IES, las cuales, como ya se mencionó, no se dan en el vacío sino que, por lo regular, están alineadas a las agendas nacionales e internacionales que luchan por alcanzar la igualdad y la equidad; además, se ven influenciadas por las demandas de los movimientos sociales, mismos que tienen un importante impacto en su desarrollo. En México, entre los años 2000 y 2006, tanto la Secretaría de Educación Pública (SEP), como la ANUIES, en colaboración con el Instituto Nacional para las Mujeres (Inmujeres) se propusieron introducir la perspectiva de género en todos los niveles institucionales del ámbito educativo como mecanismo democratizador de las instituciones, cuyo objetivo era “remontar la lógica según la cual los privilegios, oportunidades, ventajas, posiciones y recursos son repartidos de manera desigual siguiendo un orden de género, así como eliminar el ejercicio de diversas prácticas de violencia derivadas de dicho orden, en el ámbito de la educación” (Palomar Vera, 2011, p. 7).

En general, otros estudios coinciden con los resultados obtenidos por Müller *et al.* (2011) respecto a los logros de la inclusión de las mujeres, que se ven reducidos a la cantidad de ingreso a las universidades,

pero que en la cotidaneidad siguen siendo desplazadas de los puestos prioritarios de toma de decisiones.

Las mujeres son relegadas al trabajo de “amas de llaves académicas” que, de acuerdo a Castaño (2016), son las trabajadoras invisibles que hacen funcionar la universidad, cumpliendo roles de mucho estrés y responsabilidad que requieren habilidades de comunicación y emocionales, es decir, que no son reconocidas, en puestos de gestión académica e institucional (“cuidado del rebaño” o *pastoral care*), mientras que los hombres se dedican a consultoría e investigación, posgrado y organización de conferencias, lo que tiene efectos acumulativos positivos para la carrera académica de los hombres y negativos para la de las mujeres.

Ellas están atrapadas entre las presiones corporativas, las demandas de la universidad y sus propias responsabilidades como profesoras e investigadoras, participación en comisiones de igualdad y calidad, mientras que la productividad investigadora no es negociable a la hora de la carrera académica. Mujeres con más carga de trabajo que los hombres, mujeres quemadas (*burnout*) pero de las que se espera que se dediquen al trabajo de gestión emocional de la organización, como una extensión natural de sus tareas tradicionales como esposas y madres (Castaño, 2016, pp. 233-234).

El caso de la UNAM

Según el ranking mundial de universidades (QS TOPUNIVERSITIES, 2022) la UNAM es la segunda mejor universidad de Latinoamérica. En el 2004, dos años antes de la promulgación de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006), la UNAM empezó a desarrollar el proyecto para la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM, elaborado por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) y situado como uno de los procesos esenciales del Plan de Desarrollo Académico 2004-2007. Sin embargo, a diferencia del caso español, fue hasta mucho tiempo después que esta Ley General sirvió como andamio para el desarrollo de políticas universitarias, ya que en 2010 que se creó la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario. Un año después, se publicó su reglamento y fue en 2013 cuando se aprobaron los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM.

Si bien la Defensoría de los Derechos Universitarios data de 1985, no fue sino hasta 2016 que se estableció el Acuerdo por el que

se Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México y, para el 8 de septiembre de 2021, el Consejo Universitario aprobó el Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género. En ambos, la Defensoría de los Derechos Universitarios es la instancia encargada de recibir y dar seguimiento a las quejas por violencia, contando para ello con un protocolo de atención, cuya primera versión se publicó en 2016 y la segunda en 2019.

Finalmente, en marzo de 2020 se creó la Coordinación para la Igualdad de Género cuyas funciones son articular el trabajo de todas las comunidades de la máxima casa de estudios (tales como iniciativas y acciones a favor de la igualdad de género), la prevención de la violencia y la construcción de nuevas masculinidades y de un nuevo modelo comunitario, más igualitario, abierto e incluyente.

A pesar de todos estos avances y de que la UNAM ha sido pionera en colocar los temas de género en la agenda política, actualmente, no ha concretado su política universitaria en un plan de igualdad, es decir, que se encuentra entre la etapa de gestación de la política y la del diseño o formulación. Este es un paso importante a conseguir, ya que al hacerlo, le permitirá a la UNAM plantear el programa en un plan integral que, más adelante, posibilite su evaluación.

Lo personal es político: el caso de la política de igualdad en la Universidad de Guadalajara (UdeG)

Los procesos de construcción de políticas de igualdad en las instituciones no son lineales; los cambios suelen ser graduales y requieren una constante evaluación y actualización, según las demandas de las comunidades académicas. En la UdeG, durante al menos dos décadas, investigadoras, investigadores y autoridades universitarias, han llevado a cabo diversos estudios que aportan información valiosa respecto a las vivencias de la comunidad universitaria acerca de los temas de género, acoso y hostigamiento. Estos contribuyen a obtener un diagnóstico general desde el corazón de quienes la conforman y manifiestan la urgencia de visibilizar la desigualdad en todos los sentidos, así como la necesidad de incluir la perspectiva de género en todos los campos y

de crear normas claras y específicas, que sancionen el acoso y el hostigamiento y, finalmente, establecer una política sólida con estrategias que atiendan la complejidad de este contexto (Cortázar, 2019; Palomar Vera, 2011).

Desde los años 90, la UdeG ha contado con al menos tres instancias académicas dedicadas a los estudios de género (Cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. Instancias académicas dedicadas a los estudios de género en los años 90 en la Universidad de Guadalajara

| Programa, Centro de género | Dependencia UdeG |
|--|--|
| Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG) | Centro Universitario de Ciencias Económica Administrativas (CUCEA) |
| Programa de Estudios de Género (PEG) | Departamento de Sociología, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) |
| Centro de Estudios de Género (CEG) | Departamento de Estudios en Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) |

Fuente: elaboración propia con datos de Palomar Vera (2011).

La creación de estas instancias constituyó la formalización institucional de los estudios de género, pero no una verdadera incorporación de la perspectiva de género en la estructura universitaria (Palomar Vera, 2011). Por ejemplo, hasta el día de hoy, no ha existido una mujer como Rectora General ni como titular de la Secretaría General de la UdeG. Solo una mujer en la historia de esta Institución ha ocupado el cargo de vicerrectora, la Dra. Carmen Rodríguez Armenta, quien estuvo al frente durante un breve periodo, del 25 de marzo de 2018 a diciembre del mismo año.

No obstante, la UdeG mantiene el compromiso de alinear sus políticas con los acuerdos nacionales e internacionales para alcanzar la igualdad entre la comunidad universitaria, así como la obligación de emitir protocolos en materia de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia, tal y como se señala en la Ley General de Educación Superior que entró en vigor el pasado 21 de abril de 2021, la cual establece las medidas que deberán implementar las IES para considerar la violencia que se ejerce contra las mujeres como causa, especialmente grave, de responsabilidad, en los siguientes términos:

Artículo 43º. El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior.

En el ámbito de su competencia, conforme a sus procedimientos normativos y de acuerdo con sus características, las instituciones de educación superior promoverán, entre otras, la adopción de las siguientes medidas:

I. En el ámbito institucional:

- a. Emisión de diagnósticos, programas y protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia; en el caso de la violencia contra las mujeres, se excluirán las medidas de conciliación o equivalentes como medio de solución de controversias;
- b. Creación de una instancia para la igualdad de género cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución;

Como referente de lo anterior, se desprendió el Protocolo para la Prevención, Atención, Investigación y Sanción de Conductas de Hostigamiento y Acoso Sexual (2016), que fue publicado el 31 de agosto, por la Secretaría de Gobernación en el *Diario Oficial de la Federación*. Asimismo, en agosto de 2016, la UdeG firmó los compromisos de la campaña “He for She” de la ONU, que promueve la igualdad de género. Los compromisos que contempla esta campaña fueron: implementar un programa de capacitación para las mujeres de la red universitaria, crear un comité interinstitucional de género e invertir en la creación de más estancias infantiles para madres estudiantes (Magaña y Florido, 2018, p. 4).

En 2017, la UdeG, como parte de la ANUIES, se unió a la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior, Caminos para la Igualdad de Género (RENIES), conformada por 78 universidades, cuyo objetivo es articular esfuerzos para promover cambios estructurales e impulsar políticas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres. Entre sus labores destaca institucionalizar las perspectivas de género con instancias que diseñen y ejecuten dichas políticas, para lo que se creó la Unidad de Igualdad el 19 de febrero de 2021⁵. Y el 28 de septiembre de

⁵ <https://igualdad.udg.mx/>

2021, la UdeG firmó un convenio con 14 universidades mexicanas para fortalecer la justicia universitaria, a través del combate de los casos de violencia y la promoción de la cultura de paz en las comunidades universitarias. Dicha iniciativa fue impulsada por la UNAM y destacó la necesidad de generar políticas públicas universitarias, que incluyan la formación de docentes (Serrano-Jáuregui, 28 de septiembre de 2021).

Derivado de estas alianzas y compromisos interinstitucionales se han generado diversas acciones tendientes a la sensibilización de la comunidad universitaria respecto a los temas de género y la visibilización de la violencia, para su prevención, atención y erradicación, a través de talleres, foros, conferencias, seminarios y capacitaciones dirigidas a toda la población universitaria.

Uno de los primeros pasos que se dieron, para atender las demandas de la comunidad estudiantil respecto al acoso y hostigamiento que estaban viviendo, fue la creación de la *Guía para atender los casos de acoso y hostigamiento en tanto se aprobaba el protocolo institucional*, donde se especificaba el procedimiento de actuación ante estos casos, mismo que fue difundido en 2018. En el cuadro 2.3 se visualizan, de manera cronológica, los instrumentos o acciones que se han llevado a cabo desde la UdeG, para cumplir con sus compromisos a nivel nacional e internacional, así como para atender la compleja problemática de la desigualdad y violencia que se vive al interior de la institución.

Cuadro 2.3. Instrumentos y acciones emprendidas por la UdeG en materia de desigualdad y violencia

| Instrumentos y acciones | Fecha | Contenido |
|---|---------------------|--|
| Código de ética | 02 de marzo de 2018 | Se establecen los principios y valores que rigen a la Institución (Dictamen Núm. IV/2018/117, 02 de marzo de 2018) |
| Declaratoria de “Cero tolerancia a la Violencia, al Acoso y al Hostigamiento” | 07 de junio de 2018 | Se puntualiza el compromiso institucional con el respeto irrestricto de los derechos humanos; el rechazo a todas las formas de violencia; la asunción del principio rector “cero tolerancia al acoso y al hostigamiento”, para la política institucional, dentro y fuera de la institución; y la determinación institucional de que todas las voces sean escuchadas y atendidas con justicia, celeridad y cuidado en un clima de respeto y diálogo (Dictamen Núm. IV/2018/1565, 29 de octubre de 2018) |

| Instrumentos y acciones | Fecha | Contenido |
|---|-----------------------|--|
| Creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios | 29 de octubre de 2018 | <p>Atribuciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recibir y atender las quejas de quienes integran la comunidad universitaria, que versen sobre la violación de sus derechos contemplados en la normatividad universitaria. - Orientar, acompañar y proteger a los universitarios y universitarias en la primera fase de su queja de hechos y de turnar la queja a las autoridades universitarias competentes. <p>Surge como una necesidad y como un compromiso al adherirse a la Carta Universitaria Compromiso por los Derechos Humanos, firmada por la Secretaría de Gobernación (SEGOB), la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y la ANUIES, el 18 de febrero de 2016 (Dictamen Núm. IV/2018/1565, 29 de octubre de 2018)</p> |
| Protocolo Universitario del Proceso de Atención para los casos de Violación a los Derechos Universitarios, incluidos la Violencia, el Acoso y Hostigamiento | 29 de octubre de 2018 | Procedimiento de actuación desde que se emite la queja ante la Defensoría de los Derechos Universitarios hasta concluir con la atención y/o derivación del caso a alguna otra instancia universitaria (diagrama de flujo, cuadro de decisiones) (Dictamen Núm. IV/2018/1565, 29 de octubre de 2018) |
| Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025 Visión 2030 (PDI) | 27 de agosto de 2020 | Presenta como objetivo general el respeto de los derechos humanos y a su vez, sobre la Cultura Institucional, dice lo siguiente: "Descripción: Vigilancia de las buenas prácticas institucionales en torno a la calidad, transparencia y rendición de cuentas, austeridad, inclusión, igualdad de género y equidad que fortalezcan la identidad universitaria." (Universidad de Guadalajara [UdeG], 2019) |
| Creación de la Unidad de Igualdad | 19 de febrero de 2021 | <p>Atribuciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar el Programa Institucional para la transversalización de la igualdad de género en las diversas áreas de la Institución y sus funciones sustantivas - Elaborar el Plan Institucional de prevención y atención de la violencia de género en la Universidad - Generar estadísticas, diagnósticos y diseñar un sistema de indicadores de género para conocer los retos y oportunidades en materia de igualdad y transversalización de género en la institución - Impulsar, articular y coordinar los procesos de incorporación de la perspectiva de género en la normatividad, las estrategias de planeación y programación en la Universidad de acuerdo con los criterios del Plan de Desarrollo Institucional (UdeG, 2021) |
| Código de conducta | 10 de junio de 2021 | Descripción de la forma en que los integrantes de la comunidad universitaria aplicarán los principios y valores contenidos en el Código de Ética (Dictamen Núm. IV/2021/514, 10 de junio de 2021) |

| Instrumentos y acciones | Fecha | Contenido |
|---|---------------------|--|
| Reglamento de Responsabilidades Vinculadas con Faltas a la Normatividad Universitaria | 29 de junio de 2021 | <p>Descripción de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las faltas generales, faltas relacionadas con actos de violencia y faltas en materia académica y electoral - Sanciones aplicables - Competencia de las autoridades universitarias para sancionar. Procedimientos mediante los cuales se aplicarán las sanciones (Dictamen Núm. IV/2021/516, 29 de junio de 2021) |
| Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios (Nuevo) | 29 de junio de 2021 | Mecanismo de defensa de los derechos universitarios (Dictamen Núm. IV/2021/516, 29 de junio de 2021) |
| Protocolo para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género en la Universidad de Guadalajara (Primera versión) | 29 de junio de 2021 | <p>Atribuciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer medidas específicas para prevenir conductas de violencia de género en inmuebles, ámbitos y actividades universitarias - Definir mecanismos, formatos y lineamientos vinculados con los procesos de atención de primer contacto - Orientar a las autoridades universitarias, sobre las conductas que constituyen violencia de género (Dictamen Núm. IV/2021/516, 29 de junio de 2021) |

Fuente: elaboración propia con datos de los Dictámenes del H. CGU, la Gaceta Universitaria y la página de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Guadalajara.

El día que fue creada la Unidad de Igualdad, el Rector General de la UdeG, anunció ocho puntos para transversalizar la política de género (UdeG, 2021):

1. Creación de la Unidad de Igualdad.
2. Protocolo preliminar para la Prevención, Atención, Sanción y erradicación de la Violencia de Género (el cual será nutrido con las aportaciones de estudiantes, docentes y personas que se desempeñan trabajo administrativo/ fecha por definir).
3. Foros abiertos para el diálogo y mejora del protocolo.
4. Diseño del Termómetro de la Violencia para tipificar y sancionar.
5. Modificaciones a las normas universitarias para la implementación del protocolo.
6. Plataforma de denuncia y seguimiento de casos de acoso.
7. Modificaciones a contratos colectivos para sanciones administrativas a trabajadores.
8. Implementación de materia obligatoria de perspectiva de género en preparatoria.

En este cambio paulatino de la UdeG, han sido clave los compromisos mencionados con anterioridad, las investigaciones y diagnósticos que han realizado las y los investigadores, así como el activismo estudiantil con sus demandas de justicia y la visibilización de las violencias vividas al interior de la institución.

Como se puede observar, la UdeG se encuentra actualmente en la etapa de gestación y diseño de la política de igualdad, aunque, hasta el momento, sus esfuerzos se han concentrado, sobre todo, en los ejes de la sensibilización y violencia, mientras se da un lento avance en el abordaje de los otros ejes mencionados por Pastor *et al.* (2020) como son: la igualdad en el trabajo, la conciliación, la formación, la docencia, la investigación, la gobernanza y representación y proyección externa.

Entre las diferencias que pueden explicar el rápido avance de las universidades españolas en comparación con las mexicanas, se encuentra que la normativa española obliga a las administraciones públicas vinculadas o dependientes del Estado a elaborar y ejecutar planes de igualdad, lo que no ocurre en México.

Asimismo, si bien la UdeG continúa avanzando en el tema, sigue pendiente la formulación del Plan de Igualdad, el cual debe integrar diferentes ejes de acción, objetivos y estrategias, para que posibilite su ejecución y evaluación. El reto para el futuro inmediato es formular dicho Plan para que otorgue sentido y dirección a las acciones de la Unidad de Igualdad y permita tanto entender como evaluar los esfuerzos no como actividades aisladas, sino vinculadas, armonizadas y transversalizadas con los estatutos, reglamentos, legislación y normativa universitaria. De igual manera, se espera que exprese, de forma explícita, los objetivos a conseguir, las estrategias propuestas, así como los responsables de ejecutarlas y, por último, los plazos de evaluación y seguimiento.

De esta manera, en el cuadro 2.4 puede observarse que, en las instituciones aquí presentadas (UAM, UNAM y UdeG) ha sido clave la participación de académicas e investigadoras para colocar el tema del género y la búsqueda de la igualdad en la agenda política, con lo que se han desarrollado acciones para atender las problemáticas referentes a la promoción y creación de una cultura de igualdad y a la prevención, atención y erradicación del acoso y el hostigamiento dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, también se pueden encontrar importantes diferencias, dentro de las cuales destaca la ausencia de planes

de igualdad tanto en la UNAM como en la UdeG, en comparación con la UAM, que va por su tercer plan, mismo que es necesario para articular las acciones desarrolladas en pro de la igualdad de género y los ejes para su ejecución y evaluación, que implican no solo la visibilización de las violencias, sino también las estrategias para lograr un acceso igualitario en el trabajo, órganos de gobierno y toma de decisiones, tal y como se presenta en el II Plan de Igualdad (2019-2022) de la Universidad Autónoma de Madrid.

Cuadro 2.4. Comparación cronológica de los principales hitos en materia de igualdad en la UAM, UNAM y UdeG

| AÑO | UAM | UNAM | UdeG |
|------|--|---|--|
| 2004 | Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género | Acciones para la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM | |
| 2006 | | Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Estado mexicano) | Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Estado mexicano) |
| 2007 | Ley de Igualdad (Estado Español) | Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Estado mexicano) | Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Estado mexicano) |
| 2009 | Creación de la Unidad de igualdad UAM | | |
| 2010 | | Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario | |
| 2011 | I Plan de Igualdad | Reglamento de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario | |
| 2013 | | Lineamientos Generales para la Igualdad de Género | |
| 2015 | II Plan de Igualdad | | |
| 2016 | | Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género. Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género, primera versión | |

| AÑO | UAM | UNAM | UdeG |
|------|--|---|---|
| 2018 | | | Código de ética. Declaratoria de "Cero tolerancia a la violencia, al acoso y al hostigamiento". Creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios Creación del Primer protocolo Universitario de los procesos de Atención a los casos de violación a los derechos universitarios |
| 2019 | Evaluación del II Plan de igualdad III Plan de Igualdad | Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género, segunda versión | |
| 2020 | | Coordinación para la Igualdad de Género | |
| 2021 | | Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género | Creación de la Unidad de Igualdad. Código de conducta (Dictamen Núm. IV/2021/514, 10 de junio de 2021). Reglamento de responsabilidades vinculadas con las faltas a la normatividad universitaria. Nuevo reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios. Protocolo para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género en la Universidad de Guadalajara (primera versión) (Dictamen Núm. IV/2021/516, 29 de junio de 2021) |

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Como se ha visto, los procesos de construcción e implementación de las políticas de igualdad en las IES son graduales e intermitentes, el camino aún es largo por recorrer, pero ya no hay manera de ignorar la urgente necesidad de seguir visibilizando las desigualdades y violencias

que se viven al interior de las universidades, así como de fortalecer las estrategias existentes en la búsqueda de la igualdad.

Las leyes generales promulgadas por el Estado son el antecedente primordial para la generación de políticas públicas y estas, a su vez, son el andamiaje de las políticas universitarias; sin ellas no se infusionan los cambios en las instituciones. Diseñar una política de igualdad posibilita el compromiso explícito a muchos niveles, desde lo individual hasta el nivel institucional, por ello, es vital que todas las personas involucradas conozcan, desde el principio, la política a implementarse, pues con ello se envía el mensaje de que la institución y sus miembros se toman en serio los principios de inclusión y diversidad, y que no es solo una idea pasajera o bienintencionada, sino que existe un compromiso que requiere acciones deliberadas (Macías-Esparza, 2021, p. 22).

Por ejemplo, en la UdeG una de las estrategias que forma parte de su política de cero tolerancia a la violencia, la cual está encaminada a la formulación de una política de igualdad, contempla la creación de un protocolo para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género. De esta han existido diversas versiones sin que, hasta el momento, se cuente con uno definitivo debido a que todos los anteriores obedecen a aproximaciones de distintos centros o grupos, que aún faltan ser consensuados con la comunidad universitaria y que incluyan su participación, con la finalidad de que su implementación no sea una imposición, sino un acuerdo generalizado, según la intención del Rector General.

Asimismo, el 2021 fue crucial para el avance en materia de política universitaria para la igualdad, ya que se pusieron en marcha esfuerzos colectivos de distintas universidades, como es el caso de la firma del convenio para crear acciones que fortalezcan la justicia universitaria, eviten casos de violencia y promuevan la cultura de la paz. Dicha iniciativa firmada por 14 universidades mexicanas fue impulsada por la UNAM en 2021 y en esta también participó la UdeG. En otro esfuerzo simultáneo (en donde participan otras universidades, pero en las que no se adhieren ni la UdeG ni la UNAM), la ANUIES ha realizado una propuesta de Plan de Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Dichas acciones, aunque al parecer paralelas y dirigidas al mismo objetivo, parecen estar divididas en esfuerzos escindidos y, según se observa, no existe aún un esfuerzo que conjunte a todas las

universidades. A pesar de esta aparente división, se puede suponer que, en el futuro cercano, se diseñarán y aprobarán los planes de igualdad de distintas universidades mexicanas, en particular de la UNAM y la UdeG que han sido punta de lanza en este tema.

Ahora bien, al comparar cronológicamente el avance de los hitos en materia de igualdad de las universidades analizadas, se encontró que, pese a declararse casi simultáneamente las leyes sobre las cuales se promulgó la igualdad, la UAM logró concretar sus respectivos planes en menor tiempo, en comparación con las universidades mexicanas, mientras que en estas últimas, ninguna de ellas cuenta hasta el momento con un Plan de Igualdad. Por ello, es imperativo transitar hacia su formulación de tal manera que permitan integrar las acciones destinadas a la igualdad que, aunque han significado un esfuerzo, aún aparecen dispersas y como acciones desarticuladas. Dicho plan permitiría una articulación clara e integral y, por tanto, evaluable de dichas acciones, al establecer procesos de gestión y evaluación.

Entre las limitaciones del estudio, se puede destacar una dificultad inherente a estudiar este fenómeno mientras está transcurriendo, ya que no existen antecedentes en el contexto a los cuales recurrir; por estas razones, es pertinente consultar los procesos en otras instituciones con el objetivo de encontrar similitudes y diferencias en la construcción de sus políticas de igualdad. Por ello, el trabajo presentado es de tipo documental y no empírico, centrado en la información de noticias, comunicados, entrevistas, reglamentos y demás documentos públicos; por lo que se contemplaron las limitantes propias de este diseño que recupera, ante todo, la postura oficial y desdibuja la vivencia del proceso en la voz de otros actores como la de las y los estudiantes y docentes. Cabe señalar que el presente capítulo forma parte de un proyecto más amplio y de largo plazo que pretende dar seguimiento a las fases posteriores de la política de igualdad en la UdeG.

Por último, otra limitación a considerar es que, en la investigación documental, solo se tuvo en cuenta un número limitado y no representativo de universidades, bajo el supuesto de que se puede anticipar el proceso seguido por dichas universidades, sin embargo, esto puede no ocurrir debido a las condiciones únicas de cada IES.

CONCLUSIÓN

El propósito de este trabajo fue describir el proceso que se ha desarrollado para la construcción de una política de igualdad en la UdeG al contrastarla con los avances realizados en el tema por parte de la UAM, la cual va por su tercer plan de igualdad, y la UNAM, pionera en México en llevar a la agenda el tema para su atención. Destaca, en seguida, la falta de planes de igualdad en las universidades mexicanas, entendidos como un conjunto ordenado de medidas evaluables, dirigidas a remover los obstáculos que impiden o dificultan la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y a eliminar la discriminación por razón de sexo.

En la UdeG, se cuenta hasta hoy con la Unidad de Igualdad y varias estrategias que, si bien son muy valiosas (como la creación del código de conducta, del código de ética y las modificaciones a los reglamentos institucionales), quedan desarticuladas al no contar con un plan de igualdad que les de orden y claridad en la dirección, como los desarrollados en la UAM, por ejemplo, las acciones orientadas a la sensibilización de la comunidad universitaria y, claramente diferenciadas, las encaminadas hacia la igualdad en el trabajo, docencia e investigación; elementos clave para la evaluación de cualquier política universitaria.

Es prioritario seguir visibilizando que no es suficiente la feminización de los espacios académicos con el incremento del acceso de las mujeres a las IES, para después enfrentarse a los fenómenos conocidos como el “techo de cristal”, “tubería con fugas” y el de “amas de llaves académicas”. Es por esto que se hace indispensable continuar luchando para garantizar la participación paritaria en la integración de los órganos de gobierno, que se refleje en el acceso de las mujeres a los puestos jerárquicos más altos y erradicar la infrarrepresentación a nivel de liderazgo político.

Se están realizando grandes esfuerzos y todas las acciones son el resultado de la perseverancia y tenacidad de todas y todos los involucrados para lograr la igualdad, pero también es importante superar la diferencia entre el discurso y la práctica, así como seguirse nutriendo de las experiencias de otras IES que llevan ventaja en la implementación de políticas de igualdad, como las revisadas en este capítulo. Finalmente, el reto principal al que se enfrenta cualquier institución es

implementar una política “desde abajo”, como lo mencionan Magaña y Florido (2018), lo cual significa que se tomen en cuenta las experiencias y vivencias de todos los miembros de la comunidad universitaria, y no “desde arriba” como una exigencia que no los represente y, en la mayor parte de los casos, no sea entendida en su cabalidad. Por ello, la formulación de los planes de igualdad permitirá que las universidades puedan avanzar a los cambios estructurales necesarios para garantizarla.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2017). *Las políticas de Igualdad de Género en la Universidad Española: un estudio de estructuras y planes* (Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili). <https://core.ac.uk/download/pdf/147047338.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. ANUIES. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225.
- Buquet, A., Cooper, J. y Rodríguez, H. (2010). *Sistema de indicadores para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda-Rentería, L. (2019). “Las instituciones de educación superior y la lucha por la igualdad”. En: L. Castañeda-Rentería, K. Contreras, M. Parga (Coords.), *Mujeres en las Universidades Iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia* (pp. 59-71). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega.
- Castañeda-Rentería, L., Contreras, K. y Parga, M. (Coords.) (2019). *Mujeres en las Universidades Iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega.
- Castaño, C. C. (2016). La nueva gestión pública y las políticas de igualdad de género en las universidades. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 7(2), 225–245.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (06 de enero de 1917). *Diario Oficial de la Federación*, última reforma publicada DOF 28-05-2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cooper, J. (2014). “¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior? Análisis y propuestas”. En: Red de Educación Superior y Género, *Calidad de la educación superior y género*, (pp. 131-150). FLACSO-Sede Ecuador.
- Cortázar, F. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(50), 175-204. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i50.7094>
- Corzo, J. F. (2013). *Diseño de Políticas Públicas. Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables* (2^a ed.). IEXE editorial.

- D'Angelo, V. M. (2019). "Transformación del conocimiento y políticas de igualdad en las universidades del Estado español: el caso de la Universidad Autónoma de Madrid". En: I. Pastor (Coord.), *Quaderns de la Igualtat. Igualdad de género en Europa y América Latina* (p.13-34). Tarragona.
- Dictamen Núm. IV/2018/117 (02 marzo de 2018). Se crea el código de Ética de la Universidad de Guadalajara. H. *Universidad de Guadalajara Consejo General Universitario (CGU)*. http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2017-2018/Educaci%C3%B3n%20y%20Normatividad/2018-03-02%20000%3A00%3A00/dictamen_117.pdf
- Dictamen Núm. IV/2018/1565 (29 de octubre de 2018). Se crea la defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. *Universidad de Guadalajara Consejo General Universitario (CGU)*. http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2017-2018/2018-10-29%20000%3A00%3A00/Normatividad%2C%20Responsabilidades%20y%20Sanciones%20y%20Hacienda/dictamen_num_iv-2018-1565.pdf
- Dictamen Núm. IV/2021/514 (10 de junio de 2021). Se aprueba la creación del "Código de Conducta de la Universidad de Guadalajara". *Universidad de Guadalajara Consejo General Universitario (CGU)*. http://www.vicerrectoria.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/codigo_de_conducta.pdf
- Dictamen Núm. IV/2021/516 (29 de junio de 2021). Reglamento de Responsabilidades Vinculadas con Faltas a la Normatividad Universitaria. *Suplemento especial de La gaceta de la Universidad de Guadalajara*. <http://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2021/07/3Reglamento-de-Responsabilidades-Vinculadas-con-Faltas-a-la-Normatividad-Universitaria-de-la-Universidad.pdf>
- Duarte, C. y Rodriguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (19), 41-72. <https://revistafacso.uchile.cl/index.php/rumbos/article/view/328>
- Galvani, A. (2015). Las Políticas Internacionales para la igualdad de género. *M+A. Revista Electrónica De Medioambiente*, 16(2), 36-50. https://doi.org/10.5209/rev_MARE.2015.v16.n2.51589
- Huerta Mata, R. M. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 7(14), 281-306.
- Ley del Instituto Nacional de las Mujeres (12 de enero de 2001). Diario Oficial de la Federación, última reforma publicada DOF 20-05-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/88_200521.pdf
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia (01 de febrero de 2007). Diario Oficial de la Federación, última reforma publicada DOF: 17-12-2015. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf
- Ley General de Educación Superior (20 de abril de 2021). Diario Oficial de la Federación. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Ley General para la Igualdad entre hombres y mujeres (02 de agosto de 2006). Diario Oficial de la Federación, última reforma publicada. DOF: 18-05-2022 <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>

- Macías-Esparza, L. K. (2021). La perspectiva de género y la pedagogía crítica: el uso del portafolio como herramienta reflexiva en la enseñanza de la psicología. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 14, 17-30.
- Magaña, C. y Florido, A. L. (2018). Desafíos en la elaboración de una Política Institucional con Igualdad de Género en la Universidad de Guadalajara: ¿Desde arriba o desde abajo? *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 18(11), 1-12.
- Müller, J., Castaño, C., González Ramos, A. M., & Palmén, R. (2011). Policy Towards Gender Equality in Science and Research. *Brussels Economic Review*, 54(2-3), 295-316.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *Objetivos de desarrollo Sostenible*. un.org. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Palomar Vera, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. ANUIES.
- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. y Calvo, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las mujeres PROIGUALDAD 2013-2018 (2013). *Diario Oficial de la Federación*
- Protocolo para la Prevención, Atención, Investigación y Sanción de Conductas de Hostigamiento y Acoso Sexual (03 de enero de 2016). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583420&fecha=03/01/2020
- QS TOPUNIVERSITIES (2022). *QS World University Rankings 2022*. QS Quacquarelli Symonds. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022>
- Resolución 2200 A (XXI) (16 de diciembre de 1966) [Asamblea General]. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- Resolución 34/180 (18 de diciembre de 1979) [Asamblea General]. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf
- Serrano-Jáuregui, S. (28 de septiembre de 2021). Firma UdeG convenio con 14 universidades mexicanas para fortalecer la justicia universitaria. *Gaceta UdeG*. <http://www.gaceta.udg.mx/firma-udeg-convenio-con-14-universidades-mexicanas-para-fortalecer-la-justicia-universitaria/>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (23 de septiembre de 2016). Igualdad. Delimitación conceptual de este principio. Tesis [J.]: 1a./J. 46/2016 (10a.). *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*. Décima Época. Libro 34. Tomo I, pp. 357-358. <https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSem/Paginas/Reportes/ReporteDE.aspx?idius=2012602&Tipo=1>
- Sylva, E. (2015). “¿Qué tiene que ver el género con la calidad de la educación superior?”. En: Consejo Nacional de Igualdad de Género, *Seminario Internacional. Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina*. Quito, FLACSO-Sede Ecuador.
- Unidad de Igualdad de Género (2011-2014). *Primer Plan de Igualdad*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Unidad de Igualdad de Género (2015-2018). *Segundo Plan de Igualdad*. Universidad Autónoma de Madrid. https://transparencia.uam.es/wp-content/uploads/2021/07/II_plan_igualdad_oct_15_preview.pdf
- Unidad de Igualdad de Género. (2019-2022). *Tercer Plan de Igualdad*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://transparencia.uam.es/wp-content/uploads/2021/09/IIIPla-nIgualdadUAM.pdf>
- Universidad de Guadalajara (UdeG) (2021). *¿Quiénes somos? Unidad para la Igualdad*. <http://www.igualdad.udg.mx/quienes-somos>
- Universidad de Guadalajara (UdeG) (2019). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2025, Visión 2030*. https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025.pdf
- Universidad de Lleida (s/f). *Políticas de Igualdad*. Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones. <http://www.cdp.udl.cat/home/index.php/es/politicas-de-igualdad>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2013). Lineamientos generales para la equidad de género. *Gaceta*, 23-27 <http://abogadogeneral.unam.mx/igualdad.pdf>
- Van Meter, D. y Van Horn, C. (2000). "El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual". En: A. Villanueva (Coord.), *La Implementación de las Políticas* (pp. 97-146). Editorial Miguel Ángel Porrúa.



Mujeres
en la
educación superior

3

Androcentrismo en la educación superior brasileña¹

Ana Júlia Giurizatto Medeiros²
Estrella Montes-López³

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX, la presencia de las mujeres en la educación superior ha sufrido cambios significativos, debido a las nuevas configuraciones sociales y al fortalecimiento del movimiento feminista, gracias a los cuales las mujeres han aumentado su participación en la educación superior y la relación mujer-ciencia ha adquirido relevancia en todo el mundo.

Hoy día, las mujeres son mayoría entre los estudiantes de educación superior de la mayor parte de los países occidentales, como es el caso de Brasil. Sin embargo, lejos de cesar la desigualdad de género en este ámbito, aún son varios los obstáculos que las mujeres enfrentan en la ciencia. Además, si se observa con detalle, se muestra que ellas continúan

¹ Este trabajo forma parte de una investigación doctoral de la Universidad de Salamanca con el mismo nombre, el cual está a punto de finalizar.

² Psicóloga del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas y Doctoranda de la Universidad de Salamanca. annajuliagiurizatto@gmail.com (ORCID: 0000-0002-7832-8060).

³ Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Salamanca. estrellamontes@usal.es (ORCID: 0000-0002-8226-7504).

participando de forma desproporcionada en relación con los hombres. En el ámbito laboral, se utilizan dos variantes de la *segregación ocupacional* para describir las formas en que se produce la desigualdad: *vertical*, la cual se refiere a la dificultad de acceso de las mujeres a las posiciones más altas en la carrera profesional, y *horizontal*, que alude a que las opciones de carrera están segmentadas por género (Olinto, 2011; Mourão y Barros, 2018; Lima, 2013).

El objetivo de este texto es conocer cómo las mujeres se distribuyen en la educación superior brasileña, con la finalidad de contribuir a comprender cómo se produce la segregación de género en estos espacios. De este modo, y por medio del análisis de la segregación vertical y horizontal, se pretende conocer la forma en que el androcentrismo continúa operando en el acceso a la educación y la ciencia, aun cuando se ha reconocido la igualdad formal en este ámbito. Por tanto, se aborda el androcentrismo como manifestación del sistema patriarcal aplicado a la categoría de análisis de la ciencia y se consideran las relaciones entre diversas formas de opresión interseccionadas con la cuestión de género. Para ello, los referentes considerados son Luna (1982), Saffiotti (2016) y Moreno Sardá (1988).

Asimismo, para lograr el objetivo perseguido, se presentan indicadores sobre género y ciencia producidos a partir de los datos sobre estudiantes y docentes, de grado y de posgrado, facilitados por el Ministério da Educação (MEC) y el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Hasta el momento, se han realizado pocas investigaciones sobre las desigualdades de género en la educación superior en el país con indicadores nacionales, y son aún más escasas las desarrolladas recientemente (Leta, 2003; Olinto, 2011; Leta y Olinto 2014; Mourão y Barros, 2018; Barreto, 2014; Artes, 2017, Matos de Oliveira, 2021). Ante este panorama, y gracias a los indicadores desarrollados, este trabajo tiene el mérito de recopilar y presentar información de difícil acceso, así como de ofrecer un soporte para reflexionar sobre los posibles caminos a seguir para enfrentar estas desigualdades.

Por otra parte, si bien se han producido investigaciones relacionadas con este tema desde los años 80 en Brasil, las cuales fueron incentivadas por acuerdos internacionales y enfrentamientos políticos promovidos por el movimiento feminista, resultan insuficientes las publicaciones que incluyen indicadores de género en el ámbito de la ciencia.

Se considera que esto es consecuencia, entre otras cosas, de la falta de datos desagregados por sexo, además, esta ausencia de datos es aún mayor en lo referente a la cuestión racial y los pocos datos disponibles están incompletos. Por este motivo, y con el pesar de las personas investigadoras, en este texto se renuncia a realizar un análisis estadístico que incluya esta última variable. No obstante, se considera que esta falta de datos es, precisamente, un indicador más de la relevancia del tema.

En lo que se refiere a la estructura de este trabajo, en primer lugar, se reflexiona sobre cómo el androcentrismo está presente en la ciencia y produce desigualdades de género. En la siguiente sección, se detallan los aspectos metodológicos de esta investigación y se indican las dificultades surgidas en la recogida de la información y los caminos recorridos. Tras el apartado metodológico, se presentan los resultados de la investigación, que recogen los indicadores elaborados. Estos muestran que las mujeres en la educación superior están subrepresentadas en las ramas consideradas masculinas, mientras que, en el ámbito de la carrera profesional, se encuentran en la cima. En el apartado siguiente se presenta la discusión de los resultados, que evidencian que los factores sociales son determinantes para las desigualdades de género en la educación superior, además, revelan que ha habido pocos cambios en la realidad brasileña en los últimos años. Por último, se presentan las conclusiones, que apuntan a que estos indicadores reflejan la importancia de realizar más investigaciones sobre la relación género y ciencia, así como de desarrollar políticas públicas en esta área.

ANDROCENTRISMO Y DESIGUALDADES EN LA CIENCIA

El androcentrismo es el sistema de poder en el que el hombre es considerado el punto central y referencia universal. Está vinculado directamente a la violencia patriarcal y al derecho político conferido a los hombres sobre las mujeres. Esta centralidad otorgada al género masculino, junto con las asimetrías de poder y privilegios, abarca todo el discurso y el funcionamiento de la vida social, enfocado solo en las experiencias de los hombres (Luna, 1982; Moreno Sardá, 1988).

Esta condición está amparada por las históricas relaciones de poder y el binarismo de la sociedad. Si bien la modernidad occidental

ha roto con las justificaciones teológicas de subordinación, se construyeron otras dinámicas de desigualdad y exclusión en otros momentos históricos que promueven al género como un elemento fundamental para mantener el orden social (Prado *et al.*, 2010). En la modernidad, las desigualdades de género están permeadas por la subordinación producida por el discurso de universalidad e igualdad. Estos conceptos son muy importantes en este proceso y se basan en referencias hegemónicas presentes en los sistemas de pensamiento y organización social instituidos. De esta manera, las particularidades del grupo históricamente dominante en las sociedades occidentales son generalizadas y naturalizadas.

Así, la universalidad masculina está asentada en las experiencias y estatus de los hombres que ejercieron y ejercen poder en la sociedad: blancos, heterosexuales, europeos y de la clase dominante. Por tanto, los que no forman parte de estos referentes universalizados son vistos como diferentes y colocados en condiciones de inferioridad por no ajustarse al modelo hegemónico (Prado *et al.*, 2010). Este sistema define quiénes están dentro del estándar y quiénes fuera de él, así como las trayectorias de integración que de ahí resulten. En este orden social, el género, como elemento constituyente de las contradicciones de la sociedad, actúa de forma imbricada con la raza/etnicidad y clase social, además, según el contexto, algunas de esas caras de la opresión presentan mayor preeminencia (Saffioti, 2016). La perspectiva que atraviesa estos ejes y que los torna estructurantes en la sociedad, de acuerdo con Moreno Sardá (1988), es la centralista presente en el discurso androcéntrico.

De esta manera, la ciencia, como institución dentro de este modelo de sociedad, está inmersa en esa lógica. Producida por y para grupos sociales específicos y con fines concretos, la ciencia moderna fue construida por medio de la exclusión de gran parte de la población. Esta exclusión no resultó solo en la falta de acceso a la producción científica, sino también en la conformación de la historia oficial y en la comprensión de la realidad científica, ambas ausentes de las experiencias de los diversos grupos sociales que componen la sociedad (Lowy, 2002). Así, reconocer que hay un sujeto histórico que aparece en el centro del discurso implica indagar en toda la realidad histórica que fue relegada al silencio del insignificante (Moreno Sardá, 1988).

El silenciamiento funciona como estrategia de negación de las rationalidades de los grupos subalternos. En palabras de Giffin: “Como la razón ha sido asociada a los miembros de los grupos dominantes, ese mito funciona para re/producir su autoridad epistémica exclusiva: el ideal del investigador imparcial es, así, un mito clasista, racista y, sobre todo, masculino” (Giffin, 2006, pp. 641-642, traducción propia).

Cabe señalar que, en la ciencia, el sistema de reglas, los análisis y los marcos interpretativos de la realidad no son independientes del lugar y tiempo de su producción. Así, las y los agentes que producen ciencia son fruto de un determinado contexto histórico, en el cual los procesos de socialización y jerarquización definen lugares, atribuciones y subjetividades (Lowy, 2002). La cultura, el método y el contenido de la ciencia moderna han sido estructurados a partir de cientos de años de exclusión de las mujeres –en su intersección con otras formas de exclusión.

La crítica feminista, así como los estudios decoloniales y poscoloniales, han producido diversos cuestionamientos a los presupuestos fundadores de la producción científica, los cuales apuntan a sus inconsistencias y direccionalamientos. Los argumentos naturalistas –considerados condición de neutralidad de la ciencia–, la dimensión universal –atribuida al conocimiento científico– y la creencia en el carácter progresista de la racionalidad científica son algunos de los presupuestos que han recibido innumerables críticas (Bandeira, 2008). De acuerdo con Moreno Sardá (1988), la ambigüedad del uso de lo masculino y del concepto de hombre, considerados de manera particular y genérica, refleja la centralidad del discurso androcéntrico en la ciencia y las fragilidades de las explicaciones que se proponen como rigurosas y objetivas.

Como la perspectiva de lo masculino está impregnada en la supuesta objetividad y neutralidad de las teorías y métodos, es importante que el pensamiento social sea sustituido por otros saberes. Por ello, Taborna y Engerroff (2017) señalan que es necesario reconocer la *colonialidad del género* y la *colonialidad del saber*⁴ –presentes en la ciencia–,

⁴ La *colonialidad de género* es uno de los ejes del sistema de poder que atraviesa el género y la raza, y produce la invisibilización de las categorías de género que están fuera del sistema binario. Por otra parte, la *colonialidad del saber* forma parte de este proceso porque, mediante la subordinación, la ocultación y la apropiación de los conocimientos que no corresponden a la ciencia occidental, aparta de la participación en la sociedad a las personas que no forman parte del sujeto universalizado, en la medida en que las explota.

y construir conocimientos críticos con base en este modelo. Para los autores, como producto cultural, social e histórico, la ciencia presenta características particularistas, ideológicas, racistas y sexistas en sus presupuestos. De acuerdo con Rago:

El saber occidental opera dentro de la lógica de la identidad, haciendo uso de categorías reflexivas, incapaces de pensar la diferencia [...] Piensa a partir de un concepto universal de hombre, que remite al blanco-heterosexual civilizado-del-Primer-Mundo, dejando de lado a todos aquellos que escapan a este modelo de referencia (Rago, 1998, p. 25, traducción propia).

La imposición de la visión androcéntrica y del norte-global ha falsificado la visión del “otro” (Connell, 2012). La naturalización de esta visión tiene implicaciones en los análisis de la realidad y en los posibles marcos interpretativos. Las supuestas características de neutralidad, objetividad y verdad atribuidas al conocimiento científico, son transmitidas por las instituciones de enseñanza y por la ciencia, que no acostumbran incorporar la perspectiva de género como categoría de análisis (Nuño-Gómez y Álvarez-Conde, 2017).

Es importante comprender el impacto de este modelo de ciencia en la calidad de las producciones e identificar cómo este ordenamiento centralista se relaciona con las desigualdades en la representación de las mujeres en la ciencia. Esta ordenación androcéntrica de la vida social atraviesa todas las relaciones y se transforma en algo objetivo, que debe ser reproducido (Saffioti, 2016). Así, sujetos e instituciones, en mayor o menor grado, incorporan esos imperativos naturalizados, independientemente de la posición que ocupan en esta escala de valores.

La construcción de las subjetividades, en conformidad con el ordenamiento de género, ha sido fundamental para el mantenimiento de las estructuras modernas patriarcales. En la construcción de los géneros, Judith Butler (2003) apunta que el sistema de pensamiento y organización social instituidos producen nociones culturalmente inteligibles acerca de lo que compete a cada género. En esta perspectiva binaria, las diferencias corporales son el núcleo, el fundamento que instituye dos formas distintas, opuestas y complementarias de existir. Así, el cuerpo masculino y el femenino son comprendidos como atributos naturales, con una esencia biológica que refleja una interioridad psicológica y que nos conforma como seres humanos.

Estos ideales normativos regulan los lugares ocupados por hombres y mujeres en las sociedades y, en particular, en el conocimiento

científico. En las ciencias, se espera que las mujeres se dediquen a la realización de actividades vinculadas al cuidado, como una extensión de la función materna. Mientras, dentro de este modelo androcéntrico, los hombres son considerados más aptos para actividades que exigen mayor racionalidad, así como para las posiciones que exigen mayor capacidad decisoria y de liderazgo (Mourão y Barros, 2018; Ribeiro Grossi *et al.*, 2016).

Esta demarcación de lugares y papeles atraviesa tanto la construcción de las subjetividades de hombres y mujeres como las subjetividades colectivas. Así, las elecciones individuales están amparadas por los procesos de socialización de género y por las prescripciones de la sociedad. Estas últimas también están presentes en las violencias direccionaladas a quienes están en desacuerdo con lo que es definido como legítimo e inteligible, las cuales destacan las diversas situaciones de acoso que sufren las mujeres que ocupan cargos de poder o en áreas consideradas masculinas. Asimismo, los sistemas de reglas y procedimientos académicos también están estructurados por los valores androcéntricos, como los procesos de progresión en la carrera y las ideas de mérito y productividad (Malcom, 2006).

Conforme a lo anterior, la incorporación de los ideales normativos de la sociedad, por parte de los sujetos y de las instituciones, funciona como un mecanismo de poder y control para mantener el género en el marco binario y conservar los privilegios de la sociedad (Buttler, 2008). De esa manera, las dimensiones psicológicas e institucionales se entrelazan en la producción de la moralidad homogeneizadora (Prado *et al.*, 2010). Para comprender cómo esa relación está presente en la distribución de las mujeres en las distintas posiciones en la educación superior brasileña, a continuación, se presentan los caminos metodológicos seguidos en esta investigación y, tras ellos, los resultados y los análisis realizados.

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

Para elaborar los indicadores de género en la educación superior (grado y posgrado) se han considerado las dos formas de segregación citadas anteriormente: la segregación horizontal y la vertical. Estos muestran

la distribución por sexo de estudiantes de grado y de posgrado, y también del profesorado que imparte docencia en esos niveles.

Estos indicadores fueron generados por medio de los datos proporcionados por el Ministério da Educação (MEC) y por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵. El acceso a los datos no fue una tarea fácil; se requirió realizar múltiples solicitudes al Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), una plataforma que permite solicitar datos públicos a las instituciones del poder ejecutivo federal.

El órgano responsable de los datos relacionados con los estudios de grado en Brasil es el MEC. Este realiza anualmente el Censo da Educação Superior, que tiene por objetivo reunir y sistematizar la información sobre los estudios de grado en el país; las instituciones; el personal docente y técnico que trabajan en ellas; los títulos ofertados y el alumnado que los cursan. A través de los datos solicitados al MEC fue posible elaborar los indicadores referentes al alumnado de grado de todo el país.

En relación con el profesorado, el Censo da Educação Superior no suministra información sobre el área de conocimiento o la categoría profesional alcanzada, lo que obligó a realizar reiteradas solicitudes adicionales al MEC y a órganos superiores. Después de varias peticiones, el MEC finalmente proporcionó los datos acerca de la rama de conocimiento del personal docente de grado del país. Estos, al igual que se hizo en el caso del alumnado de grado, se agruparon siguiendo la Clasificación Internacional Estandarizada de Educación (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1997): educación; artes y humanidades; ciencias sociales, comercio y derecho; ciencias, matemáticas e informática; ingeniería, fabricación y construcción; agricultura; salud y protección social, y servicios.

La información acerca de estudiantes y docentes de posgrado fue proporcionada por el CNPq, agencia principal para promover la investigación en Brasil. En comparación con los datos proporcionados por el MEC, el CNPq utiliza otra forma de clasificación de las ramas de

⁵ El Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) es un órgano vinculado al Ministério de Ciencia, Tecnologia, Inovações e Comunicações para fomentar la investigación en Brasil. Es la principal agencia destinada al fomento de la investigación científica y tecnológica y a la formación de los recursos humanos para la investigación en el país.

conocimiento. En concreto, las cataloga como: ciencias agrarias; ciencias biológicas; ciencias de la salud; ciencias exactas y de la tierra; ciencias sociales aplicadas; ingenierías; lingüística letras y artes, y multidisciplinar.

Los datos raciales son de difícil acceso para las instituciones que recogen las estadísticas educativas del país, razón por la cual, generalmente, están incompletos. De hecho, la ausencia de datos suficientes ha motivado la renuncia a realizar un análisis estadístico considerando esa variable. No obstante, y como también se ha remarcado previamente, se considera que este asunto tiene la suficiente relevancia, ya que esta falta de información muestra la necesidad de su estudio para comprender cómo se organiza la segregación en el país.

Para producir los indicadores a través de los datos puestos a disposición, se utilizaron los programas SPSS y Excel. Con ellos fue posible estandarizar los datos y crear filtros para obtener la cantidad de estudiantes y docentes en cada una de las categorías seleccionadas. Por su parte, el programa SPSS posibilitó obtener porcentajes, mientras que los gráficos fueron elaborados en Excel.

INDICADORES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA

Para comprender la participación de las mujeres brasileñas en la educación superior, inicialmente se presentan los indicadores de segregación vertical, con el porcentaje de mujeres y hombres en diferentes momentos durante la carrera académica: estudiantes de grado y posgrado, y docentes de grado y de posgrado.

Como estudiantes de grado, las mujeres son mayoría en la educación superior. Ellas representan el 55.7% del total del alumnado. De igual manera, como estudiantes de máster, siguen siendo mayoría, suponiendo el 53.6% del alumnado, y la misma proporción, en el caso del doctorado, son también mujeres. Es decir, la mayor presencia femenina, en los estudios de grado, se mantiene cuando avanzan hacia las titulaciones de máster y doctorado; sin embargo, aunque las mujeres tengan mayor escolaridad que los hombres, su representación comienza a descender cuando acceden a la carrera docente. La primera “fuga

en la tubería”⁶ se produce cuando avanza en la carrera académica y se insertan como docentes de grado. Como profesoras, las mujeres ya no son mayoría en la educación superior, aquí el porcentaje baja hasta un 45.9%. También resulta significativo que el porcentaje continúe reduciéndose cuando avanzamos hacia la docencia en posgrado. En esta representan el 42.2% del total de la planta docente.

La figura 3.1 muestra la carrera en la educación superior por sexo. Esta toma forma de gráfico-tijera, lo que evidencia que, a pesar de que las mujeres como estudiantes tengan ventaja numérica, la proporción que representan se reduce en cada paso, al contrario de lo que ocurre en el caso de los varones, por tanto, se van perdiendo mujeres a lo largo de la carrera académica.



Figura 3.1. Carrera profesional en la educación superior por sexo (2017).

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministério da Educação (MEC, 2017) y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017).

⁶ La metáfora *leaky pipeline* –traducida al castellano como “tubería que gotea” o “tubería agujereada”– fue acuñada por Sue Berryman (1983). Esta alude al flujo de mujeres que van saliendo del sistema profesional a medida que se asciende en la escala laboral. De este modo, las mujeres van reduciéndose paulatinamente a lo largo del proceso de promoción profesional, lo que vuelve a la representación de quienes alcanzan los principales puestos de poder muy escasa.

La figura anterior evidencia la segregación vertical en la educación superior en el país. Además de esta, la segregación horizontal también se manifiesta en la realidad actual del país. Al igual que en los indicadores de segregación vertical, la producción de indicadores de género en las áreas de conocimiento consideró los diferentes momentos durante la carrera académica: estudiantes de grado, estudiantes de posgrado, docentes de grado y docentes de posgrado. La figura 3.2 refleja al alumnado de grado por rama de conocimiento y sexo. La clasificación de las áreas de conocimiento se ha realizado considerando la propuesta de la UNESCO (1997).

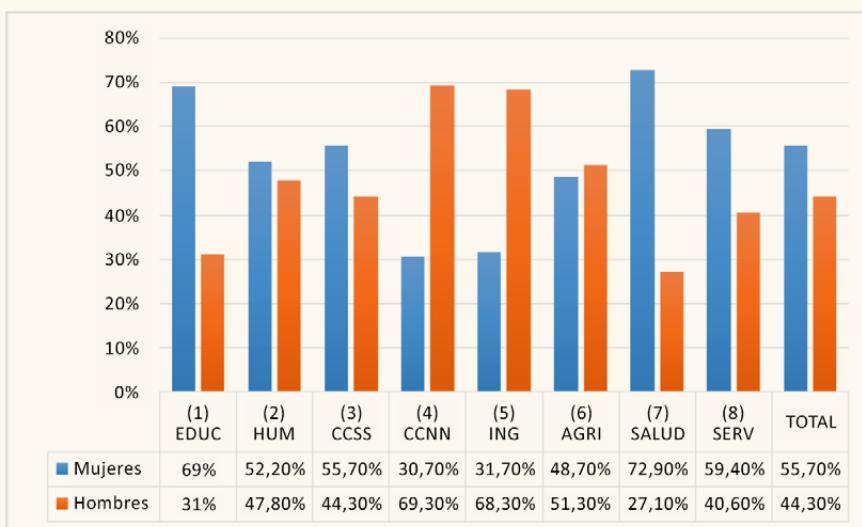


Figura 3.2. Estudiantes de grado por rama de conocimiento y sexo (2017).

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministério da Educação (MEC, 2017).

En la figura 3.2 se observa que las estudiantes de grado mujeres están más concentradas en las ramas de salud y protección social (72.9%) y de educación (69%); mientras que los hombres están más presentes en ciencias, matemáticas e informática (69.3%) e ingeniería, fabricación y construcción (68.3%). Esta concentración sigue la tendencia ya apuntada en la revisión de la literatura, en la cual las mujeres están más presentes en áreas relacionadas al cuidado y los hombres en las áreas de ciencias exactas.

Por su parte, la figura 3.3 comprueba que la concentración de estudiantes hombres y mujeres, en determinadas ramas, se repite entre el alumnado de posgrado. En este caso, la categorización de las profesiones es diferente a la que realiza la UNESCO (1997). Como se anunció, esto se debe a que el órgano responsable de recoger los datos de posgrado emplea una clasificación diferente de las ramas de conocimiento.

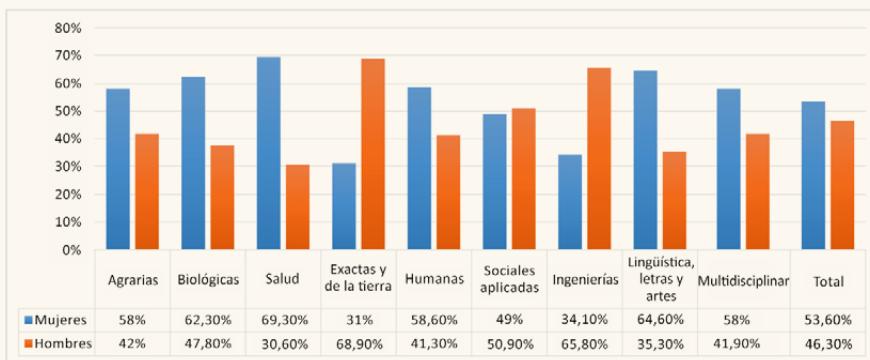


Figura 3.3. Estudiantes de posgrado por rama de conocimiento y sexo (2017).

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017).

De nueva cuenta, se observa que las estudiantes mujeres se encuentran concentradas en el área de salud (69.3%) y subrepresentadas en ciencias exactas y de la tierra (31%), así como en ingeniería (34.1%). Cabe resaltar que, en esta clasificación no se incluye la rama educación. A continuación, se incluye la figura 3.4, en la que se presenta al profesorado de grado por ramas de conocimiento (UNESCO, 1997) y sexo.

Una vez más, se observa que la rama de ciencias, matemáticas e informática y el área de ingeniería, fabricación y construcción cuentan con una menor presencia femenina, ya que representan el 39.3% y 33.8%, respectivamente. La rama de salud y protección social sigue siendo principalmente femenina, en donde las mujeres alcanzan el 57.8% del total de docentes. Es significativo que, aunque persista la concentración en áreas de acuerdo con el género, cuando se comparan estos resultados con los de las estudiantes, se muestra que la situación de las docentes de grado en la rama ingeniería, fabricación y construcción es un poco

mejor. Los profesores hombres también están más presentes en la rama salud y protección social y en educación cuando se compara su situación con la de los estudiantes.

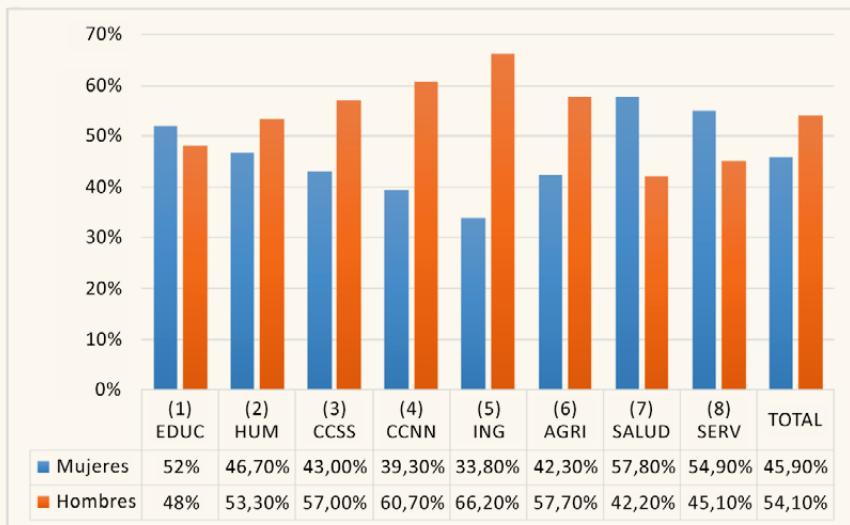


Figura 3.4. Docentes de grado por rama de conocimiento y sexo (2019).

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministério da Educação (MEC, 2019).

Una vez más, se observa que la rama de ciencias, matemáticas e informática y el área de ingeniería, fabricación y construcción cuentan con una menor presencia femenina, ya que representan el 39.3% y 33.8%, respectivamente. La rama de salud y protección social sigue siendo principalmente femenina, en donde las mujeres alcanzan el 57.8% del total de docentes. Es significativo que, aunque persista la concentración en áreas de acuerdo con el género, cuando se comparan estos resultados con los de las estudiantes, se muestra que la situación de las docentes de grado en la rama ingeniería, fabricación y construcción es un poco mejor. Los profesores hombres también están más presentes en la rama salud y protección social y en educación cuando se compara su situación con la de los estudiantes.

Aunque los indicadores muestran que las mujeres logran obtener un poco más de espacio como docentes que como estudiantes en las áreas de ingenierías, es necesario revisar si esa situación se mantiene

a lo largo de la carrera académica. Los indicadores de segregación horizontal de docentes de posgrado ayudan a comprender esa realidad (Figura 3.5).

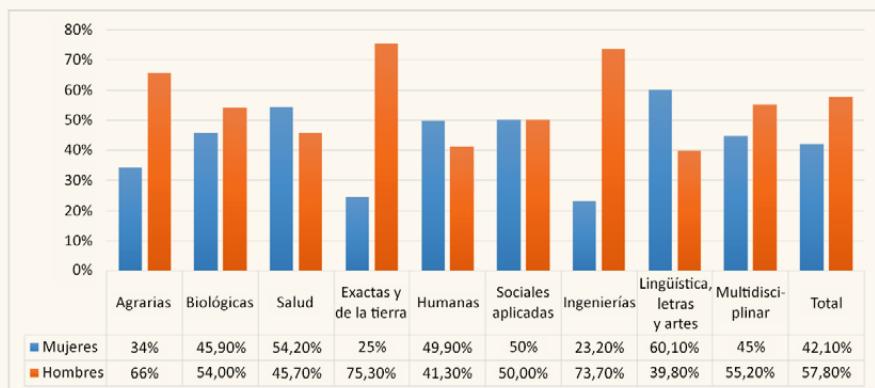


Figura 3.5. Docentes de posgrado por rama de conocimiento y sexo (2017).

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017).

Finalmente, la figura 3.5 muestra que la concentración de hombres en las ramas consideradas masculinas es aún mayor entre los docentes de posgrado. De esta manera, cuando se observa la presencia de las mujeres profesoras de posgrado en el área de ingenierías (23.2%), se advierte que este porcentaje es aún menor que entre las estudiantes de grado y de posgrado, así como entre las docentes de grado. Parece que la tendencia de mejora de indicadores para el profesorado femenino en esta rama no se mantiene cuando ellas acceden al trabajo docente de posgrado. En el apartado siguiente se presenta la discusión acerca de estos indicadores en la realidad brasileña.

DISCUSIÓN

Los indicadores elaborados evidencian que las desigualdades de género están aún presentes en la educación superior brasileña, por ello, se requiere prestar mayor atención a las formas en que estas se manifiestan.

Como estudiantes, la presencia de las mujeres es mayor a la de los hombres en todos los niveles formativos –grado, máster y doctorado–. La investigación Mestres (2012) indica que el número de mujeres con título de máster superó al de hombres en el país en 1998. En relación con el título de doctoras, la investigación Doutores (2010) indica que las mujeres sobrepasaron a los hombres en 2004; sin embargo, a pesar de contar con mayor escolaridad, esta tendencia no se mantiene cuando las mujeres se insertan como docentes en la carrera académica y, principalmente, cuando avanzan hacia las posiciones más altas en la carrera.

Los indicadores de este trabajo evidencian la pérdida de mujeres a lo largo de la carrera, lo cual demuestra que ellas presentan más dificultades para avanzar que los hombres. Esta situación se ve agravada cuando se comparan estos resultados con los de investigaciones anteriores y se revela que no hubo mejora en estos indicadores en los últimos años. En 2012, las mujeres brasileñas representaban 45.28% del profesorado de grado y 57.2% del alumnado en ese nivel (Barreto, 2014), es decir, se mantiene la misma proporción que en la actualidad entre las profesoras y la presencia es un poco mayor entre las estudiantes. En esta misma investigación, Barreto (2014) ya señalaba que no había ocurrido un cambio en los indicadores cuando se comparaban los datos de los años 2012 y 2006.

No obstante, esta situación no solo está presente en el caso brasileño. Al contrario, ocurre en la mayor parte de los países occidentales (European Commission, 2013; Organizaçao das Naçoes Unidas para a Educação, a Ciencia e Cultura [UNESCO Brasil], 2018; Torres-González y Pau, 2011; Montes-López, 2017; Pérez Sedeño, 2018), lo que ha ampliado la relevancia del tema a nivel internacional. Diversos organismos internacionales han apuntado a que las desigualdades de género en la ciencia causan grandes pérdidas económicas, además de perjudicar la calidad de las producciones, debido a que no se aprovechan las importantes contribuciones que las mujeres podrían ofrecer y se desperdician los años de inversión en la educación de niñas y mujeres (Olinto, 2011; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2012).

Considerando este escenario, algunos estudios han tratado de comprender los factores que producen esta jerarquía en el ambiente académico (European Commission, 2013; UNESCO Brasil, 2018; Leta, 2014; Mourão y Barros, 2018; Lima, 2013; Barreto, 2014). Las

investigaciones apuntan que no hay diferencia alguna en la composición del cerebro capaz de explicar las desigualdades de género en la ciencia. La supuesta menor habilidad de la mujer para el raciocinio abstracto ha sido reiteradamente cuestionada por los estudios, que aluden a que el cerebro es maleable y a que los factores sociales pueden contribuir al desarrollo de las habilidades (UNESCO Brasil, 2018).

Una de las posibles explicaciones de las desigualdades en la academia es que los roles de género han mantenido a las mujeres en condición de sobrecarga de trabajo doméstico (Mourão y Barros, 2018; Aquino, 2006). Los indicadores elaborados por el Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (Instituto Brasileiro de Geografía Estadística [IBGE], 2021) muestran que, en Brasil, las mujeres dedican casi el doble de tiempo a actividades domésticas que los hombres. Además, en la situación de encontrarse conviviendo en pareja, las mujeres dedican aún más tiempo a estas tareas que los hombres y las mujeres negras emplean aún más en estas que las mujeres blancas y morenas.

De acuerdo con Mourão y Barros (2018), la desigualdad en las actividades domésticas significa que las mujeres disponen de menos tiempo para dedicar a las actividades académicas en un contexto en que la disponibilidad de tiempo es crucial para progresar en una carrera académica que conlleva, por ejemplo, elaborar proyectos, escribir artículos y otras publicaciones, presentar trabajos o realizar viajes para participar en congresos. Por otra parte, aunque en Brasil la tradición esclavista lleve a muchas mujeres científicas, generalmente blancas, a delegar los cuidados de la casa a otra mujer más pobre –habitualmente negra–, cuando estas llegan a tener hijos, necesitan tomar decisiones difíciles y postergan la ocupación de cargos, lo que disminuye su disponibilidad para viajar a congresos, reuniones de equipos e intercambios para la internacionalización de las producciones (Aquino, 2006). Además, cuando los hijos crecen, persiste el papel del cuidado atribuido a la madre y, ante el envejecimiento de los padres, les toca a ellas asumir el nuevo ciclo de cuidados intergeneracionales. En cuanto a las que tienen una relación afectiva con hombres que también pertenecen a la carrera académica, esta situación puede no significar una alianza, sino una competencia para encajar viajes, plazos académicos y trabajos en horarios domésticos. De acuerdo con Tabak (2006), es común que exista tensión conyugal si marido y mujer ejercen la misma profesión y ella se revela más competente y productiva.

Asimismo, estas atribuciones, en las que se coloca a las mujeres como principales responsables del hogar mientras que los hombres se les asocia al ámbito público, producen implicaciones directas en la progresión de la carrera de las mujeres. Por ejemplo, en las investigaciones de Leta y Olinto (2014) se sugiere que, en la realidad brasileña, los hombres participan en mayor medida en los congresos presentando trabajos, lo cual puede afectar al desarrollo de otras actividades académicas realizadas por mujeres. Algunos otros estudios apuntan que las mujeres están presentes en el liderazgo de equipos de investigación (Barreto, 2014; Leta y Olinto, 2014) y que logran llegar a los cargos administrativos más altos, pero en menor proporción que los hombres y en posiciones inferiores a ellos (Moschkovich y Almeida, 2015).

Las instituciones de educación no están libres de los roles de género, por lo que también producen y reproducen estos mandatos. En la producción del conocimiento, las diferentes reglas y procedimientos académicos responsables de la progresión en la carrera, generalmente organizados por núcleos decisarios compuestos por el propio profesorado, están asentados en valores androcéntricos. Una de las características importantes para el desarrollo de la carrera académica es la competitividad, sin embargo, distintas investigaciones muestran que la agresividad masculina suele ser interpretada de manera positiva como asertividad, mientras que la asertividad femenina es juzgada negativamente como autoritarismo (Moschkovich y Almeida, 2015; Aquino, 2006). Para las mujeres que ocupan posiciones destacadas en la jerarquía académica, la exigencia es mucho mayor que en el caso de los hombres, pues se espera que desarrollem el trabajo de forma impecable, en comparación con los hombres, en la misma condición. Estos obstáculos no formales y, por eso, invisibles, muestran que el androcentrismo está presente en los procesos académicos y funciona de manera oculta y eficiente (Lima, 2013; Olinto, 2011).

En las ramas altamente masculinizadas, la situación puede ser aún más difícil, pues las mujeres sufren doble presión: por un lado, para integrarse y adaptarse a las reglas del ambiente masculinizado y, por otro lado, se espera de ellas que no pierdan su “feminidad” (Barreto, 2014). Nuestro estudio muestra que la concentración de mujeres y hombres sigue la tendencia histórica de mayor presencia de las primeras en las ramas relacionadas con el cuidado y de los hombres en las

áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Cabe destacar la gran presencia de mujeres en el área de educación, reflejo de la historia de feminización del magisterio iniciada a finales del siglo XIX y amparada por la perspectiva de que correspondía a la mujer educar a los niños y niñas, al considerar la profesión como una extensión de la función materna (Beltrão y Alves, 2009; Hahner, 2011).

Un resultado importante de la investigación es que las docentes de grado de ingeniería, fabricación y construcción representan un porcentaje mayor que el de las estudiantes en esta rama. Una posible explicación puede deberse a que, la mayoría de los varones que optan por estas carreras, eligen emplearse en el ámbito privado al considerar que estas, como indica Pérez Sedeño (2018), son áreas con mayor prestigio en el mercado. Esto también está apuntado en la investigación realizada por Olinto (2011). Aunado a lo anterior, de acuerdo con datos de 2007, las mujeres representaban el 20.5% y los hombres el 30.3% entre los profesionales de física, matemáticas e ingeniería que recibían más que dos salarios mínimos en Brasil.

En otra investigación, Dias (2016) señala que, en 2013, tan solo 20.8% del total de profesionales de ingeniería empleados eran mujeres. Además de la poca oportunidad de acceso a este mercado de trabajo para ellas, el estudio de Dias (2016) refleja los motivos por los que las mujeres representan un porcentaje mayor como docentes de grado que como estudiantes de este nivel en las ramas consideradas masculinas. Esto se debe a que las estudiantes de ingeniería presentaban grandes expectativas en relación con el trabajo como profesoras en la educación superior, al considerar la trayectoria docente de ingeniería como conciliable con la identidad femenina.

Al igual que los indicadores de docentes de grado en ingeniería pueden indicar una situación mejor para las mujeres cuando se les compara con las estudiantes de esta rama, también revelan que, cuando acceden como docentes, su presencia se reduce a medida que avanzan en la carrera. La representación de las profesoras de posgrado se reduce en diez puntos en relación con las docentes de grado de ingenierías, fabricación y construcción. Esta situación es diferente en el caso de las ramas vinculadas, con base en estereotipos, a lo femenino. Al contrario, en el caso de la presencia de los hombres en la rama de salud, esta crece a medida que avanzan en la carrera, incluso en la parte más

alta, es decir, como docentes de posgrado. De este modo, se manifiesta una pérdida de mujeres a lo largo de la carrera, lo que no ocurre en las ramas consideradas masculinas, en las que la presencia de hombres en la cima de la carrera es aún mayor.

También se observa que la segregación vertical y horizontal están combinadas, lo cual produce aún más barreras para las mujeres que se insertan en las ramas en las que, históricamente, fueron excluidas. En los espacios profesionales en los que hay pocas mujeres, estas ven sus capacidades cuestionadas constantemente, lo que aumenta las dificultades para acceder a puestos de liderazgo (De Freitas y da Luz, 2017; Barreto, 2014). En la investigación realizada por Miani Cardoso *et al.* (2020) con estudiantes y profesionales de las áreas STEM en una institución de educación superior brasileña, todas las mujeres entrevistadas afirmaron que habían sufrido o presenciado situaciones de subestimación por cuestiones de género.

Considerando lo anterior, la elección de la carrera y la fuga del talento femenino pueden ser explicadas por las distintas formas en que las jerarquías de género se manifiestan en las diferentes ramas del conocimiento (Barreto, 2014). Esta realidad indica que la toma de decisiones respecto a qué carrera elegir no tiene que ver solo con la vocación o las preferencias, sino que está cargada de significados capaces de aproximar o distanciar a hombres y mujeres (Mourão y Barros, 2018). La presión es aún mayor para mujeres en las carreras consideradas masculinas, lo que hace más probable que elijan carreras en un área considerada tradicionalmente como femenina (Barreto, 2014).

Un dato significativo en la concentración de estudiantes mujeres en el área de salud y protección social es que su presencia se ha reducido en los últimos años. Sin embargo, esta reducción no supuso una mayor representación de mujeres en las ramas consideradas masculinas. El estudio de Mourão y Barros (2018) expone que, en 2014, las mujeres suponían el 76.5% delumnado de grado en el campo de salud y protección social; el 31% en la rama de ciencias, matemáticas e informática; y el 31,5% en el área de ingeniería, fabricación y construcción. Atendiendo a los indicadores construidos en nuestra investigación (referentes al año 2017) y comparándolos con los datos de 2014, se observa que en tres años hubo una reducción de cuatro puntos porcentuales en la representación de estudiantes mujeres en la rama salud y protección

social, mientras que, en las áreas consideradas masculinas no hubo cambios significativos.

En esta investigación se observa que las barreras enfrentadas por las mujeres se producen en diferentes momentos durante la carrera académica y en diversas ramas de conocimiento. El androcentrismo se revela así de maneras distintas: al principio, de manera más sutil, aparentando una supuesta paridad de género en la presencia de estudiantes en la educación superior; luego, a medida que se avanza en los puestos académicos –especialmente en la cima de la carrera– y que se analiza la presencia de mujeres en determinadas áreas, la centralidad masculina se presenta más explícita.

A pesar de su relevancia, estos indicadores presentan limitaciones y plantean nuevas preguntas: ¿cómo se manifiestan estas desigualdades en las distintas generaciones?, ¿persiste la menor presencia de mujeres en puestos de mayor jerarquía en las carreras de las generaciones más jóvenes?, ¿la segregación por género en la educación superior está presente en todo el país o hay diferencias regionales?, y ¿cómo se manifiestan estas desigualdades cuando se cruzan otras formas de opresión, como la raza y la sexualidad. Estas son preguntas que indican la importancia de generar nuevas investigaciones que ayuden a encontrar respuestas que contemplen los factores generacionales, regionales, raciales y sexuales, los cuales puedan dilucidar otros problemas vinculados a esta realidad y, con ello, comprender este amplio y complejo fenómeno.

Esto requiere una mayor implicación con el tema. Además, incluir la perspectiva de género en las investigaciones significa cuestionar el modelo de ciencia que históricamente ha invisibilizado a las mujeres. Para comprender cómo esta realidad se manifiesta se requiere una mirada direccionada a las formas en que el androcentrismo opera en la producción de las jerarquías. Los silencios, la falta de datos, los modos de segregación ocultos, las estrategias de coerción y control, las dificultades vividas por las mujeres en la progresión en la carrera, los acosos, los discursos científicos que naturalizan su práctica y las desigualdades, son todos problemas que necesitan ser enunciados y comprendidos en su relación con los modos de estructuración de la ciencia moderna. Por ello, la producción de indicadores es fundamental para descubrir esta relación.

Los resultados y discusión aquí presentados muestran la escasez de oportunidades con las que cuentan las mujeres en la educación superior brasileña y apuntan a su relación con la estructura de las organizaciones y los roles de género de la sociedad. Estos ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre cómo el modelo actual de ciencia contribuye a la promoción de las desigualdades y a la naturalización de las perspectivas centralistas que limitan la calidad de las producciones académicas. También ofrecen elementos para la reflexión sobre los posibles caminos que permitan generar cambios en esta realidad.

CONCLUSIONES

La desigualdad de género en la educación y en la ciencia remite a diversas problemáticas y ha llevado a las y los investigadores de todo el mundo a intentar comprender los motivos de esta realidad. Para entender este fenómeno, es necesaria una mirada atenta a esta cuestión, pero, sobre todo, es imprescindible contar con indicadores que describan la situación.

En este trabajo, se han construido algunos indicadores nacionales que ayudan a reflejar la realidad de Brasil. Como se ha mostrado, la presencia de las mujeres en la educación superior desciende a medida que se avanza en la carrera profesional. En las ramas consideradas masculinas, ellas permanecen poco representadas, sobre todo en las posiciones superiores de la carrera. Sin embargo, en las ramas vinculadas a lo femenino, los hombres presentan mejores indicadores en la cima de la carrera laboral cuando se comparan los datos con su presencia como estudiantes. Esto indica que las mujeres están perdiendo espacio en las ramas consideradas femeninas.

Cabe también destacar que cuando se comparan estos resultados con los indicadores producidos por otras investigaciones, se observa que, en los últimos años, los hombres están logrando más espacio en las ramas de salud sin que haya un reflejo de mayor presencia femenina en las ramas de ciencias exactas e ingeniería. Consideramos que esta situación debe ser considerada por las políticas públicas. Si se aspira a un cambio social próximo en este ámbito, se requiere inversión en investigación y programas de inclusión y valoración de la mujer.

Por otro lado, la falta de datos acerca de la cuestión racial indica el silenciamiento del tema en un contexto en que la mayor parte de

la población brasileña es negra y son las personas que presentan los peores indicadores sociales del país. Esta realidad apunta la fragilidad de las discusiones sobre género que no hacen intersección con las cuestiones de raza y clase e indica la necesidad de comprender cómo el androcentrismo se construye a partir de la exclusión no solo de las mujeres, sino también de las personas negras y pobres, así como de otras formas de existir que son invisibilizadas por el modelo centralista, masculino, blanco y europeo.

Las dificultades para obtener datos revelan que aún es un tema ignorado por parte de las administraciones públicas del país. Esto de nuevo pone de manifiesto la importancia de desarrollar investigaciones relacionadas con la posición de la mujer en la ciencia cuyos resultados posibiliten plantear acciones que promuevan cambios en esta realidad. Así, la producción de estas investigaciones supone una gran contribución al cuestionamiento de la estructura patriarcal y androcéntrica que persiste en la actualidad.

Los cambios en este escenario pasan por las esferas familiares, sociales y organizacionales. Conocer cómo el androcentrismo funciona en las diferentes instituciones es fundamental para que se implementen acciones que posibiliten revertir la histórica segregación de la mujer. Los binarismos presentes en la sociedad, que demarcan los lugares de los sujetos a partir de su sexo y filiación social, fueron construidos a través de un proceso de naturalización de los cuerpos, producidos por estrategias de poder y control realizadas por las instituciones sociales. Sin embargo, las relaciones de poder no son estables. Es posible tensiar este modelo a favor de relaciones más igualitarias y que contribuyan al desarrollo y bienestar de toda la sociedad. Las investigaciones sobre este tema pueden suponer un gatillo para el planteamiento de políticas comprometidas con este problema.

Bajo el panorama aquí presentado, se considera que este trabajo ofrece información actual acerca de la realidad de la segregación vertical y horizontal en la educación superior de Brasil y se espera que esta contribuya a la producción de preguntas que motiven el desarrollo de nuevas investigaciones, además de la reflexión sobre la necesidad de implementar políticas para la igualdad entre los géneros en la ciencia y en la educación.

REFERENCIAS

- Aquino, E. M. L. (2006). "Gênero e Ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade". En: Brasil, Presidência da República. *Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas–2005*, 2006. Secretaria Especial de Política para Mulheres.
- Artes, A. (2017). A presença de mulheres no ensino superior brasileiro: uma maioria sem prestígio. *Anales del Seminário Internacional Fazendo Gênero*, 1-12. http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496748817_ARQUIVO_fazendogenero_final.pdf
- Bandeira, L. (2008). A contribuição da crítica feminista à ciência. *Revista Estudos Feministas*, 16(1), 207-228. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000100020>
- Barreto, A. (2014). A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, (6), 5-46. http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf
- Beltrão, K. I. y Alves, J. E. D. (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 125-156. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000100007>
- Berryman, S. E. (1983). *Who will do science? Trends and their causes in minority and female representation among holders of advanced degrees in science and mathematics. A special report*. Rockefeller Foundation.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Civilização Brasileira.
- Connell, R. (2012). A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27(8). <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000300001>
- De Freitas, L. B. y da Luz, N. S. (2017). Gênero, Ciência e Tecnologia: estado da arte a partir de periódicos de gênero. *Cadernos Pagu*, (49). <https://doi.org/10.1590/18094449201700490008>
- Dias, M. S. de L. (2016). A escolha feminina na área das profissões tecnológicas: impactos na subjetividade. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 9(33), 3-21. <http://dx.doi.org/10.3895/cgt.v9n33.6191>
- Doutores (2010). *Estudo da demografia de base técnico-científica brasileira*. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Doutores2010_demografiall_02052012_7842.pdf
- European Commission (2013). *She Figures 2009: statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. Publication Office of the European Union. <https://www.euromedwomen.foundation/pg/en/documents/view/4713/she-figures-2009-statistics-and-indicators-on-gender-equality-in-science>
- Giffin, K. M. (2006). Produção do conhecimento em um mundo "problemático": contribuições de um feminismo dialético e relacional. *Revista Estudos Feministas*, 14(3). <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000300004>
- Hahner, J. E. (2011). Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 467-474. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística(IBGE) (2021). Estatísticas de Gênero. Indicadores sociais das mulheres no Brasil [Boletín No. 8]. *Estudos e Pesquisas-Informação*

- Demográfica e Socioeconômicas. http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2021/03/liv101784_informativo.pdf
- Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, 17(49), 1-14. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>
- Leta, J. (2014). Mulheres na ciência brasileira: desempenho inferior? *Feminismos*, 2(21), 139-152. <https://www.semanticscholar.org/paper/Mulheres-na-Ci%C3%A3Ancia-Brasileira%3A-desempenho-inferior-Leta/abcc5831b0f56d99b86880041579f1d90ee1e340#citing-papers>
- Leta, J. y Olinto, G. (2014). Gênero, geração e tarefas acadêmicas. Investigando os docentes-pesquisadores dos programas de pós-graduação brasileiros. *Encontro brasileiro de biometria e cientometria*, 4(1), 1-7. <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/55675>
- Lima, B. S. (2013). O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. *Revista de Estudos Feministas*, 21(3), 883-903. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300007>
- Lowy, I. (2002). "Ciencias y género". En: H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré y D. Senotier (Coords.), *Diccionario crítico del feminismo* (pp. 40-44). Síntesis.
- Luna, G. L. (1982). *El sexism en la ciencia*. Grupo. Instituto de la Ciencia de la Educación.
- Malcom, S. (2006). "Mulheres na Ciência e na Engenharia: Um Imperativo Global". En: Brasil, Presidência da República. *Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005, 2006* (pp. 121-135). Secretaria Especial de política para mulheres.
- Matos de Oliveira, A. L. (2021). Perfil dos estudantes de graduação entre 2001 e 2015. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 26(1), 237-252, Campinas (SP). <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/4662>
- Mestres (2012). *Estudo da demografia de base técnico-científica brasileira*. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Mestres2012%28corrigido_18jun2013%29_9536.pdf/c01fa727-dcae-4987-8dae-44091681f317?version=1.3
- Miani Cardoso, Y. C., Gomes da Costa, T., Dias de Paula, T. M. y De Resende, E. C. (2020). Reflexões sobre a presença feminina nos cursos superiores do IFMG- Campus Bambuí: em especial na engenharia de computação. *Revista feminismos*, 8(1), 13-24. <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42014>
- Montes-López, E. (2017). *Desarrollo de la carrera académica y género: Las explicaciones que el profesorado universitario da a la desigual posición de la mujer en la Universidad de Salamanca* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca] Gredos. Repositorio Documental. <http://hdl.handle.net/10366/139277>.
- Moreno Sardá, A. (1988). *La otra 'política' de Aristóteles: cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Icaría.
- Moschkovich, M. y Almeida, A. M. F. (2015). Desigualdades de Gênero na carreira acadêmica no Brasil. *Dados Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 749-789. <https://doi.org/10.1590/00115258201558>
- Mourão, L. y Barros, S. C. da V. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 30, 1-11. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>

- Nuño-Gómez, L. y Álvarez-Conde, H. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismos*, 29(1), 279-297. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>
- Olinto, G. (2011). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, 5(1), 68-77. <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO Brasil). (2018). *Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)* (M. Coelho, Trad.). UNESCO Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264691>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012). *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*. <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Pérez Sedeño, E. (2018). Conocimiento y educación superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología. *ArtefaCTos Revista de Estudios Sobre la Ciencia y la Tecnología*, 7(1), 121-141. <https://doi.org/10.14201/art201871121142>
- Prado, M. A. M., Torres, M. A., Machado, F. V. y Costa, F. A. (2010). "A construção de silenciamentos: reflexões sobre a vez e a voz de minorias sociais na sociedade contemporânea". En: C. Mayorga, M. Pereira y E. Rasera (Orgs.), *Psicología Social: sobre desigualdades e enfrentamientos* (pp. 31-48). Juruá.
- Rago, M. (1998). "Epistemología feminista, género e história". En: J. M. Pedro y M. P. Grossi (Orgs.), *Masculino, feminino, plural* (p. 21-42). Editora Mulheres.
- Ribeiro Grossi, M. G., Bernardes Borja, S. D., Moraes Lopes, A. y Lopes Andalécio, A. M. (2016). As mulheres praticando ciência no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 24(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>
- Saffioti, H. I. (2016). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, (16), 115-136. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>
- Tabak, F. (2006). "Sobre avanços e obstáculos". En: Brasil, Presidência da República. *Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005, 2006* (pp. 27-40). Secretaria Especial de Política para Mulheres.
- Taborda, L. do R. y Engerroff, A. M. (2017). Mapeando o lugar da mulher docente na Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Sociais e Humanas*, 30(2), 55-69. <https://doi.org/10.5902/2317175827596>
- Torres-González, O. y Pau, B. (2011). "Techo de cristal" y "suelo pegajoso". La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 6(18). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9242263900>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1997). *International Standard Classification of Education, ISCED*. UNESCO Institute for statistics. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf



Mujeres
en la
educación superior

4

Factores de riesgo y de protección para las conductas preventivas de salud contra la covid-19 entre mujeres profesionales y no profesionales. Ruptura de la cadena de infección desde una perspectiva de género

María Nohemí Colín Soto¹

Rosalinda Sánchez-Arenas²

Lourdes Basurto Acevedo³

Braulio Rubio-Rojas⁴

Luis A. Rojas-Sánchez⁵

Marco Antonio González Pérez⁶

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia, las fuerzas sociales han generado tensiones que afectan la respuesta conductual a causa de contextos con profunda desigualdad e inseguridad social (Urbina Fuentes y González Block, 2012). Debido a esto, considerar a las conductas preventivas de salud (CPS) en la cadena de transmisión es reconocer que

¹ Médica adscrita al Centro Nacional de Prevención y Control de Enfermedades (CENAPRECE) de la Secretaría de Salud. nohemicolins@gmail.com (ORCID: 0000-0003-2864-5743).

² Investigadora Titular "A" de la Unidad de Investigación Epidemiológica y en Servicios de Salud. Centro Médico Nacional Siglo XXI. Instituto Mexicano del Seguro Social. felicitasarenas@gmail.com (ORCID: 0000-0003-2043-936).

³ Investigadora Asociado "B" de la Unidad de Investigación Médica en Enfermedades Endocrinas. Hospital de Especialidades, Centro Médico Nacional Siglo XXI. lbasurtoa@yahoo.com (ORCID: 0000-0002-2991-0433).

⁴ Alumno de Servicio Social en la Unidad de Investigación Epidemiológica y en Servicios de Salud. Centro Médico Nacional Siglo XXI. Instituto Mexicano del Seguro Social. braulio.rubiorojas@gmail.com (ORCID: 0000-0001-5716).

⁵ Alumno del Programa de Apoyo y Fomento a la Investigación Estudiantil en la División de Investigación. Facultad de Medicina, UNAM. wixo.10@hotmail.com (ORCID: 0000-0000-0001-5234-3468).

⁶ Profesor Titular "C" Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, UNAM. mgonzalezp65@gmail.com (ORCID: 0000-0000-0000-0002-9598).

la transmisión SARS-CoV 2 es “de persona a persona”, donde fuerzas sociales interactúan y desdibujan la linealidad de la transmisión planteada por la perspectiva biológica.

Las medidas preventivas, también llamadas intervenciones no farmacológicas, son las primeras acciones de respuesta ante cualquier brote epidémico o pandémico (Güner *et al.*, 2020; Wilder-Smith & Freedman, 2020). Estas se aplican considerando distintos niveles, por ejemplo:

- a) *Internacional*: acciones de restricción o condiciones específicas para la entrada o salida de personas de un país a otro (World Health Organization Writing Group, 2006).
- b) *Comunidad*: las acciones políticas de apoyo social e información son medidas preventivas para incentivar a la población a incrementar el lavado de manos, uso de desinfectante, uso de mascarillas, evitar ir a reuniones, evitar ir a lugares públicos, evitar uso de transporte público, mantener el distanciamiento 1.5 m, entre otras (Lin *et al.*, 2018; Wilder-Smith & Freedman, 2020).

La implementación de medidas preventivas en el mundo para reducir el riesgo de enfermar por covid-19 ha sido variable y se ha modificado durante el transcurso de la pandemia; algunos países implementaron políticas muy restrictivas mientras que otros han sido más flexibles, como el caso de México (Hernández, 2021). Esta diferencia no ha estado determinada, en su totalidad, por el incremento de los casos o muertes, sino por las posibilidades del control de la pandemia que son determinadas por las condiciones económicas y políticas de cada país. Es decir, los países con más recursos proporcionan más acceso y utilización de las medidas preventivas, mientras que, en países con menos ingresos, el acceso y adopción (en lugar de utilización, ya que no es un recurso brindado totalmente por el estado) dependen más de las condiciones sociales, culturales y económicas de los individuos, así como de sus emociones y creencias.

Debido a estas condiciones de desigualdad, la adopción de las medidas preventivas se prolonga, por lo que el tiempo de adherencia y control de la enfermedad se extiende aún más, es decir, el tiempo promedio de adherencia en los países de medios y bajos ingresos tendrá un amplio rango de dispersión debido a la desigualdad social o económica. Además, la sensibilidad al riesgo crece no por la información

que se brinda a la población, sino por la experiencia que se vive con la enfermedad. Por ejemplo, en la Ciudad de México, la población tuvo el 90% de uso de mascarilla en el metro en mayo del 2020 (Navarro, 2020); por lo que es posible que el incremento de la sensibilidad del uso de la mascarilla haya sido por el alto número de muertes que experimentaron las familias mexicanas.

Por otra parte, los factores sociodemográficos como la escolaridad, sexo y estado psicológico estable, relacionados con la información, influyen positivamente a las CPS (Cummings *et al.*, 1980; Bish & Michie, 2010). Por ejemplo, se esperaría que al ser mujer adulta con mayor educación y un estado psicológico estable se tengan más CPS, ya que estos factores influyen positivamente sobre la percepción de la susceptibilidad y la gravedad de la enfermedad (Bish & Michie, 2010). Otro factor a considerar es que, durante la pandemia, el alto número de términos científicos complejos ligados a las medidas preventivas fueron un fuerte detonador para que, en redes sociales, se explicaran y mostraran opiniones sin evaluar la veracidad de la información (Castro-Sánchez *et al.*, 2016), por ejemplo, la campaña de vacunación contra covid-19 que generó un alto número de mensajes con información falsa en redes sociales.

Pandemia y la diferencia por sexo y género

SARS-CoV-2 es un nuevo agente viral causante de la enfermedad covid-19 y del brote de infección de síndrome respiratorio agudo grave, el cual fue registrado en el norte de China en Wuhan, provincia de Hubei (Wu *et al.*, 2020; Sifuentes-Rodríguez & Palacios-Reyes, 2020; Guo *et al.*, 2020). La trasmisión es de persona a persona y ocurre a través del contacto directo por medio de gotitas esparcidas al toser o estornudar de un individuo infectado a otro individuo sano (Wiersinga *et al.*, 2020). La boca, nariz o conjuntiva de ojos son entradas del virus a las mucosas y ahí puede instalarse e iniciar el proceso de infección (Wiersinga *et al.*, 2020). Es posible infectarse indirectamente mediante el contacto de superficies contaminadas u objetos que fueron utilizados por una persona enferma. Las partículas virales pequeñas

por su bajo peso molecular pueden permanecer en el aire por períodos prolongados sobre todo en los lugares cerrados (Wiersinga *et al.*, 2020).

Con respecto a la mortalidad, hay datos que explican la diferencia por sexo. Las mujeres mueren menos que los hombres y esto se debe a que las mujeres tienen la ventaja biológica, al respecto. La hipótesis postula que el sistema inmunológico de la mujer es biológicamente más fuerte debido a factores biológicos de reproducción que tienen que ver con la maternidad, el sentido de la supervivencia de su descendencia y la lactancia, por la cual pasa anticuerpos a su bebé mediante la leche materna. Otro factor es de tipo hereditario, en donde las mujeres llevan una doble carga genética por el cromosoma X, mientras el hombre solo cuenta con un cromosoma X, gen relacionado con la inmunidad (Hawkes *et al.*, 2020). Otras diferencias reportadas por género corresponden a factores de estilo de vida. Por ejemplo, los hombres tienen dos veces más riesgo de tener covid-19 severa debido a que se lavan menos las manos y por tabaquismo en comparación con las mujeres (Zheng *et al.*, 2020).

La actividad física es una conducta preventiva, para el control de las enfermedades crónicas y la salud mental; sin embargo, esta fue afectada por la cuarentena, el distanciamiento y el cierre de los parques. A pesar de este impedimento, las personas activas continuaron haciendo ejercicio y la asociación con la adopción de las CPS fue significativa (Sánchez-Arenas *et al.*, 2021), aunque en mayor proporción en los hombres que las mujeres, debido a la carga doméstica y el cuidado.

La mortalidad, en relación con las políticas de reconversión hospitalaria, muestra que las mujeres adultas disminuyeron la utilización de los servicios de salud para la atención de sus comorbilidades como enfermedades cardíacas y diabetes, lo que incrementó el riesgo de adquirir covid-19 severa.

Contextos sociales y conductas preventivas de salud (CPS)

En algunas mujeres, la discriminación, violencia, migración o crisis económica están presentes e interactúan con los factores de adopción de las CPS. El problema con estos fenómenos sociales es que los posibles beneficios a la salud por las medidas preventivas no se alcanzan a percibir

oportunamente o al aplicarlas se convierten en situaciones complicadas y, por ello, son abandonadas a pesar de conocer las consecuencias. Esto se puede apreciar en los ejemplos siguientes:

- a) La falta de utilización de las mascarillas por las empleadas domésticas de Hong Kong que han migrado a Filipinas e Indonesia se han infectado por coronavirus, dado que los empleadores no les proporcionan máscaras y ellas no cuentan con el dinero suficiente para comprarlas por su propia cuenta (Chang, 2020).
- b) La cuarentena o quedarse en casa ha sido un atrapamiento para las parejas y durante la pandemia fue una causa de divorcios y violencia doméstica para las mujeres (Chang, 2020).
- c) El cierre de escuelas primaria llevó a los niños a tomar sus clases en casa y a pesar que las clases eran impartidas por profesores era necesario el apoyo de alguno de los padres, sin embargo, la mujer fue la que estuvo obligada a tomar parte del tiempo laboral para cuidar y apoyar a sus hijos en su educación, lo cual afectó su trabajo y, en ocasiones, fue causa de despido (Krantz & García-Moreno, 2005).
- d) Durante la pandemia se cerraron distintos sitios de trabajo como empresas, comercios, restaurantes, etcétera, lo que provocó un aumento en el número de desempleados, pero para las mujeres solas fue difícil sostener o responder a las responsabilidades familiares (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020), sobre todo aquellas mujeres con bajos apoyos sociales.

Es un hecho que las medidas preventivas para la covid-19 han incrementado la carga doméstica de trabajo a las mujeres con respecto a las actividades del hogar y las responsabilidades para el cuidado infantil y de adultos mayores, lo que incrementó también los efectos negativos a la salud como los síntomas de depresión, ansiedad y sentimientos de soledad (Sen, 2020).

La violencia, en específico, es una realidad para muchas mujeres, lo que la convierte en un determinante de la respuesta conductual. La covid-19 es la primera pandemia con intercambios de comunicación por redes sociales y este fue el espacio que reveló los síntomas de depresión y ansiedad debido a la violencia doméstica (Al-Rawi *et al.*, 2021). Antes de la pandemia, la prevalencia de la violencia doméstica global hacia la mujer se encontraba entre el 16% al 45% (Krantz & García-Moreno, 2005). No obstante, en México, el Instituto Nacional

de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) reportó que, durante la pandemia, en las áreas urbanas el 69% de las mujeres de 25 a 34 años de edad tenían propensión a experimentar violencia, a pesar de que el 73% contaba con nivel de escolaridad superior (INEGI, 2020). Esto último ligado a que la violencia doméstica se asocia con la pobreza, reducción de oportunidades de trabajo fuera de casa, inmovilidad, falta de acceso a la información, pérdida de empleo por el uso de tiempo laboral para las actividades en casa, impacto en la capacidad del cuidado a sí misma y a los hijos, incremento de conductas autodestructivas, así como el abuso de drogas o alcohol (Krantz & García-Moreno, 2005). Además, la violencia influye en los sentimientos de amor propio, autonomía y capacidad para sentir y actuar con independencia y capacidad como mujer (Krantz & García-Moreno, 2005); también lesiona la salud mental y sexual de la mujer, por lo que los resultados pueden ser mortales y relacionados con las conductas nocivas a la salud (Krantz & García-Moreno, 2005).

En cuanto a la alfabetización en salud, cabe mencionar que, aunque se tenga un nivel alto de escolaridad, no siempre se tienen las capacidades para satisfacer las complejas demandas relacionadas con la salud, la cual es poco estudiada durante las epidemias (Ridenhour *et al.*, 2014). Sin embargo, hay estudios que han encontrado que las personas con alfabetización deficiente en salud tienen más enfermedades crónicas, menor calidad de vida, mayor utilización de los servicios de salud y son hospitalizadas con más frecuencia (Doubova *et al.*, 2019).

La salud de la mujer es un indicador del contexto de rezagos, abandonos o fracasos de las políticas a favor del género y si bien las mujeres viven más que los hombres⁷, son ellas quienes tienen mayor morbilidad y utilizan más los servicios de salud por enfermedades cardiovasculares, el cáncer de cuello uterino, el de mama, carcinoma pulmonar, que son causas de muerte (OMS, 2018).

La salud mental de la mujer también es un elemento que fue y sigue siendo fracturado por la pandemia (Talevi *et al.*, 2020; Wathelet *et al.*, 2020) y es causa de defunción entre las mujeres de 15 a 29 años, ya sea por depresión o suicidio (OMS, 2018). Además, existe un alto número de fallecimientos evitables por la condición reproductiva relacionada

⁷ En 2016, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reportó que había una esperanza de vida mundial de 74.2 años para las mujeres y 69.8 años para los hombres

con las carencias de los servicios de salud para la atención del embarazo y el parto (OMS, 2018). También las enfermedades infecciosas como el VIH afectan fuertemente a las mujeres jóvenes de 15 a 24 años de edad (OMS, 2018). En términos de salud, es el resultado de ¿cómo se vive?, ¿cómo se encuentra? y ¿cómo se siente?

Mujeres profesionistas y estudiantes

El 70% del personal socio sanitario mundial es femenino y tienen una contribución anual de 3 billones de dólares al sector salud, a pesar de esto, las mujeres siguen siendo las personas que reciben las remuneraciones más bajas (ONU MUJERES, 2020); por ello, es necesario ampliar las políticas no solo para que se incrementen los pagos justos, sino también para abrir más la participación en la toma de decisiones y contar con resultados más justos en políticas y leyes.

El liderazgo femenino tiene experiencias, perspectivas, talentos y habilidades diferentes, pero la discriminación, rezago y abandono impide el reconocimiento y movimiento de las barreras para mejorar la situación intelectual (ONU MUJERES, 2020), un aspecto social que ha determinado la salud mental de las mujeres por mucho tiempo. El confinamiento se agrega a los factores que afectan la salud mental, ya que incrementa las proporciones y los desenlaces fatales, como el suicidio (Talevi *et al.*, 2020). Al respecto, las estudiantes son las más vulnerables por la falta del espacio universitario, carencia en la formación profesional, falta de socialización, así como deficiente fortalecimiento de los capitales culturales y sociales (Hernández González y Contreras Tinoco, 2021).

Hasta aquí, se han mostrado los determinantes de las CPS para la adopción de medidas preventivas, así como sus factores, debido a que el propósito de este estudio fue realizar un análisis secundario de los datos de la encuesta aplicada para el estudio “Factors associated with covid-19 preventive health behaviors among the general public in Mexico City and the State of Mexico” (Sánchez-Arenas *et al.*, 2021), en donde el 70% de los respondientes fueron mujeres, las cuales se dividieron en dos: el grupo de mujeres con profesión (en adelante MP), que correspondió en su mayoría a mujeres adultas; y las mujeres sin profesión (en adelante

MnP), donde predominaron estudiantes entre 20 y 30 años. Por ello, el objetivo de identificar los factores de riesgo asociados con el mayor número de CPS reportadas en mujeres con y sin escolaridad profesional en la Ciudad de México (CDMX) y Estado de México (Edomex).

DISEÑO, MÉTODOS Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño y participantes

Como ya se mencionó, el presente trabajo es resultado del análisis secundario de los datos de la encuesta transversal del estudio de Sánchez-Arenas *et al.* (2021) a través de una muestra de mujeres no probabilística. Los datos fueron obtenidos vía Internet desde junio hasta octubre de 2020, durante la primera ola de la pandemia por covid-19. El estudio incluyó a mujeres de 18 años o más residentes de la CDMX y el Edomex. Cabe mencionar que fueron eliminadas las encuestas incompletas. Además, dicho cuestionario electrónico se elaboró con el software QuestionPro, y se extendió la invitación a participar de forma voluntaria y anónima en el cuestionario de 45 minutos, al cual los participantes recibieron acceso después de firmar un formulario de consentimiento informado electrónico. La encuesta fue difundida por la Dirección de Beneficios Económicos y Sociales del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y por investigadores a través de Twitter, Facebook y QuestionPro. El tamaño mínimo calculado de la muestra fue de 10 participantes por cada variable incluida en el análisis de regresión múltiple, lo que suma a 670 personas (Van Voorhis & Morgan, 2007).

Variable dependiente

Las conductas preventivas se traducen como una interacción del individuo y su ambiente (físico, biológico y social) que se encargan de mejorar la salud y reducir el riesgo de la enfermedad (Sánchez-Arenas *et al.*, 2021). Se midió el número de CPS para evitar contraer SARS-CoV-2, mediante la pregunta: ¿qué precauciones toma para evitar contraer o contagiar covid-19?, en donde podían marcar más de una

opción, incluyendo a todas las opciones de precauciones. Las conductas consideradas fueron: lavarse las manos, usar gel desinfectante, usar mascarilla, toser o estornudar en el ángulo del brazo, evitar tocarse el rostro (ojos, nariz y boca), evitar contacto con personas enfermas con una enfermedad respiratoria, desinfectar superficies al menos una vez al día, hacer ejercicio de manera regular, mantener al menos 1.5 m de distancia de los demás, autoevaluación de su riesgo y síntomas por medio de las aplicaciones del gobierno, de la página del IMSS u otras instituciones, no saludar de mano ni dar beso, pedir a alguien que vaya a hacer las compras para no salir, cambiar y lavar la ropa después de regresar de la calle, evitar usar transporte público, evitar acudir a lugares públicos cerrados o abiertos, evitar reunirse con grupos de muchas personas, no salir de su casa, no viajar y otras no especificadas.

Variables independientes

Estas variables se refieren a la percepción del riesgo. Para poder registrarlas, se recurrió a la teoría de la motivación de la protección⁸ y se incluyeron preguntas con base en la escala de Likert –cinco opciones de respuesta con un rango de opiniones–, para medir los constructos cognitivos y psicológicos del comportamiento (Rogers, 1975; Irigoyen-Camacho *et al.*, 2020). Los temas de las preguntas fueron: a) sensibilidad y severidad del riesgo de enfermarse, con cuatro preguntas; b) beneficios de “quedarse en casa”, mediante una pregunta con nueve beneficios distintos; c) barreras, a través de la pregunta ¿cómo y cuánto le ha afectado “quedarse en casa”? , en la cual se evaluaron 10 aspectos con cinco opciones de respuestas; y d) autoeficacia de las medidas, con cuatro preguntas preventivas recomendadas.

Otras variables consideradas por el Cuestionario Europeo de Alfabetización Sanitaria (Doubova *et al.*, 2019) fueron: edad (años), estado civil (soltera, casada, unión libre, divorciada, separada, viuda),

⁸ La variable motivación a la protección es una teoría planteada el siglo pasado por R. W. Rogers, la cual puede explicar las conductas preventivas de la salud como, por ejemplo, la probabilidad de que una persona de tener la opción de adoptar comportamientos saludables. Estos comportamientos se incrementan en la medida que se perciba que su salud está siendo amenazada, pero que se pueden hacer muchas cosas eficaces para reducir su riesgo de enfermar (Maddux & Rogers, 1983).

nivel de educación (sin educación profesional⁹ o con educación profesional¹⁰), ocupación (estudiante, actividades del hogar, trabajadores no calificados como obrero, limpieza, camarera, empleado administrativo, profesional y profesional en salud), si en casa hay la presencia de niños y adolescentes, adultos entre 18 y 64 años o adultos mayores de 65 años; número de recámaras, tipo de vivienda (departamento o casa), tabaquismo (sí), alcoholismo (sí), actividad física antes de la pandemia (sí), tiempo al día dedicado a la actividad física antes de la pandemia (minutos), actividad física durante la pandemia (sí), tiempo al día dedicado a la actividad física durante de la pandemia (minutos), índice de masa corporal (IMC= peso (kg)/[talla]²), tipo de apoyo (emocional, psicológico, económico, información, cuidado de hijos o adultos, en las actividades en casa), solicitado por (el padre o pareja o hijos o hermano o amigos), presencia de enfermedades crónicas (sí), tipos de enfermedad crónica (diabetes, hipertensión arterial, enfermedad cardiovascular, enfermedad renal crónica y cáncer), aspectos relacionados con la enfermedad covid-19 (mediante seis preguntas), y acciones preventivas y de promoción.

Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo de las características de los participantes. Para ello, se evaluó la distribución de las variables cuantitativas mediante las pruebas de normalidad con la prueba Kolmogorov-Smirnov. En el caso de las variables con distribución normal, se calculó la media y la desviación estándar; mientras que, en el caso de las variables sin distribución normal, se calculó la mediana y los percentiles 25 y 75. En cuanto a las variables categóricas, se reportó su frecuencia y porcentaje.

El análisis de comparación entre las características de los grupos de mujeres con y sin profesión para las variables categóricas fue mediante la chi-cuadrado (X^2) y para las continuas sin distribución normal se usó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Para la descripción de la relación de las CPS con la condición de con o sin

⁹En el que se consideró desde ningún estudio hasta primaria, secundaria, preparatoria, bachillerato, carrera técnica o comercial.

¹⁰En el que figuraban licenciatura y posgrado.

profesión, se utilizaron OR (razón de momios, por sus siglas en inglés *odds ratio*); para ello, fue necesario categorizar (mediante una variable *dummy*) la respuesta mediante el percentil. La interpretación de OR para los valores menores a 1 fue a favor de MP y mayor 1 a favor MnP.

Por último, se utilizó el modelo de regresión lineal explicativo para cada grupo, pero antes, los datos de la variable independiente fueron transformados en logaritmo. Los factores de riesgo o protectores por grupo se consideraron significativos cuando el valor *p* fue menor a 0.05 y el valor explicativo *R*-cuadrada. Los análisis se realizaron utilizando el software IBM SPSS Statistics, versión 25.

Aspectos éticos

La presente investigación se realizó de un análisis de datos secundario de una encuesta en Internet bajo el registro R-2020-785-069 ante el Comité Nacional de Investigación del Instituto Mexicano del Seguro Social, en la cual las personas aceptaron participar de manera voluntaria mediante una carta de consentimiento informado, que la clasifica como una investigación sin riesgo y que se apegue a las normas éticas del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación y a la Declaración de Helsinki vigente. Tanto la carta de invitación, como la carta de consentimiento de la encuesta tenían por objetivo que la participante tomara la decisión informada antes de contestar la encuesta. Los participantes no recibieron pago por su participación en este estudio, ni este implicó gasto alguno para ellos. Si bien no existió un beneficio directo para el participante, la información que se obtuvo de este estudio tiene la finalidad de contribuir a mejorar los esfuerzos de salud pública con respecto al nuevo coronavirus.

La encuesta fue anónima y no recabó datos personales (nombre, dirección) que identifiquen a los sujetos, ni datos sensibles y se enfocó en las características generales como sexo, edad, estado civil, nivel de educación, ingresos familiares, presencia de niños y adultos mayores, tipo de vivienda, tabaquismo, alcoholismo, actividad física, talla, peso, soporte social, percepción del estado de salud, presencia de enfermedades crónicas, antecedentes de la enfermedad covid-19, fuentes de información consultada, creencias sobre el origen de la enfermedad y alfabetización en salud.

RESULTADOS

Características sociodemográficas de la muestra y diferencia entre los grupos en estudio

Se obtuvo una muestra 638 mujeres, las cuales tuvieron una edad promedio de 35 años y la proporción de MP fue 63.5%. La mayor parte de las mujeres eran solteras y sin pareja, con residencia en la CDMX, viven en casa y, además, comparten su hogar con al menos un adulto (18 a 64 años). Aunque, la proporción de mujeres con escolaridad superior es alta, las puntuaciones en el índice de alfabetización en salud (0-50) en las dimensiones de prevención y promoción es problemática, ya que los valores de las medianas se encuentran entre 25 a 33 puntos.

Otro aspecto de interés en la muestra son las diferencias entre las características sociodemográficas que consideran la escolaridad superior. La muestra tuvo una diferencia significativa en la edad de las MP por 20 años más. Otros dos aspectos de diferencia fueron el estado civil –casadas o solteras– y las puntuaciones en el índice de alfabetización. A pesar de que estas últimas son bajas, las MP tuvieron valores superiores que las MnP (Cuadro 4.1). Por otro lado, la mayoría de las mujeres sin escolaridad superior son estudiantes y solteras.

Cuadro 4.1. Características sociodemográficas de las participantes y de los grupos en el estudio

| Características | Total n = 638 | MP* n = 405 | MnP** n = 233 | Valor p |
|------------------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
| Edad, en años [mediana (RI)] | 35 (25-78) | 41.0 (30-50) | 21 (20-32) | 0.0001 |
| Estado civil | | | | |
| Soltero | 56.7% | 45.2% | 76.8% | 0.0001 |
| Casado | 24.1% | 30.4% | 13.3% | |
| Unión libre | 7.7% | 10.1% | 3.4% | |
| Divorciado | 6.4% | 6.9% | 5.6% | |
| Separado | 3.6% | 5.4% | 0.4% | |
| Viudo | 1.4% | 2% | 0.4% | |
| Residencia | | | | |
| Ciudad de México | 56.8 % | 60.7% | 50.2% | 0.0001 |
| Estado de México | 24.5% | 19.0% | 33.9% | |
| Otros estados | 8.5 % | 10.6% | 4.7% | |
| Sin especificar % (n) | 10.2% | 9.6% | 11.2% | |

| Características | Total n = 638 | MP* n = 405 | MnP** n = 233 | Valor p |
|--|---------------|-------------|---------------|---------------|
| Vivir en pareja | | | | |
| Sí | 31.8% | 40.5% | 16.7% | 0.0001 |
| No | 68.2% | 59.5% | 83.3% | |
| Número de habitantes con los que se convive (mediana RI***) | | | | |
| Niños y adolescentes, menores de 18 | 0.0 (0-1) | 0.0 (0-1) | 0.0 (0-1) | 0 |
| Adultos 18-64 años | 2.0 (1-3) | 2 (1-3) | 2 (2-3) | 0.026 |
| Adultos mayores | 0 (0-1) | 0 (0-1) | 0 (0-1) | 0.941 |
| Ocupación | | | | |
| Actividades del hogar | 6.3% | 4.9% | 9.45 | 0.001 |
| Trabajadores no calificados (obrera, limpieza, camarera, cajera, etc.) | 1.3 % | 0.7% | 2.6% | |
| Estudiante | 33.1 % | 9.9% | 73.4% | |
| Comerciante | 2.3 % | 1.5% | 3.0% | |
| Empleo administrativo | 10.2 % | 12.8% | 5.2% | |
| Profesional | 31.0% | 48.9% | 1.3% | |
| Profesional de salud | 12.2 % | 18.0% | 1.7% | |
| Pensionado o jubilado | 3.0 % | 3.2% | 2.6% | |
| Otro. Especifique | 0.6% | 0% | 0.9% | |
| Tipo de vivienda: | | | | |
| Departamento | 28.8% | 31.1% | 24.9% | 0.095 |
| Casa particular | 71.2% | 68.9% | 75.1% | |
| Número de recámaras | 3 (2-4) | 3 (2-4) | 3 (2-4) | |
| Alfabetización en salud | | | | |
| Prevención | 28 (20-33) | 28 (20-34) | 30 (20-34) | 0.028 |
| Promoción | 31 (24-36) | 30 (23-35) | 32 (27-36) | 0.018 |
| <p>Nota: el cálculo de la probabilidad para las características categóricas fue mediante la distribución Chi-cuadrado (χ^2) y para las continuas sin distribución normal se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. La probabilidad significativa <0.05.</p> | | | | |
| <p>*MP: Mujeres profesionales **MnP: Mujeres no profesionales ***RI: rango intercuartil</p> | | | | |

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

Características de los hábitos y comorbilidades de los participantes por grupo de estudio

En el cuadro 4.2 se muestran las diferencias en cuanto a los hábitos y comorbilidades que existen entre los grupos encuestados, en donde se muestra que la realización de actividad física antes y durante la pandemia fue en mayor proporción en las MP, así como el tiempo en minutos que disponen para la actividad. A pesar de eso, estas mujeres también tuvieron el porcentaje más alto en la presencia de enfermedades crónicas de las cuales destacan la diabetes e hipertensión arterial.

Cuadro 4.2. Características hábitos y comorbilidades de las participantes por grupo de estudio

| Características | Total n = 638 | MP n = 405 | MnP n = 233 | Valor p |
|--|------------------|---------------|----------------|--------------|
| Tabaquismo | 12.7% | 13.1% | 12.0% | 0.696 |
| Alcoholismo | 36.7% | 39.3% | 32.2% | 0.074 |
| Actividad física antes de la pandemia (Sí) | 55.6% | 59.5% | 48.9% | 0.010 |
| Actividad física antes de la pandemia (minutos) [mediana (RI)] | 60 (45-90) | 60 (40-85) | 60 (45-120) | 0.021 |
| Actividad física durante la pandemia (Sí) | 48.1% | 52.3% | 40.8% | 0.005 |
| Actividad física durante la pandemia en minutos [mediana (RI)] | 29 (0-60) | 30 (0-60) | 24 (0-45) | 0.004 |
| Presencia de enfermedades crónicas | 22.4% | 26.4% | 15.5% | 0.001 |
| Presencia de obesidad | 46.4% | 49.9% | 40.3% | 0.009 |
| Presencia de Diabetes | 4.9% | 6.2% | 2.6% | 0.042 |
| Presencia de hipertensión arterial | 9.4% | 10.6% | 7.3% | 0.166 |
| Presencia de Enfermedad cardiovascular | 0.8% | 1.0% | 0.4% | 0.441 |
| Presencia de Cáncer | 0.5% | 0.7% | 0% | 0.188 |
| Presencia de Enfermedad Renal Crónica | 0.8% | 0.5% | 1.3% | 0.274 |

Nota: el cálculo de la probabilidad para las características categóricas fue mediante la distribución Chi-cuadrado (χ^2). La probabilidad significativa <0.05 .

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

Características de los apoyos sociales de la muestra y diferencia entre los grupos de estudio

Para ambos grupos de estudio, los apoyos sociales sobresalientes fueron emocionales, psicológicos, económicos y de información, principalmente proporcionados por los padres, pareja e hijos. Se encontró que los padres apoyan más a las MP en comparación con las MnP que son más apoyadas por la pareja. Los hijos, los hermanos y primos apoyan a ambas en la misma proporción (Cuadro 4.3).

Cuadro 4.3. Comparación de proporciones entre los tipos de apoyos para las mujeres con y sin educación superior

| Apoyos | MP | | | | | | | MnP | | | | | | | Valor p |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------|---------|---------------|
| | AE% | AP% | AEC% | AI% | AC% | AAC% | Ninguno | AE% | AP% | AEC% | AI% | AC% | AAC% | Ninguno | |
| Padres | 37.3 | 15.1 | 10.9 | 13.1 | 9.4 | 7.4 | 6.9 | 17.6 | 6.9 | 12.9 | 18.0 | 14.2 | 14.6 | 15.9 | 0.0001 |
| Pareja | 44.7 | 8.1 | 8.6 | 12.1 | 10.1 | 10.9 | 5.4 | 63.9 | 6.9 | 7.7 | 9.9 | 4.7 | 1.7 | 5.2 | 0.0001 |
| Hijos | 61.0 | 10.6 | 9.1 | 7.4 | 6.4 | 3.7 | 1.7 | 79.0 | 5.6 | 5.2 | 3.0 | 2.1 | 2.6 | 2.6 | 0.0001 |
| Hermanos | 40.0 | 17.8 | 16.5 | 8.9 | 7.9 | 6.2 | 2.7 | 39.9 | 20.6 | 12.0 | 12.9 | 5.6 | 6.0 | 3.0 | 0.809 |
| Primos | 85.9 | 13.8 | 0.2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 85.4 | 14.6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.0867 |
| Otros | 63.7 | 17.8 | 8.9 | 4.4 | 3.5 | 1.2 | 0.5 | 61.4 | 18.0 | 11.2 | 4.7 | 1.7 | 2.1 | 0.9 | 0.606 |

Nota: el cálculo de la probabilidad para las características categóricas fue mediante la distribución Chi-cuadrado (χ^2). La probabilidad significativa < 0.05 .

AE: Apoyo Emocional

AP: Apoyo Psicológico

AEC: Apoyo Económico

AI: Apoyo en la Información

AC: Apoyo en el Cuidado

AAC: Apoyo en las Actividades en Casa

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

Características de los medios de información de la muestra y diferencia entre los grupos de estudio

Los principales medios de información utilizados por ambos grupos fueron sitios de Internet, la página web del IMSS y de la Secretaría

de Salud, redes sociales y llamadas o mensajes por teléfono. Las MP utilizaron en mayor medida las conferencias de la Secretaría de Salud, la prensa y la radio en comparación con las MnP quienes prefirieron utilizar más el correo electrónico y la televisión (Figura 4.1).

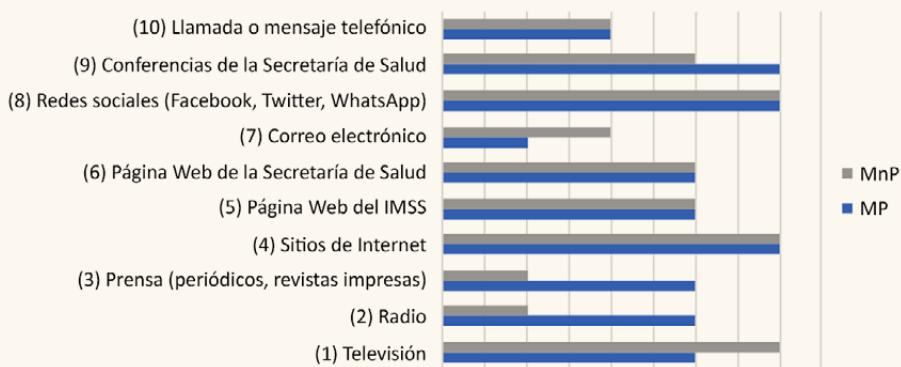


Figura 4.1. Gráfica del Uso de los Medios de Información en las MnP y MP.

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

Nota: el cálculo de la probabilidad fue mediante la distribución Chi-cuadrado (χ^2). Los valores de las probabilidades fueron: (1) **TV = 0.001**; (2) **Radio = 0.015**; (3) **Prensa = 0.001**; (4) Sitios en Internet = 0.433; (5) Página web IMSS = 0.107; (6) Página web de la Secretaría de Salud = 0.148; (7) Correo electrónico = 0.718; (8) Redes sociales (Facebook, Twitter, WhatsApp) = 0.110; (9) Conferencia de la Secretaría de Salud = 0.154; (10) Mensaje al celular = 0.182. Se consideran significativos para los valores < 0.05 .

Aspectos relacionados con la covid-19 y diferencia entre los grupos de estudio

Ambos grupos de mujeres experimentaron el mismo contexto con la enfermedad por covid-19. La mayoría no sabía si había contraído la enfermedad, más de la mitad refirieron conocer a alguien que había enfermado, solo el 10% se habían realizado la prueba de detección del virus SAR-CoV2, más del 70% refirió no haber enfermado por covid-19 y menos del 10% habían sido hospitalizadas (Cuadro 4.4).

Cuadro 4.4. Aspectos relacionados con la covid-19

| Características | Total n = 638 | MP n = 405 | MnP n = 233 | Valor p |
|---|------------------|---------------|----------------|--------------|
| ¿Está enferma por coronavirus (covid-19) en este momento? | | | | |
| Sí | 1.4% | 1.7% | 0.9% | |
| No sé | 12.2% | 11.9% | 12.9% | 0.377 |
| No | 86.4% | 86.4% | 86.2% | |
| ¿Conoce personalmente a alguien que se haya enfermado o esté enfermo(a) por covid-19? | | | | |
| Sí | 66.6% | 68.9% | 62.2% | 0.086 |
| ¿A usted, le han hecho la prueba de detección de covid-19? | | | | |
| Sí | 8.2% | 9.4% | 6.0% | 0.134 |
| ¿Usted tuvo la enfermedad covid-19? | | | | |
| Sí | 5.3% | 5.4% | 5.2% | |
| No sé | 19.7% | 19.3% | 20.6% | 0.916 |
| No | 75% | 75.3% | 74.2 % | |
| ¿Usted desarrolló síntomas severos y fue hospitalizada? | | | | |
| Sí | 0.3% | 0.5% | 0% | 0.270 |

Nota: el cálculo de la probabilidad para las características categóricas fue mediante la distribución Chi-cuadrado (χ^2). La probabilidad significativa <0.05 .

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

Percepción del riesgo de enfermarse y la diferencia entre los grupos de estudio

Las percepciones sobre el riesgo de enfermarse por covid-19, los beneficios, la autoeficacia y las barreras por la pandemia tuvieron una fiabilidad aceptable (sensibilidad y severidad de la enfermedad $\alpha = 0.5$, $p = 0.001$; barreras $\alpha = 0.8$, $p = 0.001$; beneficios $\alpha = 0.9$, $p = 0.005$ y autoeficacia $\alpha = 0.2$; $p = 0.001$) y se muestran en el cuadro 4.5.

Si bien la mayor parte de los valores del OR para la sensibilidad y severidad del riesgo de enfermar fue menor que la unidad (< 1 es a favor), es decir, la mayor percepción fue a favor de las MP, la diferencia no fue significativa con respecto a las MnP. La mayor parte de las barreras tuvieron la tendencia a favor de las MnP y las significativas

fueron en la salud mental, física e ingresos económicos. Los beneficios obtenidos, en mayor medida, fueron a favor de las MnP, pero los significativos fueron en cuanto a la suspensión de clases, cancelación de eventos culturales, deportivos y artísticos, cierre de cines, museos, teatros, bares, suspensión temporal de actividades en los establecimientos mercantiles, suspensión de actividades económicas no indispensables, solicitud de quedarse en casa. La autoeficacia fue a favor de las MP, pero sin valor significativo.

Cuadro 4.5. Descripción de la relación por pregunta sobre la percepción del riesgo (sensibilidad y severidad), barreras, beneficios y autoeficacia en la pandemia entre las MnP y MP

| Pregunta | MP Mediana (RI) | MnP Mediana (RI) | OR | IC95% | Valor p |
|--|-----------------------|------------------------|-----|---------|--------------|
| Percepción del riesgo | | | | | |
| ¿Qué tan probable es que Ud. se infecte con el coronavirus (covid-19)? | 3 (2-3) | 3 (2-3) | 0.8 | 0.6-1.0 | 0.109 |
| ¿Qué tan probable es que Ud. se infecte con covid-19 y pueda morir? | 2 (2-3) | 2 (2-3) | 0.7 | 0.5-1.0 | 0.107 |
| ¿Qué tan probable es que su familia se infecte con covid-19? | 3 (2-3) | 3 (2-3) | 1.0 | 0.7-1.4 | 0.954 |
| ¿Qué tan probable es que Ud. tomando las medidas preventivas disminuya la probabilidad de infectarse por covid-19? | 4 (3-4) | 4 (3-4) | 0.9 | 0.6-1.2 | 0.415 |
| ¿Qué tan grave considera que es la infección por covid-19? | 4 (4-5) | 4 (4-5) | 0.9 | 0.6-1.3 | 0.716 |
| Percepción de las barreras por la pandemia | | | | | |
| ¿Cómo y cuánto le ha afectado "quedarse en casa"? En su salud mental | 3 (2-3) | 3 (2-4) | 1.9 | 1.4-2.7 | 0.001 |
| En su salud física | 2 (1-3) | 2 (2-3.5) | 2.4 | 1.6-3.7 | 0.001 |
| En sus actividades recreativas | 4 (3-4) | 4 (3-4) | 1.2 | 0.9-1.6 | 0.333 |
| En sus actividades deportivas | 3 (2-4) | 3 (2-4) | 1.2 | 0.9-1.7 | 0.282 |
| En la convivencia con las personas con quien vive | 3 (2-4) | 3 (2-3) | 1.0 | 0.7-1.4 | 0.977 |
| En las actividades cotidianas del hogar | 2 (1-3) | 2 (1-3) | 1.1 | 0.8-1.6 | 0.507 |
| En ingresos económicos | 3 (1-4) | 3 (2.5-4) | 2.5 | 1.6-3.9 | 0.001 |
| En su trabajo | 3 (2-4) | 3 (1-4) | 0.8 | 0.6-1.1 | 0.266 |
| En su vida social | 3 (2-4) | 3 (1-4) | 1.7 | 1.1-2.5 | 0.015 |
| En su higiene | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.3 | 0.9-1.8 | 0.215 |

| Pregunta | MP Mediana (RI) | MnP Mediana (RI) | OR | IC95% | Valor p |
|---|-----------------------|------------------------|-----|---------|--------------|
| Percepción de los beneficios por la pandemia | | | | | |
| Suspensión de clases | 1 (1-2) | 2 (1-2) | 1.7 | 1.2-2.4 | 0.001 |
| Cancelación de eventos culturales, deportivos y artísticos | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.5 | 1.0-2.0 | 0.042 |
| Cierre de cines, museos, teatros, bares | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.5 | 1.0-2.2 | 0.016 |
| Cierre de parques y zoológicos | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.2 | 0.8-1.7 | 0.233 |
| Medidas de prevención higiénica solicitadas a la sociedad | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.0 | 0.7-1.5 | 0.911 |
| Operativo especial para supervisar la higiene en el transporte | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.3 | 0.9-1.8 | 0.178 |
| Cancelación de actividades en espacios religiosos (templos, iglesias) | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.3 | 0.9-1.7 | 0.204 |
| Suspensión temporal de actividades en los establecimientos mercantiles | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.8 | 1.3-2.6 | 0.001 |
| Suspensión de actividades económicas no indispensables | 2 (1-2) | 2 (1-3) | 1.3 | 1.0-1.9 | 0.072 |
| Solicitud de quedarse en casa | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.6 | 1.2-2.2 | 0.006 |
| ¿Cómo calificaría la situación de la epidemia por covid-19 que se vive en México? | 1 (1-2) | 1 (1-2) | 1.1 | 0.8-1.5 | 0.544 |
| Las medidas preventivas que se han venido tomando en el país debido a la epidemia por covid-19 le parece: | 4 (3-5) | 4 (3-5) | 0.9 | 0.6-1.2 | 0.532 |
| Percepción de la Autoeficacia a la pandemia | | | | | |
| ¿Qué tan probable es que Ud. pueda tomar medidas para distanciarse de los demás? | 2 (2-3) | 2 (2-3) | 0.9 | 0.6-1.4 | 0.981 |
| ¿La alerta sanitaria afectó la convivencia con su familia? | 1 (1-3) | 2 (1-3) | 1.0 | 0.7-1.6 | 0.960 |
| ¿La alerta sanitaria ha tenido efectos económicos negativos en tu familia? No | 41.5% | 30% | 1.7 | 1.2-2.3 | 0.005 |

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

La mayor parte de las CPS fueron a favor para las MP como evitar tocarse la cara, evitar lugares públicos, hacer ejercicio regularmente y evitar dar la mano o besar. La única significativa para las MnP fue evitar ir al trabajo o escuela mediante el trabajo o el aprendizaje a distancia. Por la cantidad de conductas, se obtuvo diferencia significativa de mediana (Cuadro 4.6).

Cuadro 4.6. La relación de las conductas preventivas de salud entre las MP y MnP

| Conductas preventivas de salud | MP Sí | MnP Sí | OR (IC95%) | Valor p |
|--|-----------|-----------|-------------------|---------------|
| Conductas preventivas de salud individuales | | | | |
| Lavarse las manos con más frecuencia de lo habitual | 98.8% | 99.1% | 1.44 (0.27-7.5) | 0.965 |
| Usar desinfectantes para manos | 91.9% | 93.6% | 1.29 (0.69-2.43) | 0.527 |
| Usar cubrebocas | 91.9% | 93.6% | 2.63 (0.56-12.25) | 0.338 |
| Cubrirse la boca con una manga al toser | 92.3% | 92.7% | 1.05 (0.57-1.94) | 0.993 |
| Evitar reuniones con grandes grupos de personas (más de 5) | 90.1% | 86.7% | | 0.0001 |
| Mantener al menos 1.5 m de distancia de otras personas en áreas públicas | 84.0% | 82.0% | 0.87 (0.57-1.33) | 0.594 |
| Evitar dar la mano o besar | 82.7% | 87.6% | 0.62 (0.38-1.0) | 0.077 |
| Evitar contactar a personas con enfermedades respiratorias agudas. | 82.7% | 87.6% | 1.47 (0.92-2.34) | 0.131 |
| Evitar tocarse la cara | 82.0% | 73.0% | 0.59 (0.40-0.87) | 0.010 |
| Evitar ir a lugares públicos | 85.9% | 79.8% | 0.65 (0.42-0.99) | 0.058 |
| Evitar el uso del transporte público | 76.5% | 70.4% | 0.73 (0.51-1.0) | 0.106 |
| Evitar viajes | 79.3% | 76.0% | 0.87 (0.56-1.21) | 0.385 |
| Evitar salir de casa | 70.1% | 75.5% | 1.31 (0.91-1.90) | 0.169 |
| Evitar ir al trabajo o la escuela mediante el trabajo o el aprendizaje a distancia | 65.2% | 80.7% | 2.23 (1.5-3.27) | 0.0001 |
| Desinfectar superficies | 68.1% | 63.1% | 0.80 (0.57-1.12) | 0.225 |
| Cambiar y lavar la ropa después de regresar de la calle | 54.6% | 49.8% | 0.90 (0.63-1.31) | 0.679 |
| Uso de aplicaciones gubernamentales y de instituciones de salud para realizar evaluaciones de riesgo de covid-19 | 32.1% | 27.0% | 0.78 (0.55-1.12) | 0.212 |
| Hacer ejercicio de manera regular | 42.2% | 28.3% | 0.54 (0.38-0.77) | 0.001 |
| Pedir a alguien que vaya hacer tus compras para evitar salir | 27.2% | 25.3% | 0.90 (0.63-1.31) | 0.679 |
| Agregaron otros (por ejemplo, usar un protector facial, pedir a familiares/amigos más jóvenes que hagan la compra para evitar salir, etc.) | 7.2% | 3.9% | 0.52 (0.24-1.12) | 0.129 |
| Número de medidas preventivas de covid-19 utilizadas por el participante, mediana (mín.-máx.) | 15(12-16) | 14(12-16) | | 0.034 * |

Nota: la probabilidad mediante la prueba *t*-student.

*La probabilidad mediante la U de Mann-Whitney.

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

Modelos explicativos de la CPS en las mujeres con y sin escolaridad superior

El modelo multivariado de las CPS para las MP explica un 35% de la varianza. En este modelo continuo, el factor protector fue la realización de actividad física y el factor de riesgo fue la presencia de la diabetes mellitus (Figura 4.2); por otro lado, el modelo para las MnP tuvo una R-cuadrada menor del 26% y los factores asociados fueron la salud mental y la cancelación de eventos culturales, deportivos y artísticos correspondientes efectos percibidos como barreras ocasionadas por “quedarse en casa” debido a la pandemia (Figura 4.3). En ambos modelos, a la izquierda se muestra la gráfica de linealidad de los residuos.

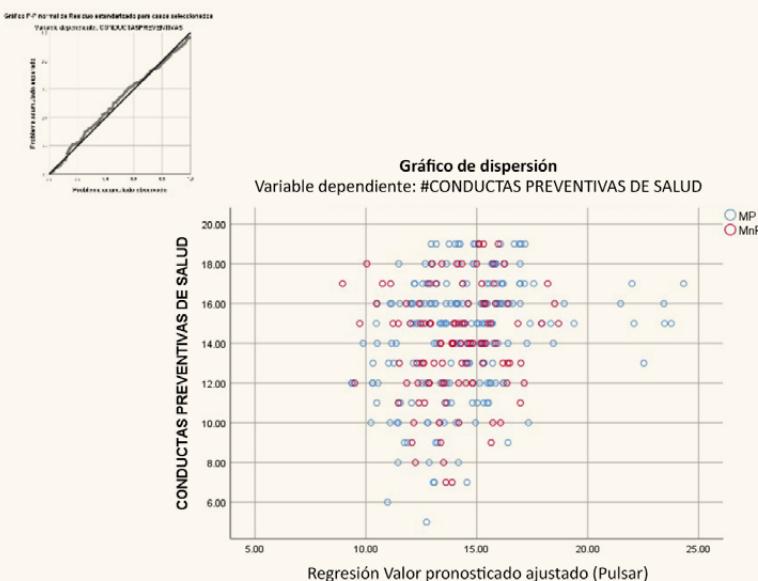


Figura 4.2. Distribución de varianza de las Conductas Preventivas de Salud para MP por el modelo multivariado múltiple.

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

Nota: Factores de riesgo y de protección obtenidos del modelo de regresión múltiple para McSE: edad ($p=0.928$), estado civil ($p=0.522$), residencia ($p=0.232$), vive en pareja ($p=0.362$), ocupación ($p=0.362$), #adultos entre 18-64 años ($p=545$), alfabetización en salud: prevención y promoción ($p=0.178$ y $p=0.221$), realización de actividad física ($p=0.056$); intensidad de la actividad física (min/día) ($p=0.208$), #enfermedades crónicas ($p=0.485$), obesidad ($p=0.780$), diabetes mellitus ($p=0.012$), apoyos del padres ($p=0.125$), de la pareja ($p=0.822$) e hijos ($p=0.433$), uso de medios

de información televisión ($p = 0.950$), radio ($p = 0.597$), prensa ($p = 0.384$), las barreras por la salud mental ($p = 0.124$), la salud física ($p = 0.125$), los ingresos económicos ($p = 0.863$), por la suspensión de clases ($p = 0.600$), por cancelación de eventos culturales y artísticos ($p = 0.514$), cierre de cines, museos, teatros, bares ($p = 0.891$), la suspensión temporal de actividades en los establecimientos mercantiles ($p = 0.110$), suspensión de actividades económicas no indispensables ($p = 0.976$), autoeficacia debido a la alerta sobre los efectos económicos negativos en la familia ($p = 0.514$). Este modelo tuvo mayor R-cuadrada (0.351).

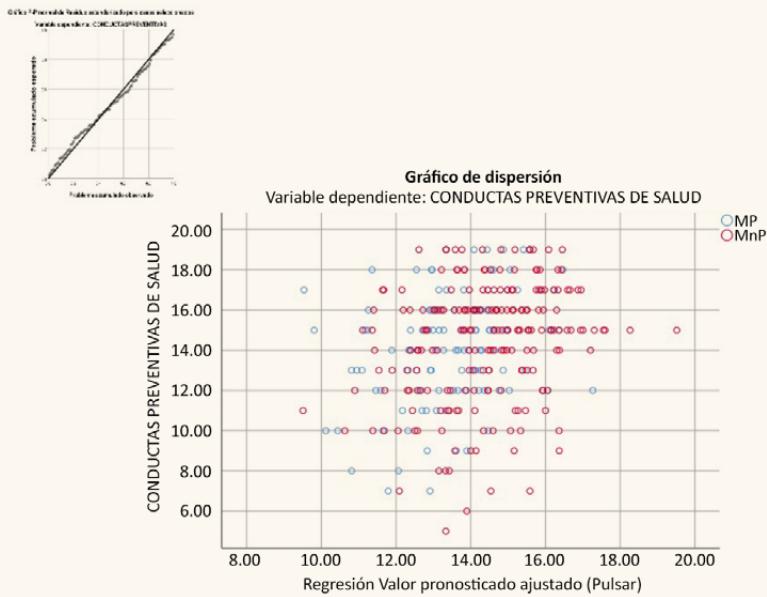


Figura 4.3. Las probabilidades obtenidas en el modelo de regresión múltiple

Fuente: base de datos del protocolo de investigación con número de registro R-2020-785-069 (Sánchez-Arena, 2021).

Nota: factores de riesgo obtenidos en el modelo de regresión múltiple: edad ($p = 0.788$), estado civil ($p = 0.175$), residencia ($p = 0.825$), vive en pareja ($p = 0.133$), ocupación ($p = 0.409$), #adultos entre 18-64 años, alfabetización en salud: prevención y promoción ($p = 0.825$) y ($p = 0.631$), realización de actividad física antes y durante de la pandemia ($p = 0.424$); intensidad de la actividad física (min/día) ($p = 0.227$), #enfermedades crónicas ($p = 0.484$), obesidad ($p = 0.791$), diabetes *mellitus* ($p = 0.218$), apoyos del padres ($p = 0.757$), de la pareja ($p = 0.312$) e hijos ($p = 0.373$), uso de medios de información televisión ($p = 0.879$), radio ($p = 0.550$), prensa ($p = 0.723$), las barreras por la salud mental ($p = 0.616$), la salud física ($p = 0.025$), los ingresos económicos ($p = 0.985$), por la suspensión de clases ($p = 0.772$), por cancelación de eventos culturales deportivos y artísticos ($p = 0.045$), cierre de cines, museos, teatros, bares ($p = 0.759$), la suspensión temporal de actividades en los establecimientos mercantiles ($p = 0.512$), suspensión de actividades económicas no indispensables ($p = 0.370$), autoeficacia debido a la alerta sobre los efectos económicos negativos en la familia ($p = 0.609$). La R- cuadrada del modelo fue de 0.256.

DISCUSIÓN

El análisis secundario de la encuesta del estudio evidenció que la actividad física (protector) y la presencia de diabetes *mellitus* (riesgo) son los factores asociados a las CPS para las MP; por su parte, la salud mental y la cancelación de eventos culturales, deportivos o artísticos fueron factores para las MnP.

La encuesta en línea (redes sociales, Facebook y Twitter) cumplió los criterios del *Checklist for Reporting Results of Internet E-Survey* (CHERRIES) (Sánchez-Arenas *et al.*, 2021) y arrojó una muestra no probabilística con dos grupos de mujeres uno con y otro sin escolaridad profesional con una diferencia significativa de edad, razón por la cual se describen los contextos de las MP adultas y las mujeres MnP quienes son más jóvenes, en su mayoría estudiantes.

La mayoría de las estudiantes (+90%) llevan a cabo las CPS básicas como lavarse las manos, uso de desinfectantes, usar cubre bocas y cubrirse la boca con el codo al toser. Este resultado es comparable con otros países como Hong Kong, China, Corea del Sur y países europeos como Alemania, Italia, con una cobertura de más de 95% (Kim & Kim, 2020; Shahnazi *et al.*, 2020; Meier *et al.*, 2020).

Las conductas relacionadas con el distanciamiento social como evitar dar la mano, reuniones, contacto con personas enfermas, ir al trabajo o escuela se cumplieron en más del 80%. Estas mismas conductas, en países europeos donde se aplicaron políticas restrictivas, alcanzaron cifras mayores al 90% (Shahnazi *et al.*, 2020; Meier *et al.*, 2020).

Las conductas que involucran confinamiento o movilidad como evitar viajar, salir de casa, el uso de transporte público y lugares públicos tuvieron valores por encima de los reportados en otros países (Kim & Kim, 2020), debido a que, como la mayoría son estudiantes universitarias, toman clases en casa y su carga de trabajo académico es fuerte.

El uso de aplicaciones sobre la evaluación de riesgo de covid-19 y “pedir que alguien vaya a efectuar tus compras para evitar salir” fueron las menos utilizadas. La primera se relaciona a que es el grupo de bajo riesgo, mientras que la segunda a que son solteras y la mayoría aún dependen de sus padres, quienes se encargan de esta CPS.

La actividad física realizada por las estudiantes fue baja, pero, en general, la proporción en la población que hace actividad física es baja y por la pandemia disminuyó aún más (Lesser & Nienhuis, 2020).

La evidencia sobre los problemas de salud mental en los estudiantes es amplia en otros países, donde resaltan aspectos como pensamientos suicidas, depresión, ansiedad y estrés. Además, entre los factores asociados, se encuentran el ser del sexo femenino, la pérdida de ingresos, tener una vivienda de mala calidad, antecedentes de padecimientos psiquiátricos, baja actividad física, no vivir con la familia, baja socialización y recibir información de baja calidad (Wathelet *et al.*, 2020). El modelo explicativo de las conductas para las estudiantes, que se llevó a cabo en este estudio, reveló también la afectación del estado de la salud mental y el bienestar psicológico en las estudiantes debido a dos factores asociados: la salud mental y la cancelación de eventos culturales, deportivos o artísticos. Este último se relaciona con la afectación de actividades recreativas que fortalecen la salud mental y la socialización. Por ello, es relevante implementar medidas preventivas y controlar las enfermedades de trastornos de salud mental en las universidades en este momento de pandemia (Liu & Liu, 2020).

Las MP tuvieron casi la misma tendencia proporcional con CPS básicas que las estudiantes, excepto que ellas fueron más conscientes con respecto a no tocarse la cara, alcanzando un valor superior al reportado en otros estudios como en Corea del Sur (49%) (Kim & Kim, 2020).

La diferencia estuvo relacionada con el distanciamiento, medidas preventivas determinadas por la edad, el rol y la cultura. No obstante, lo que resalta de este grupo fue que no evitaron dar la mano, besar e ir al trabajo. Estas CPS fueron las medidas preventivas de difícil adopción debido a que la mayoría tienen hijos, están casadas, viven en pareja o son el sostén familiar. La falta o ignorancia de estas CPS relacionadas con el distanciamiento y la familia o parentesco se relaciona con la expresión inconsciente del sentimiento, la carga doméstica, compromiso con los hijos y la pareja (Krantz & García-Moreno, 2005; Ayittey *et al.*, 2020). Esto se puede comparar con otras culturas, como es el caso de Irán en donde no dar la mano y no besar es parte del comportamiento cultural, por lo que estas CPS fácilmente alcanzan cifras por arriba del 80% (Shahnazi *et al.*, 2020).

En México se ha reportado, en una muestra de hombres y mujeres, que en promedio se llevan a cabo 13.5 CPS. En este estudio, la muestra de mujeres mostró mayor promedio (Sánchez-Arenas *et al.*, 2021). Un dato que confirma el hecho es la contribución que tienen las mujeres en el área de la salud (OMS, 2018).

Al comparar el número de CPS entre los grupos de estudio, la diferencia es significativa por encima del 30% a favor de las MP, pero la diferencia no estuvo determinada por factores relacionados con la experiencia de vida con la covid-19 ni por la sensibilidad o severidad del riesgo de enfermar por esta enfermedad (Sánchez-Arenas *et al.*, 2021). Asimismo, la percepción de riesgo no estuvo influenciada por falsas creencias o especulaciones, como fue el caso de algunos estudios donde se reportó que las participantes con bajos ingresos, poco conocimiento, desinformación y percepción del riesgo moderada o baja tenían la creencia de que la enfermedad formaba parte de una conspiración (Sallam *et al.*, 2020); este factor no se consideró en el estudio aquí analizado.

La edad fue lo que marcó la diferencia entre las mujeres en esta muestra, por ello, la comparación sirvió para delimitar un contexto y obtener los factores que explican las CPS. Para las MP fueron relevantes los datos relacionados con la presencia de enfermedades crónicas, como la diabetes *mellitus*, ya que hay evidencia de que las personas con esta enfermedad tienen dos veces más probabilidad de tener covid-19 severo y, por ello, se incrementa la posibilidad de morir (Kumar *et al.*, 2020). Por consiguiente, el riesgo a morir es una condición propia de la edad y salud, así como del rezago y abandono (OMS, 2018).

La actividad física es un factor que ha demostrado mejorar la salud general ante enfermedades crónicas. Sin embargo, la pandemia reveló otro beneficio mayor: la mejora de la salud psicológica (Sánchez-Arenas *et al.*, 2021). Para las MP fue un factor que resalta la resiliencia y las hace más activas en lo físico y psicológico.

El análisis secundario de la encuesta tuvo algunas limitantes como el trato directo con algunas características importantes relacionadas con la mujer, como aspectos de violencia, embarazo y carga económica, las cuales no contiene este estudio, pero que resultan relevantes para futuras investigaciones relacionadas con las CPS.

CONCLUSIÓN

En este estudio se ha descrito la batalla de las mujeres adultas y jóvenes contra la covid-19, a través de dos grupos diferenciados como mujeres profesionales y no profesionales. Sin embargo, no todas sus

CPS han sido adoptadas o algunas en el camino han tenido que abandonarse debido a los factores que afectan su vida cotidiana, los cuales, en ocasiones, son un medio para contextos que pueden amenazar su integridad humana. Como pudo verse, hay estudios que han demostrado que las mujeres son potentes proveedoras en el área de la salud, además de otros roles vitales para la sobrevivencia de la humanidad. Con pocos recursos y grandes diferencias, la pandemia también ha potencializado la resiliencia frente a la unidad familiar y actitudes positivas o buenas prácticas, que son de suma importancia para romper la cadena de contagio de persona a persona. Por ello, indagar los contextos de las mujeres permite contar con información para el desarrollo de políticas públicas en salud que apoyen a que este género se enfrente a cualquier emergencia sanitaria, ya que se requiere continuar promocionando las medidas preventivas dirigidas a la comunidad por un largo período (posiblemente más de cinco años). A pesar que ya se cuenta con una vacuna contra covid-19, NO ES SUFFICIENTE; se requiere de una nueva organización social y demográfica para garantizar condiciones sanitarias de vida más saludables y, así, estabilizar el desarrollo de nuevas variantes de coronavirus.

Ante esto, las CPS son la principal herramienta pública que se tiene para contener la propagación del virus en un ambiente contaminado y alterado, un medio propicio para la generación de nuevas amenazas a la humanidad. Por esta razón, la implementación de las medidas preventivas debe considerar los factores asociados con la respuesta conductual medida por la diferencia y lograr que la adopción de las CPS sea INCLUYENTE.

Finalmente, se destacan tres puntos principales que surgieron de este análisis secundario: 1) la educación y edad fueron determinantes para una mayor adopción de las CPS; 2) la presencia de comorbilidades y la actividad física fueron factores asociados al aumento de la adopción de las CPS en las mujeres adultas; y 3) las mujeres más jóvenes, por el confinamiento, disminuyeron la adopción de las CPS debido, probablemente, a aspectos psicológicos.

REFERENCIAS

- Al-Rawi, A., Grepin, K., Li, X., Morgan, R., Wenham, C., & Smith, J. (2021). Investigating Public Discourses Around Gender and COVID-19: a Social Media Analysis of Twitter Data. *Journal of Healthcare Informatics Research*, 5(3), 249-269. <https://doi.org/10.1007/s41666-021-00102-x>
- Ayittey, F. K., Dhar, B. K., Anani, G., & Chiwero, N. B. (2020). Gendered burdens and impacts of SARS-CoV-2: a review. *Health Care for Women International*, 41(11-12), 1210-1225. <https://doi.org/10.1080/07399332.2020.1809664>
- Bish, A., & Michie, S. (2010). Demographic and attitudinal determinants of protective behaviours during a pandemic: a review. *British Journal of Health Psychology*, 15(4), 797-824. <https://doi.org/10.1348/135910710X485826>
- Castro-Sánchez, E., Chang, P., Vila-Candel, R., Escobedo, A. A., & Holmes, A. H. (2016). Health literacy and infectious diseases: why does it matter? *International Journal of Infectious Diseases: IJID: official publication of the International Society for Infectious Diseases*, 43, 103-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2015.12.019>
- Chang, W. H. (2020). Understanding the COVID-19 pandemic from a gender perspective. *Taiwanese Journal of Obstetrics & Gynecology*, 59(6), 801-807. <https://doi.org/10.1016/j.tjog.2020.09.004>
- Cummings, K. M., Becker, M. H., & Maile, M. C. (1980). Bringing the models together: an empirical approach to combining variables used to explain health actions. *Journal of Behavioral Medicine*, 3(2), 123-145. <https://doi.org/10.1007/BF00844986>
- Doubova, S. V., Infante, C., Villagrana-Gutiérrez, G. L., Martínez-Vega, I. P., & Pérez-Cuevas, R. (2019). Adequate health literacy is associated with better health outcomes in people with type 2 diabetes in Mexico. *Psychology, Health & Medicine*, 24(7), 853-865. <http://doi.org/10.1080/13548506.2019.1574356>
- Güner, R., Hasanoğlu, I., & Aktaş, F. (2020). COVID-19: Prevention and control measures in community. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50(SI-1), 571-577. <https://doi.org/10.3906/sag-2004-146>
- Guo, Y. R., Cao, Q. D., Hong, Z. S., Tan, Y. Y., Chen, S. D., Jin, H. J., Tan, K. S., Wang, D. Y., & Yan, Y. (2020). The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak - an update on the status. *Military Medical Research*, 7(11), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40779-020-00240-0>
- Hawkes, S., Allotey, P., Elhadji, A. S., Clark, J., & Horton, R. (2020). The Lancet Commission on Gender and Global Health. *The Lancet*, 396(10250), 521-522. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31547-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31547-6)
- Hernández González, E. y Contreras Tinoco, K. A. (2021). Género y capital cultural en estudiantes de educación superior. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 14(espec.), 99-109.
- Hernández, G. (2021, 9 de febrero). Coronavirus México: ¿por qué AMLO no va a obligar a llevar cubrebocas? AS. https://mexico.as.com/mexico/2021/02/09/actualidad/1612911465_843311.html

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020, 23 de noviembre). *Estadística a Propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer* [Comunicado de prensa Núm. 568/20]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Violencia2020_Nal.pdf
- Irigoyen-Camacho, M. E., Velazquez-Alva, M. C., Zepeda-Zepeda, M. A., Cabrer-Rosales, M. F., Lazarevich, I., & Castaño-Seiquer, A. (2020). Effect of Income Level and Perception of Susceptibility and Severity of COVID-19 on Stay-at-Home Preventive Behavior in a Group of Older Adults in Mexico City. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7418. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207418>
- Kim, S., & Kim, S. (2020). Analysis of the Impact of Health Beliefs and Resource Factors on Preventive Behaviors against the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8666. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228666>
- Krantz, G., & García-Moreno, C. (2005). Violence Against Women. *Journal of epidemiology and community health*, 59(10), 818-821. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.022756>
- Kumar, A., Arora, A., Sharma, P., Anikhindi, S. A., Bansal, N., Singla, V., Khare, S., & Srivastava, A. (2020). Is diabetes mellitus associated with mortality and severity of COVID-19? A meta-analysis. *Diabetes & Metabolic Syndrome*, 14(4), 535-545. <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.04.044>
- Lesser, I. A., & Nienhuis, C. P. (2020). The Impact of COVID-19 on Physical Activity Behavior and Well-Being of Canadians. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3899. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113899>
- Lin, L., McCloud, R. F., Jung, M., & Viswanath, K. (2018). Facing a Health Threat in a Complex Information Environment: A National Representative Survey Examining American Adults' Behavioral Responses to the 2009/2010 A(H1N1) Pandemic. *Health Education & Behavior: the official publication of the Society for Public Health Education*, 45(1), 77-89. <https://doi.org/10.1177/1090198117708011>
- Liu, S., Liu, Y., & Liu, Y. (2020). Somatic symptoms and concern regarding COVID-19 among Chinese college and primary school students: A cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 289, 113070. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113070>
- Maddux, J. E., & Rogers, R. W. (1983). Protection motivation and self-efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19(5), 469-479. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(83\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(83)90023-9)
- Meier, K., Glatz, T., Guijt, M. C., Piccininni, M., van der Meulen, M., Atmar, K., Jolink, A. C., Kurth, T., Rohmann, J. L., Zamanipoor Najafabadi, A. H., & COVID-19 Survey Study group (2020). Public perspectives on protective measures during the COVID-19 pandemic in the Netherlands, Germany and Italy: A survey study. *PLoS one*, 15(8), e0236917. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236917>
- Navarro, C. (22 de septiembre de 2020). En el Metro, más del 90 por ciento de usuarios usan cubrebocas en sus instalaciones. *El Heraldo*. <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2020/9/22/en-el-metro-mas-del-90-por-ciento-de-usuarios-usan-cubrebocas-en-sus-instalaciones-208872.html>
- ONU MUJERES (2020). Series de Resúmenes de Políticas de ONU Mujeres. COVID-19 y liderazgo de las mujeres para responder con eficacia y reconstruir mejor. *COVID-19*

- RESPUESTA.* <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/Policy-brief-COVID-19-and-womens-leadership-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020, 2 de julio). COVID-19 podría provocar el cierre de 2,7 millones de empresas y la pérdida de 8.5 millones de empleos en la región, advierte la Cepal. *COVID-19 RESPUESTA.* <https://coronavirus.onu.org.mx/covid-19-podria-provocar-el-cierre-de-27-millones-de-empresas-y-la-perdida-de-85-millones-de-empleos-en-la-region-advierte-la-cepal>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018, 25 de septiembre). Salud de la Mujer. Datos y cifras. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Ridenhour, B., Kowalik, J. M., & Shay, D. K. (2014). Unraveling R₀: considerations for public health applications. *American Journal of Public Health, 104*(2), e32–e41. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301704>
- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change 1. *The Journal of Psychology, 91*(1), 93–114. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803>
- Sallam, M., Dababseh, D., Yaseen, A., Al-Haidar, A., Ababneh, N. A., Bakri, F. G., & Mahafzah, A. (2020). Conspiracy beliefs are associated with lower knowledge and higher anxiety levels regarding COVID-19 among students at the University of Jordan. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(14), 4915. <https://doi.org/10.3390/ijerph17144915>
- Sánchez-Arenas, R., Doubova, S. V., González-Pérez, M. A., & Pérez-Cuevas, R. (2021). Factors associated with COVID-19 preventive health behaviors among the general public in Mexico City and the State of Mexico. *PLoS one, 16*(7), e0254435. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254435>
- Sen, C. (25 de junio de 2020). La sobrecarga de los cuidados recayó sobre las mujeres durante la pandemia. *La Vanguardia.* <https://www.lavanguardia.com/vida/20200625/481943832970/sobrecarga-recayó-sobre-ellas-pero-aumentan-hombres-cuidan.html>
- Shahnazi, H., Ahmadi-Livani, M., Pahlavanzadeh, B., Rajabi, A., Hamrah, M. S., & Charkazi, A. (2020). Assessing preventive health behaviors from COVID-19: a cross sectional study with health belief model in Golestan Province, Northern of Iran. *Infectious Diseases of Poverty, 9*(157), 157. <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00776-2>
- Sifuentes-Rodríguez, E., & Palacios-Reyes, D. (2020). COVID-19: The outbreak caused by a new coronavirus. COVID-19: la epidemia causada por un nuevo coronavirus. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 77*(2), 47-53. <https://doi.org/10.24875/BMHIM.20000039>
- Talevi, D., Soccia, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., di Bernardo, A., Capelli, F., & Pacitti, F. (2020). Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic. *Rivista di psichiatria, 55*(3), 137-144. <https://doi.org/10.1708/3382.33569>
- Urbina Fuentes, M. y González Block, M. Á. (2012). *La importancia de los determinantes sociales de la salud en las políticas públicas.* Instituto Nacional de Salud Pública.
- VanVoorhis, C. W., & Morgan, B. L. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 3*(2), 43-50. <http://doi.org/10.20982/tqmp.03.2.p043>

- Wathelet, M., Duhem, S., Vaiva, G., Baubet, T., Habran, E., Veerapa, E., Debien, C., Molenda, S., Horn, M., Grandgenèvre, P., Notredame, C. E., & D'Hondt, F. (2020). Factors associated with mental health disorders among University Students in France Confined During the COVID-19 Pandemic. *JAMA*, 3(10), e2025591. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.25591>
- Wiersinga, W. J., Rhodes, A., Cheng, A. C., Peacock, S. J., & Prescott, H. C. (2020). Pathophysiology, Transmission, Diagnosis, and Treatment of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): A Review. *JAMA*, 324(8), 782-793. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.12839>
- Wilder-Smith, A., & Freedman, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, 27(2), taaa020. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>
- World Health Organization Writing Group (2006). Non-pharmaceutical interventions for pandemic influenza, international measures. *Emerging Infectious Diseases*, 12(1), 81–87. <https://doi.org/10.3201/eid1201.051370>
- Wu, P., Hao, X., Lau, E., Wong, J. Y., Leung, K., Wu, J. T., Cowling, B. J., & Leung, G. M. (2020). Real-time tentative assessment of the epidemiological characteristics of novel coronavirus infections in Wuhan, China, as at 22 January 2020. *Euro Surveillance*, 25(3), 2000044. <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.3.2000044>
- Zheng, Z., Peng, F., Xu, B., Zhao, J., Liu, H., Peng, J., Li, Q., Jiang, C., Zhou, Y., Liu, S., Ye, C., Zhang, P., Xing, Y., Guo, H., & Tang, W. (2020). Risk factors of critical & mortal COVID-19 cases: A systematic literature review and meta-analysis. *The Journal of Infection*, 81(2), e16-e25. <https://doi.org/10.1016/j.jinf.2020.04.021>



P A R T E I I

Vida universitaria y mujeres



Mujeres
en la
educación superior

5

Mujeres en la universidad. Experiencia, acceso y uso de las tecnologías: entre la reproducción y las resistencias a los mandatos de género¹

Liliana Ibeth Castañeda Rentería²
María Felícitas Parga Jiménez³

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la relación entre género y tecnologías de la información y comunicación (TIC) son relativamente recientes. Mena-Ferrera y Tuñón-Pablos (2018) identifican como uno de los primeros textos relevantes en esta materia el informe *Género y TIC* de Anita Gurumurthy en 2004. Según estos autores, dicho documento muestra potentes reflexiones sobre aspectos diversos como la propiedad intelectual, la vigilancia, la transformación de las democracias, el sexismoy el racismo en la red, entre otros; temas que, sin duda, a casi 20 años de esa primera publicación siguen siendo relevantes.

¹ Agradecemos a las autoridades del CUTonalá de la UdeG por su apoyo en la distribución en línea de la encuesta. Y a Erika Alejandra Rodríguez Hernández, por su colaboración en el proyecto marco del cual es producto este documento.

² Docente Investigadora, Titular A en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. liliana.castaneda@academicos.udg.mx (ORCID: 0000-0002-0913-1280).

³ Profesora Docente, Titular C en el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. felicitas.parga@academicos.udg.mx (ORCID: 0000-0001-6778-475X).

Un par de años más tarde, la académica argentina Gloria Bonder reflexionó también sobre el impacto que las tecnologías tendrían en un mundo lleno de inequidades; preveía que las mujeres y los jóvenes serían los más afectados y planteó así, la existencia de “patrones de segregación sexual que se reproducen en la economía de la información, nuevas desigualdades entre las mujeres en empleos relacionados con las TIC y participación de la mujeres en el teletrabajo muestran las nuevas facetas de sobre explotación” (Bonder, 2006, en Mena-Ferrera y Tuñón-Pablos, 2018, p. 17). Esta idea originó lo que después se conocearía como “brecha digital de género”, concepto con el que ahora se “explica y mide el retraso, respecto a los varones, que las mujeres sufren en la incorporación al uso de las nuevas tecnologías. Implica barreras estructurales y culturales” (de Andrés *et al.*, 2020, p. 36).

A partir de entonces, se ha incrementado tanto el número de estudios como de índole. En este sentido, es posible encontrar investigaciones sobre la participación de las mujeres en las áreas llamadas STEM (*Science, Technology, Engineering & Mathematics*), así como trabajos que abordan temáticas relacionadas con el uso, adopción y acceso a distintas tecnologías, a nivel global y local, así como otros que comparan regiones.

En la primera gran temática se identificó la literatura sobre los obstáculos de la participación de mujeres en áreas STEM, tanto en la generación del conocimiento como en el ámbito laboral (Arredondo-Tapero *et al.*, 2019), así como la importancia de promover vocaciones científicas en niñas y el impacto de la educación en carreras STEM y las TIC (Bustos y Saavedra, 2020; Rosales, 2020; Sandoval-Palomares *et al.*, 2020; Prendes-Espinosa *et al.*, 2020; Basco y Lavena, 2019); también hay producción en torno a los obstáculos existentes para la inserción de mujeres profesionistas en el campo laboral STEM, entre otros temas (Yansen, 2020; Oliveros *et al.*, 2016).

Respecto al uso, adopción y acceso a las tecnologías, se encontraron trabajos como el de Agüero *et al.* (2020), quienes señalan que, en la región de América Latina y el Caribe, 53% de la población tiene conexión a Internet. Por otro lado, reportes de la World Wide Web Foundation (2020) afirman que, entre 2013 y 2019, la brecha de género en el acceso a esta tecnología aumentó en 55% a nivel global, lo que nos muestra la importancia de los acercamientos empíricos diferenciados entre

hombres y mujeres. En este mismo sentido, datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU por sus siglas en inglés, 2019) reportan una brecha de 10 puntos entre hombres y mujeres con acceso a Internet a favor de los varones.

En el caso de Latinoamérica, se puede identificar un acceso a servicios de Internet de 63% de hombres y 57% de mujeres, lo que indica una brecha de seis puntos; mientras que en el acceso y uso de otras tecnologías como el teléfono móvil alcanza 83% de varones y 80% de mujeres, una brecha menor, pero existente. Como se puede observar, la brecha de género no es tan amplia como en otras regiones globales como en el sur de Asia o en África subsahariana, que ocupan el primero y segundo lugar global, alcanzando hasta 17 puntos de diferencia (Agüero *et al.*, 2020).

Al interior de la región latinoamericana y caribeña, las brechas de género en el acceso a Internet y a telefonía móvil varían de manera importante dependiendo del país del que se trate, la mayor parte a favor de los hombres. Por ejemplo, mientras que en Uruguay se encuentran diferencias de entre uno y dos puntos porcentuales entre hombres y mujeres, en Perú la brecha de género en el acceso a Internet alcanza los 18 puntos. El caso de México reporta una diferencia de 11 puntos en el acceso a Internet y cinco respecto al acceso a teléfono móvil (Agüero *et al.*, 2020).

De manera general, y de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019), en México 80.6% de la población de seis años o más en nuestro país es usuaria de Internet, asimismo, es la población entre los 18 y 24 años de edad la que reporta mayor porcentaje de participación (91.2 %), seguida de los más jóvenes entre 12 y 17 años (87.8%). En el caso de nuestro país sigue siendo significativa la diferencia entre zonas urbanas y rurales respecto al acceso a esta tecnología, reportando 76.6% y 47.7% respectivamente. Otro factor determinante para la conectividad es el nivel de estudios. Según esta misma encuesta, de la población con estudios universitarios, 96.4% se conecta a la red, mientras que del grupo de personas con estudios de educación básica se conecta solo 59.1% (INEGI, 2020).

Respecto al uso de computadoras, según la ENDUTIH 2019, 57% de la población no utiliza este tipo de herramienta tecnológica.

Conocer los datos de acceso y conectividad es importante, sin embargo, se coincide con Arroyo (2020) al señalar la necesidad de conocer y visibilizar los impactos e implicaciones sociales que la inclusión digital puede tener desde una perspectiva de género. Circunstancias como el tener o no educación, trabajo o tiempo resultan fundamentales para entender el uso de las TIC, pero también las implicaciones que los mandatos de género pueden tener para obstaculizar la inclusión digital de las mujeres. De tal suerte, es posible señalar que las brechas de género en cuanto al acceso no solo se refieren a contar con el servicio (Internet) o la tecnología (computadora o teléfono móvil), sino que contemplan el uso que se le otorga y el impacto en el acceso a información útil para la autonomía y desarrollo humano, económico y político. Como señala Pérez de Acha, “Hay acceso a Internet cuando Internet sirve como una herramienta para aprender y conocer; cuando como mujeres podemos pagarla; si tiene contenidos que nos interesen y sean relevantes para nosotras; un espacio seguro para compartir y disentir, en comunidad y en nuestro idioma” (2018, p.3).

En consecuencia, se trata de que la información a la que se tenga acceso sea una herramienta para la igualdad y la libertad, así como un espacio que facilite el acceso a derechos como la libertad de expresión, el trabajo, la autonomía económica; a servicios y recursos públicos; a conocimientos, capacitación, así como al propio conocimiento de los derechos, y otros recursos que pueden reducirse al goce de una ciudadanía plena para las mujeres.

Lo anterior solo es posible observarlo a través de acercamientos cualitativos que den cuenta de cómo utilizan las herramientas tecnológicas los hombres y las mujeres. En ese sentido, por ejemplo, se reporta que mientras los hombres utilizan en mayor medida el celular para jugar, ver videos, escuchar música, para el correo electrónico o informarse sobre algo de su interés, las mujeres hacen uso de esta herramienta para comunicarse; otro resultado es que los hombres hacen mayor uso del Internet para actividades relacionadas con su trabajo y con trámites administrativos y de gobierno, con porcentajes que alcanzan los 11 y 7 puntos de diferencia respecto a las mujeres (Agüero *et al.*, 2020).

Para la World Wide Web Foundation (2020, p. 5), algunos de los obstáculos más comunes para lograr el acceso real y efectivo de las mujeres a la tecnología son:

- El elevado costo de datos y dispositivos que afecta más a quienes ganan menos, en particular, las mujeres y los habitantes de las zonas rurales
- Las barreras culturales y actitudes sociales machistas en torno al acceso (“las mujeres no deben usar Internet”)
- La falta de tiempo, ya que las mujeres tienen mayor carga de trabajo, el doméstico, el relacionado con los hijos y el trabajo laboral profesional
- La autocensura que proviene de la violencia de género en línea
- La brecha salarial de género que disminuye la posibilidad de las mujeres para poder pagar acceso a Internet
- La falta de educación.

Como se puede observar, Bonder (2006) estaba en lo correcto cuando llamó la atención a pensar en cómo las herramientas tecnológicas y su uso se insertaban en estructuras más amplias, lo que provoca que las tecnologías puedan ampliar las desigualdades preexistentes, como en el caso de las existentes entre hombres y mujeres. Tal como lo señalan Macías-González e Islas-Torres (2018), el espacio virtual perpetúa muchas veces las relaciones asimétricas de género. En contraste, se encontró también evidencia bibliográfica de que el uso de la tecnología puede ser una herramienta útil para acortar las brechas no solo digitales, sino también en otras dimensiones de la vida. Por ejemplo, en un trabajo realizado con mujeres dedicadas a la investigación, Macías-González e Islas-Torres (2018) encontraron que el uso de tecnologías les permite “trabajar siempre desde cualquier lugar”, en este mismo trabajo las mujeres señalaron también que gracias a las tecnologías pueden realizar varias actividades a la vez. En general, las autoras señalan que las TIC y el Internet han permitido “potencializar las labores de investigación” para las mujeres.

Otros trabajos también identifican consideraciones positivas como en el caso de Miguel y Boix (2002, en Macías-González e Islas-Torres, 2018), quienes indican que la red es percibida como un espacio sin jerarquías o, por ejemplo, que brinda la posibilidad de participación

política en un espacio público (Macías-González e Islas-Torres, 2018) que, aunque virtual, permite a las mujeres mayor presencia en espacios de discusión y activismo.

En el contexto de pandemia, se han desarrollado trabajos que dan muestra de cómo el acceso y uso de las tecnologías para el caso de las mujeres abren las puertas a procesos de autonomía y autoafirmación en el trabajo, pero también se muestra cómo, al mismo tiempo, son utilizadas como herramienta para reproducir mandatos de género relacionados, principalmente, con los cuidados y el trabajo doméstico. Recordemos que la crisis sanitaria mundial en 2020 obligó a una rápida adopción de modalidades de trabajo a distancia en empleos que antes no lo habían considerado como opción. De la noche a la mañana se trasladó el trabajo al espacio doméstico y las tecnologías se convirtieron en la única opción para “continuar” con las actividades laborales y académicas.

La Red Iberoamericana de Investigación en Trabajo, Género y Vida Cotidiana (TRAGEVIC, 2020) publicó los principales resultados de su Encuesta sobre “Rutinas laborales y cotidianas en tiempos de covid-19”, en noviembre del 2020. Participaron 14 países, la mayor participación la tuvieron Argentina (44%), Brasil (18%), México (14%) y España (13%). Algunos de los resultados más relevantes para el tema que nos ocupa fueron que:

Entre las ventajas del teletrabajo se subraya la flexibilidad de horarios (25.9%), la menor preocupación por el aspecto o atuendo (21.6%) y el pasar más tiempo con la familia (18.1%). Ahora bien, también se identifican desventajas como extrañar el contacto con compañeros/as de trabajo (22.2%), la presencia de más interrupciones (21.9%) y tener que invertir más tiempo para hacer las tareas habituales (19.1%). (TRAGEVIC, 2020).

Esto coincide con los resultados registrados por Araújo *et al.* (2021) en una universidad de Portugal, donde las académicas participantes reportaron también como ventajas el ahorro de tiempo (43%) y la flexibilidad (26.9%); y como desventajas la separación del tiempo (productivo-cuidados) (32.4%) y la soledad (30.6 %), seguidas del trabajo en casa y la familia (13.9%). Tanto los resultados de la Red TRAGEVIC (2020), como lo reportado por Araújo *et al.* (2021) dan cuenta de cómo se vive de manera compleja la posibilidad de trabajar desde casa gracias a la irrupción necesaria de tecnologías como el Internet,

los teléfonos móviles y los ordenadores, provocada por el covid-19, suceso que trajo consigo ventajas y desventajas, en donde el núcleo problemático es la conciliación trabajo-familia, centro de la desigualdad entre hombres y mujeres.

Como se puede observar, analizar el acceso a las tecnologías desde una perspectiva de género no solo consiste en identificar quién tiene servicio o no de Internet, o equipo de cómputo, o cómo se utilizan las herramientas a las que tienen acceso, sino que debe también ampliarse la mirada para observar y revisar las implicaciones que ese uso y acceso tiene en la posibilidad de ejercer derechos y el logro de la igualdad. En otras palabras, no son los aparatos o servicios de acceso, sino “los procesos que se habilitan a través de las tecnologías y que permiten el ejercicio de la ciudadanía” (Pedraza, 2021, p. 11).

Como señala Pedraza (2021), la brecha digital “se explica en función de las características de los sujetos como pertenecientes a las categorías sociales desde las cuales se articulan diversas desigualdades” (p. 11). De tal modo que es imprescindible introducir al análisis las condiciones en las que los sujetos, por ejemplo, las mujeres, acceden al uso de herramientas tecnológicas, cuestionando así, de manera situada, cómo la brecha digital existente entre hombres y mujeres no solo es producto de las desigualdades preexistentes, sino también reproductora de esas desigualdades al estar insertas en estructuras patriarcales más amplias:

A la par de aumentar las brechas laborales y educativas, la brecha digital de género impide la consulta, la difusión o la creación de información que permite tomar decisiones (a través del consumo de noticias), gestar soluciones (a través de requerimientos a los servicios oficiales) o crear comunidad para transformar condiciones de desigualdad (a través de las redes articuladas por las TIC) (Pedraza, 2021, p. 19).

En este marco interesa analizar las condiciones materiales en las que se experimenta el uso de las tecnologías (cómputo e Internet) en las instituciones de educación superior (IES) y la percepción de su potencialidad en el trabajo académico. Esto en el marco de preguntas más amplias, como si las tecnologías pueden ser consideradas herramientas que pueden o no facilitar la reproducción de mandatos de género femeninos en tanto se insertan a estructuras más amplias que condicionan su uso; y, si dichas herramientas pueden también ser utilizadas

para resistir o transformar los mandatos de género de las mujeres universitarias al interior de su propia institución. Todo ello en el contexto de pandemia que todavía atraviesa nuestro país.

CONTEXTO INSTITUCIONAL Y DISEÑO METODOLÓGICO

Los resultados que se presentan en este documento proceden de un proyecto más amplio que busca analizar las experiencias de usuarios de TIC –docentes, administrativos, directivos y estudiantes–, en un contexto caracterizado por la incertidumbre y saturación de actividades virtuales que invaden los espacios domésticos, en el cual se identifican las dimensiones de género implicadas. En particular, se presentan los resultados de un sondeo realizado entre febrero y marzo de 2021 en el Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá), de la Universidad de Guadalajara (UdeG); asimismo, se complementa el análisis y la discusión con parte de la información obtenida de dos conversatorios con directivas de este mismo centro universitario.

El CUTonalá, es uno de los 15 centros universitarios que conforman la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara, junto con el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y el Sistema de Universidad Virtual (SUV). Se encuentra ubicado en el municipio de Tonalá que forma parte del Área Metropolitana de Guadalajara. Este centro cuenta con 15 programas educativos en las áreas de Ciencias de la Salud (licenciaturas en Gerontología, Nutrición, Salud Pública, Médico Cirujano y Partero); Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanas (Abogado, licenciaturas en Arquitectura, Ciencias Forenses, Diseño de Artesanía, Estudios Liberales, Historia del Arte); Ingenierías e Innovación Tecnológica (ingenierías en Ciencias Computacionales, en Energía y en Nanotecnología); y en Ciencias Económicas, Empresa y Gobierno (licenciaturas en Administración de Negocios y Contaduría Pública); además, ofrece ocho posgrados.

De acuerdo con el último Informe de Actividades (Peña-Ramos, 2020), la matrícula total del CUTonalá es de 7924 estudiantes, de los cuales, 54.2% son mujeres y 45.8%, hombres. Aquí vale la pena señalar que, en programas educativos relacionados con tecnología, como Ciencias

Computacionales (15.2%), Ingeniería en Energía (19.4%) y en Nanotecnología (32.3%), las mujeres representan, todavía, una minoría.

Este Centro Universitario tiene una importante presencia de mujeres insertas en los puestos directivos, en la Alta Dirección integrada por la Rectoría, la Secretaría Académica y la Administrativa, dos de los tres espacios (67%) están ocupados por mujeres; en los Mandos Superiores (dirección de división y jefaturas de departamentos) 62% son mujeres y en los Mandos Medios (coordinaciones de carrera y de área) se tiene 50% de presencia femenina.

Como toda la Red Universitaria de la UdeG, el CUTonalá trabajó de manera virtual a partir del 13 de marzo de 2020, por lo que al momento de realizar el sondeo, la comunidad universitaria tenía ya casi un año trabajando de esta manera. Participaron respondiendo la encuesta un total de 549 estudiantes (60% mujeres y 39% hombres) y 132 docentes (52% hombres y 48% mujeres). De estos últimos, 50% de las mujeres y 66% de los hombres reportaron tener hijos o hijas. El cuestionario fue enviado a través de un formulario de Google Forms y consistió en 24 reactivos agrupados en tres categorías: 1) acceso y uso, 2) experiencias sobre el uso y 3) potencialidades de las TIC en el trabajo universitario (de estudio y profesional). Quienes participaron en el estudio debían responder el grado de acuerdo con las frases redactadas en cada ítem.

Asimismo, los conversatorios se realizaron a través de convocatorias específicas en dos fechas en el mes de mayo y junio, y tuvieron una duración de una hora cada uno. Participaron nueve mujeres directivas, cuatro en el primero y cinco en el segundo. Cada sesión se grabó y transcribió para su análisis. La conversación se guío a través de una moderadora y una guía de cinco preguntas detonadoras, formuladas a partir de los resultados del sondeo. Cabe señalar que en los conversatorios se buscaba enfatizar la experiencia de las directivas y profesoras, más que en las estudiantes. Algunos de los testimonios recabados a través de los conversatorios se presentan en la sección de discusión para enriquecer el análisis y no como fuente principal. A continuación, se presentan los resultados del sondeo.

RESULTADOS

Para organizar los resultados, en primer lugar, se presentan datos generales sobre el acceso a servicio de Internet y computadora en casa; posteriormente, se muestran los resultados sobre la experiencia en el uso de las TIC durante sus actividades universitarias y, finalmente, se incluyen los resultados sobre la percepción de la potencialidad de la utilización de estas tecnologías en el trabajo académico. Toda la información corresponde tanto a docentes como a estudiantes y es desagregada por sexo. Para facilitar el análisis, los porcentajes se han agrupado de la siguiente manera: se sumaron las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, así como “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Sin embargo, en las gráficas sí se muestra desagregado.

Acceso a servicio de Internet y computadora en casa para trabajo académico

La suspensión de actividades presenciales en la institución donde se realizó la investigación llegó en un momento en el que, de acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés, 2020), en México solo 44.3% de los hogares tenía acceso a computadoras, las tarifas que se pagaban por este servicio eran caras (36 USD en promedio) en comparación con países como Canadá (26 USD) o Dinamarca (31 USD), y los profesores en el país en general contaban con sueldos precarios (3.85 USD) en comparación con Chile (7.19 USD) o Estados Unidos (18.6 USD). En cuanto al uso de Internet solo uno de cada cinco tenía acceso en casa (Ordorika, 2020).

En el caso de los estudiantes, los datos no son muy diferentes. De acuerdo con información compartida en una rueda de prensa por el Rector General, en marzo de 2020 el 20% no tenía acceso a Internet desde casa, 34% utilizó el celular para continuar sus estudios y 36% manifestaron no contar con las condiciones mínimas para poder concentrarse durante su trabajo escolar (Prensa UdeG, 2020). Si bien los datos son ya de por sí alarmantes, la situación vista desde cada uno de los centros universitarios que integran la Red Universitaria variaba hasta alcanzar 42% de jóvenes sin acceso en el Centro Universitario de

la Costa Sur, ubicado en el municipio de Autlán de Navarro, Jalisco, el cual además, tenía ese mismo porcentaje de jóvenes sin computadora. En el caso del CUTonalá, los porcentajes reportados fueron: 18.5% de las viviendas de los estudiantes sin acceso a Internet y 27.1% no contaba con computadora (Prensa UdeG, 2020).

De acuerdo con el sondeo que se realizó en febrero-marzo de 2021, 86% de las profesoras y 81% de los profesores participantes estuvieron de acuerdo con la frase “cuento con todo el equipo necesario para realizar mis actividades desde casa”. Por su parte, solo 58% de las estudiantes y 63% de los estudiantes respondieron de la misma manera. Destaca que 15% de mujeres respondieron estar en desacuerdo, en comparación con 10% de respuestas de alumnos.

Se les pidió a los participantes que respondieran su grado de conformidad con la frase “El equipo con el que cuento es para mi uso exclusivo. No tengo que compartirlo con ningún otro miembro de la familia”. A esta aseveración, 78% de las profesoras estuvo de acuerdo, este porcentaje disminuyó a 63% cuando se trató de profesoras con hijos o hijas. Estuvieron en desacuerdo 11% del total de las profesoras, y el porcentaje en desacuerdo de las profesoras con hijos e hijas fue de 22%. En el caso de los docentes, 83% respondió estar de acuerdo y 16% dijo estar en desacuerdo. El porcentaje de los docentes que estuvieron de acuerdo solo disminuyó 5% en el caso de los docentes con hijos o hijas, aunque en desacuerdo aumentó a 22%. Por su parte, los y las estudiantes respondieron a esta frase de la siguiente manera: 40% de las estudiantes estuvo en desacuerdo, lo cual indica que comparten equipo con otros miembros de la familia. En el caso de los estudiantes varones, solo 22% estuvieron en la misma situación.

Otro aspecto que se exploró fue si contaban o no con un espacio exclusivo para realizar su trabajo o sus estudios sin interrupciones. Al respecto, 28% de las docentes dijo que no, este número aumentó a 35% en las profesoras con hijos o hijas. En el caso de los varones docentes, 20% respondió negativamente, el porcentaje no varió en el caso de los profesores con hijos o hijas. En cuanto a las estudiantes, se mostró que 44% no cuenta con un espacio exclusivo en su casa para estudiar, mientras que solo 28% de estudiantes hombres manifestaron no tenerlo.

Sobre si contaban con la capacitación necesaria para el uso de las TIC para el cambio del trabajo de la modalidad presencial a distancia

o la virtualidad cuando se declaró la pandemia, las diferencias entre los y las docentes no fueron significativas, como se puede observar en la figura 5.1.

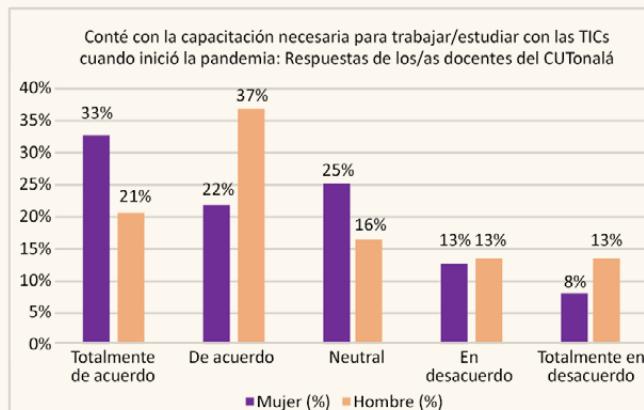


Figura 5.1. Capacitación para trabajar con las TIC al iniciar la pandemia.

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del sondeo.

Mientras que en el caso estudiantil, casi 3 de cada 10 alumnas (29%) y 1 de cada 4 alumnos (26%) manifestaron no estar de acuerdo con la frase propuesta. Como veremos más adelante, la capacitación y el desarrollo de habilidades pueden ser determinantes en la experiencia del uso de tecnologías, tal y como lo señalan otros trabajos (World Wide Web Foundation, 2020).

Hasta aquí, se han mostrado algunos de los resultados sobre el acceso a la tecnología por parte de docentes y estudiantes. Se puede apreciar de manera general que, si bien el acceso es restringido, lo preocupante es que, además, las condiciones socioeconómicas de las familias restringen aún más la posibilidad de un acceso pensado como la posibilidad de sacar provecho del uso de la tecnología disponible para generar procesos de inclusión y alcanzar la igualdad. Asimismo, es claro que las estudiantes son el grupo más vulnerable, lo que hace evidente que por esta razón siguen presentes los mandatos de género y la exclusión, lo que también se demuestra al identificar el impacto que los hijos tienen en el caso de las profesoras.

Experiencias en el uso de tecnologías durante la virtualidad provocada por covid-19: disfrute, tiempo y reconocimiento

Disfrute

En esta categoría se exploró la experiencia en el uso de las tecnologías durante la virtualidad educativa producida por las medidas sanitarias en el contexto de la pandemia. Para ello, se analizó qué tan fácil fue adaptarse a las actividades académicas y escolares en línea. Se encontró que tanto en el caso de profesores como de profesoras estuvieron de acuerdo en 64% y 68%, respectivamente. En el caso de los y las estudiantes, aproximadamente 1 de cada 3 manifestó que fue fácil adaptarse a las actividades en línea, mientras que también 1 de cada 3 estuvo en desacuerdo.

Se propuso también la frase “Soy capaz de sacarle el máximo provecho a la tecnología para realizar mis actividades académicas/escolares durante el confinamiento”, de la cual puede observarse las respuestas de los y las profesoras de CUTonalá en la figura 5.2.

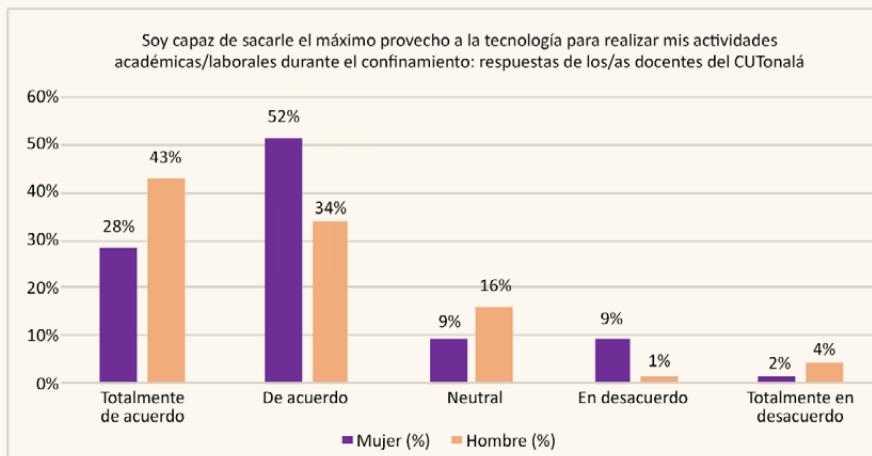


Figura 5.2. Capacidad para sacarle provecho a la tecnología en las actividades académicas.

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del sondeo.

Llama la atención el alto porcentaje de profesoras (80%) que respondió estar de acuerdo, en comparación con el 11% que estuvo en desacuerdo. En el caso de las docentes con hijos, el porcentaje en desacuerdo aumentó a 19%. Por otra parte, 66% de las estudiantes mencionó estar de acuerdo con la frase, en contraste con el 69% de los alumnos participantes.

Sobre si se disfrutan o no las actividades sincrónicas y asincrónicas que posibilitan el uso de tecnologías, cerca del 80% de los y las profesoras dijeron estar de acuerdo con que disfrutan estas actividades, y con diferencia de dos o tres puntos porcentuales manifiestan preferencia por la simultaneidad. El caso del estudiantado es distinto, ya que 38% de las mujeres y 35% de los hombres manifestaron no estar en acuerdo ni en desacuerdo con las actividades sincrónicas, mientras que 34% y 36%, respectivamente, respondieron igual sobre las actividades asincrónicas. Lo anterior muestra que casi 4 de cada 10 estudiantes que participaron respondiendo la encuesta no disfrutan de sus actividades estudiantiles en línea.

A la frase “Prefiero participar en reuniones/clases con la cámara encendida”, solo 6% de las docentes dijo estar en desacuerdo, mientras que 5% de los profesores respondió de la misma manera. Pese a que no existe una diferencia significativa, llama la atención que en el grupo de profesores y profesoras con hijos el porcentaje de mujeres que respondió estar en desacuerdo se duplicó, alcanzando 12%, mientras que el porcentaje de los profesores prácticamente permaneció igual (4%).

En el caso de los y las estudiantes, los porcentajes señalaron que 43% de las alumnas y 37% de los alumnos prefieren participar con cámaras apagadas. La respuesta que corresponde a no estar de acuerdo ni en desacuerdo alcanzó también porcentajes por encima del 30%. Cabe recordar que, en el caso de este sector de la población universitaria, un porcentaje significativo no cuenta con espacios de estudio exclusivos.

Sobre la sensación de sentirse expuesta o expuesto ante colegas o profesores, 1 de cada 4 profesoras dijo estar de acuerdo con esa afirmación, mientras que en el caso de los docentes respondió afirmativamente 1 de cada 5. Los porcentajes varían si se consideran solo las participantes con hijos o hijas; en ese caso, 1 de cada 3 mujeres docentes afirma sentirse expuesta ante colegas y estudiantes cuando utiliza la tecnología en su trabajo académico. Esa sensación es compartida por el alumnado, 21% en el caso de las mujeres y 16% en el de los varones.

Tiempo

La mayor parte de la planta docente estuvo en desacuerdo con la frase “El tiempo empleado para realizar mis actividades académicas disminuye con el uso de tecnologías”, así como con la idea de que el uso de las TIC permite tener más tiempo libre. Los porcentajes pueden observarse detalladamente en las figuras 5.3 y 5.4.

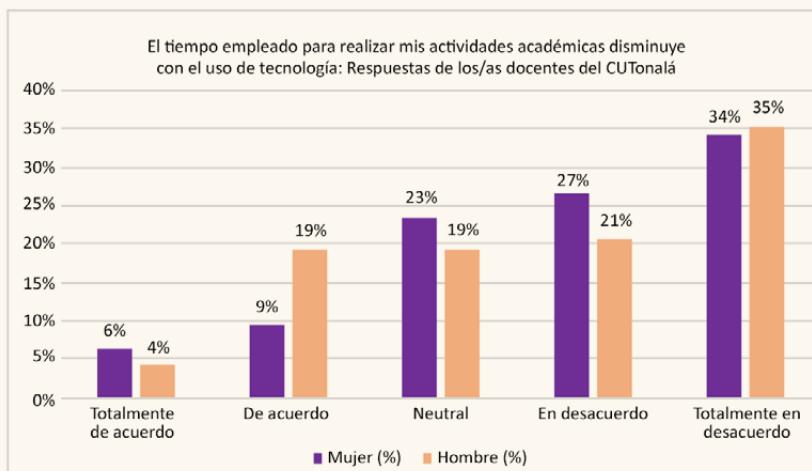


Figura 5.3. Percepción del aumento del tiempo empleado en actividades académicas.

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del sondeo.

Para esta afirmación, la comunidad estudiantil se manifestó en desacuerdo con los porcentajes siguientes: 38% de las mujeres y 28% de los hombres. En esta respuesta también hubo un alto porcentaje (33% de mujeres y 27% de varones) que respondieron no estar de acuerdo ni en desacuerdo con la idea de que el tiempo empleado en las actividades académicas disminuye con el uso de las TIC. Sobre la posibilidad que las tecnologías brindan para contar con mayor tiempo libre, los porcentajes se dividen casi de manera similar entre de acuerdo, neutral y en desacuerdo tanto de hombres como de mujeres estudiantes. Sin embargo, llama la atención que, en el caso de los alumnos, 42% frente a 29% de las mujeres están de acuerdo con la afirmación, lo que representa una diferencia de 13 puntos porcentuales.

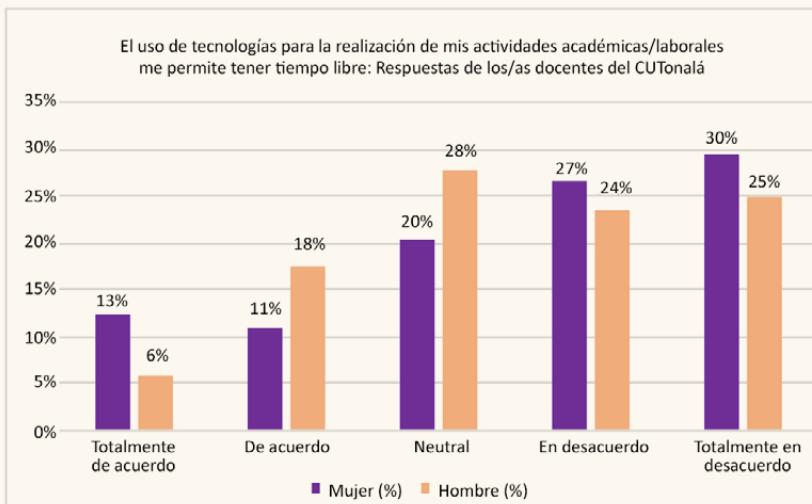


Figura 5.4. Percepción sobre tener o no más tiempo libre gracias a las tecnologías.

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del sondeo.

En cuanto a las posibilidades de conciliación que pueden o no otorgar las tecnologías durante el confinamiento, se indagó sobre si el utilizar las TIC en las actividades académicas y laborales facilitaban el “cumplimiento” de los deberes familiares y domésticos. Las respuestas fueron las siguientes: 35% de profesoras dijo estar de acuerdo, respecto a 39% que se manifestó en desacuerdo. Por otra parte, los porcentajes de los docentes fueron 46% de acuerdo y 23% en desacuerdo. Si se consideran solo las respuestas de docentes con hijos, tenemos un incremento de 14 puntos porcentuales en las profesoras que manifestaron su desacuerdo, en tanto que en el caso de los varones el porcentaje de acuerdo subió a 49%. Se puede inferir que, aun encontrándose en la misma situación respecto a tener hijos, el impacto sobre la experiencia en el uso y tiempo de tecnología es mayor en el caso de las mujeres.

La situación de los y las estudiantes resulta también interesante. Por un lado, 52% de los varones respondió estar de acuerdo con que el uso de tecnología permite cumplir con sus deberes familiares y domésticos, frente al 42% de las estudiantes mujeres, esto muestra una diferencia de 10 puntos porcentuales. Una circunstancia similar se

encontró respecto a las respuestas en desacuerdo, donde se tiene 27% de mujeres y solo 16% de respuestas de varones.

El sondeo también permitió confirmar que la tecnología permite, en ocasiones, la simultaneidad de actividades. En este sentido, 58% de profesoras y 55% de profesores estuvieron de acuerdo con la afirmación de que la tecnología permite realizar muchas cosas a la vez. Los porcentajes de acuerdo con dicha afirmación, en el caso del estudiantado, fueron 61% en el caso de las mujeres y 68% en el caso de los varones.

Reconocimiento

En esta sección se presentan los resultados sobre la percepción de reconocimiento que se puede experimentar en el trabajo a través de las tecnologías. A la afirmación “Mis profesores/colegas/jefes reconocen mi trabajo, aunque lo realice a través de tecnologías”, poco más de la mitad de docentes (55% y 62% de mujeres y hombres, respectivamente) estuvieron de acuerdo, sin embargo, llama la atención que 19% tanto de hombres como de mujeres del cuerpo docente estuvieron en desacuerdo. En el caso de los y las estudiantes, el grado de acuerdo ante esa afirmación fue de 55% de alumnas y 62% de alumnos; mientras que estuvieron en desacuerdo 10% de mujeres y 12% de varones. Cabe señalar que 34% de mujeres y 25% de hombres, es decir, 1 de cada 3 alumnas y 1 de cada 4 alumnos manifestaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación propuesta.

Potencialidades del acceso y uso de tecnologías en el trabajo universitario.

Finalmente, se indagó sobre la potencialidad que tanto docentes como estudiantes perciben en el uso de las tecnologías para el desempeño de sus actividades como universitarios. Como se puede observar en la figura 5.5, 57% de las mujeres está de acuerdo con la afirmación “Las tecnologías me facilitan alcanzar mi máximo potencial como universitario(a)”; sin embargo, 1 de cada 4 no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo, y casi 1 de cada 5 se manifestó en desacuerdo. En el caso de los profesores, 46% dijo estar de acuerdo, mientras que 1 de cada 3 no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo.

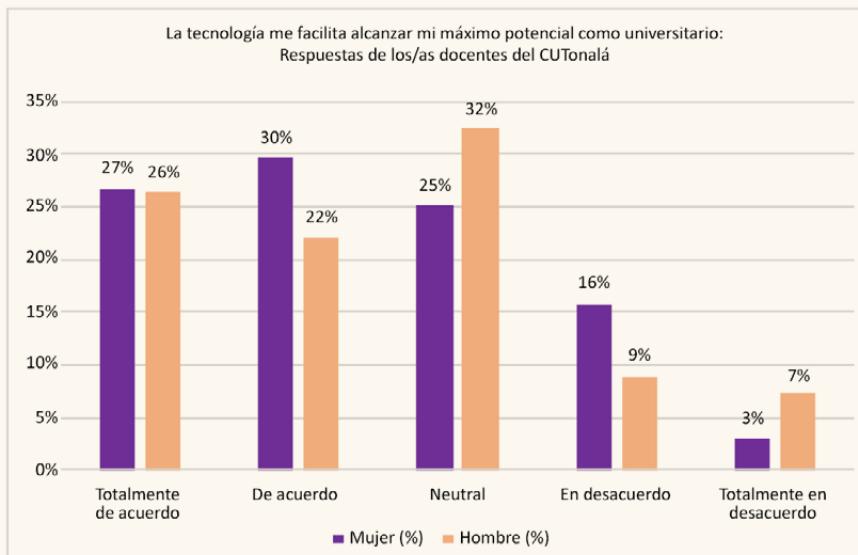


Figura 5.5. Percepción sobre si las tecnologías facilitan sus actividades como universitarias(os).

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del sondeo.

Ante esta misma cuestión, casi la mitad de las estudiantes (48%) dijeron estar de acuerdo, pero 1 de cada 4 participantes se manifestaron en desacuerdo. El caso de los estudiantes fue similar, con porcentajes de 47% y 22%, respectivamente. Asimismo, en ambos casos los porcentajes que no estuvieron de acuerdo ni en desacuerdo superaron el 30%. Lo anterior resulta un porcentaje significativo en un contexto global, en donde las tecnologías son indispensables para casi cualquier actividad laboral. Esto contrasta con las respuestas de las y los estudiantes que afirman, en 69% y 71%, respectivamente, que “las tecnologías son esenciales para realizar mi trabajo/estudio y crecer profesionalmente”.

Sobre la percepción de si el trabajo en línea afecta el crecimiento y desarrollo de los docentes universitarios, tanto mujeres como hombres respondieron que no (66% y 61%, respectivamente). En el caso de los estudiantes, 33% de las mujeres y 29% de los hombres piensan que sí afectará respecto.

Por último, se preguntó qué tanto explotan el potencial que otorga la tecnología para realizar sus actividades de manera distinta a como lo harían de manera presencial. Las respuestas sorprendieron de

sobremanera, pues 75% de mujeres docentes y 68% de varones estuvieron de acuerdo con la frase “Utilizo las tecnologías para realizar mis actividades académicas de la manera más parecida a como lo haría de forma presencial”, lo cual indica poca innovación en la práctica docente a distancia, o bien, resistencia al cambio, al tratar de imitar la práctica presencial. En este marco no fue sorpresa que las respuestas de los y las estudiantes estuvieran en la misma sintonía: 57% de alumnas y 60% de alumnos respondieron estar de acuerdo con la afirmación. Lo anterior también hace pensar que, si bien persiste el reto del acceso al uso de tecnologías, es imprescindible pensar en estrategias que permitan, además, un uso adecuado para extraer su máximo potencial tanto en los procesos formativos como en el desempeño laboral.

DISCUSIÓN

Los resultados de la encuesta muestran claramente una diferencia desde la perspectiva de género en el uso de la tecnología y su experiencia en hombres y mujeres, tanto docentes como estudiantes, visible en tres dimensiones:

1. La que considera las condiciones espaciales y materiales que determinan el acceso y la experiencia en el uso de tecnología.
2. La relacionada con la presencia de sujetos demandantes de cuidados; y, como producto de la interacción de las dimensiones anteriores.
3. La que corresponde a la dimensión analítica sobre el uso de las tecnologías en el cumplimiento de los mandatos de género o, en su caso, como herramientas de resistencia y transformación de estos.

En lo que se refiere a las condiciones espaciales y materiales que determinan el acceso y la experiencia en el uso de la tecnología, los resultados muestran, como era de esperarse, que los y las docentes tienen mejores condiciones tecnológicas, espaciales y materiales para el trabajo a distancia, aunque es posible identificar condiciones menos favorables en profesoras con hijos. Por el contrario, las y los estudiantes mostraron contar con condiciones más precarias para su trabajo en cuanto a contar con el equipo necesario, compartirlo con otros

integrantes de la familia, y la imposibilidad de trabajar en un espacio apropiado para el estudio y la realización de tareas.

En este caso particular, una de las explicaciones que se pueden inferir sobre las diferencias encontradas, son las condiciones socioeconómicas en las que se insertan los y las estudiantes de este Centro Universitario, en especial al tomar en cuenta los resultados de otras encuestas a nivel institucional, lo cual confirma otros hallazgos reportados que coinciden con la precariedad de las condiciones de vida de los estudiantes universitarios latinoamericanos y su impacto en la educación a distancia a partir de las medidas de confinamiento (Aenlle *et al.*, 2021; Arias-Cantor y Gil-Valencia, 2020; Huanca-Arohuanca *et al.*, 2020, entre otros). Otra posible explicación está relacionada con las diferencias sobre el uso de los espacios domésticos que privilegian el trabajo masculino sobre el femenino y conducen a que las mujeres, en general, trabajen en espacios menos propicios para la concentración, como la sala o el comedor de la vivienda (Clavijo-Loor, 2021; Castañeda-Rentería y Araújo, 2021).

Como segunda dimensión de análisis, se encuentra el tema de la existencia de sujetos en el ámbito familiar y doméstico que demandan labores de cuidado. Esta dimensión analítica claramente impacta de manera transversal no solo en el acceso a la tecnología, sino también en la experiencia en su uso y delimita la organización de los tiempos para el trabajo con herramientas tecnológicas, lo cual se puede apreciar tanto en profesoras con hijos como en el caso de estudiantes.

En el caso de las docentes que, además, tuvieron que cuidar y dar seguimiento a la educación de sus hijos en casa durante más de un año debido a las medidas adoptadas por las autoridades educativas, enfrentaron una multiplicidad de tareas en un mismo tiempo y espacio en el que la tecnología pudo ser vista como una herramienta útil para el trabajo productivo y también reproductivo, pero también, pudo ser un factor de mayor estrés para las profesoras. Se sabe por trabajos como el de Pedraza (2021) que también a muchas estudiantes se les asignó parte del trabajo doméstico durante el confinamiento pese a que siguieron sus actividades como estudiantes universitarias. De ese modo, es claro que el mandato de cuidar a otros, directa o indirectamente, no se transforma drásticamente por introducir tecnología para realizar los trabajos académicos o universitarios, pues el uso de tiempo de las

mujeres en el acceso y uso de Internet está delineado por las imposiciones socioculturales de género, sobre cómo deben gastar/organizar su tiempo (Arroyo, 2020).

Finalmente, los resultados obtenidos confirman lo señalado por Pedraza sobre que, desde “esta perspectiva se reconoce que las dinámicas de relación de los sujetos con las tecnologías reproducen el orden de género, originando procesos de apropiación y socialización diferenciada” (2021, p. 12) y, en ese sentido, se encontró en la información obtenida a través de los conversatorios, que el uso de tecnologías puede ser considerado como agobiante y cansado (Araújo y Barros, 2017), sobre todo respecto al trabajo sincrónico posible a través de diversas plataformas y que se ha denominado “Fatiga Zoom” (Bailenson, 2021); sin embargo, es también gracias a la tecnología que se despliegan acciones y estrategias que se pueden pensar como resistencias a los mandatos, no solo de género, sino también al llamado sujeto académico productivo de nuestra sociedad capitalista.

En ese sentido, por ejemplo, las directivas que participaron en los conversatorios reportaron que, gracias al trabajo en línea a través de plataformas, pudieron “evadir” el mandato sobre “verse siempre súper bien”, con la posibilidad de vestir cómodamente “al menos de la cintura para abajo” o no usar “los taconazos”; además, señalaron que la información con sus colegas y subordinados fue más eficiente a través del uso de dispositivos tecnológicos y que la participación en reuniones convocadas por ellas fue más constante. Manifestaron también la posibilidad de generar mayores prácticas de autocuidado como comer en horarios apropiados, en compañía de sus familias o realizar ejercicio gracias al ahorro de tiempo al evitar los traslados físicos. Todo ello gracias no solo a las tecnologías, sino también a la conjunción de condiciones (tiempo, espacio y respaldo institucional) que favorecieron que el uso de las tecnologías les permitiera mayor agencia como mujeres y directivas.

De este modo, se puede dar cuenta de la manera diferenciada que tienen los sujetos, tanto docentes como estudiantes de experimentar su relación con la tecnología en el ámbito universitario y, al mismo tiempo, es posible visualizar la complejidad que dicho acceso y experiencia sobre el uso de tecnologías tiene en su relación con los mandatos de género que tanto social como culturalmente se configuran para las mujeres.

Los hallazgos coinciden también con lo señalado por Araújo *et al.* (2021) respecto a que las cualidades de las TIC (continuidad, fluidez y

espontaneidad) pueden ser experimentadas de manera distinta, pero sin duda se insertan en una estructura basada en la división sexual del trabajo.

Finalmente, respecto a los resultados expuestos en este trabajo, ni profesoras ni alumnas perciben que el trabajo a distancia, a través de tecnologías, pueda disminuir la posibilidad de reconocimiento al trabajo realizado por parte de los superiores, aunque en el caso de las y los estudiantes, como se pudo observar, sí muestran preocupación sobre cómo su formación no presencial afectará su futuro laboral.

CONCLUSIONES

Sin duda es importante continuar con el trabajo de investigación sobre el uso de tecnologías en los procesos de formación universitaria y en el teletrabajo, en el contexto de la crisis provocada por la pandemia por la covid-19. Como parte de la comunidad universitaria, es necesario identificar las condiciones en las que la comunidad estudia y trabaja, así como entender las diferencias en sus contextos y su impacto en las trayectorias individuales de las académicas y académicos.

Lo anterior permitirá profundizar en los procesos individuales y sociales que detonan o no, el acceso a las tecnologías como el Internet, los teléfonos móviles o las computadoras, en una población considerada como privilegiada respecto a quienes no tienen la posibilidad de estudiar una carrera universitaria. Como señala la World Wide Web Foundation:

Todos nos beneficiamos cuando se cierra la brecha digital de género. La igualdad digital es importante no solo para los derechos individuales y el empoderamiento, sino también como un eje impulsor vital del crecimiento económico y la prosperidad. Las economías inclusivas son más fuertes, y el desarrollo digital inclusivo será fundamental a medida que los países busquen recuperarse de la crisis del covid-19. (2020, p. 5)

En este marco es necesario también conocer las experiencias que genera el uso de dichas tecnologías en la planta docente, pues como referente formativo, en ella recae una gran oportunidad para detonar procesos en que las tecnologías sean útiles para generar procesos más amplios de autonomía, inclusión e igualdad en sus estudiantes. El beneficio es para todas y todos.

REFERENCIAS

- Aenlle, B., Giménez, A. y Robledo, S. (2021). Estudiantes universitarios y pandemia: aislamiento y virtualidad. *Revista de Políticas Sociales*, (7), 19-27.
- Agüero, A., Bustelo, M. y Viollaz, M. (2020). *¿Desigualdades en el Mundo Digital? Brechas de género en el uso de las TIC* [nota técnica del BID, 1879]. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002235>
- Araújo, E., Castañeda-Rentería, L. I., Silva, M., & Figueiredo, S. (2021). "Time is Flying: Discussing Time in Academia and Science after Covid-19". In: E. Pereira, C. Costa & Z. Breda (Eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on Gender Research* (p. 27). ACI. <http://doi.org/10.34190/IGR.21.075>
- Araújo, E. y Barros, V. (2015). Modo deadline: uma análise sobre o tempo das mulheres acadêmicas. *Revista Tempos e Espacos em Educacao*, 10(22), 173-186.
- Arias-Cantor, Y. A. y Gil-Valencia, W. E. (2020). Situación familiar y capital social en estudiantes universitarios para la adaptación en la pandemia. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 154-163. <http://revistas.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/nuevaspropuestas/article/view/32>
- Arredondo-Trapero, F. G., Vázquez-Parra, J. C. y Velázquez-Sánchez, L. M. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158.
- Arroyo, L. (2020). Implications of Digital Inclusion: Digitalization in Terms of Time Use from a Gender Perspective. *Social Inclusion*, 8(2), 180-189. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2546>
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A theoretical argument for the causes of zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Basco, A. I. y Lavena, C. (2019). *Un potencial con barreras: la participación de las mujeres en el área de ciencia y tecnología en Argentina* [Nota Técnica del BID, 1644]. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Un_potencial_con_barreras_la_participación_de_las_mujeres_en_el_área_de_Ciencia_y_Tecnología_en_Argentina_es_es.pdf
- Bonder, G. (2006). *Equidad de género y cultura de la innovación colaborativa: nutrientes para fortalecer la sociedad del conocimiento* [Documento presentado en la Conferencia Internacional Know How]. UNAM.
- Bustos, M. y Saavedra, P. C. (2020). El desarrollo de las capacidades y habilidades digitales de los estudiantes universitarios. ¿Cuál es el nivel de utilización de las herramientas TIC 's en el proceso de aprendizaje? *REVISTA UTEPSA INVESTIGA*, 5-20.
- Castañeda-Rentería, L. I. y Araújo, E. (2021). Atrapadas en casa: maternidad(es), ciencia y COVID-19. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 14(espec.), 75-86. <https://doi.org/10.14571/brajets.v14.se1.2021.75-86>
- Clavijo-Loor, A. (2021) Trayectorias de producción científica y conciliación familiar de mujeres investigadoras en Quito. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 14(espec.), 45-60.
- de Andrés, S. D. A., Collado, R. y García, J. I. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(1), 34-58. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15521>

- Huanca-Arohuanca, J., Supo-Condori, F., Sucari-Leon, R. y Supo-Quispe, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22, 115-128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020, 17 de mayo). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo). Datos Nacionales* [Comunicado de Prensa Núm216/20, 14 de mayo]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf
- International Telecommunication Union (ITU) (2019). *Measuring digital development. Facts and Figures*, ITU Publications. <https://www.samenacouncil.org/initiatives/industryissues/FactsFigures2019.pdf>
- Macías-González, G. G. e Islas-Torres, C. (2018). Las mujeres y la sociedad del conocimiento: uso y aplicabilidad de las TIC por las investigadoras. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 6(48), 208-235.
- Mena-Farrera, R. A. y Tuñón-Pablos, E. (2018). "Género y uso de tecnologías de información: ¿Nueva subordinación o alternativa de empoderamiento?". En: E. Tuñón Pablos y R. A. Mena Farrera, (Coords.), *Género y TIC* (pp. 12-28). El Colegio de la Frontera Sur.
- Oliveros-Ruiz, M. A., Cabrera-Córdoba, E., Valdez-Salas B. y Schorr-Wiener, M. (2016). La motivación de las mujeres por las carreras de ingeniería y tecnología. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4(9), 89-96. <https://www.redalyc.org/pdf/4576/457645340007.pdf>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2020). *Student access to a computer at home*. OECD. <https://www.oecd.org/coronavirus/en/data-insights/student-access-to-a-computer-at-home>
- Pedraza, C. I. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. *Logos: Revista de Filosofía*, 136(49), 9-22. <https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873>
- Peña-Ramos, J. A. (2020). *Informe de Actividades y Financiero 2020*. Centro Universitario de Tonalá. Universidad de Guadalajara. http://www.cutonal.udg.mx/sites/default/files/informe_cut_2020zip.pdf
- Pérez de Acha, G. (2018). *Brecha digital en México ¿De qué hablamos cuando hablamos de acceso?* Derechos Digitales AL. <https://www.derechosdigitales.org/wp-content/uploads/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-acceso.pdf>
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(63), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Prensa UDEG (2020, 16 de abril). *RP para dar a conocer las medidas que se implementarán para concluir el calendário escolar 2020-A* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=b8DgfhH4apA>

- Rosales, M. A. (2020). Relación entre la inclusión y el abandono de mujeres jóvenes en carreras y áreas STEM y TIC. *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 20(20), 141-166.
- Sandoval-Palomares, J., García-Cervantes, H., Blanco-Miranda, A. D. y Carrillo-Hernández, D. (2020). Mujeres en STEM, un reto educativo. *Revista de Sociología Contemporánea*, 7(23), 20-29. <http://doi.org/10.35429/JOCS.2020.23.7.20.29>
- Trabajo Género y Vida Cotidiana (TRAGEVIC) (2020). *Encuesta iberoamericana sobre Rutinas laborales y cotidianas en tiempos de COVID-19*. Red TRAGEVIC <http://www.redtragevic.com/web/content/informe-‐rutinas-laborales-‐y-‐cotidianas-‐en-‐tiempos-‐de-‐covid-‐19>
- World Wide Web Foundation. (2020). Derechos de la Mujer en Línea. Cerrar la brecha digital de género para lograr un mundo más igualitario. Resumen Ejecutivo, World Wide Web Foundation. <http://webfoundation.org/docs/2020/10/Executive-Summary-Spanish.pdf>
- Yansen, G. (2020). Género y tecnologías digitales: ¿qué factores alejan a las mujeres de la programación y los servicios informáticos? *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 239-249. <https://doi.org/10.5209/tekn.69472>



Mujeres
en la
educación superior

6

Cómo viven el presente e imaginan el futuro las universitarias. Una exploración sobre las condiciones actuales de vida y expectativas de mujeres jóvenes en la educación superior

Eduardo Hernández González¹

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la población mundial es afectada por circunstancias adversas como la crisis sanitaria global, los conflictos sociales por la violencia, la inseguridad, las desigualdades de género, raza, condición socioeconómica, fenómenos como la desconfianza en las instituciones y la aversión por la política, entre otros. Estos constituyen el marco de referencia desde el cual las mujeres jóvenes imaginan el futuro y, a su vez, determina la manera en la que viven su presente y orientan sus decisiones, por lo que no es extraño suponer que cuanto peores condiciones de vida tiene un ser humano, menos podría esperar del futuro, puesto que la tendencia natural de lo que puede esperarse descansa en la idea de que “las expectativas futuras [...] son creencias sobre la probabilidad de que un suceso concreto ocurra en el futuro” (Oettingen y Mayer, 2002, en Verdugo *et al.*, 2017, p. 40) y esta probabilidad se calcula

¹ Profesor-Investigador del Centro Universitario de la Ciénega (Universidad de Guadalajara). eduardo.hgonzalez@academicos.udg.mx (ORCID: 0000-0001-7225-4438).

a partir de las condiciones y oportunidades objetivas del presente, pero también de ideales y preocupaciones.

Por otra parte, la investigación sobre jóvenes experimentó un aumento acelerado en las últimas dos décadas a nivel mundial. Lo mismo ocurrió en México, la primera Encuesta Nacional de Juventud (ENJUVE) se realizó en el 2000 y fue aplicada a 54,500 hogares (Gómez Morin *et al.*, 2013) que tenían uno o más miembros entre 12 y 29 años. Desde entonces, la encuesta es aplicada cada cinco años y, hasta el 2017, se han identificado, por lo menos, 31 estudios tanto teóricos como empíricos sobre diversos temas relacionados con los jóvenes (Gómez Morin *et al.*, 2018). Otro rasgo de la expansión de los estudios de juventud en México es que se fueron especializando en temas y problemas que importan y afectan a este grupo de población.

Este panorama invita a preguntarse ¿qué ha motivado el interés por los jóvenes en el mundo y en particular en México? En primera instancia, suponemos que la amplia representación de este segmento de la población, ya que, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) realizada en 2018, en el país existen 30.7 millones de jóvenes que representan 24.6% del total de habitantes. La representación por género se distribuye de la siguiente manera: 50.8% (15.6 millones) son hombres y 49.2% (15.1 millones) mujeres. En los grupos de edad de 15 a 19 y 20 a 24 años, los hombres son mayoría, mientras que en el grupo de 25 a 29, las mujeres son mayoría (INEGI, 2020).

Los escenarios de la dinámica demográfica en México para los próximos 10 años reportan una tendencia de crecimiento para este segmento, para luego iniciar un descenso al grado de que, para el 2050, no tendrá una representación predominante con respecto de otros grupos etarios. Esto por sí mismo, es un tema que resulta de interés por varias razones: una es que la relación de dependencia económica se invierte y la carga será cada vez mayor para la población económicamente activa; otra es que el ingreso de los jóvenes al mercado laboral se difiere cada vez más, porque el acceso a la educación media superior y superior es más generalizada, de manera que las trayectorias escolares son también más largas. De acuerdo con la ENADID 2018, se estima que “de cada 100 hombres jóvenes, 34 asisten a la escuela (5.3 millones) y de las mujeres jóvenes, lo hacen 33 de cada 100 (5 millones)” (INEGI,

2020); por su parte, la tasa actual de ocupación de la población joven es del 35.8% respecto del total de la población económicamente activa (PEA) (INEGI, 2021a).

Otra buena razón estriba en que las condiciones constantes y emergentes del presente de la juventud mexicana apremian la respuesta tanto de las instituciones educativas públicas y privadas como de organizaciones sociales para atender sus necesidades y problemas. Adolescentes y jóvenes conforman el segmento etario más vulnerable tanto a los riesgos psicosociales (ansiedad, depresión, suicidio, trastornos alimentarios) como a aquellos que atentan contra su seguridad y salud física (accidentalidad por conductas impulsivas o alcoholismo, salud sexual y reproductiva, adicción a sustancia psicoactivas, incorporación al crimen organizado, entre otras).

Para el caso de los problemas de salud mental, particularmente de la depresión, nuestro país se ubica en “el primer lugar de discapacidad para las mujeres y el noveno para los hombres. Además, se estima que 9.2% de la población ha sufrido depresión, [...] y que los jóvenes presentan las tasas mayores” (Rentería Rodríguez, 2018, p. 38). El suicidio es ya la segunda causa de muerte en el mundo y también en nuestro país (Instituto Mexicano de la Juventud [Imjuve], 2018), pero sobre todo preocupa que “la población joven de 15 a 29 años sea una de las más afectadas, en este rango el grupo con el índice mayor es el de 20 a 24 años (16% del total de casos), seguido por el grupo de 15 a 19 años (15% de los casos totales)” (Imjuve, 2018).

Por otra parte, las muertes accidentales y violentas ocurridas a jóvenes entre 15 y 29 años representan más del 31% del total de muertes en México por esas causas (INEGI, 2020), y el principal grupo de reclutamiento del crimen organizado son los niños y adolescentes, en especial aquellos que han sido expulsados del sistema educativo (Cuadro 6.1).

Asimismo, México ocupa el primer lugar (entre los países de la OCDE) en incidencia de embarazos adolescentes, con una tasa de 77 por cada mil mujeres, a pesar de que conozcan algún método anticonceptivo (INEGI, 2020).

Otro tema de interés es la falta de información sobre lo que los jóvenes sienten, piensan y esperan del futuro. Si bien, aludimos a la expansión de los estudios sobre la juventud, que se observa a partir del año 2000, y a la posterior creación de instituciones y organismos

encargados del desarrollo de política pública para conocer y atender las necesidades específicas de los jóvenes en Latinoamérica y, en particular, en México, es importante señalar que, desde la década de los 60 del siglo pasado, se registraron los primeros estudios nacionales sobre juventud realizados, primero en España, luego en Portugal y dos décadas después en Paraguay, Uruguay y Chile en 1994. Esto da cuenta del interés que han demostrado instituciones públicas y privadas en la exploración de la heterogeneidad de la juventud latinoamericana, por lo que la perspectiva de estos estudios debe priorizar la actualidad.

Cuadro 6.1. Porcentaje de defunciones accidentales y violentas durante 2020, desglosado por edad y sexo

| | Total | Hombre | Mujer | No especificado |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|-----------------|
| 15-19 años | 6.89% | 5.6% | 1.3% | 0.0 |
| 20-24 años | 11.86% | 10.3 | 1.6% | 0.0 |
| 25-29 años | 12.53% | 10.9 | 1.6% | 0.0 |
| 15 -29 años | 31.28% | 26.8 | 4.5% | 0.0 |
| Defunciones de -1 a +85 años | 82,449 | 68,619 | 13,245 | 585 |

Fuente: elaboración propia con datos de INEGI (2021b).

INTERÉS PARTICULAR POR EL ESTUDIO DE LAS MUJERES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hasta aquí, se han desarrollado algunas de las razones que motivaron el interés, el estudio y la intervención pública y social sobre los jóvenes en décadas recientes. Es importante señalar que se emplea la palabra “jóvenes” de manera generalizada, lo cual no implica desconocer el riesgo que implica dejar fuera o no representar las condiciones de grupos que se encuentran en procesos de exclusión y marginalidad por razones de género, raza, creencia, pobreza, preferencia o identidad de la expresión sexual, entre otras.

En este sentido, cabe destacar que las jóvenes constituyen un grupo social subjetivamente heterogéneo que discurre por trayectorias

de vida que se insertan en un contexto histórico y cultural particular. En el marco de esta diversidad de modos de ser joven, es oportuno plantear la pregunta: ¿qué motiva el interés por comprender las condiciones y expectativas de las mujeres en el contexto de la educación superior? Al respecto, se pueden identificar algunas circunstancias que ayudarán a desarrollar una respuesta plausible a esta pregunta.

Lo primero que debe considerarse es que el grupo de las mujeres universitarias, que forman parte de este trabajo, enfrentan, además de los problemas que atañen al heterogéneo colectivo denominado “juventud” que ya describimos, condiciones históricas y sociales de vida particulares, descritas ampliamente en la investigación con perspectiva de género y en la literatura del movimiento feminista, en donde se destaca la situación histórica de las mujeres “atravesada por distintos ejes de desigualdad y diferenciación, tales como: género, raza, etnia, discapacidad o clase” (Hernández-González y Contreras-Tinoco, 2021, p. 100).

El caso particular de la población de mujeres jóvenes universitarias, se podría afirmar que son beneficiarias de uno de los pocos logros en la reducción de la brecha de género, esto es, la garantía del derecho a la educación que se traduce en el incremento del nivel de escolaridad y el aumento de la asistencia escolar de jóvenes y mujeres en México, de lo cual resalta que 34% de los hombres y 33% de las mujeres asisten a la escuela (INEGI, 2020). Sin embargo, no se puede ignorar “que en los espacios educativos se reproducen roles, estereotipos y asignaciones diferenciadas para hombres y mujeres basadas en construcciones provenientes de un orden social de género. Estas distinciones son producto de una cultura institucional que permea tanto en los docentes como en los estudiantes” (Hernández-González y Contreras-Tinoco, 2021, p. 100).

La Encuesta de Jóvenes en México (Fundación SM y OJI, 2019) arrojó información sobre que existen dos motivos principales por los que las mujeres no acceden, hoy día, a la educación superior o dejan de estudiar; el primero es la necesidad económica, aunque en proporción menor que los hombres y el segundo son las responsabilidades adultas que deben asumir a temprana edad. Además, la encuesta muestra que existe una mayor carga de trabajo para las mujeres. Este dato es indicativo de que, más allá de que las oportunidades en cuanto al acceso a la educación estén al alcance por igual para hombres y mujeres, persisten las determinaciones y los atavismos debidos a un orden social

de género (Lechuga-Montenegro *et al.*, 2018; Hernández-González y Contreras-Tinoco, 2021).

Asimismo, dicha encuesta destaca que la expectativa sobre el nivel de estudios de hombres y mujeres, que requieren para incorporarse al mundo del trabajo, está relacionada con la escolaridad actual de quienes respondieron la encuesta, en el sentido de que las que tienen actualmente un mayor nivel educativo, tienen una expectativa de alcanzar un nivel todavía más alto de estudios y que, en el caso de las mujeres, la expectativa de estudiar un posgrado es tan alta como la de los hombres (Cuadro 6.2).

Cuadro 6.2. Respuestas de la pregunta ¿hasta qué nivel crees que deberías estudiar para lograr tus objetivos de trabajo o profesión?

| | | Secundaria | Medio Superior/ Bachillerato/ Preparatoria | Licenciatura (Universidad) | Maestría | Doctorado | Ns/Nc | Total |
|--------|--------|------------|--|-------------------------------|----------|-----------|-------|--------|
| Género | Mujer | 0.2% | 10.1% | 57.5% | 19.5% | 9.7% | 3.0% | 100.0% |
| | Hombre | 0.7% | 10.6% | 55.2% | 18.4% | 10.3% | 4.8% | 100.0% |
| Media | | 0.4% | 10.3% | 56.5% | 19.0% | 10.0% | 3.8% | 100.0% |

Fuente: *Encuesta de Jóvenes en México* (Fundación SM y OJI, 2019).

En general, la literatura que explora la dinámica del ingreso de las mujeres a la educación superior y el papel que ha tenido la educación en las transformaciones sociales, asumen el hecho de que el contexto escolar, con todo y sus atavismos, es un espacio de socialización privilegiado en el que conviven modelos culturales diversos que se constituyen en los referentes desde los cuales se interpreta la realidad.

Este breve panorama esboza algunos de los argumentos que dan sentido al propósito de este capítulo, el cual consiste en describir las percepciones y proyecciones que compartieron las participantes en el estudio (estudiantes de nivel superior), sobre sus condiciones actuales de vida y expectativas de futuro. El trabajo es descriptivo, la hipótesis que guió el análisis de los datos y la reflexión parte de la idea de que las expectativas de las jóvenes universitarias son construidas a partir de nuevos modelos culturales que rompen el curso tradicional de las trayectorias

de vida y que se traducen en una amplia variedad de aspiraciones en las que ponen a prueba su capacidad de agencia. Si bien en este trabajo no se exploran los contenidos de sus historias, los resultados parecen mostrar que lo que esperan del futuro inmediato depende de ellas.

Por último, hay que tener presente que el levantamiento del estudio se llevó a cabo en el mes de diciembre del 2020, momento en el que se confirmó que la crisis sanitaria se trataba de un evento de largo plazo, por lo que las esperanzas del retorno a la normalidad se empalazaron de manera indefinida.

Bajo este panorama, el capítulo se organizó en tres partes. La primera está dedicada a delimitar los conceptos que ayudaron a entender los resultados y se plantea tanto la justificación de haber emprendido esta investigación como la forma en la que esta se inserta en el campo de estudio. En la segunda parte se describe el procedimiento seguido para la selección de participantes, aplicación de instrumentos, recolección de información, análisis de datos y discusión. Por último, se esbozan las conclusiones que se pueden desprender de los hallazgos y reflexiones.

INTERPRETACIÓN DEL PRESENTE Y CONSTRUCCIÓN DE EXPECTATIVAS

En este apartado se describe la perspectiva teórica² a partir de la cual se desarrolló esta investigación. Si bien el propósito no es plantear un modelo de interpretación sí se revisan y ponderar los conceptos involucrados en la pregunta: ¿cómo viven el presente e imaginan el futuro las mujeres universitarias? Es evidente que hay diferentes formas de vivir el presente e imaginar el futuro y que ambas pueden llegar a coincidir, es decir, la manera en la que cada persona interpreta su experiencia es única, pero también es cierto que los esquemas de interpretación de la realidad son modelos culturales³ que compartimos socialmente y sirven

² Principalmente los modelos culturales y los mecanismos de atribución que sirven de base para interpretar la realidad, evaluar la vida y proyectar el futuro.

³ Los modelos culturales son esquemas de comportamiento y pensamiento compartidos, jerárquicamente organizados, externos a los individuos, pero internalizados, y conscientes solo en cierto grado. Textualmente, son definidos como «esquemas presupuestados sobre el mundo que son dados por sentado y que son extensamente compartidos (sin embargo, no necesariamente para excluir otros modelos alternativos) por los miembros de una sociedad, que juegan un papel enorme en el entendimiento de su mundo y su acción en él. (Holland y Quinn, 1995, p. 4, en Rodríguez, 2009, p. 14)

“como fuente de inspiración o como horizonte de significación para la elección de fines prospectivos (deseos, metas, planes), perfilando los ámbitos de lo deseable para cada categoría social en una comunidad cultural” (Rodríguez, 2009, p. 54).

Los modelos culturales aportan elementos para comprender que la cultura, la educación y los espacios de socialización son referentes que definen la forma en la que son interpretadas las condiciones del presente. En la evaluación de la experiencia presente intervienen los esquemas culturales, al permitir a las personas comparar⁴ su vida con sus semejantes y con los otros diferenciados y clasificados en escalas de deseabilidad y compatibilidad cultural. Se trata no de un proceso que se da una vez, sino que constituye un modo de operar permanente que actualiza, reevalúa, resignifica y decide tanto los cursos de acción como los posicionamientos en todo momento y para cada circunstancia.

Rodríguez (2009, p. 59) propone cinco operaciones cognitivas que ayudan a entender cómo se ponen en juego los procesos de evaluación, categorización e interpretación de la realidad.

- a) La mayor parte de las cosas que la gente hace tiene un motivo.
- b) Las personas administran temporalmente sus objetivos de vida utilizando conocimientos sobre las fases de la vida y normas de la edad.
- c) Las personas, como miembros de ciertos grupos humanos, crean imágenes de sí mismas, de los grupos a los que pertenecen y de los que le son ajenos.
- d) Para realizar un fin no basta con que sea deseable y que lo sea en el presente, sino también se tienen que considerar los medios que se disponen y las oportunidades de éxito de acuerdo con las capacidades propias.
- e) Las concepciones de la vida deseable no implican estructuras cognitivas fijas o completamente articuladas, precisas o coherentes.

En su vida cotidiana, las jóvenes universitarias se encuentran inmersas en un contexto de socialización en el que “tienen aproximaciones

⁴ En las teorías de los grupos referenciales y la de los *New looks in perceptions*, la evaluación y la categorización son los dos procesos principales mediante los cuales se explica el marco de la interpretación de la experiencia (Ibañez-García, 1979).

a una pluralidad cultural y social amplia. Asimismo, la universidad posibilita la convivencia e interacción con pares cuyo origen geográfico, patrones de crianza, situación económica, capital cultural y social es diverso" (Mingo, 2006, en Hernández-González y Contreras-Tinoco, 2021, p. 99), por lo que se convierte en un espacio enriquecido con modelos culturales complejos que pueden o no, ser compatibles entre sí, pero que una vez sometidos al escrutinio, son incorporados aquellos significados, valores, perspectivas y pensamientos sobre lo que lo que se quiere o se puede esperar de la vida y del futuro.

Para Nurmi, la expectativa de futuro se construye a partir de "la habilidad para conectar la educación que se está recibiendo, con los objetivos y ambiciones futuros" (1991, en Omar *et al.*, 2005, pp. 165-166). Por tanto, las expectativas de futuro son una dimensión en la que se ponen en juego las operaciones cognitivas, los recursos culturales, las condiciones presentes y la capacidad de agencia de las mujeres para discernir entre aquello que se ajusta a sus esquemas e ideales y satisface sus expectativas.

Por otra parte, existe una controversia que pone en duda la idea de que la percepción del bienestar subjetivo de las personas mentalmente sanas y equilibradas se basa en una lectura adecuada y correcta de la realidad social. Frente a este punto de vista, se ha demostrado en diversos estudios desde la psicología social, que para proteger su propia imagen las personas pueden juzgar la realidad de manera tendenciosa o sesgada.

Concha *et al.* (2012) han identificado que los sesgos más frecuentes a los que acuden las personas, cuya perspectiva sobre la realidad es optimista, para verse favorecidos en los resultados de sus operaciones cognitivas de categorización, comparación, evaluación de los efectos de algún evento cotidiano y de sus circunstancias de vida en general, son: 1) optimismo comparativo, en el que las personas se perciben con más probabilidad de tener mejor suerte que los demás; 2) sesgo del optimismo ilusorio, al que recurren las personas para construir expectativas de futuro positivas asociadas a indicadores bajos de depresión; 3) ilusión de invulnerabilidad, por el que las personas se perciben con menor probabilidad de riesgo; 4) sesgo de positividad o de enaltecimiento del Yo, por el que atribuyen a su persona los logros o éxitos y los fracasos a causas externas; 5) sesgo de la falsa unicidad, por el que las personas

se perciben más capaces, inteligentes, hábiles, entre otros aspectos, que el promedio.

La revisión anterior nos proporciona un marco teórico de referencia para comprender e interpretar los resultados obtenidos a través de la encuesta, considerando el papel que juegan los modelos culturales y los mecanismos de atribución para la evaluación de un conjunto de situaciones de la actualidad de las jóvenes universitarias y el cálculo de lo que se puede esperar en el futuro.

MÉTODO

Para la investigación se utilizó un diseño de estudio transversal, cuantitativo y correlacional. Cabe aclarar que este forma parte de un estudio más amplio que incluyó muestras de México, Ecuador y España. En este caso, solo se presentan los datos de la muestra obtenida en México.

Participantes

La muestra comprendió 268 mujeres de entre 17 y 29 años ($x = 20.6$) que respondieron la encuesta en el mes de diciembre de 2020. La técnica de muestreo utilizada fue “bola de nieve” a través de un formulario de Google distribuido en redes sociales y en listas de contactos de los investigadores participantes. El instrumento utilizado es el Cuestionario Multidimensional Internacional sobre juventudes, desarrollado y distribuido por la Red Iberoamericana de Investigación sobre Juventudes (RIIJU, 2020), que consta de 257 reactivos organizados en las dimensiones siguientes:

- Niveles de bienestar
- Posicionamientos sociopolíticos
- Participación política
- Identidad global
- Identidad feminista
- Consumo cultural y redes sociales
- Condiciones de vulnerabilidad de los jóvenes
- Expectativas de vida

- Satisfacción con las condiciones de vida actuales
- Escala de desesperanza en el futuro.

Para este trabajo se consideraron tres de las escalas incluidas en el cuestionario general. Estas son:

- a) *De satisfacción*, la cual mide las condiciones actuales. Consta de siete ítems, con respuestas escala tipo Likert de 1 (muy insatisfecho) a 4 (muy satisfecho) y con un alfa de Cronbach de = .852. En los ítems se evaluaron las situaciones personales, familiares, en la ciudad o población, así como en el estado, departamento, región, provincia o comunidad autónoma; en el país y en el mundo y el promedio de los puntajes.
- b) *De expectativas*, que mide las expectativas de futuro (Gómez Morin *et al.*, 2013). Consta de 17 ítems que reportó un alfa = .96, de dos factores que explican una varianza del 70%. La primera subescala de progreso y bienestar incluye 11 ítems (educación, vida, participación de la juventud, calidad de la salud, calidad de vida en la ciudad, empleo estable, conciencia ecológica, cuidado, vulnerables, orgullo del país, derechos de los inmigrantes) y reportó un alfa = .95; mientras que la subescala de problemas sociales consta de seis ítems (delincuencia, pobreza, violencia, contaminación, corrupción, desigualdad) con un alfa = .92.
- c) *De percepción de progreso*, que consta de seis ítems, con un alfa = .77. El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS-25 y se realizaron los análisis tanto de frecuencia como de cálculo de medias.

Composición sociodemográfica de la muestra

La edad promedio resultante del conjunto de la muestra es de 20 años y la edad en la que se concentró la mayoría de la población oscila entre los 18 y 23 años. Este dato permite constatar, de manera general, que las mujeres de la muestra, en su mayoría, han cursado una trayectoria escolar continua que transforma el patrón habitual de las trayectorias de las mujeres (Figura 6.1).

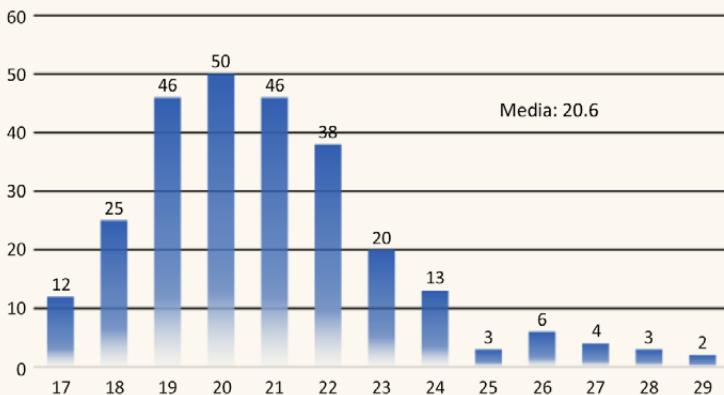


Figura 6.1. Edad de las encuestadas (%) (N = 268).

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

En la figura 6.2 se presenta la distribución de los porcentajes según el origen con el que se identificaron las mujeres de la muestra. Con esta pregunta se buscó promover la autoidentificación con algún grupo y el conjunto de significados que lo acompañan; es decir, que la identificación supone el reconocimiento de sus condiciones y su adscripción subjetiva a modelos de vida y experiencias compartidas por el grupo.

Desde la perspectiva de la representación proporcional en la muestra de cada grupo de la población, se observa que en el censo de 2020 (INEGI, 2022), 6.1% de la población total nacional son personas hablantes de una lengua indígena. En la muestra, este grupo de población representa el 10%, lo que da la impresión de una amplia cobertura en el acceso a la educación superior para este grupo de mujeres indígenas. En el caso de quienes se identificaron como afrodescendientes y mulatos, la proporción que se recabó en la muestra es proporcionalmente similar al porcentaje de población (2%) identificada por el censo a nivel nacional. Por tanto, podría asumirse que este grupo también tiene garantizado el acceso a la educación superior.

Respecto del nivel socioeconómico, nótese que la muestra se concentra en los niveles de medio a muy alto, y que los de medio bajo y bajo están subrepresentados, y que probablemente el acceso a la educación superior no esté garantizado para un segmento de la población que se encuentra en situación de exclusión (Figura 6.3).

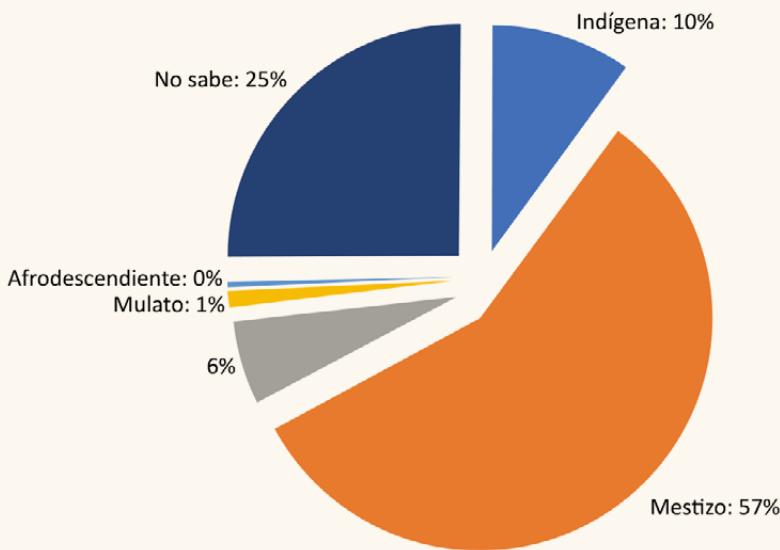


Figura 6.2. Distribución de la muestra según origen (N = 268).

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.



Figura 6.3. Nivel socioeconómico de las mujeres (%) (N = 268).

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

RESULTADOS

¿Cómo viven el presente las universitarias?

En este apartado se analizan los resultados de la encuesta a través de la pregunta: “En relación con las condiciones actuales en los siguientes ámbitos: mi vida, mi situación personal, mi situación familiar, mi ciudad o población, mi estado, mi país, el mundo ¿Dirías que tú estás...?” Con cuatro opciones de respuesta en una escala Likert: muy insatisfecha, no muy satisfecha, satisfecha y muy satisfecha.

La evaluación personal de las condiciones de vida, como ya señalamos, se fundamenta en la premisa de que la manera en la que cada persona interpreta su experiencia es única, pero también se activan esquemas de interpretación de la realidad a partir de los modelos culturales compartidos de las encuestadas que obedecen patrones de operación; por ejemplo, la comparación, la categorización y el uso de los contextos como sistemas de referencia y la atribución causal para evaluar y asignar, en este caso, el grado de satisfacción que perciben con referencia a estos entornos.

Satisfacción con las condiciones actuales de las universitarias y sus expectativas

Los contextos de interacción próximos y los grupos cercanos (mi situación personal, mi situación familiar y mi ciudad) son los que las universitarias reportan con mayor satisfacción. En la figura 6.4 se observa que la tendencia en la percepción de satisfacción disminuye conforme se evalúan las condiciones que se refieren a un contexto más general y de menor cercanía. Para confirmar la tendencia, se analizaron los resultados agrupándolos de manera dicotómica, como se muestra en la figura 6.5, en la se puede notar, de manera contundente, que las mujeres evaluaron sus condiciones de vida con mayor satisfacción en aquellos contextos más próximos, de los cuales disponen de más información y constituyen espacios de interacción al alcance en los que pueden participar activamente y establecer vínculos de diversa naturaleza para satisfacer necesidades o hacer algo por la familia o incluso, la comunidad.

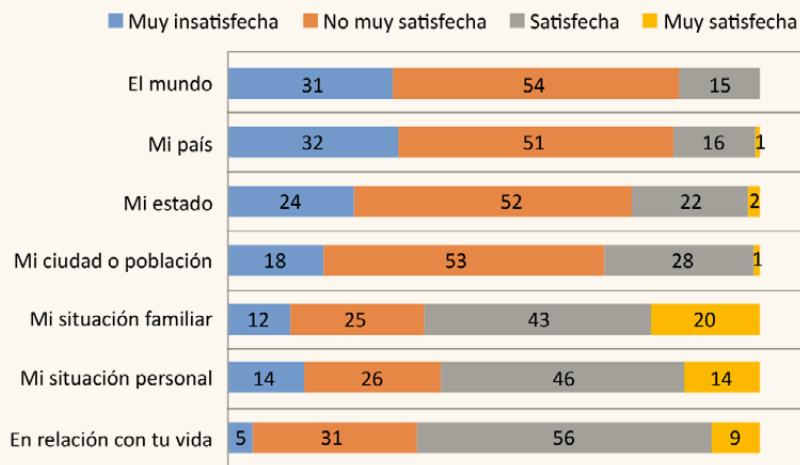


Figura 6.4. Satisfacción con las condiciones actuales (%) (N = 268).

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

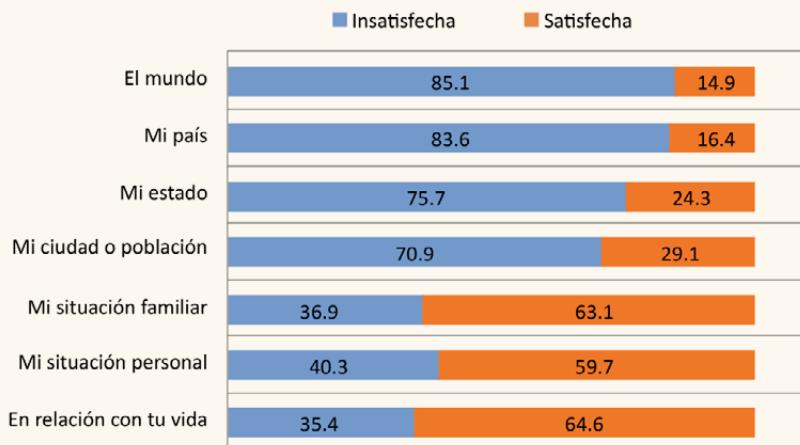


Figura 6.5. Satisfacción con las condiciones actuales (%) (N = 268).

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

La percepción de progreso más acentuada se ubica en las opciones de “Mi situación personal” y “Mi situación familiar”. En la figura 6.6 se observa una tendencia en la percepción de mayor progreso en

aquellos espacios y grupos que ofrecen una referencialidad más inmediata. Las mujeres perciben que su situación personal y la de su familia está progresando más que la ciudad, el estado, el país y el mundo. Es un cálculo que remite a una comparación temporal que se proyecta al futuro e involucra un proceso de atribución causal optimista con respecto de los contextos sobre los que se sienten con capacidad de influir e intervenir.

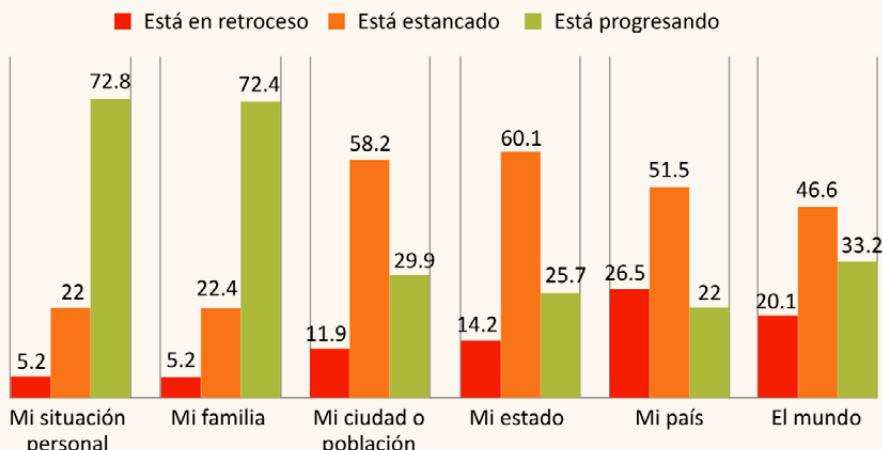


Figura 6.6. Percepción de progreso en la perspectiva del futuro (%) (N = 268).

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

Desde una perspectiva enfocada en los entornos personal y familiar, y referido a las tres generaciones de las participantes, se encontró que el porcentaje proporcionalmente mayor se ubica en un nivel económico medio, tal como se reportó en la escala de medida objetiva del nivel socioeconómico en la que se concentra la muestra en los niveles medio, medio alto, alto y muy alto.

La segunda proporción más alta se ubica en el nivel bajo y solo a los hijos se les coloca con porcentajes similares en los tres niveles. Una primera impresión que dejan los datos representados aquí es que contrastan con la pregunta anterior en la que a nivel personal y familiar se perciben con cierto progreso, mientras que en la figura 6.7, se aprecia

que la percepción de este es realmente modesta. Lo anterior indica que algunos de los referentes de comparación que tienen indicadores claramente negativos, favorecen la autoevaluación positiva y hace que se perciban con más satisfacción.

Quienes se ubicaron en un nivel alto, mostraron también expectativa de mayor movilidad social generacional; por el contrario, quienes se perciben o se ubican en un nivel socioeconómico bajo tienen una expectativa de movilidad más baja para sus hijos.

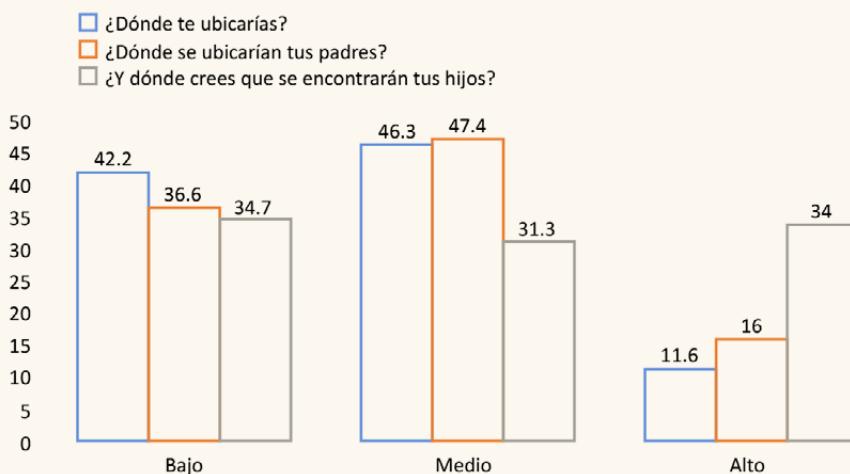


Figura 6.7. Percepción de la movilidad socioeconómica generacional (%)
(N = 268).

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

Las mujeres tienen expectativas más altas sobre lo que se puede esperar en los próximos cinco años de su propia vida, en general (educación, participación en asuntos de interés común, bienestar de los demás y calidad de vida), como se puede apreciar en la figura 6.8. Asimismo, de manera decreciente se espera menos violencia, desigualdad, pobreza, contaminación, afecciones a la salud, delincuencia y, por último, corrupción.

La pregunta planteada para explorar las expectativas de las mujeres universitarias en el horizonte de cinco años fue la siguiente: “A continuación, te mostramos una serie de frases sobre las cuales te

queremos pedir tu opinión, en relación con la situación DENTRO DE 5 AÑOS. Utilizando una escala del 1 al 10, donde 1 significa “será mala” y 10 “será buena”, por favor evalúa: (MEDIA) (N = 268) ESCALA DEL 1 AL 10”.

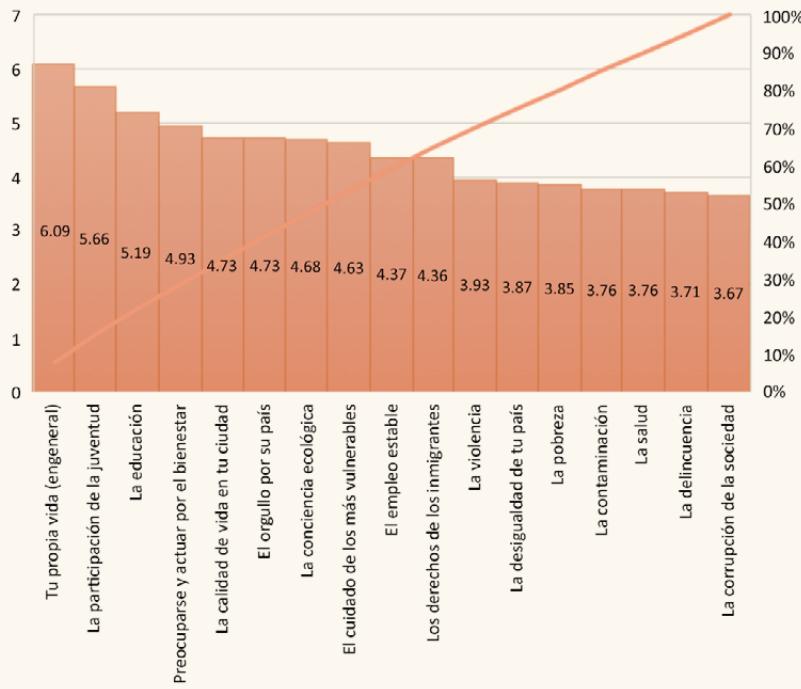


Figura 6.8. Expectativas de mujeres universitarias en el horizonte de cinco años.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

El rasgo que distingue las situaciones de las que se espera más y de las que se espera menos es quizás que las primeras son del orden de los ideales y las segundas del orden de los problemas. El ordenamiento de los promedios adjudicados a las situaciones ideales y a los problemas informan más del repertorio del modelo o los modelos culturales de las universitarias que de un cálculo entre lo que es deseable y lo que es posible. En este caso, los ideales son más deseables que los problemas y los problemas son más posibles que los ideales. Esto es que “para

realizar un fin no basta con que sea deseable y que lo sea en el presente, sino también se tienen que considerar los medios que se disponen y las oportunidades de éxito de acuerdo con las capacidades propias" (Rodríguez, 2009, p. 59).

Lo más evidente en estos resultados es que la tendencia que se había observado en los resultados previos se mantiene. Son mejor puntuadas las situaciones y contextos más cercanos y sobre aquellos en los que es posible actuar; en contraste, las situaciones estructurales y contextos más inaccesibles resultan más difíciles de evaluar.

Asimismo, en la figura 6.9 se muestra que las medias más altas y, por tanto, para la que se evalúan con más optimismo son "Tu propia vida (en general)", seguida por "la participación de la juventud", eso se ajusta al operador cognitivo que plantea que "las personas, como miembros de ciertos grupos humanos, crean imágenes de sí mismas, de los grupos a los que pertenecen y de los que le son ajenos" (Rodríguez, 2009, p. 59).



Figura 6.9. Expectativas de mujeres en el horizonte de cinco años; comparación de encuesta iberoamericana y estudio nacional (N = 268) (promedios).

Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

Finalmente, en el 2013 los jóvenes de Iberoamérica veían con más optimismo el futuro que las jóvenes universitarias de México en

2020. En una comparación entre las expectativas de ambas muestras destaca que la encuesta iberoamericana de 2013 encontró que los jóvenes tenían una visión más optimista del futuro en todas las evaluaciones de las situaciones propuestas. Para la adecuada comprensión de las diferencias, conviene tener en cuenta dos cuestiones relevantes: a) algunas de las situaciones estructurales de la economía mundial se han deteriorado en los últimos siete años, y b) la encuesta de México fue aplicada en diciembre del 2020, cuando la crisis sanitaria por covid-19 tenía ya 10 meses, por lo que sus efectos empezaban a notarse en todos los ámbitos de la vida. Esto, evidentemente, afectó la percepción de ambas muestras en torno al futuro.

DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo fue describir un conjunto de percepciones y proyecciones que compartieron las participantes en el estudio, sobre las condiciones actuales de vida y expectativas de futuro de mujeres jóvenes que estudian en el nivel superior.

A través del análisis de los resultados arrojados por el cuestionario, y en función del objetivo planteado en la investigación, fue posible responder a la interrogante que motivó el estudio y constatar que, aun cuando la literatura disponible sobre expectativas de futuro en jóvenes es escasa, los resultados son consistentes con algunos de los hallazgos reportados por estudios similares.

En el caso de los resultados que mostraron que los contextos de interacción próximos y los grupos cercanos reportan más satisfacción a las estudiantes universitarias. Suponemos que se trata de grupos y entornos sociales que sirven como referencia a las mujeres universitarias que participaron en la encuesta para evaluar su vida y proyectar su futuro a corto, mediano y largo plazo. Además, la cercanía de estos grupos y contextos facilita la retroalimentación, la actualización y la revaloración de sus metas. Esta referencialidad no mediatisada de los contextos sociales permite comprender el alcance de su intervención en el entorno, y aporta información no solo para proyectar lo que es deseable, sino también para calcular lo que es posible a partir de los recursos materiales y simbólicos con los que cuenta (Rodríguez, 2009).

Asimismo, el operador cognitivo que se pone en juego supone que para realizar un fin no basta con que sea deseable y que lo sea en el presente, sino también se tienen que considerar los medios que se disponen y las oportunidades de éxito de acuerdo con las capacidades propias (Concha *et al.*, 2012).

La percepción de progreso más acentuada, de estas mujeres, se ubicó en las opciones de “Mi situación personal” y “Mi familia”. Esta tendencia a evaluarse mejor a sí mismo, además de estar anclada al sesgo optimista, ha sido también identificada en un estudio realizado por Fundación Adsis (2013) con jóvenes españoles en el que se encontró que, a pesar de que son pesimistas respecto del futuro en general, lo son más respecto de su futuro personal.

Asimismo, Omar *et al.* (2005), en su estudio sobre la perspectiva del futuro de jóvenes y adolescentes de Argentina y Brasil, señalan que “la orientación hacia el futuro [...] está directamente vinculada con la transmisión de valores por parte de su progenitores, e inversamente asociada con las condiciones socioeconómicas imperantes en su ámbito próximo” (p. 176); esto es, que ante una evaluación negativa de las condiciones del presente, se proyectan expectativas de cambio para mejorar esas condiciones presentes y el entorno inmediato se muestra más accesible para incidir en él.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión documental realizada para este trabajo y de los resultados de la exploración empírica y su análisis se puede concluir, en primer lugar, que la trayectoria escolar de las entrevistadas ha cursado un camino de continuidad que no se ha visto interrumpida por los imperativos tradicionales del género. Las mujeres de la muestra se encuentran estudiando en el momento que corresponde el grado escolar con la edad. Es decir, estamos hablando de una nueva generación de profesionistas que probablemente sostengan una trayectoria de vida construida con base en razones distintas a las mujeres de la generación anterior.

Hay indicios de que una gran proporción de las mujeres se encuentran satisfechas con su vida y sobre todo con aquellos contextos cercanos en los que más pueden incidir, pero también, se sienten insatisfechas por aquellos contextos más amplios que se escapan de sus acciones.

A pesar de que una proporción amplia se siente satisfecha, también manifiestan que hay más posibilidad de avanzar en los contextos cercanos en los que pueden incidir y menos en aquellos que no dependen de ellas.

Respecto de las expectativas sobre el futuro, se aprecia que las mujeres que participaron en el estudio no esperan que su mundo cambie sustancialmente en el horizonte de cinco años, sin embargo, se aprecia una visión optimista sobre lo que se puede esperar. Cabe señalar que las condiciones en las que se levantó la encuesta no eran favorables, debido a la pandemia por covid-19.

Los resultados de esta exploración también arrojaron una percepción limitada sobre las oportunidades para la movilidad social de las mujeres dentro de su misma generación, pero destaca también una percepción de esperanza respecto a las oportunidades de la siguiente generación. Si observamos las medias calculadas nuevamente, hay mayor optimismo en áreas o contextos cercanos como su propia vida, la participación dentro de su comunidad donde pueden ser protagonistas, la educación y la preocupación por los demás, es decir, el altruismo del que se infiere o la emergencia de una nueva mentalidad de la feminización del cuidado.

Si consideramos que en los resultados de la evaluación del nivel socioeconómico, mediante la escala basada en indicadores objetivos, las mujeres se ubican mayormente en los niveles medio, medio alto, alto y muy alto, y que la percepción de que se está progresando se ubica mayoritariamente en la ámbito personal y familiar; además, si los comparamos con los resultados de la *Percepción de la movilidad socioeconómica generacional* recabados mediante la pregunta “Imagínate una escala de 10 niveles, en que en el ‘1’ se ubican las personas más pobres y en el ‘10’ se ubican las personas ‘más ricas’, [¿Dónde te ubicarías? ¿Dónde se ubicarían tus padres y dónde se ubicarían tus hijos?]”, se concluye que la percepción que tienen las mujeres sobre cómo serán sus condiciones económicas en el futuro están mediadas por: a) el optimismo comparativo, en el que las personas se perciben con más probabilidad que el promedio de tener mejor suerte, y b) el sesgo del optimismo ilusorio, al que recurren las personas para construir expectativas de futuro positivas a pesar de que las condiciones objetivas no sean favorables.

Por otra parte, una limitación notable es la distribución de la muestra que se observa muy concentrada en el contexto de las universidades públicas y, sobre todo, que recoge la información de aquellos jóvenes que cuentan con acceso a Internet. Esto indica que debemos buscar mecanismos para asegurar una distribución más equilibrada y que cubra un espectro más amplio de la población de jóvenes.

Asimismo, con el interés de profundizar el conocimiento sobre los procesos que siguen los jóvenes para valorar su vida desde el presente y cómo y bajo qué elementos construyen los ideales de futuro, se sugiere realizar estudios mediante aproximaciones cualitativas con muestras diversas cultural y socialmente.

REFERENCIAS

- Concha, D., Bilbao, M. Á., Gallardo, I., Páez, D. y Fresno, A. (2012). Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. *Salud & Sociedad: Investigaciones en Psicología de la Salud y Psicología Social*, 3(2), 115-129. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752012000200001&lng=pt&tlng=es.
- Fundación Adsis (2013). *El futuro comienza hoy*. Fundación Adsis. <https://www.fundacionadsis.org/elfuturocomienzahoy/es.html>
- Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI) (2019). *Encuesta de jóvenes en México 2019*. Fundación SM. [https://oji.fundacion-sm.org/encuesta-mexicana-de-la-juventud/#:~:text=Encuesta%20de%20j%C3%83%20enes%20en%20M%C3%A9xico%202019&text=El%2026%25%20de%20j%C3%83%20enes%20entre,y%20a%20la%20salud%20\(57.7%25\)](https://oji.fundacion-sm.org/encuesta-mexicana-de-la-juventud/#:~:text=Encuesta%20de%20j%C3%83%20enes%20en%20M%C3%A9xico%202019&text=El%2026%25%20de%20j%C3%83%20enes%20entre,y%20a%20la%20salud%20(57.7%25))
- Gómez Morin, L., Molina Téllez, C. J., Reyes Corona, M., Estrada Rivera, M. R. y Ceballos Albarán, M. (2018). *Las juventudes en México: situación actual y perspectivas*. Fundación SM. <https://oji.fundacion-sm.org/las-juventudes-en-mexico-situacion-actual-y-perspectivas/>
- Gómez Morin, L., Molina Tellez, C. J., Reyes Corona, M., Estrada Rivera, M. R. y Ceballos Albarán, M. (2013). *Las juventudes en México. Situación actual y perspectivas*. Fundación SM. <https://oji.fundacion-sm.org/las-juventudes-en-mexico-situacion-actual-y-perspectivas/>
- Hernández-González, E. y Contreras-Tinoco, K. (2021). Género y capital cultural en estudiantes de educación superior. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 14(spe.), 99-109. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.se1.2021>
- Ibáñez-Gracia, T. (1979). Factores sociales de la percepción. Hacia una Psicosociología del significado. *Quaderns de Psicología. International Journal of Psychology*, 1(7), 71-81. <https://raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/200559>

- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) (2018). *Día Mundial de la Salud Mental, Instituto Mexicano de la Juventud*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/dia-mundial-de-la-salud-mental-178220?idiom=es>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020, 10 de agosto). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. [Comunicado de prensa núm. 358/22]. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2021a). *Indicadores de ocupación y empleo cifras oportunas durante junio de 2021* [Nota técnica]. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/enoe_n_nota_tecnica_0621.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2021b). *Estadísticas de defunciones registradas 2020*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mortalidad/doc/defunciones_registradas_2020_nota_tecnica.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2021c, 25 de enero). *En México somos 126,014,024 habitantes: censo de población y vivienda 2020* [Comunicado de prensa núm. 24/21]. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2022, 8 de agosto). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas* [Comunicado de prensa núm. 430/22]. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Lechuga-Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G. y Guerrero Tostado, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Journal of Economic Literature*, 15(43). <http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>
- Omar, A., Uribe Delgado, H., Aguiar de Souza, M. y Soares Formiga, N. (2005). Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(1-2), 165-180.
- Red Iberoamericana de Investigación sobre Juventudes. (2020). *Condiciones de vida, identidad y expectativas de futuro de jóvenes* (Versión 2020-12) [Conjunto de datos]. Red Iberoamericana de Investigación sobre Juventudes.
- Rentería Rodríguez, M. E. (2018). Salud mental en México. *Notas INCyTU*, (7), 1-6. https://www.foroconsultivo.org.mx/INCYTU/documentos/Completa/INCYTU_18-007.pdf
- Rodríguez, T. (2009). *Vidas deseables. Cartografías de deseo y valores en jóvenes*. Universidad de Guadalajara.
- Verdugo, L., Freire, T. y Sánchez-Sandoval, Y. (2017). Las relaciones entre autopercepciones y expectativas futuras: un estudio con preadolescentes españoles y portugueses. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 39-47.

Experiencias educativas de mujeres estudiantes universitarias durante la pandemia por covid-19

Karla Alejandra Contreras Tinoco¹
Laura Nadhielii Alfaro Beracoechea²
Ana Gabriela Díaz Castillo³

INTRODUCCIÓN

El primer brote de covid-19 fue reportado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) el 31 de diciembre del 2019, en Wuhan, China. Un par de meses más tarde, el 27 de febrero de 2020 se confirmó la primera persona mexicana contagiada con el virus SARS-CoV-2. A partir de ese momento, cada estado de la República Mexicana comenzó a tomar decisiones diferenciadas para gestionar la pandemia. En el caso de Jalisco, se determinó suspender clases presenciales en los niveles educativos medio superior y superior, así como en eventos masivos a partir del 13 de marzo de 2020 (Gobierno del Estado de Jalisco, 2020) y las clases en los niveles básicos de educación se suspendieron el 23 de marzo (Pereira, 2020).

¹ Profesora-Investigadora del Centro Universitario de la Tonalá. Profesora e Investigadora Titular “A” de la Universidad de Guadalajara. ctk_a_28@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-6061-4600).

² Profesora Investigadora Asociada “B” de la Universidad de Guadalajara. nadhielii.alfaro@academicos.udg.mx (ORCID: 0000-0002-9857-7339).

³ Profesora-Investigadora del Centro Universitario de la Tonalá, Universidad de Guadalajara. agabriela.diaz@academicos.udg.mx (ORCID: 0000-0003-1263-5241).

La virtualización de la totalidad de las clases de los distintos niveles educativos tuvo impactos diferenciados por regiones, pues los recursos y las condiciones de sus estudiantes son contrastantes (Gaeta *et al.*, 2021). Las zonas rurales fueron las más afectadas, ya que tenían un limitado acceso a las tecnologías necesarias para la educación a distancia. Las restricciones para el acceso a las nuevas tecnologías podrían generar en los estudiantes rezago educativo o deserción escolar (Pereira, 2020). En cuanto a la deserción escolar, se calcula que en 2020, 10% de los estudiantes de educación básica de Jalisco abandonó la escuela, mientras que en nivel superior lo hizo un 8%, es decir, cerca de 2.5 millones de niños, niñas y adolescentes y cerca de 300 mil jóvenes estudiantes (Loera, 2020).

Para Pereira (2020), este aumento en el abandono educativo pudiera estar ligado con la situación económica, dificultades para acceder a la tecnología, la falta de apoyo en los hogares y la carencia de recursos apropiados para el estudio. Al respecto, la autora señala que, desde antes de la contingencia, en Jalisco, 30% de la población se encontraba en situación de pobreza y 35% en una situación de vulnerabilidad. Probablemente por esto, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018, en Pereira, 2020), tan solo 6 de cada 10 hogares jaliscienses tenían Internet antes de la contingencia. Ahora bien, se sabe que las zonas rurales tienen menor acceso a Internet, puesto que tan solo 26% contaba con el mismo, mientras que, en las zonas urbanas, 66% que disponía de este (INEGI, 2018, en Pereira, 2020).

En el caso de la educación superior, y más específicamente de la Universidad de Guadalajara, esta funciona en un modelo de Red Universitaria compuesto por seis centros temáticos que se encuentran en la Zona Metropolitana de Guadalajara y nueve Centros Universitarios Regionales. El modelo educativo vigente de la Red Universitaria es el modelo por competencias profesionales integradas, un plan de estudios basado en competencias profesionales integradas que enlaza conocimientos globales, profesionales y experiencias laborales, reconoce las necesidades y problemas de la realidad para actuar en su transformación de forma consciente, y establece tres niveles: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas (González y Ramírez, 2011). Las primeras se refieren a las capacidades intelectuales como las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas (e.g. uso del

lenguaje); las segundas se orientan a las situaciones de la práctica profesional que requieren respuestas complejas y las últimas se vinculan a condiciones específicas de ejecución y son la base del ejercicio profesional.

La Universidad de Guadalajara suspendió las actividades académicas presenciales en sus 15 centros el 13 de marzo de 2020; sin embargo, las condiciones en las que se implementaron las actividades y tareas virtuales fueron desiguales y complejas para los estudiantes, por un lado, varios de ellos no tenían los recursos y habilidades tecnológicas necesarias para el aprendizaje a distancia. Al respecto, se sabe que 37% carecía de conectividad a Internet en sus hogares (Meléndez, 2020), 26% carecía de equipo de cómputo para realizar las actividades y tareas, y que, del resto (74%), 60% compartía el equipo de cómputo con otros miembros de su casa (Serrano Jáuregui, 2020). Por otro lado, un buen número de los estudiantes (13%), que habitualmente estudiaban y trabajaban para solventar los gastos derivados de la formación profesional, perdieron sus empleos durante la pandemia, lo cual los situó en complejidades y retos económicos (Serrano Jáuregui, 2020).

Las cifras anteriores son desalentadoras, ya que muestran las razones estructurales del abandono y rezago durante esta pandemia, además, cabe mencionar que estas desigualdades, en cuanto a conectividad, aumentan aún más cuando se hacen desagregaciones por región y municipio (Arredondo-Ramírez, 2017). Particularmente, el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) tiene tres sedes, Ocotlán, La Barca y Atotonilco. Los estudiantes de CUCiénega (Ocotlán) son, en su mayoría, jóvenes provenientes de pueblos o ciudades cercanas, con diferente grado de desarrollo económico, social y tecnológico, los cuales migraron a la ciudad para estudiar (Pérez, 2020); esto, en sí mismo, constituye una muestra de las diferencias y desigualdades con las que estos estudiantes atraviesan el proceso formativo.

Si la situación ya es disímil para los estudiantes debido a sus diferentes trayectorias y capitales, si consideramos diferencias por género, estas desigualdades son todavía mayores. Para el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020) los grupos vulnerables, específicamente las mujeres adolescentes y jóvenes, podrían verse más afectadas en el contexto de la pandemia. En la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) se reportó que 2.5 millones de

mujeres no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 por causa de esta enfermedad (1.1 millones) o por falta de recursos (1.4 millones).

En suma, los y las jóvenes estudiantes universitarios durante este periodo vivieron procesos vertiginosos de adaptación y modificación de sus hábitos, rutinas, roles y actividades escolares, que suponemos conllevaron una serie de retos y estrategias para adaptarse a los mismos. Por ello, en este trabajo buscamos comprender las experiencias educativas de mujeres estudiantes universitarias durante los primeros meses de la contingencia sanitaria por covid-19, en el marco de un programa educativo basado en competencias profesionales integradas.

MARCO TEÓRICO

Experiencias educativas

El contexto de pandemia generó disruptivamente experiencias educativas caracterizadas por una planeación didáctica reorganizada para escenarios virtuales, donde los protagonistas (docentes y estudiantes) le otorgan un sentido y un significado; el primero caracteriza los impactos de los dispositivos pedagógicos en sus logros de aprendizajes y competencias; mientras que el segundo funciona como una herramienta para interpretar o traducir las acciones educativas.

La representación de la experiencia depende del estilo de gestión institucional, de su marco ético y principalmente de la reorganización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los intereses y expectativas de los estudiantes respecto a las experiencias educativas están estrechamente vinculadas a su condición humana y a los mecanismos de inclusión e igualdad de los contextos en que interactúan.

La experiencia educativa se define a partir de la noción que obedece (Ramírez-Velásquez, 2006) a la lógica del ensayo, error, reflexión, reordenación; y desde dos variantes: la *acción en*, la cual tiene impacto en los procesos de la práctica docente que se desarrollan en determinados ambientes educativos y se encaminan al logro de objetivos de aprendizajes; y la *acción sobre*, que está estrechamente relacionada con las emociones, percepciones y los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Coexisten diferentes perspectivas de la experiencia educativa, bien desde la fenomenología, donde toda acción educativa se reconoce como un suceso y no como simples momentos escolares; bien desde la política pedagógica, donde la experiencia conduce al cambio con una orientación hacia la modernización y la transformación de los procesos educativos.

Estrategias y recursos de afrontamiento

La inmediatez con la que se implementaron las medidas derivadas de la contingencia sanitaria representaron un cambio repentino que se convirtió en un factor estresor para los actores implicados. Las estrategias de afrontamiento se refieren a los esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar demandas específicas internas o externas que exceden los recursos de las personas (Folkman, 1984, p. 141).

Existen diversas clasificaciones para las estrategias de afrontamiento, tales como el afrontamiento activo y pasivo, el afrontamiento basado en el problema o el basado en la emoción, estrategias de evitación o acercamiento y afrontamiento funcional o disfuncional (Rubio *et al.*, 2016). La clasificación de Folkman (1984) para las estrategias de afrontamiento incluye las estrategias de regulación emocional y las estrategias de resolución de problemas. Las primeras se refieren a procesos cognitivos orientados a disminuir el estrés emocional e incluyen estrategias como la evitación, minimización, distanciamiento, atención selectiva y comparación positiva, que pueden o no implicar la reevaluación de la situación estresante. Este tipo de estrategias se orientan a mantener el optimismo, negar los hechos o sus implicaciones, rehusarse a admitir lo peor o actuar como si lo ocurrido no importara. Las estrategias de afrontamiento de resolución de problemas, por su parte, se orientan a definir el problema, generar soluciones alternativas, hacer un balance de estas en términos de costo-beneficio, elegir la alternativa y actuar conforme a ello; también incluyen estrategias orientadas hacia sí mismo.

Los recursos de afrontamiento, por su parte, se refieren a los caminos que se utilizan para contrarrestar las demandas. Estos pueden ser propias de la persona o recursos materiales y sociales externos o

ambientales. En cuanto a los recursos personales, se encuentran los recursos físicos, como la salud y la energía; recursos psicológicos como las creencias positivas y las competencias, como habilidades sociales y de solución de problemas. Los recursos externos incluyen el apoyo social, así como los recursos materiales o económicos.

Para diversos autores (Li & Peng, 2020; Sim *et al.*, 2010) es importante monitorear las estrategias de afrontamiento utilizadas en los brotes epidemiológicos para elegir y promover las más adaptativas en la elaboración de políticas y operaciones clínicas, de modo que se proteja a la mayor parte de la población de los efectos psicológicos de la pandemia, así como para fortalecer redes de apoyo social que sirvan para amortiguar los efectos psicológicos adversos.

Se ha propuesto que las estrategias de afrontamiento basadas en el problema (apoyo instrumental y afrontamiento activo) tienden a disminuir, mientras que las basadas en la emoción (apoyo emocional, humor y desconexión) aumentan conforme pasa el tiempo en un brote epidemiológico, lo que refleja una disminución en la necesidad de resolver el problema y un aumento en la necesidad emocional de dejar atrás la crisis (Yeung & Fung, 2007).

ANTECEDENTES

Los estudios que han explorado la experiencia educativa de los estudiantes universitarios durante la pandemia por covid-19 han analizado varios aspectos: a) rendimiento académico (Burbano *et al.*, 2020); b) percepción del proceso formativo, antes presencial, ahora virtual (Miguel-Román, 2020; Tejedor, *et al.*, 2020); así como c) acceso, uso, adaptación y percepción en torno a las TIC (Katz *et al.*, 2021; Meleo-Erwin *et al.*, 2021; Barzola-López *et al.*, 2020; Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020). En este estudio se abordaron las experiencias de los estudiantes en donde incorporaron dichos aspectos desde su perspectiva.

En China, por ejemplo, se realizó un estudio sobre la influencia de la percepción del instructor en el aprendizaje de alumnos universitarios (Wang *et al.*, 2021). Los resultados del estudio destacan que para los estudiantes es muy importante recibir comunicación y retroalimentación oportuna por parte de los instructores, lo que favorece el

compromiso académico y, por otro lado, la innovación instruccional o el utilizar herramientas nuevas que permitan la interacción y el juego. En un viraje constraintuitivo, el desempeño del profesor fue asociado negativamente con la satisfacción de los alumnos, lo que indicó que más estudios son necesarios y que posiblemente algunas estrategias de afrontamiento particulares pudieran mediar la relación entre profesor y estudiante.

En este sentido, otra línea de estudios está orientada a las estrategias de afrontamiento en situaciones de contingencia sanitaria. Gaeta *et al.* (2021) condujeron un estudio cuantitativo en México para analizar la relación entre las emociones, estrategias de afrontamiento y el aprendizaje autorregulado en estudiantes durante el confinamiento por covid-19. Utilizando dos instrumentos para medir estrategias de afrontamiento, encontraron que los participantes usaron principalmente las estrategias siguientes:

- De afrontamiento orientadas a la reevaluación positiva de las situaciones
- Orientadas al afrontamiento cognitivo
- De evitación
- Focalizadas en la solución de problemas
- Conductuales de evitación.

La relación entre aprendizaje autorregulado y las estrategias de afrontamiento mostró que mientras que las estrategias de focalización en solución de problemas, reevaluación positiva, apoyo social y, en menor medida, acercarse a la religión, correlacionan positivamente con dicho aprendizaje, este relaciona negativamente con la autofocalización negativa, la expresión emocional abierta y estrategias cognitivas de evitación. Si bien el estudio considera elementos muy parecidos a los que se emplearon en esta investigación, el contexto es distinto, siendo que la mayoría de los estudiantes eran de zonas urbanas, tenían un espacio adecuado para el estudio, acceso a Internet y equipo para continuar con sus estudios.

En otros estudios sobre estrategias de afrontamiento relacionadas con la covid-19 se propusieron también intervenciones y estrategias para disminuir el estrés que genera enfrentarse a la enfermedad, como obtener información certera, fortalecer el apoyo social, tratar de

mantener una vida normal incorporando medidas de seguridad y acudir a atención psicológica cuando sea necesario. Un grupo de estudios se centró en los trabajadores de la salud como población especialmente vulnerable a problemas de salud mental, debido al riesgo de infección, soledad, fatiga y aislamiento (Rajkumar, 2020). Consideramos también importante analizar a los estudiantes, ya que, al menos en educación superior, están sujetos a diversos factores de riesgo, lo que causa en ellos altos niveles de estrés (Águila *et al.*, 2015).

En Hong Kong se realizó un estudio longitudinal durante la contingencia sanitaria por el SARS-CoV-2 (Yeung & Fung, 2007) y sus resultados mostraron que los jóvenes adultos reaccionan con emociones activas como el enojo, que les motiva a resolver los problemas en comparación con adultos mayores, quienes reaccionan ante una crisis con mayor tristeza y menor ira y miedo. Por otro lado, el uso de estrategias de afrontamiento basadas en la emoción reducen el enojo y la tristeza en todos los grupos de edad. Dicho estudio concluye que las estrategias de afrontamiento basadas en la emoción contribuyen más a las emociones que estas a las mismas estrategias de afrontamiento (Yeung & Fung, 2007).

En un estudio orientado a explorar el estado psicosocial y estrategias de afrontamiento en personas no infectadas con el virus en China (Li & Peng, 2020), que incluyó una submuestra de estudiantes, se encontró que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron las enfocadas en la emoción con un 51.3%; por su parte, 11.5% utilizó estrategias orientadas al problema y el resto una combinación de ambas.

En cuanto a las medidas y recomendaciones para enfrentar los problemas de salud mental, algunos autores propusieron estrategias de primeros auxilios psicológicos, técnicas de disminución del estrés, pensamientos positivos sobre el futuro (esperanza) y a largo plazo intervenciones centradas en el trauma (Ramírez-Ortíz *et al.*, 2020). Otros autores hicieron referencia a que los mecanismos de afrontamiento positivo pueden canalizar el estrés en actividades productivas, en este caso, la resiliencia resulta un factor de protección contra el desarrollo de trastornos mentales (Muñoz-Fernández *et al.*, 2020).

DISEÑO

Este trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo. Debido a que la problemática social causada por la covid-19 es reciente y sus estragos han reconfigurado los modos de estudiar, enseñar y vivir la experiencia educativa. Por ello, se consideró oportuno que el estudio tuviera alcances exploratorios y descriptivos que mostraran un panorama general de las tensiones, dificultades, aprendizajes, oportunidades y experiencias educativas de las jóvenes.

El diseño de investigación fue de tipo biográfico-narrativo. Las participantes fueron 20 mujeres estudiantes de la licenciatura de Psicología del Centro Universitario Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Las participantes, de manera individual y autorreflexiva, escribieron autorelatos vinculados con su experiencia educativa durante la contingencia sanitaria. Estos relatos fueron escritos entre mayo y agosto de 2020. Las participantes tenían entre 18 y 23 años, participaron de manera voluntaria y se les aseguró el total anonimato de su relato.

El análisis de los datos fue inductivo y de tipo hermenéutico-interpretativo. El procedimiento consistió en que dos investigadoras participantes en el proyecto de investigación, de modo independiente, leyeron en repetidas ocasiones los autorrelatos enviados por las participantes; identificaron códigos a partir de la reiteración de discursos y categorizaron los relatos en una matriz temática. El análisis interpretativo se realizó en estas matrices y, posteriormente, fue contrastado y revisado de modo cruzado por las investigadoras. Finalmente, las interpretaciones de los datos se hicieron conjuntamente por dichas investigadoras. Por lo anterior, es posible sostener que se cumplió con el criterio de triangulación por actores (Cornejo y Salas, 2011).

A partir del análisis inductivo de los relatos se organizaron los resultados y emergieron tres categorías temáticas, que se detallan en el apartado siguiente.

RESULTADOS

Observamos tres grandes categorías en los relatos de los estudiantes (Cuadro 7.1): a) evaluación de la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje;

b) retos del trabajo académico en línea y sus estrategias de afrontamiento; y c) ventajas de la educación en línea durante el confinamiento. Cabe destacar que el factor económico atravesó dos de las tres categorías, puesto que representó algunos problemas en los retos del trabajo académico e influyó en la consideración de ventajas de la educación en línea, ya que representó un ahorro. Por tanto, reconocemos que la economía es un factor importante para los estudiantes, pues da cuenta de la preocupación constante por obtener recursos para ellos y para el núcleo familiar.

Cuadro 7.1. Ejes y subcategorías de análisis en el contenido de las narraciones de participantes

| | | |
|--|---|---|
| Evaluación de la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje | Trabajo del docente | |
| | Desempeño del alumno | |
| Retos del trabajo académico en línea y estrategias de afrontamiento | Conectividad y uso de la tecnología | Apoyo social |
| | Sobrecarga de actividades | Organización del tiempo Acuerdos en la familia |
| Ventajas de la educación en línea a raíz de la pandemia | Aprendizaje de recursos y herramientas tecnológicas | |
| | Aprendizaje autogestivo | |
| | Ahorro económico y en tiempo de traslado | |

Fuente: elaboración propia.

Evaluación de la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje

En esta primera categoría, se ubican dos subcategorías: a) el trabajo del docente, en donde se destaca un reconocimiento de cualidades (o no) de los profesores, y b) el desempeño del alumno, en la que los participantes dan cuenta de su motivación y estrategias utilizadas en el trabajo en línea.

Trabajo del docente

En esta subcategoría se resalta el rol del profesor en el acompañamiento de las actividades académicas, independientemente de las condiciones de confinamiento. En ese sentido, algunas estudiantes hablan del trabajo a distancia como algo que no eligieron pero que valoran porque les ofrece la posibilidad de que los profesores las acompañen y guíen, sin el riesgo de contraer la enfermedad.

A su vez me deja comprender la importancia de que los maestros nos sigan guiando en nuestra formación académica desde casa sin tener que exponernos a la gravedad de la contingencia por COVID-19 a la que ahora nos enfrentamos (Participante mujer, 22 años).

Las estudiantes saben que los profesores tampoco estaban preparados y/o capacitados para impartir los cursos a distancia, por lo que reconocen el esfuerzo y ejercicio que estos hicieron de adaptar y encontrar modos de dar continuidad al proceso de enseñanza a distancia. No obstante, identifican que no todos los profesores se han comprometido del mismo modo con este proceso. Una estudiante, por ejemplo, sostiene que los profesores que en las clases presenciales se caracterizaban por ser más “estrictos” han buscado seguir aportando, en la medida de sus habilidades y posibilidades, a la formación de los estudiantes, ya sea mediante tareas o clases en las que explican los temas; mientras que otros profesores, que esta estudiante califica como “los no estrictos”, optaron por solamente dejar tareas sin clases sincrónicas o explicaciones al respecto de los contenidos. Estos últimos le parecen cuestionables a la estudiante. Entonces, observamos que las estudiantes distinguen a los profesores como “estrictos” y “no estrictos”: los primeros denotan un mayor esfuerzo en el acompañamiento académico, en tanto los segundos solicitan tareas pero no guían la instrucción.

Siento mucho respeto para todos los maestros, en general, ya que idearon una manera para continuar con sus labores. Pero siendo sincera, la manera en que se están llevando las clases me parece más complicada. Desde mi perspectiva, dentro del CUCI (más específico en la carrera de Psicología), todos los maestros son personas muy inteligentes, sin embargo, la diferencia entre ellos es que algunos son estrictos y otros no lo son tanto; y lo han demostrado durante este acontecimiento: los maestros estrictos se han esforzado aún más para seguir aportándonos conocimientos, dejándonos tareas, y dándose tiempo para explicarnos los temas que debían haber sido abordados durante este semestre.

Por su parte (y es este tema el que me genera conflicto) es que los maestros no tan estrictos, aunque hacen el esfuerzo, solo lo dejan a medias, porque solo nos dejan los temas o nos encargan tareas sin explicarnos absolutamente nada. Sé que no somos niños y también debemos esforzarnos el doble, pero no hay nada como que un profesional te guíe (Participante mujer, 20 años).

Esta estudiante señala que un problema común en el proceso de aprendizaje a distancia que se derivó de la pandemia es que los profesores no consideraron las particularidades o diferencias entre la enseñanza presencial y la virtual. Un aspecto particularmente problemático fue que los profesores no respondían con agilidad los correos, lo cual impidió una comunicación constante y fluida entre estudiante y profesor(a). Otro error frecuente fue que la claridad de las instrucciones o indicaciones para realizar una tarea no era la adecuada, entonces, surgían dudas relacionadas con qué es lo que se solicitaba en la actividad y/o cómo se evaluaría. Finalmente, la estudiante de 20 años identifica que otro aspecto que da cuenta de la indistinción entre clases presenciales y virtuales por parte de los profesores es respecto al ingreso a clase, ya que los profesores solicitaban puntualidad pero, en ocasiones, el ingreso tardío se debía a problemas técnicos y no precisamente a falta de interés o puntualidad por parte del estudiante. En suma, para esta estudiante, es relevante que la planta docente reflexione sobre las particularidades que conlleva trabajar en línea y a distancia y que acomode sus modos de enseñar para evaluar con base en estos.

Frente a esta pandemia en el área de educación, se tomaron medidas necesarias, así como en otras áreas, en donde toda la población estudiantil se vio afectada. Aunque se tomaron alternativas como clases y entrega de trabajos *online* el aprendizaje que se vio claramente afectado porque no es el mismo aprendizaje y conocimiento que se genera en las aulas por clases presenciales. En lo personal, fue muy caótico, ya que muchos maestros no estaban conscientes que era diferente la clase virtual que la presencial porque ellos subían los trabajos y, a veces, los alumnos estaban perdidos y no se entendían las instrucciones o, en ocasiones, uno se trataba de comunicar con los maestros para aclarar dudas o preguntas sobre algún tema y ellos no contestaban, que era por la razón por la que se entregan trabajos mal. Claro, aclarando que no en todas las clases era lo mismo o los mismos problemas ya que, en algunas ocasiones, las aplicaciones o plataformas fallaban y sacaban a algunos compañeros o no los dejaban entrar y los maestros, en lugar de comprender la situación, había indicaciones de quien no lo haya dejado entrar a la aplicación o cualquier cosa contaría como falta, donde me parecía una injusticia, ya que no estaba en nuestras manos sino [que eran] fallos de la aplicación; en algunas ocasiones [ocurría] lo mismo para

la entrega de tareas, fallaban las páginas o aplicaciones, cuando había entrega tenían otras fechas y cuando se quería enviar las tareas no se podía y fue un poco estresante en general, ya que a veces nosotros como alumnos no teníamos las herramientas para hacer las tareas y sin ayuda de maestros, o el Internet fallaba y había dificultades para hacer alguna tarea o presentarse a alguna clase. El tiempo no considero que haya sido una dificultad, ya que la mayoría de las personas estaba sin empleo (Participante mujer, 22 años).

Se aprecia una deficiencia en la comunicación e instrucciones, aunado a la cancelación de actividades prácticas, elementos apreciados como muy importantes en la formación académica.

Algunos de mis maestros [...] nos saturaban con demasiados trabajos de un día para otro, sin respetar las demás materias y los horarios, el que algunas cosas no las comprendiera y al momento de querer aclarar mis dudas no poder hacerlo por falta de comunicación con ellos o simplemente no respondían. Creo que todo esto afecta demasiado no solo el desempeño, sino que también la formación (Participante mujer, 20 años).

Desempeño del alumno

Algunas de las estudiantes destacan que la interacción con profesores, pero también con los compañeros de clase, era su forma de resolver dudas y comprender mejor la información. Asimismo, manifestaron que si bien realizan y entregan las tareas solicitadas por los profesores, en realidad no comprenden en su totalidad los contenidos ni los aprendizajes esperados de las mismas.

Sin duda alguna, uno de los retos que más significó para mí fue la educación a distancia, esto debido a que, en lo personal, yo funciono más dialogando con mis compañeros, muchas veces parte de las lecturas las comprendía gracias a lo que el aula y el acompañamiento cara a cara con los demás aportaba a mi aprendizaje. Si bien una solución fue el realizar las clases en línea, no logré percibir un verdadero aprovechamiento de los contenidos temáticos. En mi hogar, mis tres hermanos y yo somos estudiantes, dos de preparatoria y uno de secundaria, y dialogando con los tres concluimos que cumplimos con los trabajos y entregas, pero sentíamos [que habíamos fallado] en dos cosas, la primera en la calidad de entrega de los trabajos y en segundo en el aprendizaje que obteníamos de ellos (Participante mujer, 23 años).

Además, otro punto abrumador de esta cuarentena, es el hecho de no poder entender una gran mayoría de trabajos que son dejados para entregar inmediatamente vida (Participante mujer, 20 años).

Por otro lado, es posible notar que en las estudiantes prevalece una necesidad de reafirmación por conducirse por la vía correcta en las actividades académicas. Al respecto, una estudiante habla de que existen materias en las que no ha tenido clases sincrónicas, o bien, han sido pocas, esto dificulta el aprendizaje porque no puede plantear sus dudas, inquietudes o aprender de los comentarios y ejemplos del profesor ni de sus compañeros. Entonces, esta estudiante termina por sentir que no comprende los contenidos y que eso se debe a una debilidad del aprendizaje a distancia.

Sin embargo, también salieron a luz una serie de desventajas con este nuevo método de trabajo. Cuando se asiste a una clase presencial tienes contacto directo con el maestro, cuentas con la opción de preguntar si tienes dudas o incluso escuchar las incertidumbres de los demás, que pueden terminar sirviéndote, aunque en un principio no te las habías planteado. Esto también se puede lograr por medio de videollamadas, no obstante, hay materias donde solo se dejaban trabajos en las plataformas y si tienes alguna duda puedes mandarle un correo al maestro, pero no es lo mismo que si lo tuvieras enfrente para preguntarle todo lo que te confunde. Y al final terminas haciendo el trabajo sin estar del todo seguro de si vas por la vía correcta o, todo lo contrario. Otro obstáculo es el acceso a Internet (Participante mujer, 19 años).

Retos del trabajo académico en línea y estrategias de afrontamiento

Esta segunda categoría también contiene dos subcategorías: a) conectividad y uso de la tecnología, en la que las participantes dan cuenta de problemas relacionados con la falta de acceso a Internet y la manera en que resolvieron este problema, particularmente el apoyo social de familiares y compañeros; y b) sobrecarga de actividades, que da cuenta de los ejes de la vida escolar, familiar y laboral de los participantes, así como de las estrategias utilizadas como la organización del tiempo, los acuerdos en la familia y la procrastinación, como estrategia con efectos negativos.

Conectividad y uso de tecnología

Sin duda, las estudiantes posicionan el uso de las TIC y la conectividad como el aspecto que más impacto tuvo en su experiencia de aprendizaje durante la pandemia. Algunas de las estudiantes relataron que no

contaban con Internet antes de la pandemia, por lo que los primeros meses de la contingencia se conectaron a través de datos celulares, lo cual representó un gran costo económico y desconexiones constantes. Por ello, algunas optaron por contratar Internet, situación que, por un lado, conllevó un gasto extra para la economía familiar y, por otro lado, su instalación y conexión técnica requirieron un tiempo de espera de varios días. Es constante que las y los estudiantes hablen de lo significativo que fue para ellos aprender tan vertiginosamente a utilizar aplicaciones, herramientas y programas que desconocían. Otro aspecto que destacan algunos participantes es que no siempre la calidad y estabilidad del Internet permite que el mensaje transmitido se comprenda con claridad, puesto que, en diversas ocasiones, se presentan interferencias, cortes en las videollamadas, destiempos o ruidos que dificultan la comprensión de los contenidos.

Asimismo, es relevante mencionar que las participantes identifican aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje presencial que son difíciles de sortear de modo virtual, por ejemplo, la expeditez en la resolución de dudas que se consigue en el aula, la comunicación no verbal entre profesor y alumnos o la concentración otorgada a la presentación del docente. Además, esta estudiante de 22 años plantea un aspecto muy relevante, no es lo mismo tomar las clases virtuales cuando los contenidos del curso son, en la mayor parte (o únicamente) teóricos, que cuando son prácticos. En este caso, la pandemia y la obligatoriedad de virtualizar todos los cursos implicó para la estudiante una interrupción de las clases prácticas y en el ejercicio de las prácticas profesionales, lo cual complica adaptarse o evaluar favorablemente la virtualización de las actividades.

Pese a lo descrito, es interesante que al encontrar aspectos positivos en el aprendizaje de nuevas plataformas y aplicaciones de trabajo en línea, se favorece la alfabetización digital de los estudiantes para encontrar nuevos usos de los dispositivos con los que ya cuentan.

Este semestre sin duda ha sido uno de los más difíciles, el acoplarme a trabajar de manera virtual. Al principio mi problema era el Internet, ya que en mi casa no contábamos con ese servicio y cuando se hizo oficial que las clases se suspenderían y que trabajaríamos virtualmente pues la verdad que fue un total caos para mí, ya que implicaba contratar Internet y para eso se tardarían aproximadamente 20 días, por las cuestiones de la pandemia. Así que, mientras lo instalaban, me tocaba poner recargas y pues los megas se me terminaban a media videollamada. Por ese lado, me frustraba demasiado, ya que no solo era

una clase virtual, sino cuatro clases en las que me tenía que conectar, agregándole que tenía que descargar y aprender a usar aplicaciones que no conocía y con las que tuve que familiarizarme, aunque mirándole el lado bueno a esto pues el caso fue que conocimos y aprendimos a utilizar nuevas herramientas para trabajar virtualmente. El trabajar de esta manera me resultó mucho más difícil, ya que a pesar de que podíamos mirarnos y escucharnos a través de las videollamadas quedaban demasiadas dudas en mí y es que, si de por si había temas que se me dificultaban en clases presenciales, en clases virtuales pues es mucho más difícil aprender, a mi punto además que existía el factor de la velocidad o capacidad del Internet que en más de una ocasión fue un problema para trabajar de forma virtual, ya que en ocasiones las videollamadas se cortaban o se escuchaban mal, en otras la aplicación nos sacaba, y era muy frustrante y estresante trabajar de esa manera. A pesar de las experiencias creo que es importante aprender a tomar clases en línea porque así conoces nuevas formas y plataformas que te facilitan el aprendizaje, aunque claro, ahora que me tocó vivir esta experiencia durante lo que restaba del semestre creo que debí aprovechar más las últimas clases que tuvimos presenciales. Otro factor que creo yo que contribuyó para que sintiera esta experiencia así, es que este era mi último semestre para terminar la carrera y quería tener la oportunidad de aprender en las prácticas, ya que estas me permitirían acercarme más a la realidad que nos espera al salir la carrera, así que por ese lado sí siento que perdí muchas oportunidades de aprendizaje (Participante mujer, 22 años).

El uso de las TIC ha generado un sentir ambivalente, por un lado, se piensa como un proceso complejo, que requirió adaptación y aprendizaje empírico muy rápido y, por el otro, se concibe como un aprendizaje valioso que implica que los estudiantes desarrollen habilidades o saberes que antes no tenían.

Otra estudiante comparte las dificultades en el aprendizaje que vivió justamente por no contar con una conexión a Internet estable y por tener que compartir la computadora con sus tres hermanos, lo cual hizo que el asistir a la misma clase o hacer una tarea implicara negociaciones o acuerdos entre los hermanos para determinar quién podía usar el computador y en qué horarios. Esta joven se muestra reflexiva y bastante empática con la situación que conoció y escuchó de otros compañeros estudiantes que ni siquiera tenían computadora o Internet en su casa. Tal como ella lo expresa, la pandemia ha develado la desigualdad en las condiciones de aprendizaje entre las y los estudiantes.

Estar en una casa, con red de Internet no tan favorable, solo un computador, para cuatro estudiantes significó un gran reto. Llegó a haber ocasiones en las que nuestras clases por medio de videollamada eran a la misma hora y nuestra

red wifi no nos permitía escuchar con atención las clases. [...] Quiero enfatizar que nosotros contamos con posibilidades para continuar las clases a distancia, mas otros compañeros amigos y amigas de la carrera comentaron las dificultades que tenían para realizar las tareas sin Internet o computadora, si bien la Universidad de Guadalajara tomó medidas ante esta situación, con acciones como el préstamo de equipos de cómputo a estudiantes, algunos foráneos no pudieron acudir por ellos. Este hecho da pie a hacer una reflexión a profundidad de las decadencias y desigualdad educativa que enfrentamos como país (Participante mujer, 23 años).

En otros casos, las experiencias del uso de las TIC y de conectividad por parte de los estudiantes se vio interrumpida por el factor económico; esto representó una barrera en la comunicación con compañeros de clase y profesores. Por ejemplo, una estudiante relata que tuvo dificultades para conectarse a clases debido a que a su madre, durante el confinamiento, le redujeron la jornada laboral, por lo que solamente le pagaron la mitad del salario, situación que desestabilizó a toda la familia y les generó complicaciones económicas que hicieron imposible el pago del servicio de Internet. Esta estudiante también cuenta cómo en ese marco de condiciones económicas difíciles no podía pedirle a su familia que restableciera el Internet, esto obstaculizó la elaboración de tareas, el seguimiento oportuno de los contenidos y de los cursos, y creó una brecha amplia entre el desempeño y comprensión de los contenidos que tenían sus compañeros y ella.

Por motivos económicos se tuvo que suspender el servicio a Internet en mi casa, ya que por algunas semanas a mi mamá la suspendieron del lugar de donde trabaja por la situación que estamos viviendo [...] mi celular se descompuso de la batería y tenía que cargarlo a través de un cargador universal que duraba de 10 horas a 12 en tomar al menos el 60% de la carga y en ese lapso me perdía de anuncios o instrucciones que nos daban algunos maestros (Participante mujer, 22 años).

La baja calidad en los servicios de Internet provocó saturación e interrupción del servicio en algunos hogares en los que varios miembros requerían su uso, aún contando con el equipo tecnológico necesario, como se ejemplifica a continuación.

Una de las barreras más grandes que tengo en lo personal es el Internet, no es por falta de él, sino que, en algunas ocasiones se encuentra la línea muy saturada, ya que hay momentos en el que todos los miembros de la casa se encuentran y todos hacemos uso del Internet [al mismo tiempo]. (Participante hombre, 20 años).

En el caso de las comunidades rurales, la falta e intermitencia de los servicios de conexión a Internet se convierte en el principal obstáculo identificado por los estudiantes, tanto para la comunicación con profesores, como para el desarrollo y entrega de las actividades académicas.

Cuando volví a ayudar en la tienda era lo mismo, ya que en el lugar no contamos con Internet y siempre tenía que estar con datos. Se presentó una ocasión en la cual no pude realizar una actividad y no logré comunicarme con el profesor para avisarle la situación por lo cual perdí la actividad [...] El único conflicto que se ha presentado en estos últimos días es que a causa de los cambios repentinos del clima que se presentan las lluvias lo que logra es dejar sin Internet e inclusive sin luz (Participante mujer, 20 años).

Considerar que no se cuenta con los recursos para enfrentarse a los retos que implica la educación en línea, particularmente con la conexión a Internet, puede generar estrategias de afrontamiento pasivas, como el abandono de la carrera.

Los primeros días que comenzaron las clases virtuales tenía mucha ansiedad y más porque no podía hacer los trabajos a tiempo, por lo que comenté anteriormente que no contaba con Internet en casa. Mi ansiedad llegó a un punto en el que tome la decisión de renunciar al semestre, pero realmente eso no era lo que quería, me tomé dos días para reflexionar y llegué a la conclusión de que me estaba dejando vencer por la ansiedad (Participante mujer, 19 años).

En algunos casos, resalta la implementación de estrategias basadas en el apoyo social por parte de otros y una búsqueda activa para resolver problemas. En esas situaciones, los estudiantes no tenían los recursos económicos para pagar Internet y tuvieron que generar la estrategia de enviar tareas y actividades desde la casa de un familiar o amistad. El siguiente relato lo ejemplifica.

... y otro por falta de Internet, este es otro de los puntos que hizo que se me dificultara esta manera de trabajo, ya que por cuestiones económicas tuvimos que quitar el Internet y debía esperar a que mi tía me pudiera recibir en su casa para poder enviar o investigar mis tareas, no me gustaría volver a trabajar de esta manera, ya que no todos tenemos las posibilidades de tener una computadora o Internet para poder trabajar (Participante mujer, 22 años).

Si bien es cierto [que] trataba de realizar las tareas y limitando mi uso de datos, al menos en su clase tenía que descargar las lecturas que mis compañeros habían subido previamente a Facebook, realizar la actividad y pedirle a uno de mis compañeros que la subiera a la plataforma, en otras clases no pude ir al corriente, ya que las temáticas se realizaban por videollamada, llamadas que me perdía por no contar con los suficientes recursos, si bien las tecnologías

con una herramienta muy potentes que ayudan demasiado pero lamentablemente no todos contamos con ellas (Participante mujer, 22 años).

Sobrecarga de actividades

Una queja constante de los estudiantes es la referente a la sobrecarga de actividades, tareas, participación en foros que tuvieron durante estos meses de trabajo a distancia. Los estudiantes reiteradamente manifestaron inconformidad y disgusto por realizar actividades a las que no les ven un propósito claro. Además, señalaron que los profesores planificaron actividades que requerían más tiempo que el que habitualmente destinaban para un curso, lo cual les hizo sentirse abrumadas, sobrepasadas, malhumoradas o estresadas.

Hablando un poco sobre este tema, es necesario referir que el trabajo dejado para no perder el semestre es brutal, nunca en toda mi vida había trabajado tanto como lo hago, solo por el simple motivo de que algunos profesores dejen tarea como si la vida se les fuera a terminar, es abrumador [...] desde mi perspectiva no veo nada positivo estar trabajando desde casa, ya que, aunque yo me la estoy pasando "bien", las personas a mi alrededor no, mis hermanos tienen demasiada tarea, la cual es imposible cumplir para el plazo que se les es requerido (Participante mujer, 20 años)

La cantidad masiva de tareas que se suben a la plataforma, que en un día normal la terminó alrededor de las 4:30 o 5 pm y así sucesivamente de lunes a viernes, y me siento la persona más suertuda de tener mi fin de semana libre después de estar todos los días haciendo tarea. Esta situación me hace sentir que estoy en una escuela que no me gusta, y la cuestión es que la escuela en la que estoy me gusta pero no así (Participante mujer, 19 años)

Esta estudiante de 20 años, relata cómo en la experiencia de aprendizaje, durante el confinamiento se entrecruzan varios factores y de diferente tipo, algunos más vinculados con la dinámica familiar, con las exigencias y responsabilidades del espacio privado, con las exigencias docentes, con las cargas de trabajo remunerado, con las dificultades de comunicación con los profesores y con las propias autoexigencias. Este conjunto de factores terminan generando que las estudiantes se sientan inconformes e insatisfechos con su proceso educativo.

Al comienzo, yo lo tomaba como algo "normal", ya que siempre fui más apegada a la figura materna y mi padre se molestaba mucho por eso, ya que por el afecto que le tenía a mi madre hacía lo que ella quería sin ninguna excusa;

sin embargo, el pasar más tiempo en casa con todos comenzó a ser demasiado tedioso, ya que yo era la que hacía todo y mi hermano nada. Todo esto se comenzó a dificultar, ya que tenía que entregar trabajos de la escuela o inclusive tener clases virtuales o videollamadas con algunos de mis maestros, en los cuales algunos de ellos nos saturaban con demasiados trabajos de un día para otro sin respetar las demás materias y los horarios (Participante mujer, 20 años).

Se me dificultó demasiado, ya que dejaban constantemente tareas o trabajos y no podía realizarlos durante mi trabajo y mandaba retrasados mis trabajos por falta de tiempo. (Participante mujer, 22 años)

Para enfrentar los diversos retos en cuanto a la sobrecarga de actividades, las participantes mencionaron algunas estrategias con las que se enfrentaron a sus problemáticas, las cuales identificamos en dos subcategorías: a) organización del tiempo, y b) acuerdos con la familia.

Organización del tiempo. Una estrategia no favorable que observamos que usan los estudiantes es realizar las actividades y tareas de clase cuando ya están próximas las fechas de entrega, lo cual podría suscitar inconvenientes, entre ellas, no dedicar suficiente tiempo a realizar dichas actividades con calidad, no enviarlas porque no alcanzó a terminar o porque hubo fallos como cortes en la electricidad o Internet que impidieron la entrega de la tarea. Esta estrategia está basada en la procrastinación.

Básicamente, si algún profesor deja una tarea para la próxima semana, la terminarás haciendo la próxima semana, ¿por qué? Porque entre esa clase y la siguiente, hay un intervalo de más trabajos por realizar que tienen que ser exactamente entregados “la próxima semana” (Participante mujer, 22 años).

Otras estudiantes lograron desarrollar habilidades y cualidades como la disciplina, lo que les permitió tener más control del tiempo y asegurarse de entregar las actividades puntualmente: “Creo que al trabajar con esta modalidad me sirvió para ser más disciplinada en hacer mis trabajos para entregarlos a tiempo” (Participante mujer, 22 años).

Acuerdos en la familia. Durante el confinamiento, varias estudiantes tuvieron que hacerse cargo de actividades dentro de sus hogares, las cuales no les permitían mantener una dedicación plena a sus actividades académicas. Por ejemplo, una joven comparte que el regreso a vivir con su familia fue complicado, ya que, al verla en casa, interpretaban que estaba sin actividades o tareas pendientes, así que le solicitaban encargarse de las tareas del hogar, de los mandados y del cuidado y atención de su hermano. Al inicio, ella asumió estas actividades

que le adjudicó la familia, pero con el tiempo esta situación comenzó a desgastarla física y mentalmente, sobre todo porque su hermano no se enfrentaba a las mismas demandas y requerimientos que ella, solo por ser hombre. Así, tomó la decisión de hablar con sus padres y señalarles que se encontraba rebasada por estas actividades, que eso le estaba afectando su desempeño académico porque no podía disponer del tiempo suficiente para hacer sus tareas y que le molestaba la situación. Su familia escuchó sus demandas y sus sentires e hicieron nuevos acuerdos de organización de las tareas del hogar, lo cual le ha permitido retomar su proceso de aprendizaje.

... me encontraba con tantas obligaciones que ni siquiera eran mías que lo que sí era mío terminaba por no hacerlo o no ponerle [empeño], por el cansancio, el estrés, la angustia y el miedo de poder hacer sentir mal si decía algo en contra de lo que ellos decían. Sin embargo, esto terminó cuando tuve que hablar, quienes no lo tomaron bien fue mi mamá y mi hermano, ya que ellos decían que era mi obligación como mujer, mientras que mi padre le generaba conflicto y por lo cual optó por poner reglas en la casa en el cual trabajaríamos todos de la misma manera que el otro.

Hoy en día, se encuentra esta situación mucho más tranquila, trabajamos en equipo para poder mantener esa sincronización para llevar a cabo las actividades tanto en casa como en el trabajo. La carga que sentía en mis hombros desapareció, ahora puedo organizarme de mejor manera para poder realizar mis actividades tanto de clase como de casa, optamos por tomar terapia con una psicóloga, a veces virtualmente y otras presencial, pero cada uno va como ella lo indique; se han presentado algunos que otros desacuerdos, sin embargo, se llega a mantener esa armonía entre todos los de la familia (Participante mujer, 20 años).

Ventajas de la educación en línea a raíz de la pandemia

Esta última categoría se divide en tres subcategorías: a) aprendizaje de recursos y herramientas tecnológicas, b) aprendizaje autogestivo, y c) ahorro económico y en tiempo de traslado.

Aprendizaje de recursos y herramientas tecnológicas

Pese a que las estudiantes hablan de las dificultades que han vivido por la educación a distancia, también, es común que en su discurso logren identificar y manifestar lo rápido que aprendieron el uso de distintas aplicaciones, software y herramientas tecnológicas que les permitieron continuar con su aprendizaje a distancia.

Me gustó que la tecnología nos ayudó para terminar de ver todos los temas de las materias y que también aprendimos a usar diferentes plataformas (Participante mujer, 22 años).

A pesar de las experiencias creo que es importante aprender a tomar clases en línea porque así conoces nuevas formas y plataformas que te facilitan el aprendizaje, aunque claro, ahora que me tocó vivir esta experiencia durante lo que restaba del semestre creo que debí aprovechar más las últimas clases que tuvimos presenciales (Participante mujer, 22 años).

Aprendizaje autogestivo

Algunas estudiantes, al preguntarles por su experiencia de aprendizaje a distancia, señalaron algunas ventajas y aspectos positivos que han derivado de este aprendizaje, por ejemplo, la búsqueda de información, la empatía con los compañeros, la adquisición de nuevos conocimientos en cuanto a uso de aplicaciones y herramientas tecnológicas.

Aunque no todo es malo, en este encierro aprendí aún más a investigar por mi cuenta, a abrirme paso en la investigación de ciertas cosas que me dejaban con una gran duda, a ser más empática con mis compañeros cuando algunos entendíamos algún trabajo y otros [no], adquirir nuevas herramientas de trabajo como las aplicaciones para realizar videollamadas [e] intentar que los trabajos quedaran lo mejor posible (Participante mujer, 22 años).

Ahorro económico y en tiempo de traslado

Otra estudiante, desde una reflexión bastante honesta, mencionó que para ella el trabajo a distancia ha resultado ventajoso porque le ha permitido ahorrar dinero, tiempo y dormir más. Esta estudiante vive a una hora del Centro Universitario Ciénega, así que las clases

a distancia le han permitido no levantarse tan temprano y no invertir cerca de dos horas en transportes.

El gran cambio, como estudiante que soy, fue dejar de asistir a clases presenciales y cambiar a las virtuales. Una de las mayores ventajas fue no tener que levantarme cada día a las cinco de la mañana para alcanzar el camión que sale a las seis y llegar a mis clases a las siete, así como evitarme el gran gasto en pasajes que esto conlleva. Ahora podía hacer mis tareas desde casa (Participante mujer, 20 años).

DISCUSIÓN

Desde 2013, el plan de estudios de la licenciatura en Psicología del Centro Universitario de la Ciénega está declarado como un modelo educativo por competencias profesionales integradas, el cual conlleva que el profesor asuma un rol de mediador y facilitador del aprendizaje de manera más horizontal y mediante el uso de estrategias de enseñanza diversas que permitan el autoaprendizaje y mayor protagonismo y capacidad autogestiva por parte del estudiante (Dias-Trinidad *et al.*, 2020). Pese a ello, los resultados de este trabajo permiten sostener que la virtualización de las clases y actividades de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento causado por la covid-19 puso al descubierto que varios de los profesores carecían de habilidades y competencias necesarias para enseñar desde este modelo educativo, así como para llevar a cabo actividades que implicaran que los estudiantes fueran protagonistas del proceso de aprendizaje y, sobre todo, usando las TIC.

Por su parte, los estudiantes estaban familiarizados y gustaban de un modelo de enseñanza tradicional en el que prevalecía un rol del profesor como la figura que transmite contenidos y saberes y los estudiantes tenían un rol más pasivo y de receptores de contenidos. La transición a un modelo a distancia dio cuenta de la falta de habilidades autogestivas y de búsqueda de información de las estudiantes participantes en este estudio, así como de la falta de estrategias y actores que enriquecieran su proceso formativo. Justamente, por ello, las estudiantes evaluaron la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo mayormente negativo. Algunas estudiantes externaron que se sintieron cansadas, sobredemandadas y con dudas acerca de la calidad

y pertinencia de lo que estaban realizando. En este sentido, conviene notar que lo reflexionado por Wang *et al.* (2021) sobre la implicación y la innovación de los profesores para las clases en línea no siempre se cumplió desde la perspectiva de las estudiantes.

De igual manera, la pandemia por covid-19 también evidenció que tanto profesores como estudiantes carecían de habilidades en el uso de las TIC con fines educativos, así como de recursos, plataformas o estrategias para llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje. Esto resulta inquietante puesto que el modelo por competencias contemplado en la Red Universitaria, el uso de las TIC, la educación digital, así como la modalidad *b-learning* (Dias-Trinidad *et al.*, 2020), deben formar parte del bagaje común en los involucrados en el proceso educativo. Lo anterior nos hace reflexionar sobre la importancia de adecuar los programas de las unidades de aprendizaje al modelo educativo por competencias profesionales integradas, de modo que se incorporen estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en los estudiantes que promuevan el aprendizaje colaborativo y autogestivo.

A su vez, los resultados de este trabajo han vuelto evidente e indiscutible que existen desigualdades económicas y tecnológicas que atraviesan la experiencia educativa e imponen complejidades particulares para el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. En este sentido, nuestros resultados concuerdan y refuerzan aspectos discutidos en estudios previos (Gaeta *et al.*, 2021; Pereira, 2020): a) que los impactos de la pandemia covid-19 en la educación deben ser pensados de modo diferenciado y situado, es decir, considerando los recursos y las condiciones (regionales, económicas, de edad) de los estudiantes (Arredondo, 2017; Gaeta *et al.*, 2021); y b) que el rezago educativo durante la covid-19 está relacionado con restricciones al acceso a las nuevas tecnologías, pobreza o vivir en zonas rurales, tal como lo sostiene Pereira (2020).

Asimismo, nuestros hallazgos coinciden con lo reportado por diversos autores (Meléndez, 2020; Serrano Jáuregui, 2020) que han evidenciado, de modo cuantitativo, la situación problemática que tenían los estudiantes jaliscienses en cuanto a conectividad a Internet en sus hogares, así como verse en la necesidad de compartir equipos de cómputo y espacios de trabajo con otros miembros de la familia debido a que carecían de la infraestructura y los recursos materiales para

aprender en condiciones óptimas. Sin embargo, consideramos que nuestro trabajo resulta un aporte a la descripción cualitativa, cotidiana, profunda y encarnada de estas problemáticas; por ejemplo, algunos participantes en este estudio expresaron y narraron con detalle cómo la falta de recursos provocó conflictos y tensiones en el hogar, impactó en su rendimiento académico, en sus emociones, e implicó el despliegue de estrategias y la búsqueda de redes y herramientas para poder compensar esta carencia de recursos.

Por otra parte, en cuanto a los retos y estrategias de afrontamiento utilizadas, un aspecto reiterado entre las participantes fue la dificultad inicial vivida para organizar los tiempos, espacios y atención destinada al proceso educativo, lo cual hace evidente el carácter estructurante que tiene para los estudiantes, profesores e incluso para los padres el espacio físico destinado a la escuela. Al llevar al plano de lo privado y al ámbito del hogar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estudiantes expresaron que, por momentos, tuvieron tendencias a procrastinar, es decir, posponer la elaboración de sus actividades o no administrar su tiempo, lo que constituyó situaciones estresoras que coinciden con lo propuesto por Águila *et al.* (2015), pero potenciado por la contingencia sanitaria.

También, fue posible identificar que las familias de origen de las estudiantes interpretaron el aprendizaje en modalidad virtual como fácil, informal e interrumpible, lo cual denota cierta incomprendición y desinformación por parte de las familias acerca de los requerimientos y exigencias del proceso educativo. Esto tuvo efectos como interrumpir constantemente a las estudiantes con distracciones o para realizar tareas domésticas, las cuales implicaron que algunas de las estudiantes vivieran estrés, destinaran menos tiempo del necesario a su aprendizaje y hasta incumplieran con sus responsabilidades educativas. Incluso, algunas relataron que asisten a clases sincrónicas de manera simultánea con la realización de otras actividades tales como atender un negocio familiar, lo que evidencia las desigualdades que hacen a las mujeres jóvenes más vulnerables al rezago educativo (INEGI, 2020; Unicef, 2020).

Si bien algunas de estas estudiantes lograron establecer límites, generar acuerdos, negociar y demandar respeto a su proceso de aprendizaje, en cambio, otras asumieron los costes en cuanto a rendimiento

académico. Consideramos que, en este punto, se pusieron en marcha los recursos y estrategias de afrontamiento de las mujeres estudiantes que pueden contrastarse con los encontrados por Li y Peng (2020), que fueron centrados en la emoción, más que en el problema, sin embargo, en nuestro estudio se observó lo contrario.

En cuanto a las redes de apoyo como estrategia de afrontamiento, las estudiantes buscaron soluciones entre sus redes de apoyo primarias, cercanas e informales, aunque es preocupante la falta de apoyo de tipo institucional. En ese sentido, se han planteado dudas en torno a qué han hecho las instituciones de educación superior (IES) para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que tienen una acumulación de cuyas desventajas y factores de vulnerabilidad ponen en riesgo su desempeño escolar y hasta su continuidad en la educación y qué tan efectivas han resultado estas acciones, lo cual podría ser objeto de indagación en futuras investigaciones. Sobre todo, si se considera que algunas IES, como la Universidad de Guadalajara, crearon programas que consistían en el préstamo de equipos de cómputo y apoyo con Internet móvil a estudiantes; esto no emerge en el discurso de las estudiantes participantes de este estudio, lo cual nos hace preguntar por qué las estudiantes no dijeron conocer o haber recibido estos beneficios y qué les impidió acceder a los mismos.

Finalmente, es conveniente mencionar que para algunas de las estudiantes la experiencia de aprendizaje durante la pandemia por covid-19 les ha dotado de habilidades y estilos de trabajo positivos, ya que algunas de ellas dicen haberse vuelto más autogestivas, disciplinadas, aprendieron a organizar mejor su tiempo, lograron solicitar y ofrecer apoyo a sus pares académicos y no solo esperarlo de la figura del profesor. Además, aprendieron vertiginosamente el uso de distintas TIC con fines educativos, lo que representó claras ventajas en el desarrollo de estrategias de afrontamiento activas y centradas en la solución de problemas (Folkman, 1984).

Cabe mencionar que, este estudio tuvo algunas limitaciones, entre ellas se puede mencionar que debido a las propias restricciones de contacto cara a cara que impuso la contingencia sanitaria, la muestra fue obtenida de forma voluntaria mediante autorrelatos producidos en solitario y enviados vía correo electrónico por parte de las participantes, lo cual limitó la recuperación de los signos no verbales que

acompañan el discurso oral. Además, este estudio se elaboró en los primeros tiempos de confinamiento, de modo que, otros estudios podrían focalizarse en recuperar y visibilizar la experiencia educativa de las y los estudiantes en la fase intermedia de la pandemia o incluso, analizar la experiencia educativa en el retorno a las clases híbridas que en la pospandemia imperan en los entornos educativos.

CONCLUSIONES

Como conclusión se puede mencionar que se observa que el aprendizaje durante la pandemia por covid-19 ha sido una experiencia transformadora, significativa y profunda para las estudiantes que participaron en este estudio. En algunos casos, esta experiencia marcó favorablemente las trayectorias educativas, ya que, mediante la resignificación, la solución de los conflictos que se fueron presentando y el desarrollo de nuevas habilidades ha transformado a las estudiantes en verdaderas protagonistas de su aprendizaje.

En otros casos, sin embargo, la experiencia ha marcado negativamente este proceso educativo, generando rezagos, frustraciones, hartazgo y hasta ha puesto en perspectiva la posibilidad de abandonar la carrera. Esto último ha pasado sobre todo en los casos en los que las estudiantes acumulan desventajas que las pone en una situación vulnerable en el proceso, por ejemplo, no tener redes de apoyo, carecer de recursos materiales o tecnológicos, tener pocas fortalezas personales o un limitado repertorio de estrategias.

Sin duda, este estudio aporta a la identificación de mecanismos y estrategias para evitar o prevenir la deserción escolar y la reprobación escolar. Con base en estos resultados, las IES pueden desplegar acciones y proyectos orientados a fortalecer competencias profesionales en las estudiantes que se centren en un aprendizaje autogestivo. Asimismo, dichos resultados vuelven un asunto prioritario la conectividad a Internet como un derecho básico en el desarrollo de la educación tanto virtual como presencial en todas las regiones del país.

REFERENCIAS

- Águila, A., Castillo, M. C., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecen- tro*, 7(2), 163-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5023824>
- Arredondo-Ramírez, P. (2017). Conectividad y desigualdad digital en Jalisco, México. *Comu- nicación y Sociedad*, (30), 129-165. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2017000300129&lng=es&tlng=es.
- Barzola-López, L., Suárez-Véliz, M. y Arcos-Coba, J. (2020). La influencia de las TIC's en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia por COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 370-386.
- Burbano, V. M., Valdivieso, M. A. y Burbano, A. S. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Re- vista Espacios*, 41(42), 335-348. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p29>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Dias-Trinidad, S., Moreira, J. A., & Gomes-Ferreira, A. (2020). Assessment of university teachers on their digital competences. *Qwerty*, 15(1), 50-69. <https://doi.org/10.30557/QW000025>
- Folkman, S. (2013). "Stress: Appraisal and Coping". In: M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- Gaeta, M. L., Gaeta, L., & Rodríguez M. del S. (2021). The Impact of COVID-19 Home Confinement on Mexican University Students: Emotions, Coping Strategies, and Self-Regulated Learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642823>
- Gobierno del Estado de Jalisco (2020, 3 de marzo). Anuncia Gobierno de Jalisco suspensión y aplazamiento de eventos masivos y clases presenciales para educación media superior como medida preventiva ante la alerta del coronavirus. *Prensa Gobierno del Estado de Jalisco*. <https://www.jalisco.gob.mx/es/prensa/noticias/102580>
- González, M. y Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16). <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)* [Presentación de resultados, 2a ed.]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Katz, V. S., Jordan, A. B., & Ognyanova, K. (2021). Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic: A survey of U.S. undergraduates. *PLoS ONE*, 16(2), article e0246641. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246641>
- Li, Y., & Peng, J. (2020). Coping Strategies as Predictors of Anxiety: Exploring Positive Experience of Chinese University in Health Education in COVID-19 Pandemic. *Creative Education*, 11(5), 735-750. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.115053>

- Loera, M. E. (2020, 14 de agosto). En crisis la educación superior por efectos de la pandemia por COVID-19. *Periódico Digital Udg*. <https://www.udg.mx/es/noticia/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-por-covid-19>
- Meléndez, V. (2020, 17 de abril). Estudiantes del CUCSUR, CUCI y CUNORTE, con menor acceso a Internet. *Periódico Digital UDGTV*. <http://udgtv.com/noticias/estudiantes-cucusr-cuci-cunorte-menor-acceso-internet/>
- Meleo-Erwin, Z., Kollia, B., Fera, J., Jahren, A., & Basch, C. (2021). Online support information for students with disabilities in colleges and universities during the COVID-19 pandemic. *Disability and Health Journal*, 14(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101013>
- Miguel-Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Muñoz-Fernández, S., Molina-Valdespino, D., Ochoa-Palacios, R., Sánchez-Guerrero, O. y Esquivel-Acevedo, J. A. (2020). Estrés, respuestas emocionales, factores de riesgo, psicopatología y manejo del personal de salud durante la pandemia por COVID-19. *Acta Pediátrica Mexicana*, 41(supl. 1), 127-136.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Brote enfermedad por coronavirus (COVID-19)* [Conferencia de prensa]. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Pereira, M. (2020). *La Educación en tiempos de pandemia. Visualizar las oportunidades y desafíos para la transformación educativa en Jalisco* [Investigación]. Mexicanos Primero. <https://mexicanosprimerojalisco.org/pdf/investigacin-covid.pdf>
- Pérez, N. (2020). *Representaciones Sociales de los jóvenes estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega acerca de las Mujeres* [Tesis de licenciatura no publicada, Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara].
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, Article 102066. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., & Escobar-Córdoba, F. (2020). Mental health consequences of the COVID-19 pandemic associated with social isolation. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48(4). <https://doi.org/10.5554/22562087.e930>
- Ramírez-Velásquez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y Ciudad*, (11), 120-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705108>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A. y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rccp.v4i2.4915>
- Rubio, L., Dumitache, C., Cordon-Pozo, E., & Rubio-Herrera, R. (2016). Coping: impact of gender and stressful life events in middle and in old age. *Clinical Gerontologist*, 39(5), 468-488, <https://doi.org/10.1080/07317115.2015.1132290>
- Serrano Jáuregui, I. (2020, 10 de septiembre). La mitad de los estudiantes de la UdeG disminuyeron sus ingresos por la pandemia. *Periódico digital UDG*. <https://udg.mx/es/noticia/la-mitad-de-los-estudiantes-de-la-udeg-disminuyeron-sus-ingresos-por-la-pandemia>

- Sim, K., Huak Chan, Y., Chong, P. N., Chua, H. C., & Wen Soon, S. (2010). Psychosocial and coping responses within the community health care setting towards a national outbreak of an infectious disease. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(2), 195-202. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.04.004>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Unicef (2020). ¿Por qué trabajar por y con las adolescencias en México? Recomendaciones en el contexto de la pandemia por COVID-19 [Nota técnica]. <https://www.unicef.org/mexico/media/4971/file/Nota%20te%C3%ADcnica%20adolescentes.pdf>
- Wang, R., Han, J., Liu, C., & Xu, H. (2021). How do university students' perceptions of the instructor's role influence their learning outcomes and satisfaction in cloud-based virtual classrooms during the COVID-19 pandemic? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627443>
- Yeung, D. Y., & Fung, H. H. (2007). Age differences in coping and emotional responses toward SARS: a longitudinal study of Hong Kong Chinese. *Aging & Mental Health*, 11(5), 579-587. <https://doi.org/10.1080/13607860601086355>

8

Cuidado, maternidad y educación superior: experiencias de madres universitarias antes y durante la pandemia por covid-19

Eduardo Abedel Galindo Meneses¹

Emilio Macea Rodríguez²

Angélica Rodríguez Abad³

INTRODUCCIÓN

La pandemia a nivel global provocada por el virus SARS-CoV-2 es una más de las diversas crisis que reabren las desigualdades sociales que han definido, desde hace más de tres décadas, la vida cotidiana de las mujeres y las familias de países latinoamericanos como México que se sostienen entre escenarios violentos y condiciones precarias.

En México, como en otros países del mundo, impera la desigualdad hacia las mujeres. No obstante, ha sido a través de su voz y la luchas de millones de ellas que se ha visibilizado y acortado la brecha de género que contraviene al bienestar de las mujeres en la región y que tiene que ver con aspectos como: el ingreso al mercado de trabajo remunerado, el acceso a seguridad pública y protección social, la participación política

¹ Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala. eagalindo_fcdh@uatx.mx (ORCID: 0000-0001-9569-281X).

² Profesor de Tiempo Completo, Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala. emacedar_fcdh@uatx.mx (ORCID: 0000-0002-6755-4652).

³ Profesora de Tiempo Completo, Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala. arodrigueza_fcdh@uatx.mx (ORCID: 0000-0002-1975-6380).

y reconocimiento de los derechos de las mujeres, y la mejora en las condiciones de vida de las mujeres. Por estos motivos, el hecho de que la crisis sanitaria por covid-19 haya llevado a gran parte de las personas a volver, permanecer o reappropriarse del espacio de la casa predispone realidades paradójicas entre géneros, donde priman violencias, ambigüedades y contradicciones, antes que condiciones y experiencias igualitarias y equitativas.

La resolución central de las políticas sociales y sanitarias puestas en marcha por distintos gobiernos a nivel mundial y local se redujeron a la advertencia o invitación a “quedarse en casa” con el objetivo de fomentar la colaboración de las personas para implementar acciones de control y prevención de la pandemia a través del distanciamiento físico y el cuidado de sí; no obstante, el confinamiento voluntario evidenció la desigualdad, desprotección y precariedad que acompañan a millones de mujeres y niñas en el mundo, reproduciendo experiencias diferenciadas sobre la cotidianidad de las personas en sus hogares ante el confinamiento como el aumento de la carga de trabajo doméstico y de cuidados (Pedrero Nieto, 2021), el riesgo de experimentar cualquier tipo de violencia de género (Herrera, 2021), la reducción u omisión de tiempo disponible para atender el trabajo remunerado, las actividades de desarrollo profesional, académicas y escolares (Bergallo *et al.*, 2021), y la omisión de las actividades para cuidar de sí, como el descanso, la alimentación y el tiempo libre (Llanes Díaz y Pacheco Gómez Muñoz, 2021).

Las desventajas sociales restringen y omiten las oportunidades a nivel social, económico, político y cultural, a las que una persona tiene derecho. Diversos estudios (Moriana, 2015, 2016) han mostrado cómo estas desventajas sociales se experimentan de forma diferenciada y se explican según la etapa de vida en que se encuentran las mujeres. Asimismo, estas restricciones de las mujeres, que históricamente se han enfrentado, se han remarcado con la crisis sanitaria a nivel global, teniendo efecto no solo en su cotidianidad inmediata, sino también, definiendo su futuro (El Colegio de México y ONU Mujeres, 2020; Bergallo *et al.*, 2021).

Rastrear el impacto que estas desventajas sociales tienen en la vida de las mujeres es posible tanto a través del sondeo sobre su participación y trayectoria en las distintas esferas de la vida pública en que interactúan como a través de las oportunidades a las que pueden tener

acceso, tomar y desarrollar a su favor (Moriana, 2016). Por ejemplo, las experiencias que acompañan la trayectoria escolar de las mujeres evidencian las desventajas sociales que se han acumulado o reproduciendo antes y durante la pandemia. De esta manera, la deserción escolar es y ha sido una realidad más ostensible para las mujeres que para los varones (Moreno-Rangel y Rincón-Silva, 2020). Asimismo, la trayectoria de una mujer estudiante se acompaña, no solo con la probabilidad de dejar sus estudios, sino también con la reducción del tiempo disponible para sus actividades académicas debido a la imposición y obligación cultural que les lleva a atender tareas relacionadas al trabajo doméstico o de cuidados antes que las tareas que les permitan un desarrollo personal, sin descartar las condiciones precarias con las que atienden sus estudios (Rodríguez Jiménez *et al.*, 2019).

La experiencia de las mujeres en su formación profesional es diferencial, según el nivel de estudios y la etapa de vida en que se encuentren (Castañeda Rentería y Rangel Torrijo, 2021). Para el caso de quienes cursan sus estudios universitarios al tiempo que experimentan su maternidad, algunos estudios señalan que el ensanchamiento de las desigualdades en las esferas social, económica y cultural contraviene a sus posibilidades de atender sus estudios universitarios, al tiempo que condiciona su trayectoria y oportunidades futuras (Hernández-Quirama *et al.*, 2019).

Son múltiples las razones por las cuales las mujeres ven supeditadas sus expectativas a la realidad que determina sus roles y coarta sus trayectorias. Pero de estas, destaca el vínculo entre la maternidad, el trabajo de cuidados y el trabajo doméstico que se reproduce bajo la ideología de la domesticidad y se sostiene a través de la cultura heteropatriarcal (Batthyány, 2020). Desde la lente de la teoría feminista y de género (Durán, 2018; Garfias y Vasil'eva, 2020), se ha cuestionado esta compleja relación que hace visible cómo los patrones culturales donde la provisión de cuidados, el trabajo doméstico y los roles de género, al estar sometidos a la cultura patriarcal, termina reproduciendo las desventajas sociales debido a la fuerte carga subjetiva y simbólica que define las identidades y los roles de género de las mujeres en su participación en la reproducción social de las familias y la sociedad en general. De esta manera, la ideología de la domesticidad restringe las oportunidades para el desarrollo de sus estudios universitarios y el

desenvolvimiento de la biografía de las mujeres (Hernández-Quirama *et al.*, 2019).

Desde la sociodemografía, Mora Salas y De Oliveira (2014) propusieron una matriz metodológica que permite identificar, describir y conocer la “acumulación, reproducción o superación de desventajas sociales en México” (p. 81). Sobre esta misma línea de investigación, el presente capítulo propone abordar de manera comparativa la acumulación, reproducción o superación de desventajas sociales de mujeres que cursan sus estudios universitarios y, al mismo tiempo, ejercen su maternidad, con todo lo que ello conlleva.

Esta investigación se apoya ampliamente en la propuesta de Mora Salas y De Oliveira (2014), la cual esquematiza metódicamente la complejidad detrás de la acumulación, reproducción y la nula superación de desventajas sociales, este último de interés para el objetivo de la presente investigación. Para ello, se diseñó una ruta teórico-metodológica anclada en la teoría feminista y la perspectiva de género con la cual se analizó la vida cotidiana de un grupo de cinco estudiantes de una universidad pública del centro de México. Los resultados permiten conocer las desventajas sociales que enfrentan este grupo de estudiantes universitarias al tratar de conciliar la maternidad y el trabajo doméstico con las actividades académicas y su desarrollo profesional. Asimismo, la investigación permite visibilizar las contradicciones que acompañan el rol de pareja, hija o nuera de las estudiantes, determinando una situación de por sí compleja debido a las desventajas sociales de este grupo, incluso antes de la pandemia, las cuales se reafirmaron durante la contingencia sanitaria.

COORDENADAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES: MATERNIDAD Y CUIDADO

La dimensión teórica con la que se trató y construyó el dato empírico de esta investigación es producto de un diálogo interdisciplinario, de corte feminista y con perspectiva de género entre los estudios sobre la maternidad, el cuidado y la educación superior de las mujeres en las últimas dos décadas desarrolladas, en particular, desde y hacia el sentir y pensar de América Latina (Giffin, 1991; Arcos *et al.*, 2011; Muñoz *et al.*,

2013; Hernández-Quirama *et al.*, 2019; Batthyány, 2020; Cepal, 2020). De esta manera, más allá de establecer un modelo híbrido a nivel epistémico, esta investigación es producto de la intersección entre cuerpos teóricos de conocimiento que favorecen posiciones políticas y sociales, que han registrado y mostrado la gran desigualdad social que acontece en la vida de las mujeres y de los menos favorecidos (León, 2009; Esquivel, 2011, 2015; Mattar y Diniz, 2012; Carosio, 2012; Rodríguez-Enríquez, 2015; Cañete, 2020; Berkhout *et al.* 2021).

Maternidad

Los estudios sobre maternidad han mostrado las múltiples desventajas producto de los imaginarios sociales impuestos por una cultura heteropatriarcal a los roles de género, como la maternidad (Zicavo, 2013). Asimismo, se ha visibilizado cómo las mujeres llevan cuestionando más de cinco décadas estos imaginarios detrás del “instinto materno” (Palomar-Verena, 2004, p. 12). Hoy día, se ha transitado a concebir la maternidad como un proceso histórico-social. Desde un orden relacional de tipo cultural e histórico, se determinan territorialmente las subjetividades, los imaginarios y los símbolos que recrean la función social de la maternidad. En particular, se ha cuestionado la relación entre la maternidad y el trabajo de cuidados y doméstico (Barceló-Tous, 2016), toda vez que, desde la lucha feminista, se busca concebir la maternidad como una decisión personal y, al mismo tiempo, colectiva, antes que una imposición cultural y política.

Siguiendo a Palomar-Verea (2004), las preguntas de investigación que hoy desarrollan la temática, invitan a cuestionar “viejas explicaciones” con “nuevas preguntas” como por ejemplo: “¿las mujeres ‘necesitan’ convertirse en madre?, ¿es lo mismo desear ser madre que desear un hijo o desear tener un embarazo?” (p. 13). En este sentido, estos nuevos cuestionamientos permiten el desarrollo de cuerpos teóricos explicativos que develan los múltiples efectos a nivel social y personal que conlleva la maternidad pensada como un hecho histórico-cultural.

Las estudiantes universitarias que participaron en el presente estudio revelaron algunas de estas “nuevas pistas” que propone Palomar-Verea (2004) para comenzar a pensar lo que significa la maternidad. En

las narrativas compartidas por las madres universitarias se encontró que la subjetividad que acompaña el “ser madre” se construye a través de una paradoja. Por un lado, quienes participaron de la investigación coincidieron en que la maternidad es “una responsabilidad muy grande”, pero, por otro lado, la miran como una “oportunidad de aprender a amar y compartir”. Esta indeterminación puede explicarse a partir de descifrar los imaginarios sociales que acompañan la maternidad como un ejercicio colectivo, antes de asimilarse como una decisión personal.

Las madres jóvenes, integrantes en su mayoría de redes familiares extensas, reciben *consejos* cuya intención es *enseñar* a “hacer bien las cosas y cómo creen que se debe” (Pamela, 24 años). Es decir, la maternidad de las jóvenes entrevistadas, por un lado, se define a partir de “lo que dicen los demás” (Alicia, 22 años) y, por otro, de forma privada a partir de “poner a prueba, ignorar o adecuar a mis ideas y lo que yo quiero” (Anastasia, 31 años) todos los consejos que reciben. Sobre esto, Mirna, una estudiante participante de 21 años, comparte que: “a veces me dan ganas de decirles, yo quiero esto, pero me aguento. Osea no hago lo que me dicen, pero [...] me quedo callada”.

El experimentar su maternidad a través de esta paradoja, ha traído consigo costos emocionales cuyas implicaciones condicionan la capacidad de autonomía y bienestar de las mujeres. A pesar de que se percibe cierta incomodidad al hablar sobre el tema de parte de este grupo de entrevistadas, todas coincidieron en que los imaginarios y subjetividades provenientes de la familia de origen o parejas hacia su maternidad, les lleva a callar y hacer caso antes de poder decidir por sí mismas y confrontar la situación. Esto se ve reforzado con los imaginarios detrás de las sus relaciones de pareja, o bien, del rol que desempeñan dentro de la familia de origen o extensa, como hija, nieta, nuera o cuñada. De esta manera, el ejercicio de la maternidad de estas estudiantes, además de estar definida por atributos culturales heteronormativos, también se ve condicionado por los imaginarios detrás de sus identidades y roles de género que las dirigen hacia la conformación de una pareja heterosexual.

Cuidado

Los estudios feministas en América Latina sobre cuidado, al igual que sus antecedentes en Estados Unidos y Europa, han diferenciado teórica, política y epistémicamente lo que se entiende por trabajo de cuidados, además de su ética, organización y economía (Faur, 2014; Rodríguez-Enríquez y Pautassi, 2014). Cada concepto dimensiona política, económica y culturalmente la reproducción social de las personas a través de la provisión y recepción de cuidados en sus distintas dimensiones (Durán, 2018). En este sentido, en Latinoamérica se cuenta, empíricamente, con amplios registros etnográficos y bases de datos estadísticas que permiten cuantificar y calificar el uso del tiempo, la calidad, las estrategias, las redes de apoyo, así como las condiciones sociales que facilitan el cuidado de la vida entre personas y familias.

En esta investigación se retoma únicamente el concepto de trabajo de cuidados, que hace alusión a todas aquellas acciones que, de forma material e inmaterial, permiten la gestión y el sustento cotidiano de la vida (Batthyány, 2015, 2020). Es decir, al ser una necesidad y un derecho universal, el trabajo de cuidados permite la atención a través de relaciones interpersonales de las necesidades humanas (sobrevivencia, emocionales, de trascendencia y cognitivas) (Galindo-Meneses, 2021).

Las estudiantes universitarias entrevistadas antes de la pandemia no se autopercibían como las cuidadoras primarias de sus hijos o de alguna otra persona. Esto a razón de que previo al confinamiento, el cuidado de sus hijos se veía condicionado por el tiempo requerido para atender sus estudios universitarios, por lo cual era delegado a su familia de origen, particularmente, a otras mujeres. Así, este grupo de estudiantes podían atender los horarios y tareas escolares, dado que el cuidado de sus hijos estaba bajo la responsabilidad de sus madres, suegras y, solo para algunos casos y con menor frecuencia, sus parejas. Sin embargo, la contingencia sanitaria modificó la manera de proveer y concebir el cuidado. De este modo, las estudiantes transitaron su papel de cuidadoras secundarias a un papel de cuidadoras primarias, lo que exigió “disponibilidad de tiempo, mucho tiempo” (Mirna, 21 años), “paciencia, mucha paciencia” (Pamela, 24 años), “dedicación y amor” (Alicia, 22 años).

METODOLOGÍA

Etnografía digital en tiempos de pandemia

El confinamiento derivado de la pandemia por la covid-19 detuvo las actividades presenciales académicas y de investigación. Esto provocó que las y los estudiantes de las universidades mexicanas trasladaran sus actividades presenciales al contexto de lo digital. Esta medida también aplicó a la planta docente, académica y de investigación.

En este contexto, se propuso realizar un estudio etnográfico centrado en cinco casos de estudiantes universitarias madres de familia, con el fin de comparar su situación antes y durante la pandemia respecto a la superación, acumulación o reproducción de desventajas sociales que determinan la continuación de sus estudios, modificar sus actividades productivas y dedicar tiempo al cuidado de su familia y su hogar. Sin embargo, surgió un primer obstáculo, ¿cómo realizar una investigación de tipo etnográfica, en un contexto donde debíamos permanecer confinados todos los participantes en nuestras casas?

Nos encontramos entonces ante un panorama en el que no era posible continuar con un trabajo de campo etnográfico tradicional, también llamado *offline* (Alegre-Agis *et al.*, 2020, p. 207). En el contexto de la pandemia, para continuar con el trabajo académico y la investigación, fue necesario modificar, adecuar y transformar herramientas, técnicas y metodologías a las que estábamos acostumbrados, tal como lo plantean Luka *et al.* (2017, p. 21), hasta que las medidas establecidas para combatir los contagios de covid-19 se relajaran (Lupton, 2020, p. 1).

Al revisar las notas metodológicas de investigaciones previas, se logró vincular nuestra investigación con la propuesta de la *multi-sited ethnography* propuesta por Marcus (1995), que plantea seguir al objeto y sujeto de estudio a través de los escenarios en los que se mueve. Se pensó entonces que, en esta propuesta, las participantes se habían movido a un espacio distinto del que habitualmente ocupaban en su papel como estudiantes, la universidad, para desarrollar sus actividades académicas en el espacio de la casa que, de forma cotidiana, estaba destinado para realizar las tareas relacionadas principalmente con el cuidado y la maternidad, y solo las actividades extras que les hubieran dejado en la escuela.

Se decidió entonces aplicar una metodología que permitiera acercarse a las estudiantes que cumplieran con las características ya mencionadas, procurando resguardar la salud de las participantes dentro de sus hogares. El primer acercamiento se realizó empleando la etnografía virtual, propuesta por Hine (2004), la cual plantea el estudio de las maneras y las formas en que se utiliza Internet por las personas (p. 12). En ese sentido, no era el objetivo de esta investigación analizar el comportamiento de las estudiantes en Internet, sino plantear el uso de esta tecnología como medio para realizar el trabajo de campo con las participantes. En este caso, se optó por retomar el concepto de etnografía digital propuesto por Pink *et al.* (2016), ya que se consideró que se ajustaba mejor a la metodología que se planeó aplicar. La etnografía digital es entendida como aquella que utiliza los recursos tecnológicos que se tienen para trasladar la investigación etnográfica, de un plano presencial a un espacio digital, donde los participantes no tienen contacto físico directo y la interacción puede ser tanto sincrónica como diacrónica.

Al trasladarse la investigación etnográfica a un plano digital, donde el trabajo de campo no sería físico y el contacto con las participantes se realizaría a través de herramientas *online* (Astudillo-Mendoza *et al.*, 2020, p. 244) se tuvo que determinar cuál sería el medio por el cual se aplicarían las entrevistas, las características que tendrían las participantes y la forma en que se aplicarían los instrumentos. Cabe resaltar que, tal como lo plantea Alegre-Agis *et al.* (2020), la adaptación de la investigación fue total y necesaria dadas las circunstancias.

Instrumento

El contexto de confinamiento en que se desarrolló el trabajo de campo fue el factor que determinó que el instrumento metodológico que mejor se adaptaba era la entrevista en línea. A decir de Ardèvol *et al.* (2003), este instrumento permite que la gente conteste en un espacio que les resulte familiar, por lo que, el encierro que experimentaron las participantes durante la pandemia pudo articularse con el propósito de esta investigación.

Así, se estableció como primer requisito para el entrevistador y el entrevistado el acceso a una computadora, una tablet o un teléfono celular con conexión a Internet (Maddox, 2020).

Siguiendo a Maddox (2020), la realización de las entrevistas sincrónicas *online* permitió la interacción del entrevistador y el entrevistado, para llevar una secuencia en las respuestas a las distintas interrogantes. El diseño de las preguntas estuvo relacionado con los objetivos de la investigación, por lo que se inició con aquellas que nos permitieran conocer el perfil sociodemográfico de las participantes.

Después, se les solicitó que nos contaran sobre la dinámica que tenían en un día de clases en la universidad antes de la pandemia, incluyendo el horario y las actividades que desarrollaban. Enseguida, se plantearon con las preguntas, divididas en nueve temáticas: cuidado, escuela, maternidad, identidad femenina, trabajo/pluriactividad, los acuerdos y metas que establecen con su pareja o familiares, su autocuidado físico y emocional, las tensiones y conflictos, y las redes de apoyo y estrategias para resolver los conflictos que enfrentan. Se les pidió que las respondieran situándose en dos momentos, es decir, antes y después de la pandemia. La entrevista finalizó con la descripción de un día de clases durante el confinamiento.

El medio digital

De acuerdo con Maddox (2020) y Ardèvol *et al.* (2003), es recomendable realizar una entrevista en línea y en vivo a través de VoIP (*Voice over Internet Protocol*) (Archibald *et al.*, 2019), esta tecnología permite realizar videollamadas utilizando Internet a través de plataformas como Skype®, Messenger®, WhatsApp®, Google Meet® y Zoom®.

En el caso de esta investigación, se optó por utilizar Zoom, en su versión 5.2.2. Se tomó esta decisión a partir de las experiencias que describen los trabajos de Archibald *et al.* (2019), Gray *et al.* (2020) y Upadhyay y Lipkovich (2020), quienes han utilizado esta plataforma, explicando ventajas y desventajas, además de dar recomendaciones de uso.

Entre las ventajas que ofrece esta plataforma destacan: su facilidad de uso, la posibilidad de grabar las sesiones y su disponibilidad sin costo en su versión más sencilla. Por su parte, algunas de las desventajas

son: el límite de tiempo de 40 minutos en la versión gratuita, la falta de un espacio adecuado para llevar a cabo sus actividades académicas, dificultades para mantener una buena conexión, ya que la calidad de Internet en algunas zonas del país sigue sin ser idónea. Para ello, se buscó que las entrevistas estuvieran bien planificadas, el momento de la entrevista fuera flexible y se adecuara a las necesidades de las participantes, mediante la empatía hacia ellas (*rapport*).

Participantes

El estudio definió con claridad y de forma previa las características principales de las entrevistadas. Debían ser estudiantes de licenciatura, madres de familia, tener acceso a Internet y a Zoom y poder destinar una pequeña parte de su tiempo a ser entrevistadas.

Para proteger la privacidad de las participantes se establecieron los lineamientos éticos básicos para poder realizar un trabajo de etnografía digital. Al respecto, Ess y la Association of Internet Researchers (AoIR) (2002) plantean que es necesario proteger los derechos humanos a la privacidad, confidencialidad, autonomía y consentimiento informado. Además, para garantizar la protección de la identidad de las participantes, los autores recomiendan utilizar seudónimos e incluso dobles seudónimos cuando sea necesario.

En el caso de las entrevistas *online*, Markham y Buchanan (2012) plantean que cuanto mayor sea la vulnerabilidad de la comunidad, autor o participante, mayor será la obligación del investigador de garantizar la protección. En el estudio de las estudiantes, se buscó garantizar el anonimato por medio del uso de seudónimos, ya que la situación de algunas de las participantes podía llegar a ser delicada. Por esta situación, se les presentó el consentimiento informado en el que se les explicó la razón del estudio y se solicitó su aprobación para grabar la sesión de entrevista con la seguridad de que solo los investigadores participantes tendrían acceso a estas.

Se decidió trabajar con seis mujeres estudiantes que cumplían con el perfil para participar en la investigación, sin la necesidad de que fuera una muestra representativa, ya que se planteó bajo el esquema de muestra a conveniencia. Las participantes fueron contactadas en un

primer momento y se les invitó a ser parte del estudio. Todas contestaron de forma afirmativa a la invitación, pero al definir la fecha y hora de la entrevista, solo cinco contestaron, la sexta participante no volvió a contestar los mensajes (Cuadro 8.1).

Cuadro 8.1. Características de las participantes

| | Seudónimo | Género | Edad | Estado civil | Hijas o hijos | Edad de hijas o hijos | Con quién vive | Personas que viven en casa |
|---|-----------|----------|------|--------------|---------------|-----------------------|---------------------------------|----------------------------|
| 1 | Mirna | Femenino | 21 | Soltera | 1 | 1 | Padre, madre y hermanos | 6 |
| 2 | Pamela | Femenino | 24 | Unión libre | 1 | 7 | Pareja e hijo | 3 |
| 3 | Alicia | Femenino | 22 | Casada | 1 | 3 | Esposo hijo | 2 |
| 4 | Anastasia | Femenino | 31 | Unión libre | 1 | 2 | Esposo, hija, abuela del esposo | 4 |
| 5 | Lorena | Femenino | 21 | Soltera | 1 | 4 | Abuela, tío, papás e hijo | 6 |

Fuente: elaboración propia.

Cuatro de las participantes se encontraban dentro del rango de edad de 21 a 24 años, solo una tenía 31 años. Dos eran solteras, una casada y dos definieron su relación como unión libre, aunque Anastasia se refiere a su pareja en ocasiones como esposo. La conformación de las familias es variada, solo dos manifiestan vivir solo con su pareja e hijo, en lo que pareciera el modelo de familia nuclear, y el resto viven con otros familiares, formando una familia extensa.

Todas tienen un solo hijo o hija, que nació durante su etapa de estudiantes. En el caso de Lorena y Pamela, su maternidad se presentó en su etapa del nivel de estudios de preparatoria. En el caso de Mirna, Alicia y Anastasia fue durante su etapa de estudios de licenciatura.

Experiencia de las entrevistas

La experiencia de realizar las entrevistas en un espacio digital con herramientas adaptadas para tal fin (en este caso Zoom) fue una experiencia significativa, ya que nos permitió acercarnos a nuevas formas de trabajo como la etnografía virtual a la que no estábamos acostumbrados antes de la pandemia.

Uno de los primeros obstáculos de la investigación fue coordinar los horarios que las participantes tenían disponibles para realizar la entrevista. Cuando se les preguntó acerca del día y la hora en que se les facilitaba, las cinco entrevistadas convinieron en la necesidad de que las charlas se ajustaran más de una vez a sus horarios disponibles. Por ejemplo, en el caso de Mirna, el día en que se realizaría la entrevista no pudo conectarse, ya que una familiar suya enfermó y tuvo que atenderla, por lo que pidió que se pospusiera la fecha para el día siguiente. Pamela, por otro lado, también debió cambiar la fecha de la entrevista, debido a que justo el día acordado había sufrido un asalto y tenía que arreglar algunos asuntos personales.

La situación de Alicia llamó la atención, ya que la entrevista se realizó sin cámara, a diferencia de las otras participantes, y además en ocasiones su tono de voz cambiaba. El programa Zoom tiene la opción de poder usar un chat, donde Alicia escribió que no podía hablar bien porque alguien estaba presente. Se protegió la integridad de la participante al modificar las preguntas y no tocar temas que pudieran ponerla en riesgo.

En el caso de Anastasia y Lorena, la entrevista estuvo acompañada de sus hijos, quienes en todo momento buscaban la atención de su madre, por lo que se cortó en varias ocasiones el diálogo. Se optó por continuar la entrevista y no suspender porque precisamente se buscaba explorar parte de la vida cotidiana de las participantes, así que de alguna manera se pudo realizar observación a través de la cámara.

HALLAZGOS

Acumulación y reproducción de desventajas sociales en el cuidado y el desarrollo profesional antes de la pandemia

Las desventajas acumuladas se agrupan en diversas condicionantes económicas, políticas y culturales. A continuación, con base en la información recabada en la presente investigación, se describen las principales desventajas halladas. La primera, de orden social, a la que se enfrentaban las estudiantes participantes antes de la pandemia es su alta dependencia económica, ya sea de su pareja, como es el caso de Pamela, Alicia y Anastacia, o bien, de la familia de origen o de la red familiar extensa, como en los casos de Mirna y Lorena.

La dependencia económica se determina por la baja o nula oportunidad para generar ingresos. Tres de las cinco entrevistadas han tenido un empleo formal, o bien, emprendido un negocio. Lorena, por ejemplo, tiene la experiencia de haber trabajado durante diez meses en una gasolinera, además de ayudar al negocio de venta de comida típica de la familia. Anastacia, en períodos cortos y de forma esporádica, comercializa productos de catálogo. Mientras tanto, Pamela apoya a su pareja en el negocio familiar (venta de comida) con el que generan el único ingreso de este hogar. Sin embargo, ninguna de estas estrategias les ha abierto la posibilidad de emanciparse económicamente, por lo que esto significa que no podrán tener acceso a las prestaciones sociales ni derechos laborales.

Una condición necesaria para un óptimo desarrollo de cualquier persona es el descanso y el cuidado de su salud física y mental; sin embargo, una segunda desventaja que se destaca entre los hallazgos de la investigación es la poca o nula disponibilidad de tiempo para el cuidado de sí. Ninguna de las cinco entrevistadas consideró realizar prácticas de autocuidado de manera cotidiana y prioritaria: “No me cuido” (Pamela, 24 años). Incluso, el atender sus necesidades es la última opción para su vida diaria: “Como cuando puedo y descanso cuando todos [hijo y pareja] se duermen” (Alicia, 22 años).

Omitir el cuidado de sí es una acción que resulta invisible para ellas mismas, y esto se explica por las subjetividades e imaginarios con los que se califica y orienta desde la cultura patriarcal a la maternidad y el rol de las mujeres en el espacio de la casa: “Antes me cuidaba mucho mi cabello, me ponían mascarillas, desde que nació mi hijo es lo que menos hago” (Mirna, 21 años).

La información obtenida en trabajo de campo evidencia cómo ninguna joven estudiante dispone de tiempo para el autocuidado y/o actividades de ocio y esparcimiento. Al contrario, todas coincidieron en que el trabajo de cuidados, el trabajo doméstico y las actividades de la universidad les alejaban de esta posibilidad. Solo de manera eventual, pero nada rutinario llegan a “practicar algún ejercicio de activación física” (Lorena, 21 años); “tener un sueño profundo y reconfortante” (Anastacia, 31 años); y “poder comer en el horario correcto” (Pamela, 21 años).

Por último, pero no con menor trascendencia, una condicionante significativa en la vida cotidiana de estas madres, así como en su trayectoria académica, tiene que ver con la oportunidad a mediano y largo plazo de limitar el control y sometimiento parental, familiar y de pareja que cotidianamente experimentan estas madres universitarias. Si bien todas comparten el ánimo de trascender hacia una manera distinta de experimentar su maternidad, cercana a la equidad de género y a contracorriente de la cultura patriarcal, los resultados mostraron que existe poco reconocimiento a la participación reproductiva de las madres universitarias⁴ en cada hogar. Mirna (21 años) narra “a veces yo quiero darle o hacer con mi hijo ciertas cosas, pero mi mamá o mi abuelita no me dejan, me dicen que está mal, y pues me quedo callada y trato de hacer lo mejor para todos, aunque no sea lo mejor para mí”.

⁴ La participación reproductiva, hace referencia al estado general de bienestar físico, mental y social en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo (vida sexual satisfactoria y sin riesgos, libertad para decidir si procrear o no y cuándo, con qué frecuencia, ejercicio de la maternidad, entre otros). En este contexto, las madres universitarias no son reconocidas por otras personas ni por instituciones en el trabajo de cuidados y ejercicio de la maternidad. Por ende, es importante señalar que, en tiempos de covid-19, sus actividades se diversificaron entre la maternidad, lo escolar y el empleo.

Superación de desventajas sociales para el cuidado y el desarrollo profesional antes de la pandemia

A ciencia cierta, no es posible hablar de la superación de desventajas sociales por parte de jóvenes estudiantes, ya que la superación de una desventaja, paradójicamente, trae como consecuencia nuevas restricciones sociales y el ensanchamiento de la desigualdad estructural que viven las mujeres. Por ejemplo, algunas jóvenes participantes del estudio que lograron retomar o iniciar sus estudios universitarios enfrentaron efectos negativos en su empoderamiento y emancipación económica, puesto que dependen de una red familiar extensa y de ingresos económicos para dar continuación a su formación. Aunado a lo anterior, es posible observar una acumulación de tensiones y conflictos que median sus relaciones intrafamiliares, de pareja y en algunos casos laborales. En consecuencia, el cursar sus estudios superiores, además de reforzar su dependencia económica, disminuye considerablemente el tiempo disponible para el cuidado de sí, su tiempo libre o tiempo de ocio y precariza cualquier oportunidad de ingreso económico.

De esta manera, para poder aspirar e ingresar a la escuela, las estudiantes y madres, primero, requirieron contar con la aprobación por parte de sus padres o de la pareja e incluso, algunos integrantes de la red extensa como sus suegras, abuelas o tíos; voces y subjetividades que les acompañaron desde el momento en que tomaron la decisión de “postularse a la carrera”, hasta “el poder mantenerse en ella y no desertar”. Y segundo, este mismo grupo de personas que “aprobaron” su desarrollo a nivel profesional, de manera paradójica, será la primera red de apoyo de la cual se valdrá la estudiante para mantenerse en sus estudios, por lo que no solo termina requiriendo de su aprobación, sino también de su ayuda en el trabajo de cuidados de sus hijos.

Por lo anterior, la superación de las desventajas sociales para las jóvenes no se logra a través del esfuerzo individual, sino por acciones colectivas que inician, por ejemplo, con la corresponsabilidad de parte de la pareja en la provisión de trabajo de cuidados y trabajo doméstico. Y en el caso de las jóvenes que no sostienen una relación conyugal, será importante la participación activa de los varones que integran sus hogares, ya sean hermanos, padres, tíos o abuelos en las

tareas domésticas. Pues en especial, estas familias coinciden en que guardan una visión de tipo tradicional y de orden sexista en cuanto a la distribución del trabajo reproductivo.

Por último, la cotidianidad de estas estudiantes refleja la urgente tarea de parte de las instituciones de educación superior para reconocer las características, posibilidades y oportunidades que una estudiante que, además de cumplir con sus responsabilidades académicas, también es madre, esposa e hija. Los apoyos que otorgan las instituciones educativas son indispensables y deben ir más allá de recursos económicos, sino también deben considerar el reconocimiento y valoración de las condiciones, oportunidades y modos de vida de estas madres universitarias.

Al respecto, la investigación mostró cómo algunas estudiantes refirieron que en ocasiones encuentran en las y los profesores expresiones de descalificación, desaprobación o menoscenso de sus condiciones y necesidades, en especial en lo que tiene que ver con su disponibilidad de tiempo. Pues en diversas ocasiones, la planta docente puede llegar a suponer que las madres universitarias cuentan con “el mismo tiempo para hacer los trabajos que [sus] compañeros que no tienen hijos”, señala Pamela, “pero no es así, tenemos otros tiempos, otras necesidades, distintas, que no me justifica pero sí impide hacer las cosas”. Es decir, se requiere de una flexibilización respecto a las condiciones en que se desempeñan estas estudiantes que, además de atender sus deberes académicos, proveen cuidados y participan en la gestión y administración de un hogar.

Acumulación y reproducción de desventajas sociales para el cuidado y el desarrollo profesional durante la pandemia

La pandemia produjo una serie de cambios significativos para estas madres jóvenes, pero sobre todo, reforzó las desventajas sociales que las acompañaban antes de la pandemia: dependencia económica, sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados, falta de autocuidado y poca disponibilidad de tiempo para la atención de sus responsabilidades académicas.

Esto se reflejó en el transcurrir de sus días de confinamiento, los cuales se encontraban “saturados”, señalan la mayoría de las entrevistadas, debido a las clases a distancia, el trabajo doméstico y de cuidados que se intensificaron. En algunos casos, las condiciones económicas de sus familias se vieron afectadas por las jornadas de salud implementadas por las autoridades sanitarias a nivel nacional.

Además de las desventajas sociales acumuladas que experimentan, las madres universitarias someten su disponibilidad de tiempo, la cual se ve comprometida por el tiempo dedicado a proveer cuidados a sus hijos o hijas según el nivel de escolaridad y la modalidad de estudio que emplean, las redes de apoyo con las que cuentan, así como la conectividad y acceso a tecnologías y redes de información digital.

Ejemplo de ello, se describe en sus días entre semana, los cuales inician con una lista de pendientes que deben resolver y se acumulan entre el trabajo doméstico, de cuidados y actividades escolares, tanto de sus hijas e hijos, pues son ellas las encargadas de acompañarlos en tareas (que van desde conectalos a la clase en línea, permanecer con ellos durante su clase, buscar información para hacer sus tareas y enviarlas, asistir a juntas virtuales, escuchar y atender los mensajes e indicaciones, entre otras), como de su propia formación profesional, a la cual dedican solo el tiempo restante del día. En este sentido, las redes de apoyo (integradas por sus madres, hermanas, parejas u otro familiar) con las que cuentan o pueden llegar a contar son fundamentales.

Cuando no les es posible apoyarse en su red, las estudiantes deben encontrar otras estrategias que les permitan realizar todas las actividades y trabajos al mismo tiempo. Así, desde compartir la pantalla de la computadora para que mientras que las hijas o hijos de estas estudiantes miran caricaturas ellas puedan leer o hacer sus trabajos, o dormirlos, entretenérlos con juguetes o dulces, son ejemplos de las múltiples estrategias que emplean las madres universitarias para poder “avanzar con sus pendientes”, nos cuenta Mirna.

Los fines de semana no son distintos, en especial porque la carga de trabajo doméstico y de cuidados es aun mayor, por lo que las estudiantes no disponen de tiempo suficiente para dedicarlo a su formación universitaria. Señala Mirna: “Incluso [para algunas jóvenes entrevistadas] son días más cansados, porque todos descansan y mi mamá y yo no las pasamos atendiendo a mis hermanos”.

De esta manera, una constante que comparten este grupo de madres universitarias es la necesidad permanente de descartar o dejar en segundo término sus estudios para atender sus “deberes como madres o esposas”, señala Alicia. En el caso de Anastasia, la pandemia la llevó a considerar dejar sus estudios de forma definitiva, situación que le generó un amplio malestar emocional, pero que afortunadamente fue quedando atrás, de tal manera que fue posible continuar con su formación profesional.

Asimismo, otro de los efectos que la pandemia trajo consigo fue la pérdida de ingresos económicos o la falta de administración de dinero por parte de estas jóvenes y madres universitarias. Ante el hecho de que no obtienen directamente ingresos propios, el poco dinero que llegaban a conseguir o incluso “ahorrar”, es destinado a sus necesidades y gastos de la escuela. En este sentido, Mirna narra lo siguiente: “[Con] la pandemia, no tengo dinero para nada y todo el tiempo debo estar pidiendo. [...] Antes, lo poco que me quedaba de la universidad lo ahorrraba, y así cuando quería comprarme algo o quiero comprarle algo a mi bebé pues tomaba de ahí, pero ahorita no me han dado nada”.

Otra desventaja que destacar, producto del confinamiento, es la imposibilidad de emplear el tiempo del trayecto de las estudiantes de sus hogares a su lugar de estudio para el descanso u ocio. Y de la misma forma, el confinamiento modificó sus relaciones sociales con sus amistades y compañeros, ya que en la mayor parte de los casos, las jóvenes cultivan y mantienen sus relaciones de amistad en la universidad.

La pandemia no solo consolidó las desventajas sociales de las participantes, sino también redujo sus posibilidades de desplazamiento, de ingresos o la administración de recursos económicos, y trastocó sus relaciones sociales, su poco tiempo libre y la oportunidad de salir a “divertirse o platicar un rato después de clases”, como comenta Pamela.

Superación de desventajas sociales para el cuidado y el desarrollo profesional durante la pandemia

Resulta complejo discernir las desventajas sociales que pudieron superar durante la pandemia este grupo de madres universitarias, en

especial porque las narrativas y cotidianidades evidenciaron una posible romantización de la superación de sus desventajas. Como se describió en el apartado anterior, cada una de ellas reconoció que su “libertad y autonomía con el confinamiento” se vio mermada. Situación que describen como un escenario tenso, problemático y conflictivo, pero, al mismo tiempo, como una “oportunidad” para estar “más tiempo” con sus hijas e hijos. Las cinco entrevistadas señalaron lo anterior, aunque eso signifique de forma inmediata la poca disponibilidad de tiempo para sí, así como mayor carga de trabajo reproductivo y la acumulación de sus actividades académicas.

Por otro lado, las cinco participantes de esta investigación destacan que el confinamiento les quitó el ritmo “apurado” a su vida por no tener que desplazarse a la universidad, o bien, llevar a sus pequeños a la escuela, lo que les permitió tener un tiempo considerable y tratar de programar las actividades de modo distinto.

Si bien la “necesidad de tener que llegar a tiempo a todos los lugares” no se hace presente de manera cotidiana, se puede observar que reduce su capacidad de movilidad, autonomía y libertad. Por otro lado, “quedarse en casa” puede, en algunos casos, reducir las tensiones y conflictos generados en su red de apoyo (mamás, suegras, tías o hermanas), personas de quienes antes de la pandemia se apoyaban de forma cotidiana para suplir la provisión de cuidados o trabajo doméstico que depende de ellas.

Las entrevistadas relatan que, en varios casos, no existe un reproche permanente por parte de esta red extensa en las que se apoyan estas jóvenes, sin embargo, también desde su voz reconocen que siempre existe la “sensación de que se molestan por pedirles el favor”, cuenta Lorena. Asimismo, se hacen comentarios tales como “para qué estudia si va a abandonar a sus hijos por irse a la escuela”, señala Alicia, o bien, “antes de haberse embarazado hubiese acabado la carrera” narra Pamela. Estas subjetividades condicionan la trayectoria biográfica que pueden llegar a tener las jóvenes madres que cursan sus estudios universitarios, lo cual, en diversas ocasiones las lleva a cuestionar su propio desarrollo profesional.

DISCUSIÓN: CUIDADO, MATERNIDAD Y UNIVERSIDAD ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA

Como se ha señalado a lo largo de este capítulo, las desventajas sociales son las restricciones a las oportunidades que condicionan la vida de las personas, producto de procesos estructurales a nivel económico, político y social (Rodríguez-Vignoli, 2000; Barrenechea *et al.* 2002; Bueno-Sánchez y Diniz-Alvez, 2008). Su nivel de influencia se determina por la etapa de vida y el contexto que acompañan a las personas. En el caso de las entrevistadas de esta investigación, las desventajas sociales funcionan como condicionantes en la vida de las madres que, de forma sincrónica, estudian una carrera universitaria, proveen cuidados, ejercen su maternidad y buscan la posibilidad de vivir una vida propia. La pandemia trajo consigo la consolidación de algunas de estas desventajas sociales que ya eran parte de la trayectoria de vida de estas estudiantes, pero también provocó la reproducción de otras nuevas.

En concreto, cada desventaja social influye de manera diferente en la vida de las mujeres, pero de forma significativa, según las circunstancias y tiempos que la determinan. Asimismo, es importante subrayar que las desventajas sociales determinan la experiencia que significa la doble condición de estas jóvenes madres universitarias. Los resultados obtenidos en esta investigación se clasificaron de acuerdo con las desventajas sociales agrupadas según el tiempo, es decir, el momento en que ocurrieron, ya sea antes o durante la pandemia.

Cada desventaja social se analizó según su influencia con el trabajo de cuidados, con el desarrollo de sus actividades académicas, los imaginarios que acompañan su maternidad, así como las subjetividades que determinan su rol de pareja, para quienes tienen una, o bien, en su rol de hija en el caso de aquellas que son dependientes de su familia de origen o de una red extensa familiar.

CONCLUSIONES

En la rutina diaria de las estudiantes se acumulan, se reproducen y casi nunca se superan las desventajas sociales que determinan el cuidado

que proveen, la forma en cómo experimentan su maternidad y la atención que dedican a su desarrollo profesional.

La pandemia significó para estas madres universitarias la consolidación de desventajas sociales como: a) dependencia económica a la familia de origen o la pareja; b) poca disponibilidad de tiempo para el cuidado de sí, para el descanso y la recreación; c) baja disponibilidad de tiempo para la atención de sus actividades escolares; d) bajo o nulo acceso a servicios y programas sociales como guarderías y servicios médicos; f) falta de oportunidades para el empoderamiento y la emancipación. Estas condiciones, como se ha analizado a lo largo de este capítulo, han determinado la experiencia sobre la maternidad, la vida universitaria, además de las emociones en diversas ocasiones contradictorias con las que acompañan su rol de madres, esposas, hijas, nietas, estudiantes.

La maternidad en los hogares de estas estudiantes es una experiencia ambigua que obstaculiza sus estudios universitarios. Esta situación profundiza las brechas de género que producen gran parte de las desigualdades sociales y vulnerabilidades que experimentan las mujeres. El uso de tiempo disponible se distribuye entre el trabajo doméstico, el trabajo de cuidados, y el poco que sobra debe ser administrado entre sus responsabilidades académicas. Por lo cual, no cuentan con el tiempo necesario para el cuidado de sí, el descanso, y la recreación, lo cual evidencia cómo estas mujeres, están realizando un máximo esfuerzo, con menos recursos y apoyo para el cuidado de la vida de sus dependientes y de ella misma.

Asimismo, es evidente que persiste una nula corresponsabilidad de parte de los varones, ya sean sus parejas o quienes integran su familia de origen en el trabajo doméstico y de cuidados; sin embargo, no basta con alentar la participación de los varones, sino como la investigación lo muestra, existe la urgente necesidad de fortalecer los apoyos institucionales que puedan favorecer la condición de estas estudiantes. En estos hogares, la pandemia visibilizó la exacerbada desigualdad social y de género que en este caso trastoca su trayectoria universitaria. La cual, antes y durante la pandemia, se veía condicionada por situaciones que determinan de modo negativo sus posibilidades biográficas de desarrollo personal y profesional.

Finalmente, el presente estudio no contó con una ruta metodológica y propuesta teórica que permitiera analizar la situación emocional de las estudiantes producto de la acumulación, superación o reproducción de desventajas sociales. No obstante, en reiteradas oportunidades, la voz de las interlocutoras describió algunos efectos que podían percibir y nombrar en relación a su salud física y mental, la cual se ha visto trastocada debido a la pandemia y el confinamiento. Es, por tanto, de suma importancia no solo explorar y dar a conocer estas dimensiones socioemocionales que experimentan estas mujeres, sino también del desarrollo de modelos de intervención y procesos de acompañamiento psicológico, político, económico y social que permitan mejorar las condiciones de vida de este grupo de mujeres, quienes han elegido buscar el desarrollo biográfico en cuanto a su persona y de tipo profesional, en medio no solo de una crisis sanitaria, sino también, de la triple condición que significa el hecho ser madre-joven-universitaria en tiempos de encierro.

REFERENCIAS

- Alegre-Agis, E., Carceller-Maicas, N., Bertran, X. C., Martínez-Hernández, Á. y Evangelidou, S. (2020). Emociones y relaciones en tiempos de la COVID-19: una etnografía digital en tiempos de crisis. *Cuadernos de Campo*, 29(supl.), 204-215. <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170419>
- Arcos, E., Muñoz, L. A., Sánchez, X., Vollrath, A., Latorre, C., Bonatti, C. y Jauregui, J. (2011). Vulnerabilidad social en mujeres embarazadas de una comuna de la Región Metropolitana. *Revista Médica de Chile*, 139(6), 739-747. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000600007>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawleess, M. (2019). Using Zoom video conferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Ardèvol, E., Bertrán, M. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, (3), <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n3/15788946n3a5.pdf>
- Astudillo-Mendoza, P., Figueroa-Quiroz, V. A. y Cifuentes-Zunino, F. (2020). Navegando entre mujeres: La etnografía digital y sus aportes a las investigaciones feministas. *Investigaciones Feministas*, 11 (2), 239-249.
- Barceló-Tous, M. I. (2016). Un camino hacia la maternidad pospatriarcal. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 131-152. <https://doi.org/10.11156/aibr.110107>

- Barrenechea, J., Gentile, E., González, S., Natenzon, C. y Ríos, D. (2002). *Revisión del concepto de vulnerabilidad*. Pirna.
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina, una mirada a las experiencias regionales*. CEPAL.
- Batthyány, K. (Coord.) (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO, Siglo XXI.
- Bergallo, P., Mangini, M., Magnelli, M. y Bercovich, S. (2021). *Los impactos del COVID-19 en la autonomía económica de las mujeres en América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres, PNUD LAC C19 PDS, 25. 1-30. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/undp-rblac-CD19-PDS-Number25-onumujeres-ES.pdf>
- Berkhout, E., Galasso, N., Lawson, M., Rivero Morales, P. A., Taneja, A. y Vázquez Pimentel, D. A. (2021). *El virus de la desigualdad*. Oxfam Internacional.
- Bueno-Sánchez, E. y Diniz-Alves, J. E. (2008). *Pobreza y vulnerabilidad social. Enfoques y perspectivas*. Asociación Latinoamericana de Población, Fondo de Población de las Naciones Unidas y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cañete, R. (2020). *Las desigualdades de género en el centro de la solución a la pandemia de la COVID-19 y sus crisis en América Latina y el Caribe*. Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/AC_20.2020
- Carosio, A. (Coord.). (2012). *Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- Castañeda Rentería, I. L. y Rangel Torrijo, P. H. (2021). "Experiencias juveniles: violencias, precariedad y exclusión. Algunos retos de la universidad pública ante las situaciones de vida de sus estudiantes". En: V. Ortiz Lefort y M. G. Moreno Bayardo (Coords.), *Procesos educativos: desafíos y transformaciones* (pp. 173-195). Universidad de Guadalajara. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2021/Procesos%20educativos.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2020). *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina* [Compilación de estudios]. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46453/1/S2000784_es.pdf
- Durán, M. Á. (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. Universitat de València.
- El Colegio de México y ONU Mujeres (2020). *Violencia contra las mujeres y las niñas en el contexto del confinamiento por la pandemia de COVID-19 en México. Estudio cualitativo* [Informe de resultados]. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres, ONU Mujeres. <https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documentos/Publicaciones/2021/Informe%20Violencia-V5.pdf>
- Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. PNUD.
- Esquivel, V. (2015). El cuidado: de concepto analítico a agenda política. *Nueva Sociedad*, (256), 63-74. <https://nuso.org/articulo/el-cuidado-de-concepto-analitico-a-agenda-politica/>
- Ess, C., & AoIR Ethics Working Committee. (2002). Ethical decision-making and Internet research: Recommendations from the aoir ethics working committee [AoIR ethics document]. <https://aoir.org/reports/ethics.pdf>
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo xxi: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo XXI.

- Galindo-Meneses, E. A. (2021). El cuidado de la vida: una expresión del sentido relacional y sustantivo de la economía. *Sobre México Temas de Economía*, 1(especial), 123-160. https://sobreMexico-revista.ibero.mx/index.php/Revista_Sobre_Mexico/article/view/52
- Garfias, M. y Vasil'eva, J. (2020). 24/7. *De la reflexión a la acción, por un México que cuida*. Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/mexiko/17157.pdf>
- Giffin, K. M. (1991). Nosso Corpo nos pertence: A Dialética do Biológico e do Social, *Cadernos de Saúde Pública*, 7(2), 190-200. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1991000200005>
- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292-1301. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss5/9/>
- Hernández-Quirama, A., Cáceres-Manrique, F. y Linares-García, J. (2019). Maternidad en la universidad: postergación del desarrollo personal a la crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 41-57. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a2>
- Herrera, C. (2021). Cambios y continuidades en las violencias contra mujeres y niñas durante la pandemia de COVID-19 en México. *Coyuntura Demográfica. Revista sobre los Procesos Demográficos en México Hoy*, (19), 71-78. <http://coyunturademografica.somede.org/cambios-y-continuidades-en-las-violencias-contra-mujeres-y-ninas-durante-la-pandemia-de-covid-19-en-mexico/>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- León, M. (2009). "Cambiar la economía para cambiar la vida. Desafíos de una economía para la vida". En: A. Acosta, *El buen vivir. Una vía para el desarrollo* (pp. 63-74). Abya Ayala.
- Luka, M. E., Millette, M., & Wallace, J. (2017). "A Feminist Perspective on Ethical Digital Methods". In: M. Zimmer & K. Kinder-Kurlanda, *Internet Research Ethics for the Social Age* (pp. 21-36). Peter Lang Publishing.
- Lupton, D. (Ed.) (2020). *Doing Fieldwork in a Pandemic* [crowd-sourced document]. <https://nwssdtpacuk.files.wordpress.com/2020/04/doing-fieldwork-in-a-pandemic2-google-docs.pdf>
- Llanes Díaz, N. y Pacheco Gómez Muñoz, E. (2021). Maternidad y trabajo no remunerado en el contexto del Covid-19. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(espec.), 61-92. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.0.60069>
- Maddox, A. (2020). *Alexia's hot tips for online interviewing*. Alexiamaddox. <https://alexiamaddox.com/2020/03/27/alexias-hot-tips-for-online-interviewing/>
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Markham, A., & Buchanan, E. (2012). *Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0)* [AoIR ethics document]. <https://aoir.org/reports/ethics2.pdf>
- Mattar, L. D. y Diniz, C. S. G. (2012). Hierarquias reproductivas: maternidade e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. *Interface*, 16(40), 107-119. <https://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0212.pdf>
- Mora Salas, M. y De Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias*

- Políticas y Sociales*, (220), 81-116. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcrys/article/download/47519/42761>
- Moreno-Rangel, Y. P. y Rincón-Silva, E. A. (2020). Maternidad/Paternidad: el declive de roles sociales convencionales en una muestra de universitarios(as). *Revista Ciencia y Cuidado. Scientific Journal of Nursing*, 17(3), 96-107. <https://doi.org/10.22463/17949831.2378>
- Moriana, G. (2015). La violencia contra las menores que inician su trayectoria vital en situación de vulnerabilidad social. *Barataria*, (20), 185-197. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i20.21>
- Moriana, G. (2016). Las violencias machistas en la historia de vida de las mujeres institucionalizadas. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, (4), 41-49. <https://revistas.uam.es/revIUEM/article/view/7287>
- Muñoz, L. A., Sánchez, X., Arcos, E., Vollrath, A. y Bonatti, C. (2013). Vivenciando la maternidad en contextos de vulnerabilidad social: un enfoque comprensivo de la fenomenología social. *Revista Latino-Americana Enfarmagem*, 21(4), 1-7. https://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n4/es_0104-1169-rlae-21-04-0913.pdf
- Palomar-Verea, C. (2004). Malas madres: la construcción social de la maternidad. *Debate Feminista*, (30), 12-34. https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/1046/935
- Pedrero Nieto, M. (2021). Reflexiones sobre el trabajo no remunerado. Antes, durante y después de la pandemia por Covid-19 en México. *Coyuntura Demográfica. Revista sobre los procesos demográficos en México hoy*, (19), 71-78. <http://coyunturademografica.somede.org/reflexiones-sobre-el-trabajo-no-remunerado-antes-durante-y-despues-de-la-pandemia-por-covid-19-en-mexico/>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography: principles and practice*. SAGE.
- Rodríguez-Enríquez, C. y Pautassi, L. (Coords.) (2014). *La organización social del cuidado de niños y niñas. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina*. ADC, CIEPP, ELA.
- Rodríguez Jiménez, J., Millanes Campa, B. y Durand Villalobos, J. (2019). Universidad y maternidad. Madres universitarias en la Universidad de Sonora. *Universidades*, 70(79), 41-52. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2019.79.64>
- Rodríguez-Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. *Nueva Sociedad*, (256), 30-44.
- Rodríguez-Vignoli, J. (2000). *Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales*. CEPAL, ECLAC.
- Upadhyay, U. D., & Lipkovich, H. (2020). Using online technologies to improve diversity and inclusion in cognitive interviews with young people. *BMC Medical Research Methodology*, 20(159), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12874-020-01024-9>
- Zicavo, E. (2013). Dilemas de la maternidad en la actualidad: antiguos y nuevos mandatos en mujeres profesionales de la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios de Género La ventana*, 4(38), 50-87. <https://www.redalyc.org/pdf/88430445004.pdf>

9

Análisis sobre las consecuencias de las experiencias de violencia en pasantes de medicina

Karina Albarrán Rodríguez¹

Leticia Osornio Castillo²

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el contexto de violencia que se vive a nivel mundial y, en especial en nuestro país, ha trastocado diversas esferas de la sociedad, incluyendo los espacios universitarios, hecho que se ha convertido en un problema que nos aqueja y que es necesario evidenciar. Ante esta situación, diversos autores han aportado a la definición de violencia a través del tiempo (San Martín, 2007; Blair, 2009; Pacheco, 2016); sin embargo, una de las que mejor clarifica el término es la proporcionada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2002), que la define como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 5).

¹ Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. kary.albarranr@gmail.com

² Profesora Titular “B” de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. letyosornio@iztacala.unam.mx

Dentro de los distintos tipos de violencia que existen, la de género ha cobrado mayor relevancia en las últimas décadas, a partir de lo cual diversos grupos feministas se han enfocado en evidenciarla. La violencia hacia la mujer es un fenómeno de naturaleza multicausal que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad; sin embargo, cabe señalar también que múltiples esfuerzos a nivel mundial han logrado importantes avances para su erradicación.

En este sentido, tanto el artículo 4º de la Ley 26.485/2009 (citado por Matorras *et al.*, 2021, p. 103) como Jaramillo-Bolívar y Carnaval-Erazo (2020) enfatizan sus principales características, entre las que destacan el tratarse de una violación a los derechos humanos en cualquiera de sus esferas (física, psicológica, económica, sexual, entre otras) e implica una relación de poder sobre la persona afectada.

Un aspecto importante a mencionar es que las personas no nacen con repertorios de conductas agresivas, estas son aprendidas de una u otra manera y reforzadas constantemente, lo que genera que estas se mantengan (Bandura y Ribes, 1984). De esta manera, la violencia es un acto aprendido, ya sea por medio de la observación de los rasgos esenciales de la conducta del modelo o la experiencia de acciones agresivas, donde las circunstancias sociales determinan, en gran medida, si las conductas agresivas se ejercen o no.

Asimismo, la violencia de género es también una conducta social aprendida, desde el momento en el que una mujer nace es etiquetada, discriminada, acosada y violentada en varios de sus derechos humanos. La perspectiva de género es una teoría cuyas bases se encuentran en la crítica a la violencia de género. Para Lagarde (1996), esta deriva de una concepción feminista, la cual se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía poshumanista, debido a su fuerte crítica de la concepción androcéntrica de humanidad que dejó de lado el rol femenino; además, reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática.

Es evidente que la sociedad transmite, mediante la educación, prácticas que se enseñan no solo por el currículo formal, sino también en el llamado “oculto”, el cual los alumnos universitarios, en este caso, aprenden, interiorizan y llegan a reproducir mecánicamente en un futuro si no reflexionan y analizan. Es por ello que la educación

universitaria es fundamental en un cambio en la construcción de una sociedad con equidad.

Desafortunadamente, la desigualdad de la que es objeto el género femenino es un hecho recurrente en contextos como en el ámbito laboral o en puestos de liderazgo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017). Esto puede explicarse por medio de los “techos de cristal” que sugiere Guil-Bozal (2008), es decir, obstáculos un tanto invisibles que dificultan que las mujeres logren llegar a puestos de liderazgo en el ámbito laboral, conductas cotidianas que se han normalizado con el paso de los años, asociando a la mujer como un objeto de maternidad y cuidado, excluyéndola de la toma de decisiones tanto del hogar como de los demás ámbitos. Lamas (1996) coincide con lo anterior al observar una ceguera ante diversas suposiciones culturales del género femenino con gran arraigo histórico en torno a su debilidad, vulnerabilidad durante el embarazo o su papel especial e insustituible en el modelo de familia hegemónico, en el que se justifica el proteger a las mujeres, aunque ese trato encubra una real discriminación.

Estas desigualdades no solo se viven en el ámbito laboral, son un acto recurrente dentro de las universidades. Por ejemplo, en la carrera de Médico Cirujano, a pesar de que pertenece al ámbito de la salud y donde la población femenina es predominante con un 64.12%, contra un 35.18% de población masculina (Rodríguez, 2013), existen diferencias en el trato que recibe un hombre y una mujer (Ortega, 2013).

En 2017, de los 147,910 médicos especialistas que ejercían su profesión en México, solo 37.4% eran mujeres, en contraste con el 62.6% que alcanzaron los hombres; sin embargo, de esta población existe un mayor número de mujeres especialistas con certificación vigente, en comparación con los hombres (Heinze-Martin *et al.*, 2018).

Si bien el número de hombres y mujeres que ingresa a las diversas especialidades médicas es semejante, pocas son las mujeres que llegan a concluir, entre los factores que determinan esta situación destaca, en primer lugar, el cuidado a los hijos y las obligaciones del hogar, el dominio del hombre sobre su medio ambiente, la falta de reconocimiento de las habilidades, el maltrato de sus superiores y otros residentes, desigualdad en los ingresos económicos y en las responsabilidades, falta de asertividad y rigidez en la estructura de programas de residencias quirúrgicas (Gracida-Juárez, 2013; Elizondo-Argueta, 2013).

La violencia en la formación de los alumnos de medicina es latente. Al respecto, Castro y Villanueva-Lozano (2018) agrupan en dos categorías las diferentes formas de violencia que experimentan estudiantes y profesionales de la medicina en México. La primera se refiere a la *violencia externa*, que se encuentra en el entorno público, en la que la mayoría de los mexicanos, con o sin profesión, se encuentran inmersos; la segunda es la *violencia interna*, aquella que se presenta en el contexto laboral del sector salud.

A su vez, este tipo de violencia puede dividirse en dos subcategorías: a) *hegemónica*, orientada a la jerarquización que existe en el contexto del sector de la salud en la que los profesionales con mayor rango violentan a los profesionistas o estudiantes, y b) *contrahegemónica*, en la que existe una confrontación con lo que la jerarquía estipula y un miembro de menor jerarquía violenta a un miembro con mayor grado de jerarquía, dichas jerarquías en esta disciplina están determinadas por el nivel académico (Sierra-Martínez, 2011). Es así que el periodo de internado rotatorio de pregrado es el momento en el que suelen presentarse un mayor número de actos violentos, por el hecho de tener un menor rango dentro de la jerarquía, suelen otorgarles calificativos peyorativos o denigrantes. Un aspecto importante a destacar de este tipo de violencia es la normalización de los hechos violentos, que se perciben como procesos fundamentales para la formación de los alumnos o como una herramienta didáctica, siendo para ellos parte primordial de la disciplina, haciéndola indispensable, necesaria y natural (Castro y Villanueva-Lozano, 2018).

Moreno-Teclacuilo *et al.* (2016) reportan que existe violencia tanto en hombres como mujeres, principalmente de tipo verbal y emocional; las mujeres reportan un 70% y los hombres un 66%; entre los reportes destacan comentarios despectivos, insultos sexistas (entre ellos homofóbicos), burlas, favoritismo académico, autoritarismo y humillación (Moreno-Cubillos y Sepúlveda-Gallego, 2012).

Bajo este panorama, el presente capítulo pretende visibilizar la dinámica relacional de la violencia que se da en el proceso de formación de estudiantes de medicina, identificando las repercusiones académicas, emocionales y personales de los alumnos, ya que estas pueden tener un impacto importante en la calidad de vida y traer consecuencias

físicas y psicológicas como la ansiedad (Valadez-Nava *et al.*, 2014; Rodríguez-Garza *et al.*, 2014), depresión (Villalobos-Otayza *et al.*, 2018; Mariscal-Palle *et al.*, 2007), e incluso ideación suicida que, en el peor de los casos, puede llegar a consumarse. Este impacto también afecta directamente el rendimiento académico, la percepción de éxito y posiblemente del futuro laboral.

El internado rotatorio de pregrado es una etapa primordial para los estudiantes de medicina, ya que es ahí donde aplican gran parte de lo que aprendieron teóricamente, y siguen aprendiendo empíricamente; sin embargo, a pesar de contar con un plan de estudios en el que se establecen los lineamientos para la docencia y el aprendizaje de los alumnos, en ocasiones, algunos docentes optan por enseñar por mera intuición. Esto, en lugar de generar un ambiente de aprendizaje, contribuye el ejercicio de conductas violentas, lo cual crea un ambiente de hostilidad, miedo y frustraciones por parte de los alumnos y sus expectativas sobre la carrera y los docentes (Estigarribia *et al.*, 2007). Por ello, es fundamental conocer cuál es el impacto en su rendimiento, ya que existe una gran cantidad de estudios que reportan las estadísticas de presencia de la violencia en las aulas (Moreno-Teclacuilo *et al.*, 2016; Rance, 1999, en Mariscal-Palle *et al.*, 2007; Nieto-Gutiérrez *et al.*, 2016). No obstante, aún faltan estudios que recuperen la subjetividad de los alumnos que, desde su experiencia durante el internado rotatorio de pregrado, permita visibilizar el contexto en el que fueron formados.

MÉTODO

La presente investigación fue cualitativa y se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso desde la perspectiva del sujeto (Fuster y Elida, 2019). La muestra fue intencional, participaron diez médicos pasantes de Servicio Social de ambos sexos de la carrera de Médico Cirujano en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La información fue obtenida mediante una entrevista individual audiografiada, después de que los participantes dieron autorización por escrito para ello, mediante un consentimiento informado.

RESULTADOS

La presente investigación fue cualitativa de tipo fenomenológico. Este tipo de investigación, retomando a Vázquez (2011) y a Fuster y Elida (2019), se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida y en su complejidad respecto de un suceso desde la perspectiva del sujeto. Es por eso que la investigación recuperó, desde la subjetividad de los internos de pregrado de medicina, sus vivencias sobre esta importante etapa formativa. A continuación, se describe cada una de las categorías del análisis de contenido de las entrevistas realizadas, en las cuales se establecieron las abreviaciones siguientes acompañadas de un número del 1 al 5, que representan a cada uno de los entrevistados: EM = Entrevistada Mujer, EH = Entrevistado Hombre.

La carrera de Médico Cirujano se divide en tres etapas, por lo que se optó por retomarlas para la presentación de los datos, estas son: ciclos básicos, ciclos clínicos e internado rotatorio de pregrado. A partir de las entrevistas realizadas, encontramos que los médicos pasantes de Servicio Social mencionan que, durante su formación en ciclos básicos y clínicos, fueron víctimas de distintos tipos de violencia que se pueden agrupar en: verbal, física, sexual y simbólica. Dentro la primera, se incluyen burlas, exhibicionismos, indiferencia al momento de compartir el conocimiento, desacreditación de trabajos; la segunda hace referencia a las acciones producen daño a nivel físico; la tercera se asocia al acoso sexual con acercamientos físicos oportunistas e insinuaciones; y finalmente, la simbólica, que se refiere a manifestaciones de distinción del trabajo del género femenino, ya sea con infravaloración o consideraciones que llevan a una desigualdad entre hombres y mujeres.

EH5: Enfrente de los pacientes te humillan, te gritan, te dicen con groserías, o sea, que no sirves, que de dónde vienes, de qué escuela vienes ¿no?, que por qué no sirves, no sabes nada, no sabes la patología a pesar de que les contestes.

EH1: Generalmente se burlaban ¿no? si no sabes algo “¡Ah!, no sirve tu escuela” ¿no?, comienzan a decir “Oye, dime dónde vas a poner tu consultorio para no ir nunca, ya mejor deberías de irte a trabajar a [la farmacia] similares”.

EM2: Cuando estuve embarazada en el internado me decían que ya no iba a poder porque estaba embarazada y cuando por lo mismo a veces no podía

terminar los trabajos me regañaban... una vez un doctor me exhibió enfrente de todos los demás doctores y les dijo que me vieran todos, que no iba a poder, que no iba a terminar.

EM3: Creo que tendríamos como tres semanas de internado apenas, estábamos en gineco [...] estábamos pasando visita y no sé qué fue lo que pasó y de repente me dice "a ver, ven" y me agarra así de los hombros y como que me lleva caminando, y me llevó como a un cuartito aislado, que no era para los pacientes, solo las enfermeras lo utilizaban para poner ahí sus cosas y todo eso, entonces me dice, no sé exactamente qué me dijo, pero después me dijo algo así como que "te voy a violar" o algo así y yo pues obviamente me puse toda rígida y me hice para atrás y ya después me dice "no, no es cierto" y abre la cortina y estaba el señor de los dulces ahí y me dice "escoge lo que quieras", pero o sea como que si fue muy incómodo...

EH2: [Era forzoso] quedarte más de 48 horas en el hospital puntualmente, pues me cachetearon.

Una característica del abuso, es que la persona que lo produce se encuentra en una posición de poder sobre el otro. En este caso, el profesor y la institución son quienes establecen las normas que rigen el trabajo a desarrollar por el alumno, sin embargo, en ninguna parte están estipulados los excesos –a decir de los entrevistados– que algunos docentes realizan.

Condiciones causales de la violencia

Esta categoría se refiere a los motivos que atribuyen al comportamiento del maltratador o maltratadora. En primer lugar, se habla de la *jerarquización* como una normativa que establece quiénes ejercen el poder para mandar a los de menor rango, que se caracteriza por la satisfacción de imponer su poder violentando, también engloba al *bullying* o *mobbing* que es parte de este sistema en el que la persona que no sabe es más susceptible a ser violentada por superiores, iguales e incluso, inferiores; luego, se encuentra la *cultura machista* fuertemente relacionada al contexto mexicano, en el que el papel de la mujer en la sociedad está infravalorado y estereotipado con principios de cuidado y maternidad, relacionado con "la vieja escuela", en el que se aprecia un trasfondo machista; se refiere también al enfrentamiento que hay entre mujeres y

el valor del poder y conocimiento para ellas, *la normalización*³ y, finalmente, *la justificación*⁴.

EM4: Los internos, son los que están más tiempo [...] El interno es el eslabón más bajo, pasa mucho tiempo fuera de su casa, pasa mucho tiempo en el hospital eh [...] muchas veces se refieren a ellos como los *esclavos* o cosas así ¿no? Entonces, tienes que hacer todo lo que te digan.

EH4: Siempre sucede con la mayor jerarquía, las chavas de tu edad muchas veces ven más atractivo a alguien de mayor jerarquía, entonces en ese momento tú piensas "No me hacen caso a mí, porque [no] tengo poder, cuando yo tenga ese poder, voy a hacer lo mismo, voy a disfrutar, voy a tener, voy a poder hacer y deshacer". Entonces, muchas veces las personas de mayor jerarquía, los doctores adscritos a lo mejor pudieron ser personas rechazadas en su momento, que no tuvieron lo que quisieron y en el momento que ahorita tienen poder y tienen una respuesta positiva de la estudiante, de menor jerarquía [...] la mujer en un gran porcentaje siente una atracción hacia el poder, hacia el de mayor jerarquía, entonces sucede lo mismo, el de su edad, el de su jerarquía en ese momento siente esa represión y por eso al momento en que llega al poder vuelve a ser lo mismo, simplemente quiere satisfacer sus necesidades.

EM1: Si no estudiaste y el médico te pregunta algo, siempre eres, eres víctima ¿no? de *bullying* siempre te tratan así de como "¡Ah! el tonto, el burro, el que no estudia, el desobligado" entonces mientras menos sepas eres más víctima de, pues, del abuso, sobre todo porque en medicina todo el mundo cree saberlo todo, entonces si no sabes algo, todos te comen, incluso tus compañeros, ahí si incluso tus compañeros, es más, incluso el que está por debajo de ti, si eres residente y no sabes algo y el interno lo sabe, también eres la comidilla de todos, entonces creo que más que nada es eso, la falta del conocimiento, en medicina si no tienes conocimiento sólidos eres la burla de todos.

EH3: Sea si te quedas callado y ya no dijiste nada o si está bien todo esto, de ahí empiezan con todo y te tratan mal, pasas a visita y sobre de ti, preguntas, preguntas y preguntas, el mayor problema que yo siento ahí es que te evidencian o te hacen ver mal frente al paciente, entonces como tú dices, te hacen ver mal, como que no sabes nada de cosas que a lo mejor a tu nivel ahorita todavía no sabrías, pero te evidencian.

EH3: Todavía hay médicos de la vieja escuela que tratan de hacerte ver, como ellos vivieron su carrera... creen que la carrera solo es para el hombre o para

³ Es una adaptación, en el que dichas conductas violentas son tan cotidianas que simplemente pasan a ser algo habitual e invisible, un tanto inevitable, lo que genera miedo y ese miedo interfiere con la denuncia.

⁴ Minimización del problema, en el que los docentes consideran los actos de violencia como un hecho necesario para su formación, por parte de los alumnos, como un aspecto que es entendible porque es lo que vivieron los docentes en su tiempo.

los que son fuertes o para los que aguantan [...] esos doctores se iban sobre mis compañeras, las trataban diferente, eran más exigentes con ellas o más "duros".

EH5: Si hay cierta diferencia no es mucha pero sí hay veces que prefieren más a un hombre, por ejemplo, para cirugías que requieren un trabajo físico, los prefieren a ellos "Bájame a tu interno hombre".

EH3: Las veían como la niña bonita, a la que le voy a hablar, a la que voy a estar encima de ella, a la que todo lo que yo quiera le voy a preguntar, voy a tenerla sentada cerca de mí, cositas así [...] son tratos diferentes hacia ellas y "ahora molestamos al...", o bueno, "le cargamos el trabajo a al hombre o a tu compañero".

EM4: De mujer a mujer me hablaban mal [...] había una doctora que era muy mala onda, así en plan, así de plano, nada más me tocaba y me aventaba las cosas y llegaba un hombre y hasta le abrazaba y "¡Ay! oye ven, haz esto, lo otro".

EH1: A las mujeres las molestan por parte del sexo opuesto, no se ayudan entre sí [...] una estudiante se acercó a mí y me dijo "Mira, este doctor me está molestando, me está haciendo de todo" y le dije: "Dile a tu coordinadora" ¿no? Y no puede ser, la coordinadora era mujer y su contestación fue de "Pues ¿por qué te estás vistiendo así?".

EM1: Siempre preguntaban y preguntaban y preguntaban [...] yo estaba estudiando todo el tiempo y de todas maneras nunca complacía a ninguno de los doctores; claro que te terminas acostumbrando al final de cuentas al servicio [...] en mi caso pues la verdad sí, yo me sentía eh, en ese servicio de pediatría pues muy mal, siempre me hizo sentir muy mal la doctora, dije: "No, es que yo no quiero vivir así toda mi vida", con miedo, pero bueno finalmente te adaptas.

EM5: Estás tan ocupado y estás tan cansado, o a veces ya estás tan harto que ya es como normal ¿no? Es como "¡Ah!, ya viene, nada más ignóralo" o "¡Ah!, nada más no rotes con él", como que evitas, si no lo ves, si no lo dices pues no existe.

EH5: Tengo anécdotas de compañeras que fue por eso, o sea yo decía "¿Por qué no haces algo? No, pues mejor así, no vaya a ser que tenga repercusiones, que no me pase o que me repreube en el examen".

EM5: Solo recibían reportes, como escritos, pero entonces eso era peor porque si recibían los escritos, ahora te trataban peor, "como evidencias todo lo que está pasando te voy a tratar peor", entonces era súper incómodo.

EM1: No hay ningún tipo de consecuencia y pues creo que te habitúas, la verdad, lamentablemente lo ves como algo normal e incluso hay chicas que llegan pues a cosas más fuertes ¿no? con algunos médicos.

EM2: Aunque los médicos de los hospitales dicen que sí, porque si no, no trabajamos de la misma forma, que por eso tienen que ser así, tratarnos mal, para que nosotros vayamos por el camino bien, si no...

EM4: Ellos tienen la idea de que si ellos vivieron eso, pues nosotros también lo tenemos que vivir, que solamente así aprendemos.

Factores que pueden agudizar la violencia

En esta categoría se habla de aquellos factores que pudieron favorecer la propagación o la intensidad de la violencia de una manera externa a la relación alumno-docente, pero que, en cierta medida, afectaron el rendimiento académico de los alumnos durante su formación. En primer lugar, se retoman algunas características propias de la carrera:

- a) *Alta exigencia* en la que los alumnos se ven inmersos, pues tienen que asumir la responsabilidad sobre la vida de otros, por lo que tienen que hacer constantemente mejor su trabajo.
- b) *Competitividad*, que se refiere a la disputa por el conocimiento y a la demostración de ser mejores profesionistas; entre superiores, la violencia llega a manifestarse de forma más directa, mientras que entre iguales se observan conductas como el *mobbing*, la exclusión o la carga de trabajo.
- c) *Falta de apoyo en la familia*, este aspecto abarca temáticas como las expectativas sociales que tiene la familia sobre los hijos, el poco apoyo que pueden tener de la familia y el distanciamiento que puede haber por estar tanto tiempo en el hospital.
- d) *Falta de apoyo de autoridades de la universidad*, que se traduce en indiferencia en las supuestas soluciones, la violencia verbal al hacer tantas denuncias por parte de las autoridades, la misma organización entre los alumnos para evitar determinadas situaciones y el miedo por denunciar.

EH3: Te evidencian o te hacen ver mal frente al paciente, y después tienes que regresar con el paciente, a decirle: "Tengo que tomarle una muestra y tengo que picarle y hacerle tal procedimiento". Y el paciente: "Pues si ya me hicieron ver que no sabes" y ese es otro aspecto que el paciente se te va encima y "Es que tú no sabes, no quiero... nada más me estás pique y pique" y todo el tiempo se te van encima... el hecho de que un paciente se te muera es como... si de por sí [tienes] el sentimiento de que falleció un paciente y luego el hecho de que te ven y el médico de base te diga "Fue tu culpa, porque no hiciste esto, porque pudiste haber hecho esto" y tú digas... yo sí veía compañeros que lloraban, que decían "Ya no puedo... no sirvo para esto", cositas así.

EH3: Los doctores te dejan solo y tú tienes que asumir responsabilidades que a veces ni te tocan, dar informes, si el paciente cae en paro, se necesita y tiene que estar un médico, pero no había, estábamos nosotros solos, entonces el paciente o el familiar del paciente pues a quién ve, pues al que trae la bata, y ¿sobre quién se van?, sobre el que trae la bata, y el problema es ese, que todavía nuestra experiencia [...] no tenemos como que esa habilidad o algunas experiencias de cómo saber actuar ante eso.

EH1: Pasó así me pusieron en evidencia ¿no? en esa ocasión, y pierdes, yo lo sentí así porque hasta perdí credibilidad ¿no? te hace perder el profesor credibilidad con tus compañeros y sabe que te, de que te pueden atacar posteriormente, a lo mejor cuando ya cuando vamos en ciclos clínicos, también lo mismo, me empezaban a... generalmente se burlaban ¿no?

EH1: Cuando venimos a la carrera hay competencia y no debería de haber competencia ¿para qué quieras competir?, porque aquí se tiene que competir [...] entonces sí te sientes mal, en un momento sí pensé y sí lo sentí, y hasta a veces más que por los profesores, por tus compañeros, por la competencia.

EM2: Mi familia no quería que estudiara medicina, porque piensan que es una profesión que te demanda mucho tiempo y no te permite disfrutar tu vida, ni estar con tu familia.

EH3: Con mi papá sí tuve bastantes problemas, más que nada por lo de la economía, o sea, llegamos a tener algunos problemas económicos y fue más que nada ese problemita de que él no estaba tan de acuerdo que yo hubiera terminado el bachillerato e ingresado a la universidad, pues para él era más un: "Ya acabaste el bachillerato, pues trabaja ¿no? como yo".

EM3: Siempre me han apoyado, o sea, algo negativo, no, me dijeron: "Estudia lo que quieras y nosotros te apoyamos".

EH2: Se sienten gustosos por mí, con un cierto grado de honor, es la primera vez en la familia así.

Consecuencias de la violencia

En esta categoría se abordan aspectos relacionados con las consecuencias que les trajo a los estudiantes de medicina la violencia sistemática vivida durante su formación. En un primer momento, se analiza el impacto en el *rendimiento académico*, visto como el sentimiento de querer abandonar la carrera, ver a sus compañeros desertar de la carrera, inseguridad al momento de realizar determinadas actividades, desmotivación por el estudio, reprobación, aislamiento y sumisión o miedo

a expresar su opinión; y la *modificación de ideales*, es decir, aquellos cambios a nivel personal, relacionados a la afrontación de determinadas situaciones como la muerte o el dolor.

EM1: Ya ni siquiera ves a tu familia, te la pasas todo el tiempo en el hospital, guardias, duermes en el hospital, comes en el hospital, te bañas en el hospital, cuando yo regresaba a mi casa, ya ni siquiera convivía con mi familia, simplemente me dormía y ya nada más me despertaban para comer o para cosas básicas [...] te aíslas de tu familia.

EH3: Mi mamá siempre al inicio me apoyaba muchísimo, estuvo detrás de mí cuando los desvelos o los estudios, hubo ocasiones en las que sí, te topas con pared “ya no quiero, ya no quiero seguir” y son como esos empujones que te dan ellos de “Pues tienes que echarle ganas, ya termina”.

EM4: Mi familia es disfuncional, o sea, como que todo se vino a mi mente en ese momento, abuso que yo sufrió por un exnovio, no estar con mi familia, solamente estar en el hospital, hizo que se desencadenara todo eso, nada más llegaba a mi casa a dormir y ya, entonces no tenía a nadie, o sea, ni amigos, ni a mi familia, ni a mi novio, no tenía ningún tipo de apoyo, yo era lo que sentía y se me vino a la mente todas las cosas malas que había pasado durante toda mi vida.

EM3: Yo le comenté a la que era nuestra coordinadora en ese entonces y fue así como de “Ah, ok, pues yo lo platico con él o con quien tenga que ser” y ya ahí quedó y de hecho no hizo más comentarios ni nada.

EM4: Hasta esta fecha, me estoy enterando que ese mismo, mi equipo está rotando con ese doctor que acosaba, aún ahorita, entonces le metieron [un] escrito, y por ejemplo, a la chica que estaba acosando, ella ya no hace guardias esos días, este todo se fue hacia enseñanza, entonces creo que hasta esta fecha nunca hicieron algo.

EH3: Sí hubo bastantes cosas que teníamos como escritos, de hecho nos decían que éramos bien chillones, [que] no aguantamos nada, que en sus tiempos ellos hacían esto y esto pero dije: “A mí no me importa de todos modos, aquí están mis escritos firmados por todos mis compañeros, para que estén las evidencias de que pues no es una vez, no son dos veces, si no son varias y no es solo a uno, es a todos”.

EH1: Yo le dije a la chava: “Pues mira, la próxima vez si te vuelve a tocar dale una cachetada, dale un golpe”, o sea y “si te quiere decir algo, pues ya nos dices a nosotros y a ver que se ponga con eso pues va a estar muy canijo”.

EM1: No, en medicina nunca puedes hablar ni reclamar nada, si el médico de base dice: “No, estás mal” o “No quiero estar contigo”, pues simplemente te vas, o sea no tienes por qué cuestionarlo y finalmente pues creo que no ganas nada, más que problemas ¿no? pues obviamente si te pones al tú por tú con

ella o vas con alguna autoridad, el jefe de enseñanza o demás pues no te toman en cuenta porque simplemente eres un interno.

EM2: Me hizo un poco insegura, porque para ya presentar un tema o así, yo antes era muy segura, pero me ponía nerviosa, preparaba bien mi tema y lo explicaba, como yo lo entendía y a partir de ahí pues ya me fijaba en lo que tenía que hacer para agradarle o que les gustara mi trabajo, entonces siempre me estaba preocupando de que todo saliera bien, que nada faltara o si hay un mínimo error, tratar de arreglarlo, para que durante el pase de visita no me llamaran la atención.

EM1: Al final te digo, yo estaba tan desesperada, yo ya sabía que me iban a regañar, que pues sí estudiaba pero, o sea, ya no nos importaba, de todas maneras, aunque no estudiara sabías que te iba a regañar, entonces hubo muchos de mis compañeros que simplemente dejaron de estudiar, dijeron: "Pues de todas maneras me regaña, estudie o no estudie".

EM2: Lo que hacían mis compañeros es que se salían de la carrera, por esos motivos, se salieron dos y una reprobó la materia y de hecho todavía está en apoyo psicológico desde ese entonces..

EH4: Pero cada vez como que se alejaban un poco más, ni siquiera una respuesta positiva que era lo que se buscaba, una respuesta que incluyera a todos sus compañeros, simplemente se alejaban más, no decían nada, dejaban de hablar con las personas.

EH1: Sí, me gusta muchísimo medicina, la verdad es que a veces me han pedido ayuda algunos amigos y familiares y si los he podido ayudar.

EM1: También me ha hecho una persona [...] no tan indiferente para con la gente eh [...] igual me ha hecho una persona que tiene la intención de ayudar [...] yo no pensaba en ayudar para nada a la gente, yo decía: "Pues si la voy a ayudar, pero no es la prioridad" y ahorita ya que ves a mucha gente sufriendo, niños, abuelos, señoritas y ves a tu familia [...] la verdad sí, es que en mi caso me ha humanizado más.

EH5: Aprendí a tener un carácter más fuerte, a ser frío ante ciertas situaciones, ante tantas cosas que ves sí te vuelves como más frío, más duro en cuanto a sentimientos y este [...] mucho conocimiento es algo satisfactorio.

DISCUSIÓN

De esta investigación se desprende que los alumnos de la carrera de Médico Cirujano, durante su proceso formativo, refieren haber vivido

situaciones de violencia verbal, física, sexual y simbólica, lo cual coincide con lo reportado por Iglesias-Benavides *et al.* (2005), Mejía *et al.* (2005), Maida *et al.* (2006), Sierra-Martínez *et al.* (2011); Meyer *et al.* (2013); Ríos-Nava (2013); Moreno-Cubillos y Sepúlveda-Gallego (2012) y Herrera *et al.* (2006). Otro aspecto en el que concordamos con estos autores es que la violencia prevalece y se incrementa en el ámbito hospitalario. Los resultados indican que cuando los estudiantes de la carrera de Médico Cirujano ingresan a la etapa de ciclos clínicos y al Internado Rotatorio de Pregrado, la incidencia de actos violentos por parte de los docentes hacia los alumnos aumenta. Los estudiantes atribuyen este incremento al deslinde de responsabilidad de la Universidad para con ellos al momento de verse inmersos en el ámbito hospitalario.

Durante los ciclos básicos y clínicos, estos experimentaron violencia, particularmente de tipo verbal, por parte de los docentes, dato similar a lo reportado por Gallego-Daza *et al.* (2016). Esto se presenta solo cuando se encuentran con profesores, en presencia de pacientes, familiares de los pacientes o del personal de salud. Esto mismo se confirma con otra serie de estudios realizados en dicha relación docente-alumno del contexto médico, en la que se corrobora que los alumnos perciben tratos violentos hacia ellos (Iglesias-Benavides *et al.*, 2005; Mejía *et al.*, 2005; Maida *et al.*, 2006; Sierra-Martínez *et al.*, 2011; Meyer *et al.*, 2013; Ríos-Nava *et al.*, 2013; Moreno-Cubillos y Sepúlveda-Gallego, 2013; Herrera-Silva *et al.*, 2006). Estos autores hablan de algunos actos violentos como el rechazo, intimidación, violencia verbal, pública, acoso, chantajes, piropos, amenazas, exclusión, castigos injustificados, menoscenso y humillación, agresiones físicas, los cuales se van agravando conforme los estudiantes de medicina se involucran más en el ámbito hospitalario.

Dentro de las causas que generan esta violencia en el sistema de jerarquización que existe en el campo de la medicina, como mencionan Castro y Villanueva-Lozano (2018), se encuentra una estructura rigurosa, la persona con mayor jerarquía en el escalafón tiene más poder, como ya se explicó, es un sistema que se implementa desde que los estudiantes comienzan a estudiar medicina. De manera similar a lo que reporta Villanueva (2019), en este trabajo se encontró que las relaciones jerárquicas entre jefes e internos, profesores e internos, residentes e internos, justifican la violencia hacia los alumnos en aras de disciplinarlos como una supuesta estrategia educativa.

Otra de las causas de la violencia es la documentada por diversos autores como Hernández (2013), Munayco, *et al.* (2016) (en Hernández y Bustillos, 2020) y Piedra (2022), quienes relacionan estas acciones con la violencia simbólica en lo cotidiano, que son invisibles para los estudiante de medicina, debido a que, quizá, el alumno ya las ha introyectado (Hernández y Bustillos, 2020).

Sin duda es un comportamiento aprendido, que se adquiere en gran medida por la observación e imitación, como establecen Bandura y Ribes (1984), pues, sin duda alguna, los profesores son modelos determinantes para los alumnos. De esta manera, se puede asumir que por generaciones ha existido este sistema, en el que los estudiantes tienden a reproducir conductas violentas, aprendidas de sus docentes, las cuales se mantienen por falta de sanciones, así como por lo placentero que puede llegar a ser tener el poder sobre otros por los beneficios que ello conlleva (Concepción-Gómez y Aspirilla-González, 2016; Parra-Acosta *et al.*, 2014; Guerrero-Ávila *et al.*, 2015; Martínez-González *et al.*, 2017; Karchmer, 2018; Mariscal-Palle *et al.*, 2007; Rodríguez-Garza *et al.*, 2014).

Existen otros factores que, sin duda, determinan el nivel de afectación de la violencia que ejercen los docentes, como la familia, en donde se viven y desarrollan las experiencias y habilidades que servirán como base para la vida en todos los ámbitos de su existencia (Bezanilla y Miranda, 2014). Los padres suelen tener una expectativa de sus hijos, principalmente respecto al género. Esto coincide con lo señalado por Lagarde (1997), quien distingue las responsabilidades asignadas socialmente a cada sexo. Al respecto, encontramos que varias de las y los entrevistados refieren que sus padres se opusieron al inicio a que estudiaran medicina, ya que este acto imposibilitaba el quehacer en el espacio del hogar, en el que la mujer cumple una función como madre y debe hacerse cargo del cuidado de su familia y el hombre debe contribuir económicamente con los gastos del hogar.

CONCLUSIONES

El presente estudio busca abonar información para visibilizar la problemática que viven los alumnos de medicina durante su proceso de

formación, en donde se agrega a sus preocupaciones cotidianas propias de su rol como estudiantes, la presión de vivir situaciones de violencia por parte de algunos docentes, que desde su posición privilegiada de poder, ejercen prácticas de enseñanza que, evidentemente, no forman parte del currículo formal y que, sin embargo, se han convertido en lo “normal”, particularmente durante su formación dentro de los espacios hospitalarios. Lamentablemente, esto tiene importantes consecuencias tanto a nivel personal como a nivel académico en los estudiantes de medicina, distorsionado la imagen limpia que se tenía de un médico, así como sus expectativas; además, existe un desgaste físico, en su vida familiar y social (Maida *et al.*, 2006).

En función de lo anterior, existen tres aspectos con los cuales los estudiantes intentan sobreponerse ante las situaciones de violencia que experimentan. El primero es la *justificación*, pues consideran dichas acciones como algo comprensible, un acto benéfico de parte del docente, lo cual genera una aceptación de la situación. El segundo aspecto es la *confrontación* con el docente, en el que los estudiantes no concuerdan con el comportamiento del docente, por lo que pueden presentarse diferencias e incluso, denuncias; en este caso, en la mayor parte de las ocasiones el estudiante termina castigado o las denuncias solo quedan como advertencias hacia el docente. Por último, el tercer aspecto es la *normalización*, en la que las situaciones de violencia se observan como algo inherente a la labor de los pasantes de medicina y se pasan de largo los constantes episodios de abuso.

Desde el momento en el que ingresan a la carrera, los docentes comienzan a inculcarles a los estudiantes la dogmática básica de la medicina, en la que su opinión y sus derechos son limitados por el poder de su superior, en este caso, su docente, el cual en la mayor parte de las ocasiones es el único que establece lo que es, lo que no es, sea cierto o falso, es un sistema en el que los alumnos no tienen la virtud de contradecir, ya que cualquier tipo de cuestionamiento o falta tiende a ser castigada.

Existe una contraparte en la que la familia tiene una influencia importante en la decisión de estudiar medicina, ya que para es algo honorable, sin embargo, es ahí donde los estudiantes suelen cuestionar su elección de estudiar para ser Médico Cirujano, a pesar de haber concluido la carrera. La estabilidad de la relación familiar tiene un rol sumamente importante pues su apoyo representa un contrapeso para

aquellos que experimentan la violencia, ya que es más sencillo para los internos y estudiantes continuar con sus estudios, y esto, a su vez, se convierte en una motivación importante. Por el contrario, la disfuncionalidad familiar puede generar que su formación dentro del hospital se vuelva insoportable.

También se encuentra la falta de apoyo de las autoridades, o bien, las ineficientes soluciones que proponen, en las cuales se puede llegar a ver afectada a la propia víctima, pues en muchos casos son revictimizadas con actos de agresión, calificándolos como “chillones” y justificando los actos de los médicos docentes. Por ello, los alumnos optan por establecer una organización para evitar que los médicos acosen a sus compañeras, por ejemplo, rotando un hombre y una mujer o dejando de rotar las mujeres con ciertos médicos, incluso tratan de dialogar con los mismos médicos para poder llegar a un acuerdo.

En cuanto al impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, se encontró como consecuencia una constante inseguridad tras un evento violento por parte de los docentes; esto sin duda también generó que las personas reservadas evitaran dar su opinión o participar por miedo a ser avergonzados frente a todos, por lo que comenzaron a aislarse. Otros optaron por abandonar la carrera por las fuertes agresiones, o bien, solo pudieron continuar con apoyo psicológico.

A nivel personal, también sintieron desilusión en cuanto a lo que esperaban de la carrera, lo que hizo recurrente la idea de querer abandonar, sin embargo, para no desilusionar a su familia o tirar el tiempo invertido optan por continuar, esto puede complementarse con la satisfacción que les genera el poder ayudar a otros, ya que esta carrera los ha hecho más empáticos con el dolor de las otras personas, aunque a la vez fríos y tajantes con algunas decisiones. Les ha cambiado la vida debido al ritmo de las actividades que deben llevar a cabo, lo que representa diversos sacrificios, razón por la cual dudan al plantearles si le recomendarían a alguien estudiar esta carrera, ya que para ellos requiere de una estabilidad psicológica y estar dispuestos a tales sacrificios.

Todos los entrevistados tienen la inquietud de estudiar una especialidad, a pesar de que varios fueron maltratados en determinados servicios de especialidad, tienen el anhelo de cambiar un poco la situación que impera dentro de los espacios en los que ejercen su profesión. Por tal motivo, resulta importante extender esta investigación para

llevar a cabo un balance sobre las situaciones de violencia que pudieran experimentar los médicos especialistas.

Finalmente, es una terrible incongruencia que un profesional de la salud que forma personas pase por alto la salud mental de los alumnos a su cargo y actué sin ética. Es indispensable promover y proveer a los futuros médicos de habilidades y herramientas pertinentes para prevenir y erradicar las situaciones de violencia dentro de su proceso formativo. Para ello, es indispensable sensibilizar a profesores y administrativos de las instituciones educativas para que, desde su espacio, generen acciones resolutivas ante estas prácticas que inciden negativamente en los aprendizajes y la salud tanto física como emocional de las y los futuros médicos.

REFERENCIAS

- Bandura, A. y Ribes E. (1984). *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y delincuencia* (R. Helier, Trad.). Trillas. [Original de 1975]
- Bezanilla, J. M. y Miranda, M. (2014). La familia como grupo social: una re-conceptualización. *Revista Alternativas en Psicología*, (29), 54-73. https://www.researchgate.net/publication/299531994_La_familia_como_grupo_social_una_re-conceptualizacion_La_familia_como_grupo_social_una_re-conceptualizacion
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.
- Castro, R. y Villanueva-Lozano, M. (2018). Violencia en la práctica médica en México: un caso de ambivalencia sociológica. *Estudios Sociológicos*, (108), 539-670. <https://doi.org/10.24201/es.2018v36n108.1648>
- Concepción-Gómez, R. y Aspirilla-González, J. (2016). Aplicación del cuestionario PHEEM a médicos internos en 5 hospitales de Panamá. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 7(26), 45-53. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.04.007>
- Elizondo-Argueta, S. (2013). "Gestión de riesgo en desastres y equidad de género". En: F. Cruz Vega, G. Fajardo Dolci, F. P. Navarro Reynoso y R. Carrillo Esper (Eds.), *La mujer en el ejercicio de la medicina* (pp. 191-200). Alfil.
- Estigarribia, E. M., Servin, E. R. y Denegri, N. L. (2007). Referencias y expectativas de los estudiantes respecto a las prácticas del internado rotatorio de la carrera de Medicina de la UNNE. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, (170), 6-11. https://med.unne.edu.ar/revistas/revista170/2_170.pdf
- Fuster, G. y Elida, G. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallego-Daza, L. A., Acosta-Orozco, J., Villalobos-García, Y., López-Tabares, A. y Giraldo-Zuluaga, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i2.81>

- Gracida-Juárez, M. (2013). "La mujer y la cirugía". En: F. Cruz Vega, G. Fajardo Dolci, F. P. Navarro Reynoso y R. Carrillo Esper (Eds.), *La mujer en el ejercicio de la medicina* (pp. 77-86). Alfil. <http://cvoed.imss.gob.mx/COED/home/normativos/DPM/archivos/coleccionmedicinadeexcelencia/22%20La%20mujer%20en%20el%20ejercicio%20de%20la%20medicina-Interiores.pdf>
- Guerrero-Ávila, J., Romero-González, J., Díaz-Rosales, B., Díaz-Torres, B., Ríos-Rodríguez, R. y Zesati Pereyra, G. (2015). Evaluación de medicina en México. *Culcyt: Medicina*, 12(55), 238-243. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/764>
- Guil-Bozal, A. (2008). Mujeres y ciencia: techos de cristal. *EccoS Revista Científica*, 10(1), 213-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71510111>
- Heinze-Martin, G., Olmedo-Canchola, V., Bazán-Miranda, G., Bernard-Fuentes, N. y Guízar-Sánchez, D. (2018). Los médicos especialistas en México. *Revista Gaceta Médica de México*, 154(3), 342-351. <https://dx.doi.org/10.24875/GMM.18003770>
- Hernández, F. y Bustillos, D. Z. (2020). Percepción del ambiente educativo y el maltrato de médicos residentes de medicina familiar. *Rev CONAMED*, 25(1), 10-15. <https://dx.doi.org/10.35366/92890>
- Herrera-Silva, J., Treviño, A. y Acosta, C., (2006). Características de la violencia en residentes de dos instituciones formadoras de pediatras en el estado de Sonora. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 63(1), 18-30. <https://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2006/hi061d.pdf>
- Iglesias-Benavides, J., Saldívar-Rodríguez, D., Bermúdez-Barba, V. y Guzmán-López, A. (2005). Maltrato del estudiante de medicina. Percepción de 404 alumnos de cuarto, quinto y sexto años de la carrera. *Medicina Universitaria*, 7(29), 191-202.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#Tabulados>
- Jaramillo-Bolívar, C. D. y Canaval-Erazo, G. E. (2020). Los estudiantes de medicina frente a la violencia de género año 2020. *Universidad y Salud*, 22(2), 178-185. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- Karchmer, S. (2018). El éxito en la medicina. *Medigraphic: Ensayos y Opiniones*, 16(2), 173-178. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actmed/am-2018/am182q.pdf>
- Lagarde, M. (1997). "El género, fragmento literal: La perspectiva de género". En: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38) (2^a ed.). Editorial Horas y Horas.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de Género. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, (8).
- Maida, A., Herskovic, V., Pereira, A., Salinas-Fernández, L. y Esquivel, C. (2006). Percepción de conductas abusivas en estudiantes de medicina. *Revista de Medicina de Chile*, 134(12), 1516-1523. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872006001200004>
- Mariscal-Palle, E., Navia-Molina, O., Paniagua, J., Urioste Nardin, R. y Espejo-Aliaga, E. (2007). El maltrato y/o violencia: fenómeno de estudio en centros de enseñanza asistenciales-internado rotatorio de medicina gestión 2005-2006. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 52(1), 46-54. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762007000100007&lng=es&nrm=iso

- Martínez-González, A., Lifshitz-Guinzberg, A., González-Quintanilla, E., Monterrosas-Rojas, A., Flores-Hernández, F., Gatica-Lara, F., Martínez-Franco, A. y Sánchez-Mendiola, M. (2017). Nivel de competencia docente en el Internado Médico de Pregrado de la Facultad de Medicina de la UNAM. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(6), 778-787. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=76471>
- Matorras, L. E., Servín, R. E. y Auchter, M. C. (2021). "Los estudiantes de Medicina frente a la violencia de género año 2020". En: Facultad de Medicina, *Libro de Artículos Científicos en Salud* (pp. 103-106). Universidad Nacional del Nordeste.
- Mejía, R., Diego, A., Alemán, M., Maliandi, M. y Lasala F. (2005). Percepción de maltrato durante la capacitación de médicos residentes. *Medicina*, 65(4), 295-301. <http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v65n4/v65n4a02.pdf>
- Meyer, A., Ramírez, L. y Pérez, C. (2013). Percepción de estrés en estudiantes chilenos de Medicina y Enfermería. *Revista de la Educación y ciencia de la Salud*, 10(2), 79-85. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1022013/artinv10213a.pdf>
- Moreno-Cubillos, C. L. y Sepúlveda-Gallego, L. E. (2013). Discriminación y violencia contra los estudiantes de medicina de la Universidad de Caldas. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 37-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230006>
- Moreno-Teclacuilo, L., Quezada-Yamamoto, H., Guevara-Ruiseñor, E. S., Ibarra-Araujo, N., Martínez-Gatica, N. L. y Pedraza-Moreno, P. (2016). Relaciones de género y el maltrato en las escuelas de medicina: una agenda pendiente en México y el mundo. *Gaceta Médica de México*, 152(6), 812-818. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=69172>
- Nieto-Gutiérrez, W., Taype-Rondan, A., Bastidas, F., Casiano-Celestino, R. e Inga-Berrospi, F. (2016). Percepción de médicos recién egresados sobre el internado médico en Lima, Perú 2014. *Acta Médica Peruana (AMP)*, 33(2), 105-110. <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v33n2/a03v33n2.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_sp.pdf;jsessionid=156A9B329C38822CFE15A4702D33B9BE?sequence=1
- Ortega, M. (2013). "La mujer en la práctica institucional". En: F. Cruz Vega, G. Fajardo Dolci, F. P. Navarro Reynoso y R. Carrillo Esper (Eds.), *La mujer en el ejercicio de la medicina* (pp. 87-92). Alfil.
- Pacheco, M. (2016). La violencia, conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-3.
- Parra-Acosta, H., Benavides-Olivera, J., López-González, J., Favela-Campos, R., Guevara-López, C. y Vázquez-Aguirre, A. (2014). Evaluación por competencias de un modelo novedoso de gestión de calidad en médicos internos de pregrado. *Investigación en Educación Médica*, 3(10), 65-73. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iej/v3n10/v3n10a2.pdf>
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- Ríos-Navá, B., Romero-Mariscal, S. y Olivo-Estrada, J. (2013). La percepción de maltrato de las y los estudiantes nayaritas en las carreras universitarias de medicina y

- enfermería. Un primer acercamiento. *Waxapa*, 5(9), 20-30. <https://www.medigraphic.com/pdfs/waxapa/wax-2013/wax139e.pdf>
- Rodríguez-Garza, M., Sanmiguel-Salazar, M., Muñoz-Muñoz, A. y Rodríguez-Rodríguez, C. (2014). El estrés en estudiantes de medicina al inicio y final de su formación académica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 105-122. <https://doi.org/10.35362/rie660381>
- Rodríguez, M. E. (2013). "La mujer en el devenir de la medicina mexicana". En: F. Cruz Vega, G. Fajardo Dolci, F. P. Navarro Reynoso y R. Carrillo Esper (Eds.), *La mujer en el ejercicio de la medicina* (pp. 109-124). Alfil.
- San Martín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. Daimon. *Revista de Filosofía*, (42), 9-21.
- Sierra-Martínez, O., Salazar-Valdez, A. y Ramírez-Grucuk, M., (2011). "Violencia y maltrato en el proceso de educación médica". En: A. Lifshitz Guinzberg, L. Zerón Gutiérrez y M. Ramiro (Coords.), *Los retos de la educación médica en México. Tomo II* (pp. 53-68). Academia Nacional de Educación Médica.
- Valadez-Nava, S., Hershiki-Nakandakari, L., Osornio-Castillo, L., Domínguez-Álvarez, E. y Sánchez de Tagle Herrera, R. (2014). Expectativas y sentimientos de los estudiantes de Medicina ante el internado de pregrado. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 3(12). 193-197. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v3n12/v3n12a4.pdf>
- Vázquez, M. A. (2011). *Las técnicas cualitativas de investigación en salud*. Universidad del Valle.
- Villalobos-Otayza, A., Vela-Alfaro, F., Wiegering-Gianoli, D. y Robles-Alfaro, R. (2021). Nivel de resiliencia y síntomas depresivos en el internado médico en el Perú. *Educación Médica*, 22(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.006>
- Villanueva, M. (2019). Discriminación, maltrato y acoso sexual en una institución total: la vida secreta de los hospitales escuela. *Revista Interdisciplinaria de Estudios*.



Mujeres
en la
educación superior

P A R T E I I I

Análisis del rezago y abandono educativo con perspectiva de género



Mujeres
en la
educación superior

Marco Antonio González Pérez²

INTRODUCCIÓN

Modalidades de estudio y facultades
en la UNAM en las que se estudia
la licenciatura de Psicología y estudios previos

La historia de la psicología en México es de larga data. Se tiene registro de que la primera ocasión en la que se enseñó psicología en nuestro país, de acuerdo con Zanatta y Camarena (2012), se remonta a 1883 con la clase de psicología moral en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). A partir de entonces, la enseñanza de la psicología se impartió como una asignatura independiente hasta que, en 1937, el

¹ Proyecto financiado por la DGAPA, a través del PAPIIT, clave IN302920. La investigación tuvo serias dificultades para llevarse a cabo, ya que por motivos de la pandemia por SARS CoV-2, se vivió un periodo en el que se prohibieron las actividades presenciales y el apoyo que se requería para la aplicación del instrumento de investigación no pudo lograrse del todo. Esa condición provocó que las muestras de cada facultad fueran diferentes en tamaño, situación que estadísticamente pudo manejarse al aplicar la prueba *post hoc* de Scheffé que generó medias armónicas comparables.

² Profesor Titular "C" de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. mgonzalezp65@gmail.com (ORCID: 0000-0000-0002-9598)

Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aprobó el primer plan de estudios en psicología, que otorgaba el título de maestro en Psicología. En 1960 se aprobó el primer plan de estudios de licenciatura en Psicología, misma que se impartió en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Años más tarde, el Consejo Universitario aprobó la creación de la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, misma que fue inaugurada el 23 de marzo de 1973 (Gutiérrez y Macotela, 1993).

Por su parte, el Sistema de Universidad Abierta (SUA) se creó en 1972 por iniciativa del entonces rector de la UNAM, Dr. Pablo González Casanova (Amador-Bautista, 2012). Este hecho abrió la oportunidad para que los aspirantes a cursar estudios universitarios pudieran, sin obligación de ir a las aulas universitarias, acreditar sus asignaturas a través de exámenes de conocimiento. La creación del SUA en la Facultad de Psicología fue aprobada mediante acuerdo de la Comisión Académica del Consejo Universitario en marzo de 1974 (Iglesias y Pérez, 1990).

El 10 de diciembre del mismo año, el Consejo Universitario aprobó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) con el objetivo de llevar la educación superior impartida en la UNAM a sectores con menor desarrollo económico que habitaban en la periferia de la Ciudad de México (González-Ortiz, 2019). Un año más tarde, el 19 de marzo de 1975 se inauguró la ENEP Iztacala en la que, desde su fundación, se imparte la carrera de Psicología en modalidad escolarizada. A partir de 2001, al impartir cursos de doctorado, la ENEP se convierte en Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala.

La licenciatura en Psicología, bajo la modalidad en línea o a distancia, del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM, inició sus actividades académicas el 7 de febrero de 2005, con la participación de 180 alumnos de las sedes de Tlaxcala y Oaxaca (FES Iztacala, 2015).

Los estudios sobre las problemáticas que enfrenta el estudiando de esta carrera se centran en temas como la discriminación en espacios de aprendizaje (González-Pérez, 2018b) y el ciclo rezago-abandono en mujeres (González-Pérez, 2019). Lo anterior revela la necesidad de ahondar en la comprensión de los sistemas de gestión académica, cultura y valores de las organizaciones; formas en las que se relacionan

los actores sociales de la práctica educativa; situaciones de la vida cotidiana para compaginarlas con la vida académica; autoorganización en el estudio; malestar psicológico y enfermedades; dificultades de tipo tecnológico, entre otros, que en la mayor parte de las ocasiones pasan inadvertidos, puesto que se asumen como condiciones normales y generales para todos los estudiantes de educación superior.

Para reconocer los problemas a los que se enfrenta el alumnado de la carrera de Psicología a distancia de la FES Iztacala, se han llevado a cabo una serie de diagnósticos e investigaciones. La primera acción, a casi 10 años del inicio de la carrera, se llevó a cabo el 29 de marzo de 2014 con los primeros encuentros de diagnóstico entre profesores y alumnos, en las áreas siguientes: trámites administrativos, ambiente y vida académica, permanencia y egreso, aulas virtuales y tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Entre las problemáticas detectadas en la mesa de trabajo en la que participaron los alumnos, se hallaron las siguientes: inflexibilidad de los profesores para aceptar correcciones de trabajos y proyectos, ausencia y falta de acompañamiento del profesor durante el curso, trato agresivo del profesor, instrucciones confusas para realizar tareas, dificultades para encontrar lugares para hacer prácticas supervisadas, excesiva carga de trabajo, falta de identidad universitaria, carencia de una estrategia para mitigar la deserción, falta de un centro de servicios psicológicos para los alumnos y poca cultura informática de alumnos y profesores (González-Pérez, 2015).

La importancia de este diálogo para la identificación de problemas en la comunidad académica dio pie, no solo al desarrollo de líneas de acción incluidas en un plan institucional de mejora, sino en la realización de más estudios sobre problemáticas específicas del alumnado.

Al respecto, fue desarrollado el Plan Integral de Mejora para la carrera de Psicología a distancia de la UNAM, el cual incluyó, entre otros, los compromisos siguientes, relacionados con las problemáticas identificadas líneas arriba (González-Pérez, 2018a):

- Establecimiento de una mesa de ayuda en línea para que los estudiantes reporten incidentes en su relación con profesores
- Integración de una base de datos institucional de instituciones para realizar prácticas supervisadas
- Oferta de cursos de autorregulación y autonomía para apoyar a los estudiantes en el control de sus actividades escolares

- Promoción de cursos de identidad universitaria
- Programa de Acción Tutorial para evitar deserción de alumnos de los primeros semestres
- Creación de un centro de servicios psicológicos para los estudiantes e impartición de cursos sobre aplicaciones y programas para la actividad académica.

Todos estos objetivos se cumplieron en los siguientes siete años del plan generado en 2014.

Los estudios posteriores llevados a cabo con el alumnado se orientaron, primeramente, a la discriminación social generada en espacios de interacción académica. A este respecto, González-Pérez (2018b) identificó que, aunque los testimonios de haber sufrido este trato son de alrededor del 26%, las principales relaciones percibidas en las que se expresa discriminación son de profesor a alumno, de alumno a alumno y de profesores y alumnos del sistema escolarizado al de la modalidad en línea. Se identificó discriminación por edad y formación académica previa.

Finalmente, y derivado de testimonios que señalaban que varias de las problemáticas que se les presentaban a las alumnas para avanzar en sus estudios de licenciatura estaban vinculadas con el rol tradicional de ser parejas, madres, trabajadoras y cuidadoras, se indagaron las situaciones experimentadas desde un enfoque de género. González-Pérez y Ortiz-Vélez (2018) concluyeron que:

La existencia de una modalidad de estudios flexible no asegura un avance automático de las mujeres en su formación académica, si no se demanda una sociedad equitativa en la que se reconozcan los derechos de las mujeres y se replanteen y eliminen las relaciones basadas en roles de género. Se observa que las mujeres están en una situación muy difícil de progreso educativo en esta modalidad, ya que, además de los problemas relacionados con la organización académica y la capacitación tecnológica, se encuentran los que se derivan de sus relaciones de pareja y familiares, toda vez que a la estudiante se le reclaman tiempos que su rol de género le obliga a realizar. Muchas parejas hombres e hijos que han asumido la ideología patriarcal consideran que el hacer la tarea, realizar proyectos, atender videoconferencias, son actividades poco relevantes comparadas con hacer de comer, atender a los hijos y al marido. (p. 1846)

Esta serie de investigaciones han llevado a identificar, con un enfoque hacia la problemática de las mujeres para avanzar en sus estudios

de psicología a distancia, un ciclo de rezago-abandono, cuyas características, de acuerdo con González-Pérez (2019), son las siguientes:

- a) Optimismo por iniciar o retomar el estudio de la licenciatura en Psicología a distancia. Las alumnas se sienten muy motivadas y agradecen a la UNAM la posibilidad de continuar con su formación profesional.
- b) Conflictos psicosociales que dificultan el avance, principalmente los que se generan con la pareja, la familia y el lugar de trabajo.
- c) Manifestación de malestar psicológico difícil de controlar que generan las actividades académicas por falta de dominio tecnológico, problemas de organización de actividades, mala comunicación con los profesores, así como conflictos con la pareja y familia. Se manifiesta en estrés, depresión y angustia.
- d) Surgimiento de nuevas enfermedades o recrudescimiento de enfermedades anteriores que se experimentan como somatizaciones por estados de tensión psicológica y que se observan en síntomas como cansancio crónico, insomnio, somnolencia, gripas recurrentes y dolores frecuentes de cabeza.
- e) Pérdida de confianza en sí misma y en el sistema de educación a distancia debido a la eventual reprobación de materias, avance lento en las asignaturas aprobadas y bajo promedio académico. Las estudiantes comienzan a pensar que el sistema de educación a distancia no es para ellas.
- f) Rezago y abandono. Se dan de baja temporalmente y priorizan otras actividades de su vida o se inscriben pero dejan de seguir los cursos, hasta que el abandono se hace permanente.

Los estudios mencionados han permitido visibilizar una realidad preocupante en la experiencia académica de las alumnas que se enfrentan a problemas propios de la vida académica en la modalidad a distancia, así como otros que tienen que ver con diferentes ámbitos de vida como la pareja, la familia, el trabajo y la doble jornada que varias de ellas tienen que realizar.³

³ Cabe señalar que el perfil de las estudiantes mujeres del SUAyED es que tienen 34 años, tienen hijos, son cuidadoras de miembros de su familia y realizan actividad laboral dentro y fuera de casa.

Para la UNAM sería relevante conocer similitudes y diferencias de las estudiantes mujeres de psicología en todas las facultades y modalidades de estudio, para plantear acciones que las apoyen y disminuyan el rezago y el abandono, haciendo visibles los problemas a los que se pueden enfrentar, a partir de acciones organizacionales y académicas para acompañarlas en su avance escolar.

Sobre la educación a distancia

Arias-Velandia *et al.* (2018) recuerdan que la UNESCO es la institución que ha demostrado que la educación en línea brinda la posibilidad de que diversos grupos, que por situación económica o imposibilidad para cursar sus estudios de manera presencial, lo puedan realizar utilizando las tecnologías disponibles. Es interesante observar que estos autores describen un perfil de estudiantes de educación superior a distancia en Colombia similar al de México: adultos que trabajan, casados o en unión libre, mujeres cabeza de familia y con dependientes económicos.

Ramírez Torrado (2014, en Arias-Velandia *et al.*, 2018) sostienen que, en Colombia, las mujeres solteras y que tienen un mayor ingreso económico alcanzan las calificaciones universitarias más altas, lo cual revela las desventajas que tienen las madres que estudian y que son dependientes económicos de sus parejas o familia. También revelan que el tener dependientes económicos y cuidar de ellos es un factor que afecta el desempeño académico de las mujeres que estudian a distancia y que predispone al abandono escolar.

Mujeres en la educación superior

Barrón-Arreola *et al.* (2018) apuntan que, por distintas razones históricas e ideológicas, las mujeres mexicanas llegaron tarde, en el devenir histórico, a formarse en las universidades que, desde su concepción (hay que decirlo) fueron espacios diseñados por varones para su dominio pleno.

La restricción del acceso de las mujeres a la universidad tiene una dimensión histórica, tal como sostienen Buquet *et al.* (2018), ya que

la misoginia que dominaba los claustros medievales fue continuada hasta el siglo XIX, lapso en el que se consideró a las mujeres incapaces de adentrarse al mundo de la ciencia y el conocimiento, inclusive, las mujeres fueron expulsadas de los recintos científicos.

Una excelente revisión histórica de la lucha de las mujeres en México por tener presencia en la educación superior, la expone Huerta (2017). Entre los eventos más relevantes señala que el primer espacio de incorporación de las mujeres a la profesionalización laboral fue la instalación de la Escuela Normal de Maestras en la capital de la República, en 1890. Posteriormente, en 1893, se permitió la entrada a las mujeres, después de varios años de demandar su acceso, a una de las escuelas más prestigiosas de México: la Escuela Nacional Preparatoria. Fue en 1882 que se permitió a las mujeres el ingreso a la universidad, un hecho histórico relevante y fundacional, puesto que fue en la Escuela Nacional de Medicina donde se tituló la primera médica de México, Matilde Montoya, egresada en 1887.

La presencia femenina en la matrícula de la UNAM ha crecido de manera exponencial desde 1970. En 2017, en todos los niveles de estudios impartidos en la UNAM, de acuerdo con cifras proporcionadas por Buquet *et al.* (2018), había 349,539 alumnos; de los cuales, 50.9% eran mujeres y 49.1% hombres.

Villa-Lever (2019) apunta que, entre 1970 y 2010, la tasa bruta de matrícula femenina en las universidades de América Latina se duplicó y que en algunos países de la región (como el caso de México) se alcanzó mayor presencia de mujeres a nivel licenciatura.

En cuanto al incremento de la presencia femenina en las instituciones de educación superior, Barrón *et al.* (2018) señalan que en la década de los años 70 del siglo pasado, 17 de cada 100 estudiantes eran mujeres y que, para el año 2010, de cada 100 alumnos, 50 eran mujeres. Desde un punto de vista crítico, Ranero-Castro (2018) se cuestiona cómo ha cambiado la situación de las mujeres en los ámbitos laboral, familiar, económico y en la universidad misma, después del incremento de 184% de las mujeres en la matrícula de educación superior de 1970 a la fecha y apunta que ha persistido un sobreesfuerzo de las mujeres para poder compaginar las actividades familiares y laborales, y que las dobles jornadas dificultan la formación académica superior, lo que impide acceder a mejores puestos de trabajo.

En cuanto a las mujeres que abandonan sus estudios en México, uno de sus principales factores determinantes en la educación media, media superior y superior, es el de los embarazos no deseados, el cual se encuentra, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (Banco Mundial, 2020) en el segundo lugar entre los países de la OCDE, por lo que se precisan políticas públicas que aborden este problema y que apoyen a las mujeres para que puedan continuar con sus estudios e integrarse a la vida laboral.

Machismo y sexismo en la universidad

Arias-Velandia *et al.* (2018) señalan que la forma en que son socializadas las mujeres en roles tradicionales de género las hace alejarse de intereses académicos y formaciones científicas. Es importante considerar que los actos sexistas y machistas en las universidades se manifiestan de maneras sutiles, escondidas, culturalmente toleradas, en forma de chistes, bromas, lenguaje no verbal, expresiones discriminatorias, alza de la voz, dominio en la expresión verbal, ninguneo, entre otras, las cuales tienen su fundamento en la supuesta superioridad del varón. Buquet *et al.* (2018) refieren cómo la violencia contenida en esas formas sexistas de expresión impactan hondamente en la autoestima de las estudiantes mujeres y genera insatisfacción durante su vida universitaria.

Ruiz-González *et al.* (2018) sostienen que las universidades son espacios en los que continúan expresándose comportamientos basados en los estereotipos de género, lo cual influye en las trayectorias académicas de las estudiantes.

Martínez-Lozano (2019) señala que las universidades que se ostentan como espacios de igualdad y tolerancia son, en realidad, instituciones que juegan un papel de reproducción ideológica que llevan a cabo prácticas de discriminación y exclusión de las mujeres, bajo mandatos de dominio y una racionalidad masculina dominante. Es el varón el que detenta la validación del conocimiento científico y el que se ostenta como propietario del conocimiento. Las mujeres, por ende, deben acoplarse a esa cultura machista que se expresa en la vida cotidiana de las instituciones de educación superior.

Los patrones tradicionales de comportamiento masculino en el ámbito académico, que son observables en las interacciones cotidianas

dentro de las universidades, afirma Cerna (2018), sostienen la expresión de la identidad masculina dominante. Para enfrentar los comportamientos machistas en las universidades, Ruiz-González *et al.* (2018) proponen llevar a cabo diagnósticos de equidad de género para poder establecer estrategias que incluyan la promoción del respeto mutuo entre estudiantes, la creación de espacios de denuncia y la sanción de actos de violencia y discriminación contra las mujeres.

Por su parte, Cerna (2018) plantea la noción de “la ilusión de los números”⁴, que es el argumento que una parte de la comunidad académica y científica de las universidades utiliza para asegurar que hay equidad. De esta manera, se invisibilizan expresiones de discriminación, acoso y hostigamiento en la vida cotidiana institucional, y se normaliza el sexism.

Los comportamientos sexistas y machistas que golpean la autoestima de las mujeres y las empuja al abandono escolar, de acuerdo con datos del Banco Mundial (2020), tiene efectos perversos no solo en el incremento de la violencia en las relaciones entre sexos, sino en el desarrollo mismo del país.

Importancia de la participación femenina

Son varias las razones por las que urge construir una sociedad igualitaria, justa y con las mismas oportunidades de desarrollo académico y laboral para hombres y mujeres. El Banco Mundial (2020) sostiene que si la participación laboral de las mujeres en México (45%), fuera el mismo que el de los hombres (77%), el ingreso per cápita tendría un incremento del 22%.

El Banco Mundial (2020) sostiene que el rol de cuidadora que tradicionalmente asume la mujer en su espacio familiar representa un dique para avanzar en la vida profesional. Esta situación se comprueba al ver cómo la participación en el trabajo de mujeres con hijos no dependientes o solteras es mayor. De acuerdo con el organismo mundial, la falta de confianza en los servicios de guarderías es lo que determina que las mujeres no busquen un empleo remunerado y se dediquen al cuidado de sus niños.

⁴ Número similar de mujeres y varones en la matrícula o el incremento de mujeres en espacios universitarios.

Situación de las mujeres durante la pandemia por covid-19 en México

En cuanto a la situación de las mujeres estudiantes de nivel superior en México durante la pandemia por covid-19, Ordorika (2020) señala que las desigualdades de género se han hecho más marcadas: las mujeres tienen mayores dificultades para acceder a la tecnología para hacer sus actividades escolares y han tenido mayores responsabilidades en las actividades familiares y en el cuidado de personas, aunado a una mayor exposición a violencia intrafamiliar.

Hupkau y Petrongolo (2020) manifiestan que, durante la pandemia, las madres que trabajaron en línea tuvieron que invertir más horas en el cuidado de los niños que los padres que también trabajan desde casa, lo que refleja una gran desigualdad en la contribución por género en la realización de tareas en el hogar.

MÉTODO

Con la finalidad de reconocer los principales problemas a los que se enfrentan las estudiantes de la carrera de Psicología en las diferentes modalidades de estudio (SUAYED, SUA y escolarizado o presencial) en la FES Iztacala y la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, se diseñó un cuestionario que fue aplicado en línea por medio de Google Forms, el cual incluyó 15 reactivos cerrados para indagar los aspectos siguientes: motivación para estudiar, cursos no aprobados por semestre, abandonos temporales, duración del abandono, intención de desertar de la carrera, dificultades a las que se enfrentan de tipo familiar, de pareja, económicos, tecnológicos, de organización de la actividad académica, con actores del medio escolar, bienestar psicológico y salud física.

La muestra fue integrada por 1425 mujeres estudiantes de psicología procedentes de dos facultades: SUAYED y sistema presencial de la FES Iztacala, y SUA y sistema presencial de la Facultad de Psicología, ambas de la UNAM.

El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico y por conveniencia. Para compartir la liga al instrumento de investigación y asegurar que fuera contestado por estudiantes de psicología, se solicitó el

apoyo de personal administrativo y académico de las facultades participantes. Debido a que se aplicó durante la pandemia por covid-19, el periodo de recopilación de datos fue largo, de noviembre de 2020 a mayo de 2021.

La investigación realizada fue de tipo cuantitativo, exploratorio y transversal. Los datos fueron procesados mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23. Se realizó un análisis descriptivo general y, posteriormente, un análisis de varianza (ANOVA) incluyendo la prueba confirmatoria de Scheffé con valor de alfa de .90, considerando las diferencias con base en la facultad de estudio, grupo de edad y estado civil, en las problemáticas más importantes consideradas por la muestra general, es decir, organización de estudio, malestar psicológico y emocional, problemas económicos, familiares y tecnológicos.

RESULTADOS

Al hacer un análisis del perfil general de las 1425 participantes, se encontró que la edad promedio de la muestra fue de 35.1 años. Por grupos de edad, se distribuyeron los porcentajes de la manera siguiente: 38.4% entre 18 y 30 años, 29.8% entre 31 y 40 años, 21.7% entre 41 y 50 años, 9% de 51 a 60 años y 1.1 % con más de 60 años.

En cuanto al estado civil, 46% estaba soltera, 41% casada o viviendo en unión libre y 13% estaba divorciada, separada o viuda. El 68.9% de la muestra estudia en línea en el SUAyED Psicología Iztacala, 16.1% estudia de manera abierta en el SUA de la Facultad de Psicología, 8.8% en el sistema escolarizado de la FES Iztacala y 6.3% en el sistema escolarizado de la Facultad de Psicología de la UNAM. Las participantes cuentan en promedio con cuatro semestres cursados; 53.3% afirma reprobar al menos una materia al semestre; 72.8% señala que nunca ha abandonado temporalmente la carrera; 60% indica que su nivel de motivación para estudiar ha variado durante su trayectoria académica y 51.1% expresa que ha pensado, en algún momento, abandonar sus estudios.

Los problemas que más impactan en las estudiantes en el avance de sus estudios de licenciatura en Psicología, con base en una jerarquización del 1 al 10 fueron (Cuadro 10.1):

Cuadro 10.1. Principales problemas que enfrentan las mujeres de la muestra general para avanzar en sus estudios de psicología

| Problema | Puntaje |
|----------------------------------|---------|
| Organización de estudio | 5.18 |
| Malestar psicológico y emocional | 4.98 |
| Problemas económicos | 4.10 |
| Problemas familiares | 3.97 |
| Problemas tecnológicos | 3.66 |

Al comparar por las facultades en la que estudian las participantes en la investigación, se encontraron diferencias notables. En lo que se refiere a la edad, el promedio de las mujeres que estudian en la modalidad presencial de la Facultad de Psicología fue de 26.3 años; 28.9 años en la modalidad presencial de la FES Iztacala; 31.1 años en el SUA de la Facultad de Psicología y de 37.6 años en el SUAyED de la FES Iztacala. Hay una diferencia de más de 10 años entre los grupos de mayor y menor edad.

En lo que se refiere a abandonos temporales, es la modalidad presencial de la FES Iztacala la que reporta un promedio mayor con 30.4%, seguido del SUAyED de la FES Iztacala con un 29.8%, la modalidad presencial de la Facultad de Psicología de la UNAM con 18% y el SUA de la Facultad de Psicología con 17.9%. Una diferencia de 13 puntos entre el mayor y menor promedio de abandono temporal.

En lo que se refiere a la idea de abandonar la carrera, se halló que 56.8% de la muestra de la modalidad presencial de la FES Iztacala lo ha considerado, seguido de 52.2% del SUAyED de la FES Iztacala, 47.2% de la modalidad presencial de la Facultad de Psicología y 44.5% del SUA de la Facultad de Psicología. Existe una diferencia de poco más de 12 puntos porcentuales entre el grupo que puntúa más bajo y el más alto.

Al identificar los principales problemas que enfrentan las mujeres que estudian psicología en la UNAM, encontramos que, en una escala del 1 al 10 en nivel de dificultad, hubo coincidencias entre los grupos comparados por facultad en la que estudian, aunque las pruebas estadísticas hallaron diferencias significativas dentro de los porcentajes generales. A continuación, se exponen las gráficas más relevantes.

En la figura 10.1 se observan los resultados en cuanto a los problemas que enfrenta la muestra en cuanto a la organización de sus estudios. La mayoría de los grupos rebasan la media de la escala. El análisis de varianza utilizando la prueba *post hoc* de Scheffé, que compara subgrupos con tamaños diferentes, indica que hay diferencias entre dos subconjuntos: el conformado por el escolarizado de la FES Iztacala y la Facultad de Psicología, así como el integrado por el SUAyED de la FES Iztacala y el SUA de la Facultad de Psicología. Este último subconjunto evidencia mayores problemas de organización académica.

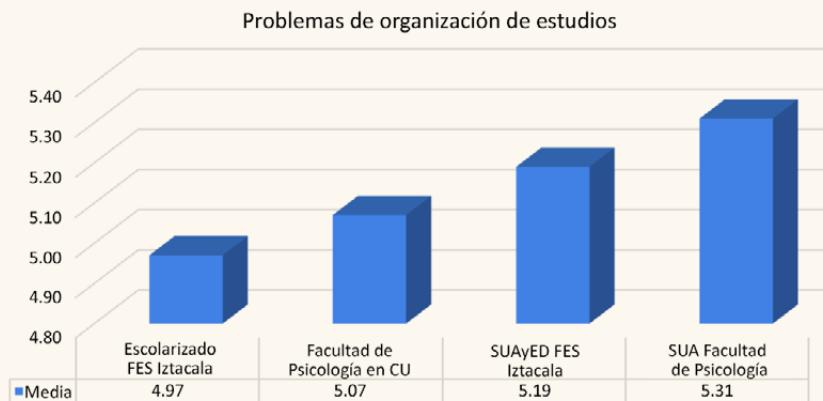


Figura 10.1. Problemas en la organización de los estudios por facultad.

Fuente: elaboración propia.

En la figura 10.2 se muestran los resultados obtenidos en cuanto a los problemas de malestar psicológico y las medias alcanzadas en esta dimensión. El análisis de varianza utilizando la prueba de Scheffé integra tres subgrupos homogéneos que muestran diferencias estadísticamente significativas: el del SUAyED de la FES Iztacala, el del SUA de la Facultad de Psicología y el compuesto por la Facultad de Psicología y el escolarizado de la FES Iztacala, siendo estos últimos los que evidencian puntajes más altos en esta problemática.

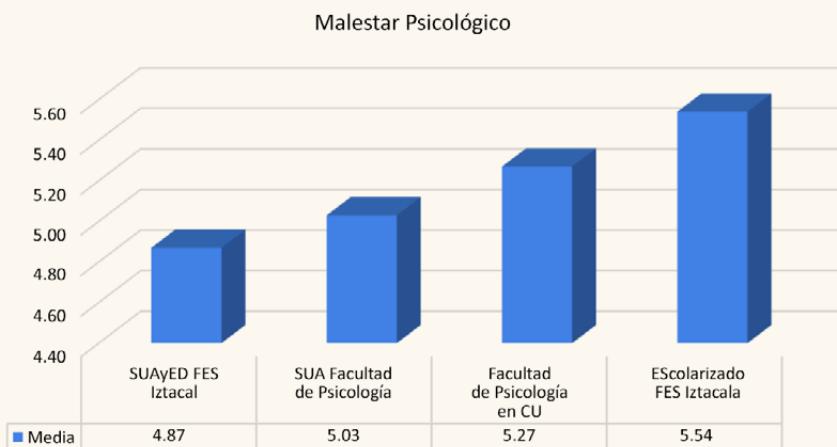


Figura 10.2. Problemas de malestar psicológico y bienestar emocional por facultad.

Fuente: elaboración propia.

En la figura 10.3 se exponen los resultados obtenidos en la valoración que hicieron las participantes en cuanto a los problemas económicos. El ANOVA y la prueba *post hoc* de Scheffé indican la existencia de tres subgrupos homogéneos: el del SUAyED de la FES Iztacala, el del escolarizado de la FES Iztacala y el compuesto por la Facultad de psicología de la UNAM y el SUA de la Facultad de Psicología, siendo este subgrupo el que puntúa más alto.

En la figura 10.4 se exponen las medias alcanzadas en la problemática referida a los problemas familiares. El análisis de varianza y la prueba de Scheffé indican que hay diferencias estadísticamente significativas en dos subgrupos integrados; el primero, por las alumnas de la Facultad de Psicología, del SUAyED de la FES Iztacala y el SUA de la Facultad de Psicología; el segundo, por el escolarizado de la FES Iztacala, siendo este último el que alcanza una media más alta.

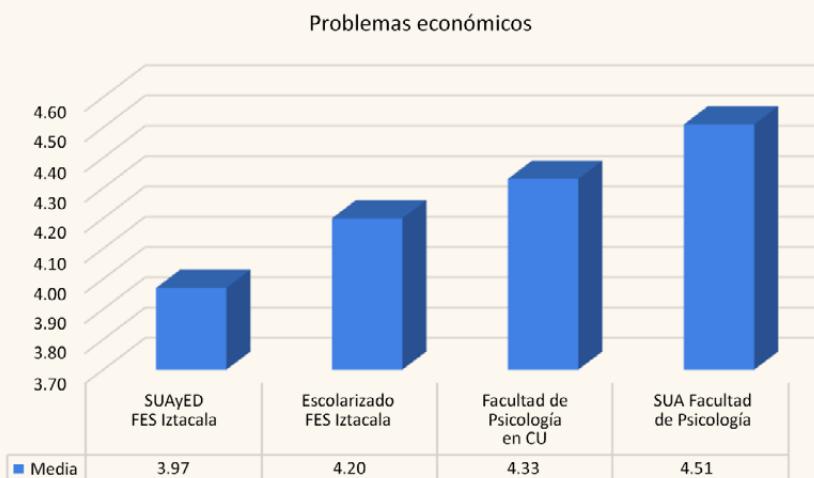


Figura 10.3. Problemas económicos por facultad.

Fuente: elaboración propia.

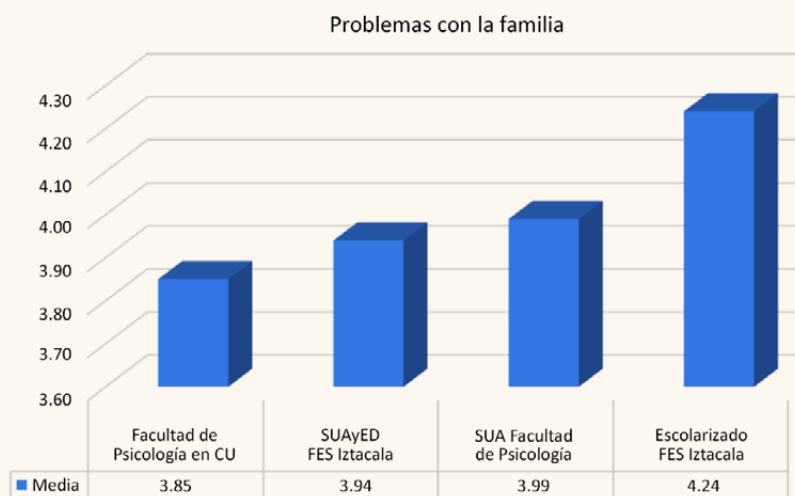


Figura 10.4. Problemas familiares por facultad.

Fuente: elaboración propia.

Otra dificultad importante al que se enfrentan las estudiantes de psicología en la UNAM es a nivel tecnológico. En la figura 10.5 se aprecian las medias alcanzadas. De conformidad con el ANOVA aplicado y la prueba *post hoc* de Scheffé, hay diferencias estadísticamente significativas conformadas por cuatro subgrupos que son los mismos que se comparan. En este sentido, se aprecia que existen mayores problemáticas en el uso de tecnología en las modalidades presenciales que en las no presenciales.

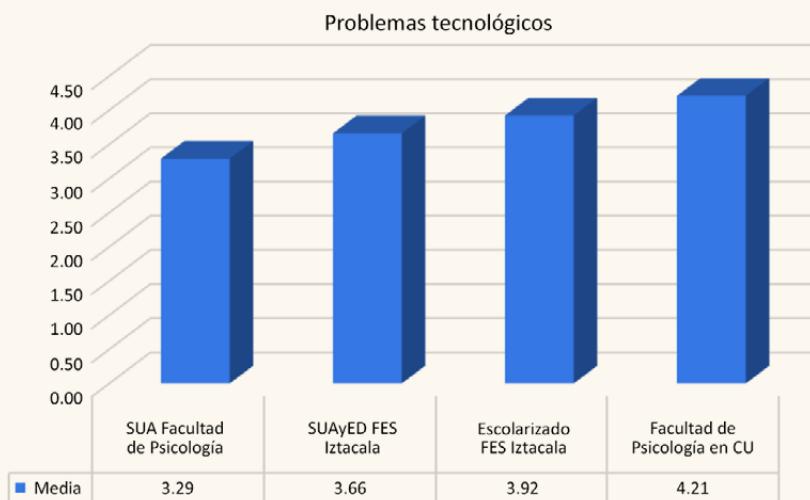


Figura 10.5. Problemas tecnológicos por facultad.

Fuente: elaboración propia.

Las otras problemáticas evaluadas arrojan medias menores que indican que no existen dificultades en esos ámbitos, tales como problemas físicos y enfermedades, con la pareja, de conocimiento académico, con la dirección de la carrera o con los compañeros de estudio.

Para reconocer la manera en la que estas problemáticas se correlacionan con el estado civil y la edad de las estudiantes que participaron en la investigación, se muestran algunos resultados con miras a una mayor comprensión de las dificultades halladas.

En cuanto a las dificultades de organización del trabajo académico, la diferencia de estado civil no tiene impacto en las medias

obtenidas, de acuerdo con la prueba estadística aplicada. Baste decir que la media más alta se encontró en el grupo de mujeres solteras (5.43) y el más bajo en el de las viudas (4.36). El grupo de edad sí es una variable importante, como se observa en la figura 10.6. De acuerdo con el análisis de varianza y la prueba de Scheffé, hay diferencias significativas en tres subgrupos homogéneos: uno integrado por el grupo de 51 a 60 años, otro por los subgrupos de más de 60 años y de 41 a 50 años, y un último conformado por el grupo de 31 a 40 años y de 18 a 30 años. Es interesante observar que, a menor edad, mayores dificultades para la organización del trabajo académico.



Figura 10.6. Problemas de organización de estudios por edad.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la problemática de malestar psicológico y bienestar emocional, se observa en la figura 10.7, que en la variable de estado civil existen diferencias estadísticamente significativas, de acuerdo con la prueba *post hoc* de Scheffé. Se identificaron tres subgrupos, el primero integrado por estudiantes casadas y en unión libre, otro grupo conformado por divorciadas y separadas, y un último por solteras y viudas, siendo estas últimas las que alcanzan puntajes de medias más altas.

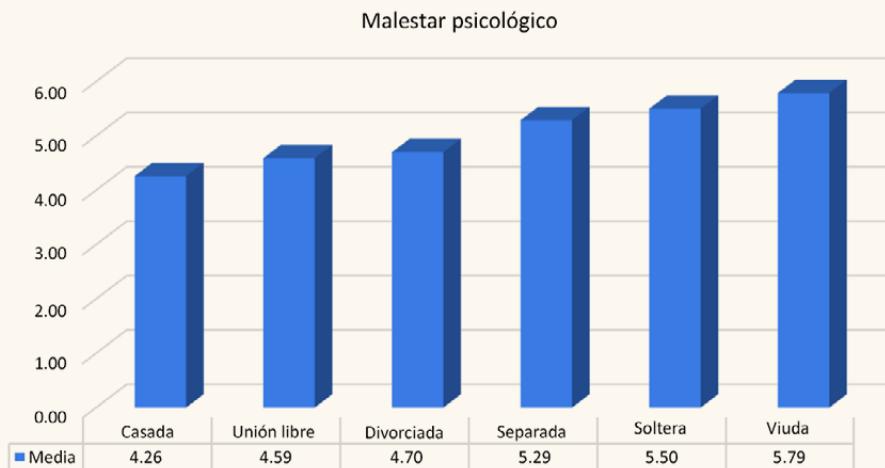


Figura 10.7. Problemas por malestar psicológico por estado civil.

Fuente: elaboración propia.

La figura 10.8 muestra los problemas de malestar psicológico experimentados por las estudiantes, por grupo de edad. De acuerdo con el ANOVA aplicado y la prueba *post hoc* de Scheffé, es posible observar que hay diferencias estadísticas significativas expresadas en la conformación de tres grupos: el de 51 a 60 años y más de 60 años, el de 41 a 50 años y de 31 a 40 años y, finalmente, el de 18 a 30 años. Se observa que, a menor edad mayores son los problemas de malestar psicológico.

En la figura 10.9 se muestran los resultados obtenidos en la muestra en cuanto a los problemas económicos de las estudiantes de psicología, con base en su estado civil. De la prueba confirmatoria de Scheffé se establece que hay diferencias estadísticamente significativas integradas en tres subgrupos: uno conformado por casadas, divorciadas, en unión libre y solteras, otro por mujeres separadas, y uno más por el grupo de viudas.

En la figura 10.10 se muestran las respuestas de la valoración que tienen las participantes sobre los problemas económicos en la investigación, por grupos de edad. La prueba estadística confirmatoria de Scheffé indica que existen diferencias significativas conformándose tres subgrupos: mayores de 60 años; de 51 a 60 años, de 31 a 49 años y de 41 a 50 años y, finalmente, un grupo integrado por las alumnas de Psicología que tienen entre 18 y 30 años.



Figura 10.8. Problemas por malestar psicológico por grupo de edad.

Fuente: elaboración propia.

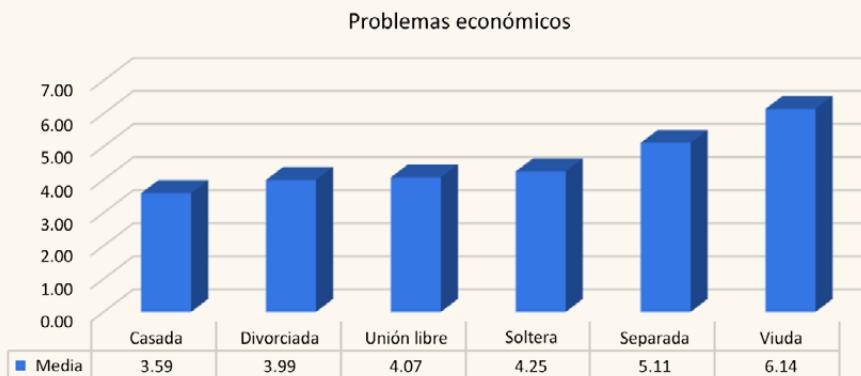


Figura 10.9. Problemas económicos por estado civil.

Fuente: elaboración propia.

En la figura 10.10 se muestran las respuestas de la valoración que tienen las participantes sobre los problemas económicos en la investigación, por grupos de edad. La prueba estadística confirmatoria de Scheffé indica que existen diferencias significativas conformándose tres subgrupos: mayores de 60 años; de 51 a 60 años, de 31 a 49 años y

de 41 a 50 años y, finalmente, un grupo integrado por las alumnas de Psicología que tienen entre 18 y 30 años.

En lo que se refiere a los problemas familiares, en la figura 10.11 se muestran los resultados de la valoración que hicieron las mujeres participantes en el estudio en el ámbito de los problemas familiares en cuanto al estado civil. La prueba *post hoc* de Scheffé indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los subgrupos siguientes: en unión libre y casada, solteras y divorciadas, y separadas y viudas, las cuales tienen las medias más altas en la valoración de la problemática.

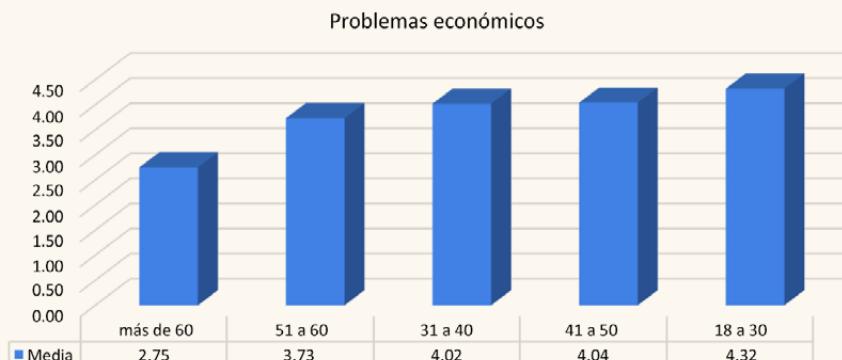


Figura 10.10. Problemas económicos por grupos de edad.

Fuente: elaboración propia.

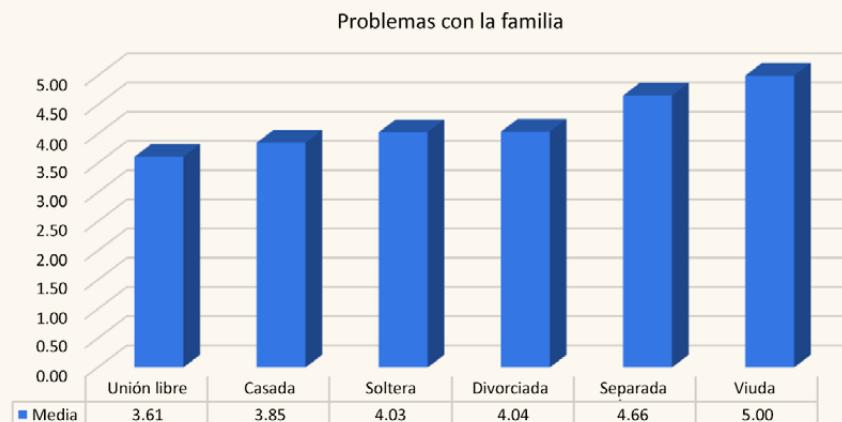


Figura 10.11. Problemas familiares por estado civil.

Fuente: elaboración propia.

La figura 10.12 muestra las medias obtenidas por los grupos comparados, en cuanto al mismo problema expuesto anteriormente, pero por grupo de edad. También se encontraron diferencias significativas utilizando la prueba confirmatoria de Scheffé en el análisis de varianza. Los subgrupos identificados fueron: más de 60 años, de 51 a 60 años, de 31 a 40 años y de 41 a 50 años y, finalmente, de 18 a 30 años.



Figura 10.12. Problemas familiares por grupo de edad.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la valoración de los problemas tecnológicos, en la figura 10.13 se aprecian las medias obtenidas por los grupos con base en el estado civil. De acuerdo con la prueba confirmatoria de Scheffé, se observan diferencias estadísticamente significativas que se integran en dos subgrupos: uno en el que se integran las alumnas que están en unión libre, viudas y casadas, y otro compuesto por divorciadas y separadas.

Para finalizar, se presenta la figura 10.14, en la que se muestran las medias alcanzadas por las estudiantes participantes en la investigación en relación con los problemas tecnológicos. La prueba *post hoc* de Scheffé indica que hay diferencias estadísticamente significativas integrando dos grupos homogéneos: uno conformado por las estudiantes de 18 a 30 años y de 31 a 40 años, y otro que incorpora a las de 41 a 50 años, 51 a 60 años y más de 60 años.

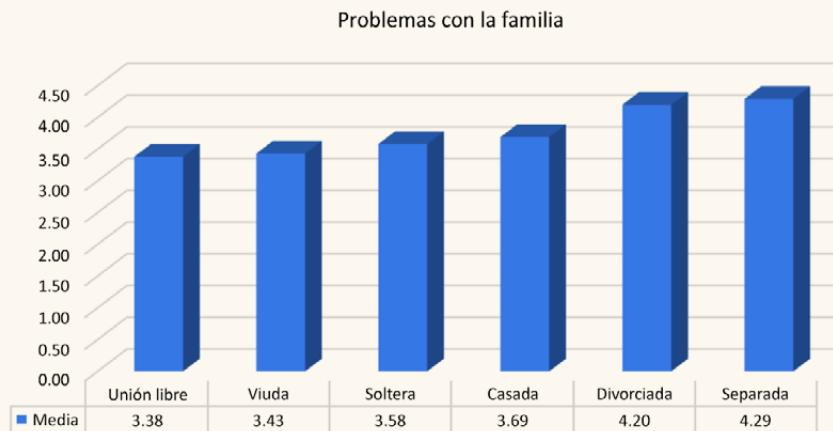


Figura 10.13. Problemas tecnológicos por estado civil.

Fuente: elaboración propia.

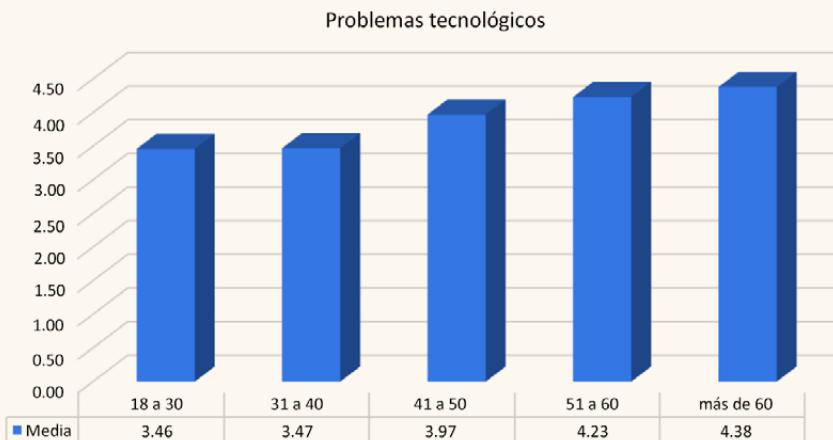


Figura 10.14. Problemas tecnológicos por grupo de edad.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

En cuanto a la muestra general, es interesante observar que 38.4% de las participantes en la investigación fueron jóvenes menores de 30 años y, en general, 58.2% tenía menos de 40 años. También es importante

considerar que 62.1% de la muestra cursa del primero al cuarto semestre de la carrera. Se puede caracterizar como una población joven (considerando que la mayoría de la población cursa sus estudios en modalidades no presenciales) y que está a menos de la mitad de su avance curricular.

Algunos datos iniciales llaman la atención. El 60% de las participantes señalan que durante su avance académico el nivel de su motivación ha cambiado desde su inicio; 51% ha pensado alguna vez en abandonar la carrera y 53.3% ha reprobado, al menos, una materia por semestre. Estas cifras indican que existe incertidumbre sobre su permanencia y avance en los estudios que se ven reflejados en abandonos temporales que, en esta muestra, llegó al 27.2%.

En cuanto a la evaluación que las participantes hicieron sobre los principales problemas a los que se enfrentan en su actividad académica cotidiana, es menester considerar la dimensión subjetiva de la percepción social y la indefinición objetiva de la escala, por lo que fueron consideradas como problemáticas relevantes aquellas que afectan, al menos, a 4 de cada 10 sujetos en alguno de los subgrupos por facultad en la que estudian.

Así, se observa que el principal problema al que se enfrentan las estudiantes es el de organizarse para llevar a cabo sus estudios profesionales. Esta problemática es más grave en el subgrupo estadístico integrado por las facultades en modalidad no presencial, es decir en el SUA de la Facultad de Psicología y en el SUAyED de la FES Iztacala. Al agregar otras variables, se observa que la problemática es mayor entre las estudiantes más jóvenes de 18 a 30 y de 31 a 40 años. Es necesario hacer notar que son las mujeres en edad reproductiva, muchas de las cuales están en el mercado laboral y/o haciendo tareas de cuidados del hogar y que aprovechan las modalidades de estudio flexibles, las que enfrentan mayores dificultades para la organización del trabajo académico.

La segunda problemática que enfrentan las mujeres que estudian psicología en la UNAM es el malestar psicológico y afectación del bienestar emocional. A diferencia de la problemática anterior, el grupo que presenta mayor afectación es el subgrupo integrado por las alumnas de las modalidades escolarizadas de la FES Iztacala y de la Facultad de Psicología, mientras los grupos del SUA de la Facultad de Psicología y del SUAyED de la FES Iztacala puntúan más bajo. Al incorporar la variable de estado civil, se observa que el subgrupo que padece mayor malestar psicológico es el de viudas y solteras, seguido por el de

divorciadas y separadas y el de unión libre y casadas. En cuanto a la variable de los grupos de edad, también se observan tres subgrupos con diferencias significativas, que en orden de mayor a menor puntaje son el de mujeres de 18 a 30 años, el de 31 a 40 y de 41 a 50 años y el de 51 a 60 y más de 60 años.

Resulta interesante advertir que son las facultades en modalidad presencial, con alumnas que no tienen pareja y de edades más jóvenes las que presentan mayores problemas de malestar psicológico y bienestar emocional. Este perfil enfrenta, sin duda, presiones sociales, económicas y laborales que determinan el avance o rezago académico en la modalidad presencial.

Otra situación importante a la que se enfrentan las estudiantes de psicología es el de los problemas económicos. La prueba de Scheffé identificó tres subgrupos, siendo el que puntuó más alto el integrado por las alumnas de la Facultad de Psicología en las modalidades presencial y SUA, posteriormente, por el escolarizado de la FES Iztacala y, finalmente, el del SUAyED de la FES Iztacala.

En la valoración que hacen sobre los problemas económicos las alumnas de psicología con base en el estado civil, se encuentra que las que más dificultades tienen son las mujeres viudas, después por las que están separadas y, al final, por las mujeres solteras, en unión libre, divorciadas y casadas.

Es revelador observar que el perfil de las estudiantes que expresan tener mayores problemas económicos son las mujeres más jóvenes, que estudian en la Ciudad de México y que están viudas o separadas. Se puede señalar, al igual que en la problemática anterior, que las mujeres jóvenes que estudian (y probablemente trabajen) en la capital del país y que están separadas, experimentan mayor presión económica que las casadas, mayores de 50 años, que estudian en una sede el Estado de México y que están casadas, divorciadas o en unión libre.

En el ámbito de los problemas familiares, la prueba *post hoc* identificó dos subgrupos estadísticamente diferenciados: el de las alumnas que estudian en el sistema escolarizado de la FES Iztacala, que puntuó más alto que el otro subgrupo que incluye al SUA de la Facultad de Psicología, el SUAyED de la FES Iztacala y la Facultad de Psicología.

Al considerar la variable de estado civil, se observó la integración de dos subgrupos diferenciados: el compuesto por viudas, separadas,

divorciadas y solteras, que expresan mayores problemas familiares y el subgrupo de casadas y en unión libre, que manifiesta una media menor. En cuanto a la percepción de problemas familiares, se observa que el perfil que muestra tener más problemas familiares es el integrado por mujeres de 18 a 30 años, que no están casadas o viviendo en unión libre y que estudian de manera presencial en la FES Iztacala; seguido por el de 41 a 50, 31 a 40 y 51 a 60 años y, al final, el de más de 60 años. Este es el perfil de las estudiantes del sistema escolarizado de la FES Iztacala y que bien puede reflejar una problemática social conflictiva de la propia comunidad.

Finalmente, en cuanto a los resultados de los problemas tecnológicos, es interesante ver que existen diferencias significativas entre las estudiantes de psicología por cada facultad en la que estudian, enfrentando mayores problemas las alumnas de las modalidades presenciales, es decir, de Facultad de Psicología y del escolarizado de la FES Iztacala.

Los problemas tecnológicos, por estado civil, se presentan mayormente en el subgrupo de separadas y divorciadas y, en menor medida, en casadas, solteras, viudas y en unión libre. En cuanto a los grupos de edad, se muestran mayores dificultades en los subgrupos de más de 60, 51 a 60 y 41 a 50 y, en menor medida, en los grupos de 18 a 30 y de 31 a 40 años.

El perfil del grupo que más resiente los problemas tecnológicos por estudiar la licenciatura en Psicología en la modalidad presencial, es el de mayor de 40 años que es separada o divorciada.

CONCLUSIONES

Sin duda alguna, estos resultados invitan a reflexionar sobre las diferentes situaciones que viven las mujeres que estudian la carrera de Psicología en la UNAM y cómo se enfrentan a diversos problemas relacionados con la modalidad de estudios, la edad y el estado civil.

Es necesario contextualizar estos resultados cuantitativos con elementos conceptuales del marco teórico. No se puede obviar que vivimos en una cultura machista, sexista y discriminatoria que impacta todas las relaciones sociales en nuestra sociedad, por lo que, para análisis integral sobre las vicisitudes que enfrenta el alumnado de la licenciatura en Psicología en la UNAM, en su mayoría mujeres, es necesario

analizar las problemáticas de avance, rezago y abandono desde una perspectiva de género.

Los problemas identificados por las mujeres como los más difíciles de superar para el avance en sus estudios universitarios, revelan condiciones que son determinadas no solo por las relaciones sociales sexistas, sino por las demandas a las que se ven expuestas, como la falta de dominio tecnológico para llevar a cabo sus actividades, la necesidad de trabajar para solventar problemas económicos, situaciones de exigencia personal que impactan en su bienestar psicológico, problemas para organizar sus actividades académicas con poco tiempo disponible y conflictos familiares generados por la actividad de estudio.

Es menester considerar que si bien estos problemas no son considerados como muy graves o inmanejables en la mayor parte de los casos (al menos estadísticamente, de acuerdo con el resultado de las medias aquí presentado), la existencia de esas dificultades obliga la creación de estrategias universitarias de apoyo para mejorar el desempeño académico, asegurar el avance y evitar tanto el rezago como el abandono de los estudios universitarios. Las mujeres que estudian, no solo psicología, sino todas las carreras universitarias, deberían contar con políticas institucionales igualitarias, diferentes en cada caso por grupos de edad y modalidad de estudio, que consideren las diversas situaciones que experimentan.

Para concluir, es importante señalar que este estudio exploratorio pretende proponer una aproximación investigativa interesada en reconocer las condiciones de estudio que viven las estudiantes de la carrera de Psicología, para hacerlas visibles y abordar sus problemáticas desde una perspectiva de género que favorezca la permanencia y el avance académicos.

REFERENCIAS

- Amador-Bautista, R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM: Crónica histórica. *Perfiles educativos*, 34(137), 194-212.
- Arias-Velandia, N., Rincón-Báez, W. U. y Cruz-Pulido, J. M. (2018). Desempeño de mujeres y hombres en educación superior presencial, virtual y a distancia en Colombia. *Revista Panorama*, 12(22), 58-69. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1142>

- Banco Mundial (2020). *La participación laboral de la mujer en México*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/753451607401938953/pdf/La-Participacion-Laboral-de-la-Mujer-en-Mexico.pdf>
- Barrón-Arreola, K. S., Madera-Pacheco, J. A. y Cayeros-López, L. I. (2018). Mujeres universitarias y espacios de decisión: estudio comparativo en Instituciones de Educación Superior mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 39-56.
- Buquet, A., Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 83-108.
- Cerna, D. C. (2018). Masculinidades y educación superior: la politización del género. *El Ctidiano*, 34(212), 35-45.
- Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala (2015). *40 años forjando nuestro futuro*. FES Iztacala, UNAM.
- González-Ortiz, R. M. (2019). La obra artística y cultural de Iztacala: una apreciación con visión de género. *Alternativas en Psicología*, 42(especial), 24-44.
- González-Pérez, M. A. (2015). "Encuentros diagnósticos de tutores y alumnos en el SUAyED Psicología de la FES Iztacala". En: R. Freixas y F. Ramas (Coords.), *Buenas prácticas de educación abierta y a distancia* (pp. 59-73). Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM.
- González-Pérez, M. A. (2018a). "Plan integral de mejora para la carrera de psicología a distancia de la UNAM". En: *Memorias VII Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Psychology Investigation.
- González-Pérez, M. A. (2018b). Relaciones sociales de discriminación en espacios de aprendizaje en la carrera de Psicología a distancia en la Universidad Nacional Autónoma de México. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (26), 20-43.
- González-Pérez, M. A. (2019). "Ciclo rezago-abandono en mujeres estudiantes del SUAyED". En: A. De la Rosa Gómez, K. Barrera García, M. A. González Pérez y O. Zamora Arévalo (Coords.), *Enseñanza de la psicología. Modalidades abierta, presencial y a distancia* (pp. 143-160). FES Iztacala, UNAM.
- González-Pérez, M. A. y Ortiz-Vélez, J. A. (2018). "Problemas que enfrentan mujeres para avanzar en sus estudios de psicología a distancia en la UNAM". En: R. Díaz Loving, I. Reyes Lagunes y F. López Rosales, *Aportaciones actuales a la psicología social. Volumen IV* (p. 1833-1849). AMEPSO.
- Gutiérrez, R. y Macotela, S. (1993). "Balance en torno al vigésimo aniversario de la Facultad de Psicología de la UNAM (1973-1993)". En: J. Urbina (Comp.), *Facultad de Psicología: Testimonios de Veinte Años 1973-1993* (pp. 163-170). UNAM.
- Huerta, R. M. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 7(14), 281-306.
- Hupkau, C., & Petrongolo, B. (2020). Work, care and gender during the Covid-19 crisis. *Fiscal Studies*, 41(3), 623-651.
- Iglesias, E. y Pérez, E. (1990). *Desarrollo y limitaciones en la historia del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Facultad de Psicología UNAM.

- Martínez-Lozano, C. P. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, (51), 117-133. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a7>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8.
- Ranero-Castro, M. (2018). Mujeres y academia en México: avances, retos y contradicciones. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 1(1), 72-88.
- Ruiz-González, M. A., Espinosa-Espíndola, M. T. y Maceda-Méndez, A. (2018). Importancia del diagnóstico de equidad de género en las instituciones de educación superior: un estudio de caso. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 141-167. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.376>
- Villa-Lever, L. (2019). La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 615-631.
- Zanatta, E. y Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: tránsito de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170.

Capital social e intención de deserción en licenciaturas del área económico-administrativa: un análisis con perspectiva de género

Claudia M. Prado-Meza¹
Benjamín Vallejo Jiménez²
Ma. Soledad Castellanos Villarruel³

MUJERES MEXICANAS Y ESTUDIOS SUPERIORES

Usualmente, la edad de los estudiantes universitarios en el país va entre los 17 y los 24 años, por ende, para este texto se ha tomado información tanto de los rangos de edad de 15 a 19 como de 20 a 24 con el fin de contextualizar el panorama.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (Instituto de Estadística de la Unesco, 2013), en México, en el grupo de 20 a 24 años (educación terciaria), se encuentran registradas 5'256,211 mujeres y 5'165,884 varones, lo que muestra una diferencia de

¹ Doctora por la Facultad de Economía, Universidad de Colima. claudiaprado@ucol.mx (ORCID: 0000-0002-9820-7995).

² Doctor por la Facultad de Economía, Universidad de Colima. benjamin@ucol.mx (ORCID: 0000-0002-7449-2939).

³ Departamento de Negocios, Universidad de Guadalajara. soledad.castellanos@cuci.udg.mx (ORCID: 0000-0002-4218-8537).

90,317 a favor de las mujeres. En el grupo de 15 a 19 años hay 5'462,150 varones y 5'344,540 mujeres, donde la mayoría se refleja para los hombres.

En el nivel superior universitario, ciclo 2019-2020, a nivel nacional se registraron 1'843,618 jóvenes, notando que 8'552,384 no se encontraban en las aulas, lo que representa solo un 18% en la formación educativa. Al respecto, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación del Sistema Educativo Nacional (SEN) (DGPPyEE, 2020) indica que en el ciclo escolar 2019-2020 se tienen registradas a 1'786,715 mujeres y 1'824,029 hombres, mientras que en el ciclo 2015-2016 ingresaron 1'800,558 mujeres y 1'848,387 varones a nivel licenciatura (DGPPyEE y SEP, 2021).

Si contrastamos los datos de los últimos cinco años se observa un crecimiento en el ingreso de las mujeres a la educación superior, lo que confirma que se han intensificado los esfuerzos para lograr políticas públicas relacionadas al acceso de las mujeres a la educación, así como la participación de ellas en su formación; sin embargo, aún existen múltiples retos, debido no solo a las diversas desigualdades que enfrentan, sino también a las crisis económicas que históricamente han aquejado al país.

En el mismo sentido, entre los obstáculos a los que se enfrentan las mujeres se encuentra la brecha salarial que, si bien ha disminuido con el tiempo, sigue siendo significativa. Como lo afirma la ONU Mujeres (s/f), entre 2017 y el primer trimestre de 2020, la brecha salarial promedio fue del 15%, esto significa que por cada 100 pesos que percibían los hombres mensualmente, las mujeres ganaban solo 85 pesos. Adicionalmente, en la publicación del Banco Mundial (2020), titulada *La participación laboral de la mujer en México*, se afirma que la participación laboral de la mujer está muy por debajo de la de los hombres. Esta disparidad tiene fuertes repercusiones económicas si se considera que las mujeres, de acuerdo con cifras del INEGI (2021), constituyen un 65.2% del PIB nacional.

Por estas inequidades, una de las alternativas que diversos organismos han recomendado (Huerta, 2017; Pearlman & Rubb, 2020) es cambiar la situación individual de la mujer a través de la educación superior, ya que una joven egresada de licenciatura tiene más posibilidades de lograr su integración en el mercado laboral; por lo cual,

el objetivo de este capítulo es determinar cuáles apoyos o estrategias facilitan la continuidad y conclusión de sus estudios de licenciatura, especialmente en el caso de las estudiantes y, a la vez, identificar si desde la arena de la escuela, tanto la parte administrativa como la del profesorado podría contribuir de manera significativa a su formación.

CAPITAL SOCIAL, EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO EN MÉXICO

Uno de los aspectos más mencionados en investigaciones sobre educación es lo referente a capital social (CS), y es uno de los marcos teóricos más populares entre los estudios sobre formación. Desde la década de los 80 del siglo pasado, se ha publicado una serie de estudios concerniente al CS que señalan este como determinante en la creación de capital humano, considerado fundamental para el crecimiento económico de los países (Wu *et al.*, 2012), ya que “los conocimientos y habilidades que adquiere una persona en su formación son fundamentales para realizar nuevas actividades consideradas como productivas” (Coleman, 1988, p. 100).

Una de las líneas de investigación más importantes de estos estudios es aquella que indaga en la relación entre CS y culminación de los estudios, es decir, la creación de capital humano (Torío-López *et al.*, 2007). Varias de esas investigaciones se han enfocado en identificar el porqué de las diferencias en niveles de deserción y cómo reducirlos o evitarlos, siendo el trabajo de James S. Coleman (1988) uno de los referentes que explica cómo el CS contribuye a la creación de capital humano de las generaciones más jóvenes. Coleman concluye que el CS, tanto al interior de la familia como fuera de ella, coadyuvan a reducir la probabilidad de deserción de estudiantes de preparatoria (1988, p. 118).

Coleman (1988) menciona que este capital es intangible y se clasifica en tres categorías: 1) relacionado con el nivel de confianza, como lo demuestran las obligaciones y expectativas, 2) los canales de información, y 3) las normas y sanciones que promueven el bien común por encima del interés propio (p. 98).

Por su parte, Pierre Bourdieu (2018) define al CS como los recursos actuales o potenciales que provienen de una red duradera de más

o menos relaciones institucionalizadas de conocimiento mutuo y reconocimiento, lo que provee a cada uno de sus miembros del respaldo del capital colectivo.

A su vez, Putnam (1993, p. 4) sostiene que el CS tiende a autorreforzarse de forma acumulativa, así, cuando se da una colaboración positiva, ese esfuerzo crea conexiones y confianza, lo cual facilita la colaboración futura en otras tareas no relacionadas y, como ocurre con el capital convencional, quienes ya cuentan con CS tienden a acumular más.

Cabe resaltar que el abordaje que se le ha dado a la teorización del CS entre sus principales representantes distingue dos vertientes: la primera analiza las normas que lo rigen y facilitan, mientras que la segunda aborda el acceso que el CS provee a recursos institucionales (Dika & Singh, 2002, p. 33). Coleman explica el CS en términos de normas de reciprocidad y confianza mutua, donde las normas se pueden fortalecer a través de colaborar con y entre grupos, así como participar en acciones colectivas (Flora & Flora, 2008, p. 117).

Este trabajo, considerando las distintas formas en las que se aborda el tema de CS, sigue la línea del concepto presentado por Coleman en el artículo “Social Capital in the creation of human capital” (1988), en especial porque se enfoca en identificar aquellos elementos que contribuyen a que las estudiantes de último año en licenciaturas del área económico-administrativa permanezcan en la carrera y egresen exitosamente. Se identifica, en específico, el sentido y peso de los vínculos familiares, afectivos, amistosos, profesionales y académicos, en el riesgo e intención de abandono. Adicionalmente, es posible reconocer cómo se diferencian estos mismos elementos entre mujeres y hombres, lo que evidencia las características particulares en el peso de los diferentes vínculos y permite establecer estrategias específicas de apoyo a los sectores vulnerables.

Complejizando el estudio, Coleman (1988) analiza la cantidad de CS que cada persona tiene. Es claro que dentro de un sistema social los actores no tienen la misma cuantía de lo que él llama esquelas u hojas de crédito, las cuales pueden usar cuando lo deseen para que se lleve a cabo lo que prefieran, siendo las estructuras jerárquicas en las que es más fácil notar lo anterior; por ejemplo, el padre en la familia (Coleman, 1988, p. 103). Finalmente, menciona que aquellos que se encuentran fuera de tales estructuras tienen menos poder que los que forman parte de las mismas (Coleman, 1988, p. 104).

Siguiendo con el estudio de Coleman, este explica la importancia de al menos tres tipos de capitales en el éxito de los estudiantes para concluir sus estudios de preparatoria: 1) *financiero*, que se refiere al patrimonio o ingresos de la familia; 2) *humano*, relacionado con la influencia de la educación de los padres en las hijas e hijos, y 3) *CS*, que apunta a las relaciones que se establecen entre padres e hijos (Coleman, 1988, p. 109). Coleman centra su investigación en la solidez de esas relaciones como un indicador del *CS* que obtiene el hijo del padre (Coleman, 1988, p. 110), y afirma que este depende tanto del tiempo, como de la calidad de atención que provee el padre al hijo, donde no solo es necesario que los padres tengan capital humano y financiero para compartir, sino también el querer compartirlo, darse el tiempo de hacerlo y, sobre todo, de desarrollar vínculos fuertes entre ellos (Coleman, 1988, p. 111).

CAPITAL SOCIAL Y JÓVENES

Otro de los elementos estudiados en lo referente a jóvenes y *CS* es la familia como fuente principal de dicho capital, principalmente durante sus estudios, cuando los padres son quienes comparten información inicial sobre cómo funciona el sistema educativo, la importancia de concluirlos de manera exitosa, cómo buscar un empleo digno al egresar; asimismo, establecen las normas a seguir para que tengan el mínimo de dificultades a lo largo de su trayectoria escolar (Crosnoe, 2004).

En un estudio realizado en 2010 por López de la Madrid *et al.* (2012) a padres de alumnos de primer ingreso del Centro Universitario del Sur (CUSur) de la Universidad de Guadalajara se identificaron tres aspectos fundamentales que inciden directamente en el aprovechamiento de los estudiantes: a) escolaridad de los padres, b) apoyo brindado a los y las hijas, resaltando el económico, y c) emocional.

En su artículo “Social Capital and the Interplay of Families and Schools”, Robert Crosnoe (2004) menciona que un ambiente positivo en la escuela repercute de manera positiva en el estudiantado, sobre todo aquel que proviene de familias socioeconómicamente vulnerables y con escaso *CS*, ya que las instituciones educativas no solo ofrecen oportunidades de aprendizaje, sino también un entorno social que propicia un entorno para la interacción social, complementando de esta manera, lo que ocurre o no en la familia (Crosnoe, 2004, p. 277).

SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Teniendo en cuenta que en nuestra sociedad predomina la desigualdad y que esta se replica en la mayor parte de las instituciones (Chávez-Gutiérrez y Ávila-González, 2008), es de esperar que esto se reproduzca en las de educación superior, por lo que se decidió incorporar la perspectiva de género como marco de análisis para identificar las diferencias de niveles, fuentes, uso y acceso al CS entre hombres y mujeres que participaron en este estudio. Lo anterior representa una oportunidad para identificar si las obligaciones y expectativas tienen más beneficios para los hombres que para las mujeres.

Varios estudios con perspectiva de género señalan la manera en que las mujeres tienen que conciliar su vida laboral o escolar con la familiar, especialmente cuando existe una distribución inequitativa de tareas y de acceso a oportunidades laborales (Castellanos-Villarruel *et al.*, 2019; Chávez-Gutiérrez & Ávila-González, 2008, p. 14). Por ello, estos estudios son indispensables en la reflexión sobre la cotidianidad que viven.

En los casos específicos de la Universidad de Colima (Acuña-Cepeda, 2008; Kral y Cruz-Iturribarriá, 2008) y la Universidad de Guadalajara (Etienne-Loubet, 2008; González-Tovar y Rico-Chávez, 2008), se ha desarrollado una serie de investigaciones sobre la participación de las mujeres dentro de dichas instituciones, tanto en la conformación de la matrícula como de los puestos laborales. Los resultados arrojan que, cuando se analiza desde una perspectiva de género, existen marcadas diferencias en las actividades y en las licenciaturas en las que están inscritas, por lo que es posible observar una tendencia mayor de su participación en programas que tradicionalmente se consideran como “femeninos”.

En este contexto, Quiroz *et al.* (2020) determinan que cuando la decisión de las mujeres jóvenes es continuar con su educación, suelen recibir ayuda desde distintos ámbitos, donde la motivación principal es profesionalizarse para brindar una mejor calidad de vida a sus hijos. Existe así, coincidencia con lo expresado por Rodríguez (2017) quien manifiesta que estudiar una carrera profesional brinda posibilidades de mejora de calidad de vida personal y familiar.

En esta parte, se retoma uno de los argumentos iniciales de este capítulo, las desigualdades que enfrentan las mujeres en el nivel superior. Al respecto, es posible mencionar el caso particular de las estudiantes foráneas, quienes deben enfrentar, además, cambios significativos en su vida académica y personal. A diferencia de las universitarias que viven y son apoyadas por sus padres, las estudiantes foráneas tienen que asumir nuevas responsabilidades sociales, económicas, biológicas y psicológicas.

REDES SOCIALES Y DE APOYO POR GÉNERO

Como se ha señalado, no todas las jóvenes universitarias encaran las mismas situaciones. A los casos ya mencionadas debemos sumar a quienes ejercen la maternidad, un factor que incrementa considerablemente el riesgo de abandono, ya que necesitan de diversas redes de apoyo social para poder concluir sus estudios, al tiempo que están a cargo de su familia, la cual constituye la principal red de apoyo en la organización de su tiempo como actoras de dos o hasta tres jornadas ocupacionales. De acuerdo con Contreras Tinoco y Hernández González (2019), las redes de apoyo primario son las proveedoras de recursos como bienes materiales y simbólicos, tanto presentes como futuros, mismos que les ayudan a resolver problemas, lo cual no les sería posible de manera individual, y son particularmente las madres y abuelas quienes principalmente contribuyen a esta situación.

López de la Madrid *et al.* (2012) también mencionan a la familia como motor que impulsa a las jóvenes a terminar sus estudios; sin embargo, si en una familia no existen redes de cooperación, una de las consecuencias negativas es desertar de sus estudios, lo cual impacta en la cantidad y calidad de oportunidades para insertarse en el mercado laboral. Así, constituir una red de apoyo sociofamiliar es vital para lograr sus objetivos de continuación y conclusión de sus estudios universitarios.

METODOLOGÍA

Muestra

Estuvo conformada por 648 estudiantes de último año de licenciatura del área económico-administrativa, de los cuales 390 eran mujeres, lo que representa el 60.2% del total de participantes, una cifra ligeramente superior a la proporción de mujeres matriculadas en el nivel de pregrado en el país para el curso escolar 2019-2020, que es del 57.7% (ANUIES, 2020). Las universidades participantes son pertenecientes a la Red de Investigación sobre Políticas Públicas de Igualdad y Participación Laboral con Perspectiva de Género (RIPLAGE) que son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, el Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Universidad de Colima. El personal administrativo de cada una de las facultades invitó a los estudiantes a responder el cuestionario en línea. Los datos recopilados fueron anónimos sin posibilidad de identificar a las y los respondientes.

Cuestionario en línea

Se diseñó y validó un cuestionario en línea utilizando Google Forms abierto para respuestas del 27 de abril al 26 de junio de 2020. El instrumento constó de 15 secciones, con un total de 85 preguntas. No todas las preguntas o apartados eran obligatorias y podían quedar sin respuesta debido a algún condicionamiento, es decir, número de familiares y puestos de trabajo desempeñados durante sus estudios de pregrado. El instrumento consistió en preguntas de opción múltiple, con respuesta única y múltiple, matriz, desplegable, abierta, Likert. Finalmente, se dispuso un apartado del cuestionario para identificar aspectos socio-demográficos como el estado civil, el número de hijas o hijos y hermanas o hermanos, entre otros.

Análisis de los datos

Para analizar los datos se utilizó la correlación de Spearman al no contar con los elementos de homocedasticidad y curtosis requerida para otros análisis también útiles para elaborar interacciones definidas por las variables de estudio. También permitió identificar si existe una propensión diferente al trabajo extradoméstico, dados los roles asignados a hombres y mujeres (Pedrero Nieto, 2010, p. 248). Asimismo, se realizó un análisis relacional entre ambos sexos para observar las posiciones relativas de un grupo frente a otro, así como comparar las diferencias que ocurren dentro de cada grupo.

RESULTADOS

El análisis de resultados divide los elementos por cuadros de correlación, donde los valores obtenibles están entre -1 y 1. Los valores cercanos a 1 son aquellos con una relación positiva, implicando que el incremento de esa variable está relacionado con mayor grado de probabilidad al incremento en la otra. Por el contrario, un valor cercano a -1, implicaría una relación negativa, lo que conlleva a que el crecimiento en una variable se vincula a la reducción en la otra. Esto es útil para encontrar diversas relaciones *a priori* en cantidades grandes de variables, permitiendo un análisis completo de interacciones entre factores de nuestro interés.

Para reducir la posibilidad de estar considerando una relación inexistente, se tomó un nivel de significancia para validación de 0.05, asegurando así un 95% de certeza en los elementos estadísticos que sustentan las relaciones que estudiaremos. Todos los cuadros presentan la correlación por género e indicador con la variable de estudio. En particular, los cuadros 11.1-11.4 presentan las correlaciones significativas principales a la pregunta: “Actualmente, ¿te encuentras en riesgo, por algún motivo, de abandonar tus estudios?”. En específico, los cuadros 11.1 y 11.2 hacen referencia a las mujeres, el primero trata de indicadores que incrementan el riesgo inmediato de abandono de carrera, mientras que el segundo presenta a aquellos que lo reducen; de manera análoga, para los hombres se presentan los cuadros 11.3 y 11.4 con la misma perspectiva.

Cuadro 11.1. Correlaciones positivas de Spearman
“Aumenta riesgo de abandonar estudios” (mujeres)

| | | | | | |
|---|--------|---|--------|--|--------|
| Sostiene estudios independiente | 0.2534 | Apoyo en elección: otros familiares | 0.1693 | Estado civil: unión libre | 0.1387 |
| Pensado en abandonar estudios | 0.2143 | Edad | 0.1645 | Habilidad importante: trabajo en equipo | 0.1356 |
| Tienes hijo/a(s) | 0.2130 | Habilidad adquirida: planeación | 0.1615 | Habilidad importante: liderazgo | 0.1333 |
| UNAM | 0.1929 | Vive con pareja e hijos | 0.1510 | Actualmente trabaja | 0.1333 |
| Problemas económicos | 0.1804 | Sin equipo de cómputo | 0.1493 | Falta de apoyo económico | 0.1289 |
| Habilidad importante: solución de problemas | 0.1784 | Sostiene estudios: pareja | 0.1475 | Centro Universitario de la Ciénega (CUCiénega) | 0.1238 |
| Estado civil: separado/a | 0.1753 | Habilidad importante: flexibilidad | 0.1393 | Apoyo en elección: amigos | 0.1218 |
| Habilidad adquirida: solución de problemas | 0.1741 | Método de titulación: experiencia profesional | 0.1387 | Menos apoyo: pareja | 0.1098 |

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta una encuesta realizada a 648 estudiantes.

Cuadro 11.2. Correlaciones negativas de Spearman
“Reduce riesgo de abandonar estudios” (mujeres)

| | | | | | |
|--|----------|--|----------|-------------------------------------|----------|
| Realizó prácticas profesionales | -0.31215 | Sostiene estudios: padre | -0.16008 | Importancia durante estudios: padre | -0.11974 |
| Internet suficiente para clases en línea | -0.26442 | Universidad lugar residencia | -0.15882 | Área clave: negociación | -0.11946 |
| Sostiene estudios: madre | -0.2501 | Apoyó en elección: madre | -0.15467 | Laptop en casa | -0.11426 |
| Estado civil soltero/a | -0.21681 | Habilidad adquirida: creatividad | -0.14453 | Con apoyo económico | -0.11411 |
| Importancia durante estudios: madre | -0.18112 | Entorno propicio para clases <i>online</i> | -0.14085 | Duración de la carrera | -0.11047 |
| Aspiraciones: emprender | -0.18095 | Tiene beca | -0.13682 | Vive con padres | -0.10563 |
| Universidad de Colima | -0.16177 | Apoyada con consejos | -0.12882 | Desea independencia económica | -0.1055 |

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta.

**Cuadro 11.3. Correlaciones positivas de Spearman
"Aumenta riesgo de abandonar estudios" (hombres)**

| | | | |
|--|---------|-------------------------------|---------|
| Trabajo: por horas | 0.34231 | No vive con familiares | 0.15776 |
| Riesgo por: falta de dinero | 0.29862 | Menos apoyo de: amigas/os | 0.15626 |
| Riesgo por: familia | 0.29026 | Desea independencia económica | 0.15297 |
| Habilidad importante: impacto al medioambiente | 0.25334 | Menos apoyo de: pareja | 0.14562 |
| Dedicación escolar (horas/día) | 0.2189 | Sostiene estudios: pareja | 0.14562 |
| Comparte equipo | 0.20495 | Apoyó en elección: pareja | 0.12621 |
| Gastos/semana promedio | 0.18087 | | |

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta.

**Cuadro 11.4. Correlaciones negativas de Spearman
"Reduce riesgo de abandonar estudios" (hombres)**

| | | | |
|---|----------|--|----------|
| Apoyo alto: pareja | -0.34795 | Impacto de prácticas profesionales en: mercado laboral | -0.15194 |
| Trabajo remunerado | -0.21647 | Importancia durante estudios: profesor | -0.13223 |
| Semestre | -0.19965 | Internet suficiente para clases en línea | -0.12993 |
| Importancia durante estudios: compañeros | -0.15876 | Método de titulación: desempeño académico | -0.12224 |
| Impacto de prácticas profesionales en: emprendimiento | -0.15572 | | |

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta.

En términos de CS relacionado con el sostén de los estudios, resalta que el principal factor que incrementa el riesgo de abandono de los estudios por parte de las mujeres es el no ser económicamente independiente, es decir, costear la carrera totalmente por su cuenta. Los resultados también muestran que depender de la pareja es otro factor que se suma al riesgo de abandonar sus estudios. Por otra parte, también se observa que las estudiantes que realizan sus estudios superiores en su localidad reducen significativamente su riesgo de abandono, efecto que solo es significativo para las mujeres, en contraste con aquellas que cursan la universidad fuera de su lugar de residencia.

Respecto al CS en conjunto con el capital financiero, cuando el sostén económico es otorgado por la madre (principalmente) o el padre, esto se convierte en un factor que reduce el riesgo de deserción. Si bien

no es el único factor que determina el nivel de riesgo de abandono de la carrera, depender no solo de sí misma o su pareja, sino además otorgar un factor positivo es determinante para este grupo en riesgo. Llama la atención que estos factores no resultan significativos para los hombres, solo depender de la pareja es considerado un factor de riesgo, pero ni depender de los padres ni de sí mismo representa un riesgo significativo.

Enfocando la revisión en los padres y su efecto en la deserción de las mujeres, estos constituyen un factor que reduce dicho riesgo en cada interacción que tengan con estos. Por su parte, en el caso de los hombres solo se perciben cuando son un factor de riesgo adicional, identificados como “riesgo de abandono por la familia” o “vive con no familiares”.

Analizando las redes de apoyo con las que cuentan las estudiantes, se encontró que el apoyo de la pareja es significativo, ya que los estados civiles de “separada”, “en unión libre” y “viviendo con la pareja e hijos” son factores que incrementan el riesgo de abandono, mientras que ser soltera lo reduce. Es importante señalar que estos factores no presentan efectos notorios en su contraparte masculina. Ahora bien, la falta de apoyo por parte de la pareja durante los estudios se presenta como un factor de riesgo de deserción común para hombres y mujeres; sin embargo, en el caso de los hombres, identificar a la pareja como el principal apoyo es un elemento primordial que reduce este riesgo.

De manera contraintuitiva, en el análisis de los resultados arrojados por la encuesta se identificó que las amistades y compañeros de estudio tienen efecto sobre el riesgo de abandono solo para los hombres, pero para las mujeres no representa un factor determinante en este aspecto.

En relación con sus vínculos profesionales, los profesores aparecen solo como un factor positivo para los hombres, mientras que para las mujeres, son determinantes en este rubro las prácticas profesionales (PP) y los vínculos que forman en estas. Este hallazgo resulta particularmente importante en nuestra investigación con miras a emprender iniciativas como generar vínculos con las instancias y dependencias en las cuales las estudiantes pueden realizar dichas prácticas, lo que asegurará que las actividades que desarrolleen estarán relacionadas con su carrera, y que a la vez serán una nueva fuente de CS, pues pueden establecer contactos dentro del área en la cual les gustaría desenvolverse profesionalmente, algo que va de la mano de los hallazgos de Granovetter (1983, 1985).

Ahora bien, en términos de intención de abandono en estadios tempranos de la carrera, se realizaron cuadros semejantes a los anteriores, donde los cuadros 11.5-11.8 muestran las relaciones con los factores significativos a la pregunta “A lo largo de tus estudios de licenciatura en algún momento ¿Has pensado abandonarlos?”. En particular, el cuadro 11.5 presenta los factores que incrementan la intención de abandono, mientras que el cuadro 11.6 muestra aquellos que la reducen; en ambos casos, para las mujeres encuestadas. Por su parte, los cuadros 11.7 y 11.8 muestran sus equivalentes para el caso de los hombres.

Cuadro 11.5. Correlaciones positivas de Spearman “Aumenta la intención de abandonar estudios” (mujeres)

| | | | |
|--------------------------|---------|----------------------------------|---------|
| Menos apoyo: padre | 0.22537 | Actualmente trabaja | 0.15222 |
| Sin apoyo que le escuche | 0.22077 | Sin apoyo económico | 0.14838 |
| Actual riesgo: abandonar | 0.21436 | Apoyó en elección: amigos | 0.1464 |
| Aspiraciones: docencia | 0.20344 | Sostiene estudios: pareja | 0.1134 |
| Gastos/semana promedio | 0.15974 | Sostiene estudios: independiente | 0.10886 |
| Apoyo de pareja: bajo | 0.1586 | Método titulación: tesis | 0.10438 |
| Edad | 0.15749 | Universidad de Zacatecas | 0.09958 |

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta.

Cuadro 11.6. Correlaciones negativas de Spearman “Reduce la intención de abandonar estudios” (mujeres)

| | | | | | |
|---|---------|--|---------|---------------------------------------|---------|
| Satisfacción con el programa | -0.2925 | Realizó prácticas profesionales | -0.2128 | Importancia durante estudios: padre | -0.1490 |
| Importancia del personal administrativo | -0.2459 | Trabajo: base | -0.2015 | Sostiene estudios: padre | -0.1472 |
| Apoyo alto: pareja | -0.2443 | Método titulación: desempeño | -0.1801 | Problemas de salud | -0.1441 |
| Nivel de apoyo de pareja | -0.2274 | Entorno suficiente para clases en línea | -0.1640 | Habilidad adquirida: manejo de tiempo | -0.1437 |
| Todos le apoyan | -0.2238 | Internet suficiente para clases en línea | -0.1553 | Importancia durante estudios: tutor | -0.1413 |

| | | | | | |
|-------------------------|---------|--------------------------------------|---------|--|---------|
| Apoyo en toda necesidad | -0.2238 | Habilidad importante: digitalización | -0.1540 | Habilidad adquirida: planeación | -0.1413 |
| Primera opción | -0.2184 | Habilidad importante: sociales | -0.1501 | Importancia durante estudios; profesor | -0.1370 |

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta.

**Cuadro 11.7. Correlaciones positivas de Spearman
"Aumenta la intención de abandonar estudios" (hombres)**

| | |
|-------------------------------------|---------|
| Actualmente trabaja | 0.17864 |
| Apoyó en elección: otros familiares | 0.16975 |
| Método titulación: examen | 0.15523 |
| Edad | 0.14186 |
| Semestre | 0.12775 |
| Habilidad importante: creatividad | 0.12745 |
| Gastos/semana promedio | 0.12414 |

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta.

Cuadro 11.8. Correlaciones negativas de Spearman "Reduce la intención de abandonar estudios" (hombres)

| | | | | | |
|---|---------|---|---------|--|---------|
| Importancia durante estudios: hermano/a | -0.3100 | Habilidad importante: innovación | -0.1908 | Vive con padres | -0.1641 |
| Satisfacción con el programa | -0.2064 | Primera opción | -0.1801 | Habilidad importante: creatividad | -0.1547 |
| Habilidad adquirida: toma de decisiones | -0.1993 | Habilidad adquirida: administración de recursos humanos | -0.1740 | Importancia durante estudios; otros familiares | -0.1521 |
| Relación del trabajo con estudios | -0.1959 | Habilidad adquirida: capacidad de síntesis | -0.1713 | Habilidad importante: liderazgo | -0.1470 |
| Habilidad importante: automatización | -0.1947 | Habilidad importante: toma de decisiones | -0.1691 | Impacto de PP: emprendimiento | -0.1313 |
| Aspiración: posgrado | -0.1930 | Habilidad adquirida: manejo del tiempo | -0.1644 | Número de hermanos | -0.1277 |

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos de la encuesta.

El primer elemento a comentar en este punto es la evidente diferencia en el número de factores que se relacionan al incremento o reducción de la intención de abandono, siendo el hombre menos observador o afectado por los factores que influyen en ese aspecto en comparación con las mujeres.

Uno de los resultados que resalta es que, para el caso de los hombres, los amigos, la pareja, los padres y los profesores no inciden en su intención de abandono de manera importante; caso contrario para las mujeres en las que sí influyen de manera significativa; sin embargo, llama la atención que la figura de los hermanos concentre una alta importancia para los hombres, mientras que para las mujeres no resultó significativo.

Para las mujeres, un elemento que aparece con frecuencia es la satisfacción con el programa de estudios, la cual está directamente relacionada con el personal administrativo, asesores y profesores. No obstante, la vinculación de estos actores no incide en los hombres, ya que, de acuerdo con los resultados, para ellos solo es determinante la satisfacción con el programa de estudios.

Los resultados muestran, pues, que una fuente importante de CS son el personal administrativo y el docente quienes facilitan el acceso a la información para desarrollarse en la vida escolar, a la vez que posibilitan la coordinación de actividades y la simplificación de la toma de decisiones, tales como dónde y cuándo hacer las prácticas, colaborar o no con investigadoras o investigadores, ser parte de algún proyecto, hasta cuál es la mejor modalidad para titularse. Algo que va de la mano con los hallazgos de Crosnoe (2004), quien indica que las instituciones educativas ofrecen un entorno social a la par de oportunidades de aprendizaje, siendo este, un elemento clave en nuestro proyecto, pues nos interesa identificar cómo, desde nuestro ámbito, podemos contribuir a la no deserción escolar y a una exitosa entrada de los y las egresadas al mercado laboral.

Los padres toman aún mayor relevancia en este aspecto que en el riesgo, siendo para las mujeres el elemento que, por sus interacciones totales, representa la base del apoyo efectivo, necesario para reducir la intención de abandono en la mayor parte de los casos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Explicar la importancia del CS y su influencia en la culminación de estudios profesionales ha permitido identificar las diferencias entre hombres y mujeres. Señalamos que Coleman (1998) refiere tres formas distintas de capitalización: el nivel de confianza, los canales de información y las normas y sanciones que promueven el bien común por encima del interés propio. Cabe resaltar que el abordaje que se le ha dado a la teorización del CS en esta investigación es especial puesto que se enfocó en identificar aquellos elementos que contribuyen a que las estudiantes de último año de licenciaturas del área económico-administrativa permanezcan en la carrera y egresen exitosamente de la misma.

En los principales hallazgos se identifica que el sentido y peso de los vínculos familiares, afectivos, amistosos, profesionales y académicos en el riesgo e intención de abandono son totalmente diferentes para hombres y para mujeres, particularmente, en los aspectos financiero, familiar y vivir fuera de su lugar de origen, lo cual profundiza dichas diferencias.

En la revisión bibliográfica se observa que la educación superior para las mujeres mexicanas es una de las mejores alternativas para cambiar su situación individual, al proveerles oportunidades para lograr su independencia económica, laboral y privada. De acuerdo con datos del INEGI (2021), solo el 18% de las mujeres logran egresar de licenciatura y participar en el mercado del trabajo. Lo anterior es posible cuando cuentan con redes de apoyo familiar que les facilitan egresar con éxito. Los hallazgos de esta investigación sustentan el abordaje teórico de Torío-López *et al.* (2007), quien refiere la importancia del CS y su influencia en la culminación de los estudios, así como las aportaciones de Coleman (1988), quien describe el CS como un recurso para las personas, el cual resalta el impacto de la educación de los padres en las nuevas generaciones, sobre todo si el padre y la madre deciden compartir sus enseñanzas, capital financiero y conocimientos con sus hijos e hijas, de manera que les sea más fácil desarrollarse tanto en el mercado escolar como en el laboral.

Los hallazgos ya mencionados conducen a reflexionar sobre las desigualdades entre las y los estudiantes, y cómo las redes de apoyo pueden vulnerar o favorecer el incremento de las brechas de desigualdad. Asimismo, muestran que las redes familiares son un fuerte

aspecto motivacional para no desertar. Algo que debemos evitar, sobre todo porque diversos estudios muestran que, sin estudios universitarios, además de la inseguridad laboral, se incrementa la posibilidad de que las mujeres sean violentadas por los cónyuges, parejas o exparejas, o conviven con personas nocivas que lastiman la integridad física y emocional de la joven, es decir, sus redes se ven afectadas en todos los espacios.

Se sostiene en este estudio que las estudiantes foráneas enfrentan, además, cambios significativos en su vida académica y personal, debido a las condiciones en las que se encuentran, diferentes a las habituales o que no les resultan familiares. Las estudiantes foráneas tienen que atender, muchas veces por sí solas, nuevas responsabilidades sociales, económicas, escolares y psicológicas, aunado al hecho de que, como parte de la transición hacia su desarrollo profesional, estas son igualmente vulnerables, lo que implica la modificación de aspectos conductuales y características que la definen en sus estilos de vida. Una diferencia significativa respecto a las universitarias que viven y son apoyadas por sus padres.

Es de considerar también, algunas limitaciones inherentes al tipo de estudio realizado y la temporalidad del mismo. La encuesta, realizada al inicio de la pandemia por covid-19, tuvo algunas afectaciones temporales que podrían verse sobreestimadas al no incluirse un periodo mayor de adaptación a las clases en línea. Tampoco fue posible realizar una encuesta posterior en condiciones similares para nuevos estudiantes, por lo que no fue factible contrastar una los efectos sobre el abandono escolar causado por el covid-19 en el mediano plazo.

En este sentido, este estudio se ha limitado a las primeras afectaciones en el universo de estudio. Una limitante no relacionada con el covid-19, que establece posibles sesgos, es la disparidad en el número de estudiantes de las diferentes universidades involucradas en el estudio, incluyendo carreras en el área económico-administrativa sin diferenciar entre las mismas, lo que puede llevar a que algunas afectaciones detectadas, atribuidas a alguna universidad, puedan estar de hecho relacionadas a las carreras específicas de los estudiantes encuestados.

Una última limitación sobre la que conviene puntualizar es la subjetividad de las respuestas dadas, pues al ser la opinión de estudiantes, y tal como se mencionó, los estudiantes hombres podrían no notar diversas variables que les podrían afectar. Por tanto, se espera

que la atención y percepción global de los estudiantes se encuentre sesgada por las estructuras socioemocionales en las que tienen relación. Considerado lo anterior, un gran alcance de este estudio es que la muestra fue lo suficientemente grande y consistente para encontrar relaciones significativas entre las condiciones del entorno y su efecto en los estudiantes analizados, con suficiente sensibilidad en los análisis para permitirnos encontrar relaciones directas e indirectas que permiten incidir en los índices de deserción de los estudiantes en el área económico-administrativa.

REFERENCIAS

- Acuña-Cepeda, M. E. (2008). "La participación femenina en la Universidad de Colima (1980-2005)". En: M. A. Chávez Gutierrez (Coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 145-163). Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara. https://ddsudg.files.wordpress.com/2014/08/genero_y_trabajo_en_las_universidades.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior-ANUIES*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Banco Mundial (2020). *La participación laboral de la mujer en México*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/753451607401938953/pdf/La-Participacion-Laboral-de-la-Mujer-en-Mexico.pdf>
- Bourdieu, P. (2018). *The forms of capital*. Routledge.
- Castellanos-Villarreal, M. S., Guzmán-Mares, L., Ruiz -Flores, J. y Gómez-Muñiz, M. (2019). Factores de vulnerabilidad femenina que impiden la inserción laboral ordenada. *Revista GénEros*, 26(25), 99-124. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/122>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Contreras Tinoco, K. A. y Hernández González, E. (2019). Redes de apoyo familiares y feminización del cuidado de jóvenes estudiantes universitarios. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 30(1), 54-67.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267-280. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x>
- Chávez-Gutiérrez, M. A. y Ávila-González, C. (2008). "Sobre la equidad, el género y el trabajo en las universidades". En: M. A. Chávez Gutierrez (Coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 11-26). Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara. https://ddsudg.files.wordpress.com/2014/08/genero_y_trabajo_en_las_universidades.pdf
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543072001031>

- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) y Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, y Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales Cifras, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022.pdf
- Etienne-Loubet, P. M. (2008). "El papel de la mujer en el ámbito laboral y la formación profesional. El caso de la Universidad de Guadalajara". En: M. A. Chávez Gutierrez (Coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 165-179). Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara. https://ddsudg.files.wordpress.com/2014/08/genero_y_trabajo_en_las_universidades.pdf
- Flora, C. B., & Flora, J. L. (2008). *Rural Communities: Legacy & Change* (3rd ed.). Westview Press.
- González-Tovar, M. J. y Rico-Chávez, A. (2008). "Mujeres administrativas de la Universidad de Guadalajara". En: M. A. Chávez Gutierrez (Coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 181-205). Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara. https://ddsudg.files.wordpress.com/2014/08/genero_y_trabajo_en_las_universidades.pdf
- Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233. <https://doi.org/10.2307/202051>
- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.
- Huerta, R. M. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 7(14), 281-306.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer (8 de marzo). Comunicado de prensa núm. 170/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/mujer2021_nal.pdf
- Kral, K. y Cruz-Iturribarria, S. L. (2008). "La formación de estudiantes en la Universidad de Colima 1997-2005: Un espacio constituido por género". En: M. A. Chávez Gutierrez (Coord.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 208-226). Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara. https://ddsudg.files.wordpress.com/2014/08/genero_y_trabajo_en_las_universidades.pdf
- López de la Madrid, M. C., Espinoza de los Monteros Cárdenas, A., Rojo Morales, D. y Rojas García, A. (2012). Disposición de apoyo económico de los padres de familia en la educación superior. *Nova Scientia*, 4(8), 147-164.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) Mujeres (s/f). *¿Qué es la brecha salarial de género?* ONU Mujeres (América Latina y el Caribe). <https://lac.unwomen.org//que-hacemos/empoderamiento-economico/epic/que-es-la-brecha-salarial>
- Pearlman, S., & Rubb, S. (2020). The impact of education-occupation mismatches on wages in Mexico. *Applied Economics Letters*, 27(9), 744-747. <https://doi.org/10.1080/13504851.2019.1644438>
- Pedrero Nieto, M. (2010). "Metodología cuantitativa para reforzar estudios cualitativos". En: N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Eds.), *Investigación feminista*:

- Epistemología, metodología y representaciones sociales.* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología, UNAM.
- Putnam, R. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35-42. <http://www.prospect.org/print/vol/13>
- Quiroz, R., Garro-Aburto, L., & Yogui, D. (2020). El desafío de ser madre y universitaria: experiencias de superación. *Espacios*, 41(26), 28-29.
- Rodríguez, S. (2017). *Los padrestudiantes, el lugar de las mujeres, la maternidad y la universidad: una historia de sexismo* (Tesis de licenciatura). Universidad de la República de Uruguay. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/19000>
- Torío-López, S., Hernández García, J. y Peña Calvo, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (343), 205-208.
- Wu, H. Y., Chen, J. K., Chen, I. S., & Zhuo, H. H. (2012). Ranking universities based on performance evaluation by a hybrid MCDM model. *Measurement*, 45(5), 856-880.

Rezago y abandono educativo en estudiantes del Centro Universitario de Tonalá, Jalisco: análisis con perspectiva de género

Karla Alejandra Contreras Tinoco¹

Lourdes Elizabeth Parga Jiménez²

Ana Fabiola Del Toro García³

INTRODUCCIÓN

En México, entre 2019 y 2020, solo 62% de las personas de entre tres y 29 años tuvieron acceso a la educación, es decir, 33.6 millones (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], 2021). En la población de 18 años o más el porcentaje desciende al 35% (en educación media superior 19% y en educación superior 16%) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014).

Además de la baja cobertura de la educación superior, es oportuno revisar la calidad de esta. En ese sentido, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2020) se establece la necesidad de garantizar una educación de calidad (objetivo cuatro) para todos los niveles educativos, la cual debe ser inclusiva, equitativa y promover oportunidades de

¹ Profesora-Investigadora del Centro Universitario de la Tonalá, Profesora-Investigadora Titular “A” de la Universidad de Guadalajara. ctk_a_28@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-6061-4600).

² Profesora de Tiempo Completo en la Universidad de Guadalajara. mory@cutonal.udg.mx

³ Profesora de Tiempo Completo en el Centro Universidad de Guadalajara. anaf@cutonal.udg.mx (ORCID: 0000-0001-5437-8170).

aprendizaje durante toda la vida. Esto permitiría a los jóvenes reducir las desigualdades sociales, económicas y culturales, escapar de la pobreza e incluso, aportaría al logro de la igualdad de género (objetivo cinco).

Para alcanzar este objetivo se requieren diagnósticos e investigaciones científicas acerca de las trayectorias educativas que permitan: a) analizar el recorrido que realiza el estudiante dentro de un sistema educativo; b) identificar el conjunto de datos que dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en el sistema educativo, y c) conocer los factores psicológicos, sociológicos, institucionales o estructurales que inciden en el desempeño educativo de los estudiantes (Cuevas, 2001).

El análisis de las trayectorias educativas proporciona información que permite diseñar acciones encaminadas a lograr un mejor desarrollo de los estudiantes dentro de las instituciones educativas (Ponce de León, 2003). Este análisis implica monitorear el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes; además, toma en cuenta indicadores como: matrícula, rendimiento escolar, aprobación, reprobación o rezago educativo, deserción escolar y eficiencia terminal de egreso y titulación. Si bien todos los momentos de la trayectoria educativa son relevantes y fundamentales para conseguir la calidad educativa, según Rodríguez (2019), en México la deserción educativa es una de las principales problemáticas que atraviesa la educación superior actualmente.

La deserción escolar genera en los jóvenes frustración y merma el desarrollo humano y profesional; a nivel institucional, devela la inefficiencia de la institución educativa, ya que evidencia la imposibilidad de mantener a los estudiantes que ingresan, a la vez que limita la ampliación de la cobertura y, en el país incide negativamente en el logro de capital humano de calidad y alto impacto (Rodríguez, 2019).

De acuerdo con el INEGI (2021), en 2020, 738.4 mil personas (un 2.2%) abandonaron los estudios, siendo ligeramente más alta la deserción en los hombres (2.4%) que en las mujeres (2%). Otras fuentes señalan que la deserción a nivel superior nacional asciende hasta el 7% de la matrícula, es decir, en un año hubo un aproximado de 245 mil jóvenes desertores (Loera, 2020). Otras instancias (UNESCO-IESALC, 2004 citado en Ortega Almeyda *et al.*, 2019) sugieren que en México solo el 40% termina sus estudios de licenciatura. En Jalisco, se calcula que en 2020 desertó un 8% de los estudiantes del nivel superior, es decir, cerca de 300 mil jóvenes estudiantes (Loera, 2020).

En relación con las causas de la deserción escolar se puede mencionar que es un proceso multifactorial y multideterminado que integra factores personales, psicológicos, sociales, pedagógicas, familiares, institucionales y económicas (Ortega Almeyda *et al.*, 2019; Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación [SECTEI], 2020). Para algunos autores, la problemática se debe mayormente a situaciones estructurales tales como la falta de recursos económicos, las dificultades para acceder a la tecnología, vivir en contextos rurales, los problemas de conectividad, los pobres capitales culturales de la ciudadanía y la falta de apoyo en los hogares (Pereira, 2020).

Para otros autores, la problemática está más ligada con aspectos institucionales tales como una deficiente o insuficiente formación y acompañamiento académico, una mala o nula orientación vocacional al momento de la elección de carrera (Rodríguez, 2019) o a factores como los ya mencionados, a los cuales se suman problemas emocionales, inseguridad, desmotivación, conflictos familiares y carencia de redes de apoyo familiar (Contreras y Hernández, 2019; Rodríguez, 2019). Sin embargo, todos los autores (Contreras y Hernández, 2019; Hernández e Ibarra, 2013; Pereira, 2020; Rodríguez, 2019; SECTEI, 2020) coinciden en identificar los problemas socioeconómicos y las precarias condiciones de vida de las juventudes como el factor central. Ahora bien, según la SECTEI (2020), la situación de pandemia que se vive en el mundo conllevó que la deserción educativa aumentara debido a que la población no tenía las condiciones tecnológicas necesarias para tomar las clases en línea.

GÉNERO Y DESERCIÓN EDUCATIVA

Si bien existe una gran cantidad de literatura sobre la problemática de la deserción escolar a nivel superior (Hernández e Ibarra, 2013; Vázquez *et al.*, 2020; Rodríguez, 2019; Torres, 2011), aún hay debates inconclusos acerca de cómo el orden social de género⁴ impacta en las

⁴ En este trabajo se asume que el orden social de género es una organización simbólica que, basada en la diferencia entre los sexos, organiza y da sentido al mundo social. Este orden orienta las prácticas, las experiencias, las acciones y los roles de los sujetos según su sexo en cada espacio y ámbito social. Este orden no es autónomamente construido, tampoco es natural, más bien ha sido construido social y culturalmente a través de normas, leyes, instituciones, valores, mitos y acuerdos que son impuestos sobre los sujetos sexuados. El orden social de género es problemático porque genera jerarquías y está atravesado por relaciones de poder (Carrillo, 2017; Contreras, 2019, 2020; Scott, 2008; Palomar, 2007).

diferencias por sexo para el fenómeno de la deserción educativa. Algunos estudios realizados recientemente (Hernández y Contreras, 2021; Vázquez *et al.*, 2020) sostienen que las mujeres tienen mejor desempeño académico y menor deserción debido a la imposición de “buen comportamiento”, recato y a la necesidad de “mostrar” que se es merecedor de estar y ocupar el espacio académico, el cual les había sido negado durante décadas, así como a características asociadas con las identidades femeninas hegemónicas tales como pasividad, docilidad, actitud de ayuda a otros, obediencia y tranquilidad.

En cambio, autores como Julià (2018, en Calafell, 2018) sostienen que algunas mujeres tienen un alto rendimiento educativo y continúan los estudios porque intentan evitar roles tradicionales de género que les son impuestos, como el trabajo doméstico y una división sexogenérica del trabajo. Por su parte, Quispe (2018) sugiere que la cultura de género que se aprende en las familias de origen de las estudiantes les lleva a mostrarse inseguras en la escuela, autopercebirse como débiles e incluso, creer que no podrán enfrentar los retos y demandas educativas.

En otros estudios (Hernández e Ibarra, 2013; Vázquez *et al.*, 2020; Rodríguez, 2019; Torres, 2011) se ha mostrado que las mujeres en la educación superior viven mayores dificultades que los hombres debido a normas de género sexistas que prevalecen en sus familias de origen y/o con sus parejas, tales como el mandato de cuidado de otros (hijos, enfermos, pareja, abuelos), así como la imposición de tareas del hogar. Estos mandatos conllevan que las mujeres vivan tensiones, dobles jornadas de trabajo, se rezaguen académicamente o deserten. En el caso del estudio de Vázquez *et al.* (2020) se recuperaron las experiencias de mujeres que han abandonado el sistema educativo y se destaca que son mujeres quienes han vivido desigualdades y tensiones para lograr llegar hasta la educación superior. El trabajo de Torres (2011) ha exhibido que los hombres estudiantes perciben un mayor apoyo económico, de transporte y respeto a su tiempo de estudio por parte de sus familias, mientras que las mujeres expresan haber sido requeridas por sus familias con mayor frecuencia para participar del trabajo doméstico e incluso para realizar trabajo remunerado de tipo informal que aporte a la economía familiar.

Algunos de esos trabajos se han aproximado al tema de manera *interseccional* (Rodríguez, 2019; Hernández e Ibarra, 2013; Quispe, 2018)

y han destacado que el *ser madre*, trabajar, tener pocas redes de apoyo y no contar con recursos económicos son factores que incrementan la vulnerabilidad de las estudiantes y tiene impactos en el rezago educativo de estas. Sin embargo, Rodríguez *et al.* (2020), a partir de los hallazgos de su trabajo, muestran que estos factores no son determinantes porque, en ocasiones, las mujeres estudiantes muestran una alta motivación y resignifican su esfuerzo y trabajo como maneras de “demostrar” a los seres queridos el amor (sobre todo hijos o padres). Por su parte, Hernández e Ibarra (2013) han expuesto que algunas de las jóvenes que desertan se dedican a trabajos informales que se realizan desde casa y que tienen como finalidad contribuir a la economía familiar.

Estudios como los de Calafell (2018), Hernández e Ibarra (2013), Vázquez *et al.* (2020), Rodríguez (2019) y Quispe (2018) se ciñen a la línea de investigación de los estudios de la mujer; sin embargo, no analizan cómo el orden social de género también impone determinados mandatos hacia los hombres que podrían llevarlos a desertar o rezagarse educativamente como fungir como proveedores, lo cual implica que muchas estudiantes tengan que trabajar y estudiar. Por ello, sigue siendo necesario indagar las diferencias por sexo que existen en relación al rezago y analizar las causas de esas diferencias.

Otro aspecto común en los trabajos consultados es que se analiza la problemática desde la perspectiva de los jóvenes, ya sea a través de aproximaciones cuantitativas o cualitativas, sin embargo, no se ha analizado la problemática desde un acercamiento institucional que permita conocer la perspectiva y recuperar los saberes acumulados de otros actores vinculados con el proceso, tales como profesores, coordinaciones de carrera, entre otros.

De igual modo, hay pocos estudios de larga duración acerca de la deserción educativa, lo cual dificulta saber si efectivamente esta ha aumentado debido a la pandemia por covid-19, tal como postulan algunos organismos como el INEGI (2021). La razón más frecuente que estos organismos le han adjudicado a la deserción se encuentra el tener que trabajar (5.6%).

Por lo expuesto, en este trabajo se buscó analizar las diferencias por sexo y carrera en cuanto a rezago y deserción educativa del Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá) e identificar si ha habido variación en estos antes y durante la pandemia. Para ello, se partió de las hipótesis siguientes:

1. Las mujeres tienen cifras más altas de rezago y abandono educativo debido a las imposiciones sexogenéricas que les han llevado a pensar la escuela como un ámbito extraformativo. En los hogares se les sigue adjudicando el trabajo de cuidados y el trabajo doméstico y esto tiene efectos negativos en el rendimiento académico.
2. Las ingenierías presentan un mayor grado de deserción debido a las exigencias de estas carreras y, por tanto, tendrán mayor rezago educativo (más estudiantes en situación de artículo 35).
3. Las cifras de deserción educativa durante la pandemia fueron mayores que en semestres previos, debido al aumento de las carencias económicas, tecnológicas y dificultades de conectividad de la población.

Este capítulo está estructurado partiendo de la presente introducción; después, se presenta un sucinto marco teórico en el que se determina lo que se entiende por deserción educativa, rezago educativo y los tipos o modalidades en que puede ocurrir la misma; posteriormente, se realiza una breve descripción de la metodología seguida para esta investigación. Enseguida, se muestran los resultados y algunas conclusiones generales que podrían orientar planes de intervención futuros.

MARCO TEÓRICO

El abandono de los estudios, la reprobación y el rezago educativo son elementos de un proceso que se denomina “fracaso escolar” (Amador, 2021). La deserción escolar se refiere a la separación entre un estudiante y una institución educativa antes de que este concluya su proceso formativo (Mauricio *et al.*, 2016; Torres *et al.*, 2005). Esta separación se debe a una combinación de distintas variables y factores de tipo familiar, social, institucional, individual y del entorno (Ruiz *et al.*, 2021). De modo frecuente, la deserción escolar es usada de manera indistinta en la literatura como sinónimo de abandono educativo (Apaza y Huamán, 2012; Zavala, *et al.*, 2018; Ruiz *et al.*, 2021).

En cambio, el rezago educativo “es el resultado de un proceso que detiene, limita o no acredita el avance del alumno en su vida académica” (Amador, 2021, p. 64), está relacionado con la reprobación.

La reprobación hace alusión a la no acreditación de alguna de las materias que conforman el plan de estudios en el que está inscrito el estudiante (Riego, 2013). Por otra parte, autores como Fernández *et al.* (2021), vinculan la reprobación con la imposibilidad de los estudiantes para alcanzar el rendimiento y desempeño fijado en los parámetros mínimos establecidos por la institución educativa, y está relacionada con factores individuales y sociales que impactan negativamente en el aprendizaje (Saucedo *et al.*, 2014).

METODOLOGÍA

El estudio fue de alcance descriptivo, transversal y mixto (cuantitativo y cuantitativo). La fase cuantitativa permitió identificar el estado del rezago y la deserción por sexo, carrera y tipo de deserción a nivel histórico en el CUTonalá. Con base en los hallazgos de la fase cuantitativa, se exploraron, de modo cualitativo, las causas y las razones del estado actual de la deserción educativa en el CUTonalá.

Conviene señalar que, dada la complejidad que comporta recuperar la voz y perspectiva de jóvenes estudiantes que han desertado, se optó por recuperar la experiencia y voz de coordinaciones de carrera que son la instancia que conversa y recibe las solicitudes fundamentadas de la solicitud de “baja” de los estudiantes.

Universo de estudio

La Universidad de Guadalajara (UdeG) está constituida por 17 Centros Universitarios, seis son Centros Temáticos, 10 Centros Regionales y una Universidad Virtual. Para efectos de este trabajo, se incluyó como unidad de análisis el CUTonalá de la UdeG.

El CUTonalá es un Centro Regional que fue creado el 28 de octubre de 2011, actualmente tiene una matrícula de 8466 estudiantes de licenciatura y posgrado⁵. El CUTonalá tiene una oferta educativa de 15 carreras de pregrado y ocho posgrados (cuatro maestrías y cuatro doctorados). Las carreras de pregrado son: Médico Cirujano y Partero, Administración de

⁵ Información recuperada de Control Escolar del CUTonalá, actualizada al 18 de mayo de 2021.

Negocios, Contaduría Pública, Derecho, Diseño de Artesanías, Estudios Liberales, Gerontología, Historia del Arte, Ingeniería en Ciencias Computacionales, Ingeniería en Energía, Nanotecnología, Nutrición, y Salud Pública. Para efectos de este estudio, solamente se recuperó la información relativa a las carreras de pregrado.

VARIABLES DEL ESTUDIO

La UdeG clasifica a los estudiantes en situación de reprobación y deserción con el denominativo “baja”. Un estudiante puede adquirir el estatus de “baja” por las razones siguientes:

- a) *Por artículo 33*; este tipo de baja aglutina a estudiantes que tienen rezago educativo derivado de la reprobación de una materia. Se denomina así porque en el Reglamento General de Ingreso de Alumnos a la UdeG, específicamente en el capítulo 7 que se habla de la oportunidad de repetir cursos, se señala en el artículo 33 que los alumnos que no consigan una calificación aprobatoria en extraordinario deberán repetir la materia en el ciclo escolar siguiente, en caso de que el estudiante no logre acreditar la materia en esta segunda ocasión que cursa una materia será dado de baja, lo cual se conoce como “baja por artículo 33”.
- b) *Cambio de centro*; se refiere a un estudiante que solicita ser transferido a otro Centro Universitario de la misma Red Universitaria. Esto es posible porque la UdeG tiene sede en distintos municipios del estado de Jalisco y una misma carrera puede estar en varias sedes.
- c) *Renuncia de dictamen*; se refiere a estudiantes que realizan trámites de ingreso a la educación superior y cuando son admitidos en la misma no se presentan.
- d) *Por ingreso a otra carrera*; cuando los estudiantes desertan porque la carrera que están cursando no cubrió sus expectativas y deciden cambiar de carrera, pero en el mismo CUTonalá.
- e) *Por artículo 35*; se refiere a estudiantes que reprobaron reiteradamente una misma materia y que por esta razón han adquirido el estatus de baja de la carrera que estaban cursando. Un estudiante

que es dado de baja ya no podrá volver a cursar esa misma carrera en otro Centro Universitario de la Red de la Universidad de Guadalajara. Particularmente, los estudiantes que no cursaron la educación media superior en la UdeG tendrán que retirar sus documentos una vez que adquieran el estatus de deserción.

- f) *Deserción*; cuando ha pasado un año sin que un estudiante se presente a solicitar su baja voluntaria, la institución lo considera un estudiante inactivo y lo da de baja.

Consideraciones éticas

En la fase cualitativa se recuperó la experiencia y el discurso de las coordinaciones de carrera del CUTonalá. Conviene señalar que a las y los coordinadores de carrera participantes del estudio se les informó oralmente en qué consistiría su participación, la duración de la actividad, así como los fines de la misma. Todos dieron su consentimiento oral para que la sesión fuera videograbada y para el uso de la información para fines académicos.

Procedimiento y análisis

La fase cuantitativa consistió en realizar solicitudes de información a CUTonalá acerca de los datos históricos de egreso, deserción educativa y rezago educativo. Los datos fueron analizados realizando contrastes por carrera, tipo de deserción educativa y sexo. Para ello, se usó el programa SPSS versión 25 y el programa Excel.

En la fase cualitativa se realizó un grupo de conversación con coordinaciones de carrera cuya duración fue de una hora y 15 minutos. Este grupo de conversación tenía por objeto analizar las cifras encontradas en la fase cuantitativa del estudio, así como explorar las causas de la deserción educativa por carrera. Los análisis cualitativos fueron de tipo inductivo y categorial. La sesión fue videograbada, transcrita y, posteriormente, analizada.

RESULTADOS

Entre 2012 y 2021 egresaron de CUTonalá 3175 estudiantes de pregrado⁶. En el mismo periodo, desertaron 3625 estudiantes, es decir, 53.3%. En frecuencia absoluta, las tres carreras con mayor deserción fueron: Ingeniería en Nanotecnología (522), seguida de la carrera de Ciencias Computacionales (485) y, en tercer lugar, Derecho (405). Las licenciaturas con menos frecuencia absoluta en su deserción histórica acumulada son Arquitectura (5) y Ciencias Forenses (12), lo cual se debe a que son carreras relativamente nuevas (Arquitectura tuvo primera generación de ingreso en 2020 y Ciencias Forenses en 2019). La descripción detallada se muestra en el figura 12.1.

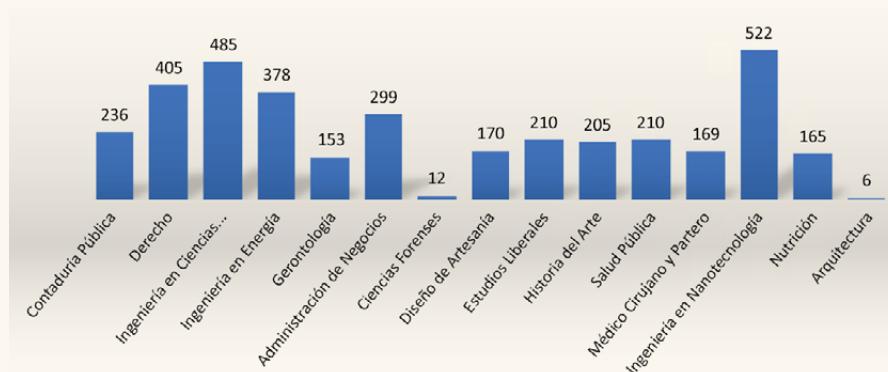


Figura 12.1. Deserción por carrera.

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

Ahora bien, al analizar la proporción entre matrícula y deserción histórica por carrera identificamos que las cifras se modifican: la licenciatura de Historia del Arte es la que muestra la mayor deserción, con un 37% de matrícula que abandona los estudios (Figura 12.2). En segunda instancia está la licenciatura en Estudios Liberales con un 35% del total de su matrícula y, en tercer lugar, está Nanotecnología con un

⁶ Información proporcionada por Control Escolar en septiembre de 2021.

33%. Estas cifras nos llevan a desechar la hipótesis inicial acerca de que las carreras de ingenierías tendrían la mayor deserción, puesto que dos de las tres carreras con la deserción más alta son de ciencias sociales, jurídicas y/o humanidades.

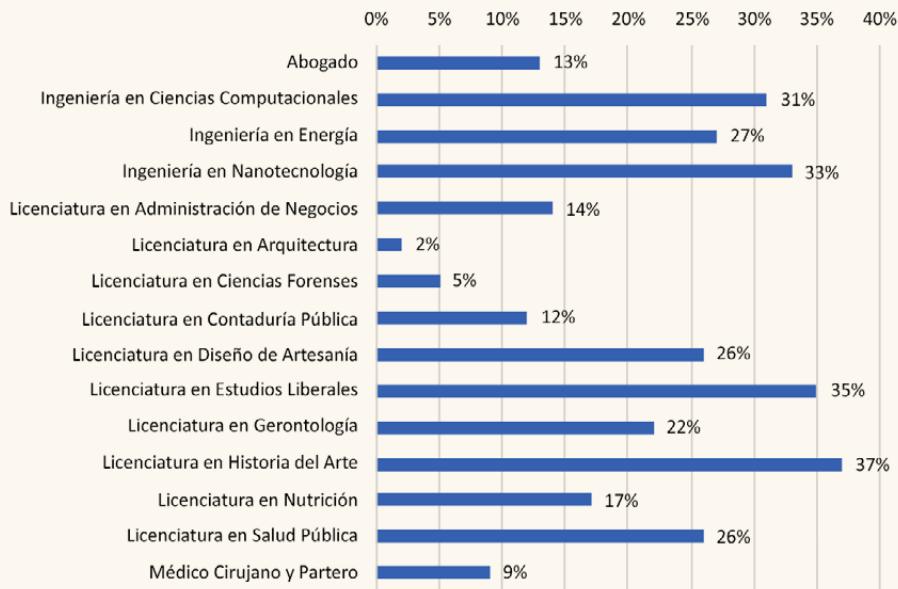


Figura 12.2. Histórico de deserción en proporción por matrícula.

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

En el grupo de conversación las coordinaciones de carrera atribuyen esta deserción a diversas razones, las cuales se describen a continuación. El ingreso por cupo disponible o por segunda oportunidad, lo cual hace que los estudiantes ingresen a una carrera sin el perfil requerido, con un ánimo bajo, desmotivación y, eventualmente, terminan desertando al no encontrar sus expectativas y deseos cubiertos en la carrera seleccionada. Esta situación fue identificada en licenciaturas como Derecho, Nutrición, Gerontología, Ingeniería en Energía, Ingeniería en Ciencias Computacionales. Conviene señalar que esta razón de deserción es coincidente con lo propuesto por Rodríguez (2019),

quién sostiene que una de las principales razones de la deserción es la nula orientación vocacional y una mala elección de carrera.

En el caso de carreras como Ciencias Forenses, Derecho o Estudios Liberales la deserción, según las y los coordinadores de carrera, está relacionada con la falta de conocimiento a profundidad de la carrera, del perfil de egreso y del campo laboral de la licenciatura, lo cual genera que guarden falsas expectativas e incide negativamente en la motivación de los estudiantes. Esto principalmente responde a que son carreras de reciente creación e innovadoras que requieren mayor difusión en el interior y exterior del Centro Universitario.

La alta exigencia del dominio de las matemáticas en las Ingenierías genera rezago educativo y, eventualmente, deserción de muchos estudiantes. En el caso particular de Nanotecnología, se identifica que es una carrera con un nivel de exigencia muy alto.

En la coyuntura del covid-19 se observó una desmotivación generalizada de los estudiantes, sobre todo, en carreras que se caracterizan por requerir más actividades de laboratorio, más prácticas y menos teoría. Esto ha llevado a que muchos estudiantes no inscriban materias (aunque no han externado que se han dado de baja), algunos pidan licencias temporales, lo cual ocurre por ejemplo en ingeniería en Ciencias Computacionales y Nanotecnología. Esto confirma lo encontrado en estudios previos acerca del peso de los factores de tipo individual, tales como problemas emocionales, inseguridad o desmotivación (Contreras y Hernández, 2019; Rodríguez, 2019) en la deserción.

En este contexto, los estudiantes foráneos tuvieron que regresar a sus lugares de origen debido a la virtualidad a la que se vio obligada el aprendizaje a distancia durante la pandemia por covid-19. Este cambio produjo una reorganización de su vida antes de la pandemia, es decir, comenzaron a trabajar o alteraron sus ritmos de vida, aunado al retorno paulatino y la modalidad híbrida de las clases, algunos de estos estudiantes están en riesgo de desertar.

Finalmente, la necesidad de trabajar remuneradamente para aportar a la economía familiar se posiciona como causa de la deserción voluntaria de muchos estudiantes. Si bien en nuestro estudio aparece el tema de la necesidad de trabajar para aportar a la economía familiar, llama la atención que para los coordinadores fue la última razón asociada con la deserción, mientras que, en términos generales, en la

literatura acerca de la deserción existe consenso acerca del papel central de la economía en la problemática (Contreras y Hernández, 2019; Hernández e Ibarra, 2013; Pereira, 2020; Rodríguez, 2019; SECTEI, 2020).

Análisis de la deserción voluntaria en el Centro Universitario de Tonalá

Por otro lado, conviene señalar que en las licenciaturas con mayor porcentaje de deserción (Historia del Arte, Estudios Liberales y Nanotecnología) en relación con la matrícula total, la principal razón fue *baja voluntaria*. Esta razón fue la misma para la mayor parte de las carreras, excepto en dos de las 15 carreras, donde la deserción se debió a la alta reprobación (art. 35), estas son: Ingeniería en Ciencias Computacionales y Diseño de Artesanías, como se muestra en el cuadro 12.1.

Cuadro 12.1. Mayor razón de deserción por tipo por carrera

| Carrera | Tipo de deserción | Mujer | Hombre | Total |
|--|-------------------|------------|------------|-------------|
| Licenciatura en Contaduría Pública | Baja voluntaria | 45 | 37 | 82 |
| Derecho | Baja voluntaria | 60 | 51 | 111 |
| Licenciatura en Ingeniería en Ciencias Computacionales | Baja por art. 35 | 28 | 176 | 204 |
| Licenciatura en Ingeniería en Energía | Baja voluntaria | 28 | 107 | 135 |
| Licenciatura en Gerontología | Baja voluntaria | 78 | 18 | 96 |
| Licenciatura en Administración de Negocios | Baja voluntaria | 55 | 47 | 102 |
| Licenciatura en Ciencias Forenses | Baja voluntaria | 8 | 4 | 12 |
| Licenciatura en Diseño de Artesanías | Baja por art. 35 | 42 | 30 | 72 |
| Licenciatura en Estudios Liberales | Baja voluntaria | 54 | 31 | 85 |
| Licenciatura en Historia del Arte | Baja voluntaria | 56 | 21 | 77 |
| Licenciatura en Salud Pública | Baja voluntaria | 72 | 38 | 110 |
| Médico Cirujano y Partero | Baja voluntaria | 53 | 36 | 89 |
| Licenciatura en Ingeniería en Nanotecnología | Baja voluntaria | 60 | 176 | 236 |
| Licenciatura en Nutrición | Baja voluntaria | 74 | 25 | 99 |
| Licenciatura en Arquitectura | Baja voluntaria | 4 | 2 | 6 |
| Total | | 717 | 799 | 1516 |

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

Dada la frecuencia de la deserción voluntaria, exploramos con las y los coordinadores de carrera las causas de esta situación. En términos generales, todas las coordinaciones coinciden en que la deserción ocurre durante los primeros semestres y que se debe al desconocimiento de la carrera y a las falsas expectativas, como en el caso de la licenciatura en Gerontología, cuya coordinadora menciona dichos motivos como la razón principal. Esto ocurrió principalmente en estudiantes que ingresaron por cupo disponible, quienes pensaron que Gerontología era similar a Medicina, pero durante los primeros semestres se dieron cuenta de que no.

Por su parte, la coordinación de Ciencias Forenses atribuye las bajas cifras de deserción de esa licenciatura (recordemos que en esa coordinación la cifra histórica de deserción es 12) a que cada semestre se lleva a cabo una charla informativa para los aspirantes en la que se les explica en qué consiste la carrera, cuál es su campo laboral, sus características, etc. Esto al parecer ha permitido que los y las aspirantes ingresen más informados y con mayor certeza de si es lo que buscan o no.

Análisis histórico de la deserción escolar en CUTonalá

Con miras a contrastar la hipótesis acerca de que la pandemia elevó las cifras de deserción escolar, realizamos un análisis histórico global de la deserción en el CUTonalá, así como un análisis pormenorizado por carrera. En el análisis histórico global observamos que, contrario a lo que suponíamos, durante la pandemia no se ha visto un incremento en la deserción del centro, incluso, en 2018-A se tuvo mayor deserción que en otros períodos (Figura 12.3).

La disminución en la deserción durante la pandemia en comparación con ciclos como 2018-A es explicada por las coordinaciones de carrera de múltiples formas, por ejemplo, la coordinación de Administración de Negocios señala que el perfil de los estudiantes ha ido cambiando a lo largo de los años, puesto que los primeros tres ciclos los estudiantes eran personas mayores de 26 años, con pareja, hijos y laborantes. Esta situación particular llevó a que hubiera bajas durante los primeros años del CUTonalá. En esta Coordinación se identifica que desde el 2017-A se apreció una disminución en la deserción.

La coordinación de Derecho asegura que los datos proporcionados por Control Escolar todavía no reflejan los efectos y las consecuencias en la deserción durante la pandemia. Esta coordinación sugiere que esto se observará en próximos ciclos.

Desde la perspectiva de otras coordinaciones de carrera, la pandemia no tendrá grandes impactos en la deserción, pero sí en el rezago educativo, ya que institucionalmente se abrió la posibilidad de “dar de baja” materias por diversas razones (incompatibilidad de la vida laboral y privada, trabajo, fallecimiento de familiares, alta exigencia de la carrera) y en cualquier momento del semestre. Esto, si bien fue una medida que permitió que el estudiante no desertara, actualmente se contempla como una problemática que dificultará la eficiencia terminal e incluso, implicará sobrecupo de algunas materias en los próximos ciclos.

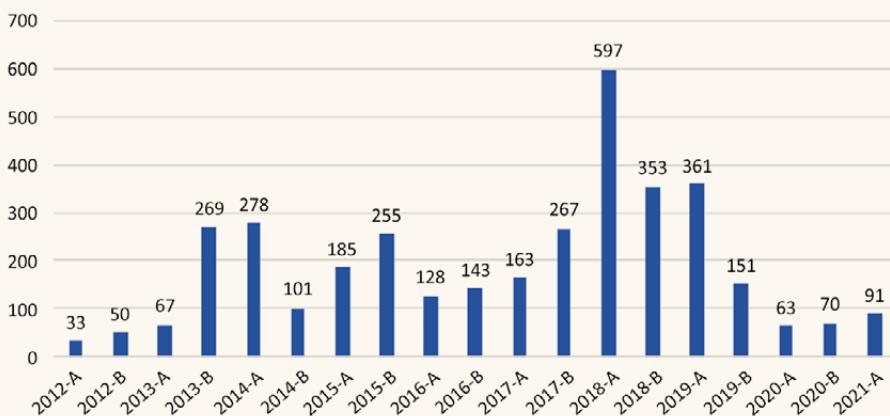


Figura 12.3. Deserción por ciclo escolar.

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

En el análisis pormenorizado por carrera, se identificó que, en la carrera de Nanotecnología, el ciclo en el que dejaron los estudios más estudiantes fue 2018-A, seguido del ciclo 2017-B. Contrario a lo que se esperaba, se observó que en los ciclos relacionados con la pandemia (2020-A a 2021-A) la deserción disminuyó (Figura 12.4).



Figura 12.4. Deserción de la carrera en Nanotecnología por ciclo.

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

En Ciencias Computacionales, los ciclos con mayor deserción fueron 2018-A (85), 2018-B (47). De nueva cuenta, identificamos que el número de deserciones de esta carrera se redujo en la pandemia (Figura 12.5).



Figura 12.5. Deserción de la carrera en Ciencias Computacionales por ciclo.

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

La tercera carrera con mayor deserción en el CUTonalá es Derecho. Históricamente, ha habido altas cifras de deserción, pero la mayor fue en 2018-A (58), seguido de 2015-B (43). Además, tal como se puede apreciar en la figura 12.6, en los tres últimos ciclos se ha visto una tendencia a la baja en las cifras de deserción en esa carrera.

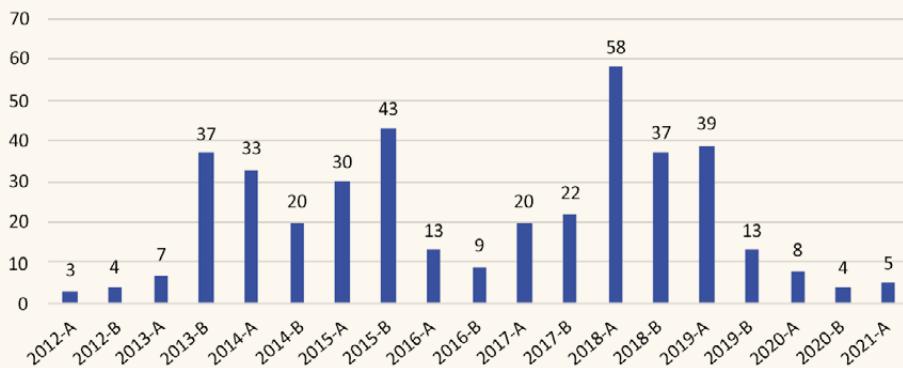


Figura 12.6. Total de deserción de la carrera de Derecho por ciclo escolar.

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

Con respecto al resto de las carreras, el cuadro 12.2 presenta un análisis histórico de la deserción. En 2018-A Contaduría Pública registró 56 personas que desertaron, los semestres con menor deserción fueron 2012-B, 2012-A y 2020-A. En Ingeniería en Energía, los ciclos de mayor deserción fueron 2018-A (50) y 2018-B (49). En cambio, se puede observar que desde la pandemia disminuyó la deserción educativa, puesto que en 2020-A, 2020-B y 2021-A hubo 6, 5 y 7 bajas o abandonos escolares, respectivamente. En la carrera de Gerontología se observa que en 2019-A hubo 25 bajas, la mayor cantidad de abandonos escolares. De igual modo, en 2018-A hubo gran cantidad de bajas de estudiantes, tanto voluntarias como por reprobación educativa. De nueva cuenta, en 2018-A, la licenciatura en Administración fue la carrera con mayor abandono; sin embargo, posterior a la pandemia la cifra de estudiantes que se dieron de baja disminuyó. En Diseño de Artesanías, 2018-A fue el ciclo con la mayor deserción, mientras que los ciclos con menos deserción han sido 2020-B y 2013-A. En Estudios Liberales se ha identificado que entre 2018 y 2019-A desertaron 83 estudiantes de los 210 registrados históricamente, es decir, un 39.5% del total de deserciones ocurrió en tres ciclos. En Historia del Arte, a partir de la pandemia disminuyó la deserción, puesto que en 2020-A solamente hubo dos deserciones, dos en 2020-B y una en 2021-A.

Para el caso de Salud Pública, tanto en 2014-A como en 2018-A se han presentado altas cifras de deserción (30 estudiantes abandonaron la carrera en este ciclo). La carrera de Médico Cirujano y Partero concentra su mayor cantidad de deserciones en cuatro ciclos (2017-B, 2018-A, 2018-B, 2019-A) con un total de 73 estudiantes de los 169 que históricamente han abandonado los estudios. La carrera de Nutrición sí observó un ligero aumento en 2021-A con respecto a 2020-B en sus cifras de abandono, puesto que en 2021 tuvo 16 y en 2020-B la cifra era cinco. Sin embargo, no fue el ciclo en el que tuvo más deserción, en 2018-A hubo 38 personas que dejaron la carrera, en 2019-A fueron 33 y en 2018-B, 19. En Ciencias Forenses y Arquitectura, en términos generales, se ha visto poca deserción debido a que son carreras con pocos ciclos de avance.

Cuadro 12.2. Deserción por ciclo y por carrera

| Carrera | Ciclo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total |
|--|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-------------|----|--|-------|
| | 2012-A | 2012-B | 2013-A | 2013-B | 2014-A | 2014-B | 2015-A | 2015-B | 2016-A | 2016-B | 2017-A | 2017-B | 2018-A | 2018-B | 2019-A | 2019-B | 2020-A | 2020-B | 2021-A | | | | |
| Contaduría Pública | 1 | 0 | 6 | 17 | 20 | 10 | 10 | 9 | 6 | 8 | 11 | 15 | 56 | 24 | 22 | 8 | 1 | 6 | 6 | 236 | | | |
| Derecho | 3 | 4 | 7 | 37 | 33 | 20 | 30 | 43 | 13 | 9 | 20 | 22 | 58 | 37 | 39 | 13 | 8 | 4 | 5 | 405 | | | |
| Ingeniería en Ciencias Computacionales | 4 | 11 | 6 | 35 | 46 | 10 | 29 | 34 | 25 | 20 | 20 | 30 | 85 | 47 | 42 | 27 | 1 | 5 | 8 | 485 | | | |
| Ingeniería en Energía | 2 | 5 | 3 | 24 | 22 | 6 | 14 | 40 | 12 | 17 | 21 | 35 | 50 | 49 | 36 | 24 | 6 | 5 | 7 | 378 | | | |
| Gerontología | 1 | 0 | 2 | 9 | 11 | 1 | 6 | 2 | 5 | 4 | 6 | 13 | 24 | 15 | 25 | 10 | 6 | 5 | 8 | 153 | | | |
| Administración de Negocios | 5 | 6 | 6 | 32 | 28 | 7 | 18 | 32 | 7 | 8 | 11 | 18 | 42 | 31 | 27 | 6 | 5 | 6 | 4 | 299 | | | |
| Ciencias Forenses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 | 1 | 1 | 3 | 12 | | |
| Diseño de Artesanía | 2 | 2 | 1 | 10 | 13 | 5 | 6 | 13 | 4 | 12 | 7 | 14 | 40 | 17 | 11 | 5 | 4 | 1 | 3 | 170 | | | |
| Estudios Liberales | 1 | 5 | 6 | 12 | 15 | 6 | 8 | 14 | 7 | 17 | 9 | 9 | 34 | 24 | 25 | 7 | 5 | 2 | 4 | 210 | | | |
| Historia del Arte | 4 | 3 | 8 | 18 | 12 | 6 | 7 | 20 | 4 | 11 | 13 | 16 | 37 | 20 | 15 | 6 | 2 | 2 | 1 | 205 | | | |
| Salud Pública | 6 | 4 | 6 | 21 | 30 | 3 | 18 | 13 | 4 | 4 | 6 | 9 | 30 | 16 | 17 | 7 | 6 | 5 | 5 | 210 | | | |
| Médico Cirujano y Partero | 0 | 1 | 2 | 7 | 12 | 9 | 11 | 3 | 12 | 7 | 5 | 20 | 23 | 14 | 16 | 8 | 3 | 7 | 9 | 169 | | | |
| Ingeniería en Nanotecnología | 4 | 9 | 14 | 47 | 36 | 16 | 28 | 29 | 20 | 20 | 29 | 57 | 80 | 40 | 47 | 15 | 9 | 15 | 7 | 522 | | | |
| Nutrición | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 9 | 6 | 5 | 9 | 38 | 19 | 33 | 14 | 6 | 5 | 16 | 165 | | | |
| Arquitectura | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 6 | | |
| Total | 33 | 50 | 67 | 269 | 278 | 101 | 185 | 255 | 128 | 143 | 163 | 267 | 597 | 353 | 361 | 151 | 63 | 70 | 91 | 3625 | | | |

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre de 2021.

Deserción educativa: un análisis por sexo y con perspectiva de género

En el cuadro 12.3 se presenta la deserción por sexo. En cifras globales, los hombres (2074) tuvieron más deserción que las mujeres (1551); sin embargo, las mujeres desertaron de mayor número de licenciaturas. En 10 de las 15 carreras hubo mayor deserción por parte de las mujeres. En tanto, la deserción de los hombres se concentró solamente en cuatro carreras: Derecho, Ciencias Computacionales, Ingeniería en Energía y Nanotecnología, las cuales históricamente se han caracterizado por tener mayor matrícula de hombres en el CUTonalá y también por ser parte de las denominadas carreras “masculinizadas”.

Por otra parte, se observa que las mujeres desertaron en carreras que están caracterizadas por tener una matrícula mayormente constituida por mujeres y que han sido construidas socioculturalmente como carreras “feminizadas” debido a que son tareas vinculadas con el cuidado de otros, con la sensibilidad o la creatividad, por ejemplo, Gerontología, Diseño de Artesanías, Historia del Arte, Nutrición o Contaduría Pública.

Cuadro 12.3. Deserción total por carrera y sexo

| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
|--|--------------|--------------|--------------|
| Contaduría Pública | 123 | 113 | 236 |
| Derecho | 199 | 206 | 405 |
| Ingeniería en Ciencias Computacionales | 83 | 402 | 485 |
| Ingeniería en Energía | 47 | 331 | 378 |
| Gerontología | 126 | 27 | 153 |
| Administración de Negocios | 138 | 161 | 299 |
| Ciencias Forenses | 8 | 4 | 12 |
| Diseño de Artesanía | 100 | 70 | 170 |
| Estudios Liberales | 120 | 90 | 210 |
| Historia del Arte | 135 | 70 | 205 |
| Salud Pública | 138 | 72 | 210 |
| Médico Cirujano y Partero | 94 | 75 | 169 |
| Ingeniería en Nanotecnología | 107 | 415 | 522 |
| Nutrición | 129 | 36 | 165 |
| Arquitectura | 4 | 2 | 6 |
| Total | 1,551 | 2,074 | 3,625 |

Fuente: elaboración propia con base en datos de con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre de 2021.

En el cuadro 12.4 se muestra la distribución por sexo de las y los estudiantes que desertaron por artículo 35. En ese caso, se identificaron que en seis de las 14 carreras en las que hubo deserción por reprobación fueron mujeres las que más desertaron. Esto ocurrió en las licenciaturas de Gerontología, Diseño de Artesanías, Estudios Liberales, Historia del Arte, Salud Pública y Médico Cirujano y Partero. En el resto de las carreras fueron los hombres los que presentaron mayor reprobación de materias y, por tanto, son quienes presentan mayor deserción por artículo 35.

Cuadro 12.4. Deserción por artículo 35 por sexo

| Tipo de deserción B5 (baja por artículo 35) | | | |
|---|------------|------------|-------------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Contaduría Pública | 28 | 28 | 56 |
| Derecho | 40 | 67 | 107 |
| Ingeniería en Ciencias Computacionales | 28 | 176 | 204 |
| Ingeniería en Energía | 13 | 114 | 127 |
| Gerontología | 16 | 2 | 18 |
| Administración de Negocios | 33 | 59 | 92 |
| Ciencias Forenses | 0 | 0 | 0 |
| Diseño de Artesanía | 42 | 30 | 72 |
| Estudios Liberales | 27 | 24 | 51 |
| Historia del Arte | 44 | 26 | 70 |
| Licenciatura en Salud Pública | 19 | 9 | 28 |
| Médico Cirujano y Partero | 8 | 7 | 15 |
| Ingeniería en Nanotecnología | 27 | 138 | 165 |
| Nutrición | 19 | 5 | 24 |
| Arquitectura | 0 | 0 | 0 |
| Total | 344 | 685 | 1029 |

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

En el cuadro 12.5 se puede observar que, en frecuencia absoluta, los hombres desertaron más que las mujeres por artículo 35 con retiro de

documentos. A su vez, también se observa que esto ocurrió sobre todo en ingenierías como: Ciencias Computacionales, Energía y Nanotecnología.

Cuadro 12.5. Deserción por baja por artículo 35 con retiro de documentos

| Tipo de deserción B6 (baja por art. 35 con retiro de documentos) | | | |
|---|--------------|---------------|--------------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Contaduría Pública | 3 | 3 | 6 |
| Derecho | 2 | 1 | 3 |
| Ingeniería en Ciencias Computacionales | 1 | 18 | 19 |
| Ingeniería en Energía | 2 | 16 | 18 |
| Gerontología | 2 | 0 | 2 |
| Administración de Negocios | 3 | 3 | 6 |
| Ciencias Forenses | 0 | 0 | 0 |
| Diseño de Artesanía | 2 | 2 | 4 |
| Estudios Liberales | 5 | 3 | 8 |
| Historia del Arte | 7 | 1 | 8 |
| Salud Pública | 1 | 1 | 2 |
| Médico Cirujano y Partero | 1 | 0 | 1 |
| Ingeniería en Nanotecnología | 1 | 16 | 17 |
| Nutrición | 5 | 0 | 5 |
| Arquitectura | 0 | 0 | 0 |
| Total | 35 | 64 | 99 |

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre 2021.

En el cuadro 12.6 se exhibe que nuevamente los hombres reprobaron más que las mujeres y lo hicieron, sobre todo, en Ingeniería en Energía, aunque no únicamente, también en Administración de Negocios.

En el cuadro 12.7 se presenta el detalle de la deserción de los estudiantes que optaron por cambiar de carrera. Se puede observar que las cifras son similares para hombres y para mujeres, aunque se puede notar que los hombres de la carrera de Nanotecnología utilizaron más este recurso, mientras que en Derecho fueron las mujeres quienes optaron por el cambio de carrera.

Cuadro 12.6. Deserción educativa por sexo por baja de artículo 33

| Tipo de deserción BC (baja por art. 33) | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Contaduría Pública | 0 | 0 | 0 |
| Derecho | 5 | 3 | 8 |
| Ciencias Computacionales | 1 | 4 | 5 |
| Ingeniería en Energía | 2 | 10 | 12 |
| Gerontología | 0 | 0 | 0 |
| Administración de Negocios | 1 | 5 | 6 |
| Ciencias Forenses | 0 | 0 | 0 |
| Diseño de Artesanía | 0 | 1 | 1 |
| Estudios Liberales | 1 | 3 | 4 |
| Historia del Arte | 5 | 2 | 7 |
| Salud Pública | 0 | 1 | 1 |
| Médico Cirujano y Partero | 1 | 1 | 2 |
| Ingeniería en Nanotecnología | 0 | 3 | 3 |
| Nutrición | 3 | 0 | 3 |
| Arquitectura | 0 | 0 | 0 |
| Total | 19 | 33 | 52 |

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre de 2021.

Cuadro 12.7. Deserción educativa por ingreso a otra carrera

| Tipo de deserción BO (baja por ingreso a otra carrera) | | | |
|--|-------|--------|-------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Contaduría Pública | 2 | 2 | 4 |
| Derecho | 4 | 0 | 4 |
| Ingeniería en Ciencias Computacionales | 1 | 0 | 1 |
| Ingeniería en Energía | 0 | 3 | 3 |
| Gerontología | 2 | 0 | 2 |
| Administración de Negocios | 0 | 3 | 3 |
| Ciencias Forenses | 0 | 0 | 0 |
| Diseño de Artesanía | 0 | 0 | 0 |
| Estudios Liberales | 0 | 0 | 0 |

| Tipo de deserción BO (baja por ingreso a otra carrera) | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Historia del Arte | 2 | 0 | 2 |
| Salud Pública | 1 | 2 | 3 |
| Médico Cirujano y Partero | 3 | 3 | 6 |
| Ingeniería en Nanotecnología | 0 | 5 | 5 |
| Nutrición | 2 | 0 | 2 |
| Arquitectura | 0 | 0 | 0 |
| Total | 17 | 18 | 35 |

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre de 2021.

El análisis por sexo de la deserción por razones voluntarias (Cuadro 12.8) muestra un comportamiento de los datos interesante que merece ser revisado a detalle, ya que se observa que en el dato global los hombres son los que desertaron en mayor número; sin embargo, en carreras como Contaduría Pública, Derecho, Gerontología, Administración de Negocios, Diseño de Artesanía, Estudios Liberales, Salud Pública, Médico Cirujano y Partero y Nutrición (es decir, nueve carreras) hubo mayor deserción femenina. Este dato ofrece información en dos sentidos: primero, la feminización de la matrícula de algunas carreras históricamente asociadas con el cuidado, la creatividad y la reflexión; segundo, que las mujeres dejan la universidad más por razones voluntarias, mientras que los hombres lo hicieron más por razones de reprobación de materias (baja por artículos 33, 35 y 35 con retiro de documentos).

Cuadro 12.8. Deserción por baja voluntaria

| Tipo de deserción BV (Baja voluntaria) | | | |
|--|-------|--------|-------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Contaduría Pública | 45 | 37 | 82 |
| Derecho | 60 | 51 | 111 |
| Ingeniería en Ciencias Computacionales | 30 | 133 | 163 |
| Ingeniería en Energía | 28 | 107 | 135 |

| Tipo de deserción BV (Baja voluntaria) | | | |
|--|------------|------------|-------------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Gerontología | 78 | 18 | 96 |
| Administración de Negocios | 55 | 47 | 102 |
| Ciencias Forenses | 8 | 4 | 12 |
| Diseño de Artesanía | 36 | 20 | 56 |
| Estudios Liberales | 54 | 31 | 85 |
| Historia del Arte | 56 | 21 | 77 |
| Salud Pública | 72 | 38 | 110 |
| Médico Cirujano y Partero | 53 | 36 | 89 |
| Ingeniería en Nanotecnología | 60 | 176 | 236 |
| Nutrición | 74 | 25 | 99 |
| Arquitectura | 4 | 2 | 6 |
| Total | 713 | 746 | 1459 |

Fuente: elaboración propia datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre de 2021.

Con respecto a la deserción por cambio de centro, se puede observar en el cuadro 12.9 que los hombres son los que más frecuentemente desertan por esta razón en las tres carreras que más deserción registran por cambio de centro. Lo anterior podría estar ligado con que los hombres, social y culturalmente, se han considerado sujetos del espacio público y, por ello, no viven restricciones familiares o sociales para trasladarse a otros municipios del estado de Jalisco por motivos educativos. En cambio, las mujeres libran luchas y batallas familiares incluso para poder acceder a los estudios superiores en sus localidades cercanas. Al respecto, existen estudios (Hernández y Contreras, 2021) que describen que las mujeres eligen sus carreras universitarias con base en sus posibilidades no solo físicas sino de movilidad geográfica.

En cuanto a la deserción por inasistencia a clases por un periodo de más de un año sin motivo y sin solicitar una baja temporal, se puede observar en el cuadro 12.10 que son hombres quienes más frecuentemente lo hacen. La licenciatura en la que más se presenta esta situación es la Ingeniería en Nanotecnología.

Cuadro 12.9. Deserción por cambio de centro

| Tipo de deserción CC (cambio de centro) | | | |
|---|-----------|-----------|------------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Contaduría Pública | 2 | 7 | 9 |
| Derecho | 27 | 34 | 61 |
| Ingeniería en Ciencias Computacionales | 0 | 0 | 0 |
| Ingeniería en Energía | 0 | 0 | 0 |
| Gerontología | 0 | 0 | 0 |
| Administración de Negocios | 0 | 0 | 0 |
| Ciencias Forenses | 0 | 0 | 0 |
| Diseño de Artesanía | 0 | 0 | 0 |
| Estudios Liberales | 0 | 0 | 0 |
| Historia del Arte | 0 | 0 | 0 |
| Salud Pública | 0 | 0 | 0 |
| Médico Cirujano y Partero | 16 | 17 | 33 |
| Ingeniería en Nanotecnología | 0 | 0 | 0 |
| Nutrición | 1 | 0 | 1 |
| Arquitectura | 0 | 0 | 0 |
| Total | 46 | 58 | 104 |

Fuente: elaboración propia datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre de 2021.

Cuadro 12.10. Deserción

| Tipo de deserción DE (deserción) | | | |
|--|-------|--------|-------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Contaduría Pública | 43 | 35 | 78 |
| Derecho | 61 | 50 | 111 |
| Ingeniería en Ciencias Computacionales | 22 | 71 | 93 |
| Ingeniería en Energía | 2 | 81 | 83 |
| Gerontología | 27 | 7 | 34 |
| Administración de Negocios | 46 | 44 | 90 |
| Ciencias Forenses | 0 | 0 | 0 |
| Diseño de Artesanía | 20 | 17 | 37 |
| Estudios Liberales | 33 | 29 | 62 |

| Tipo de deserción DE (deserción) | | | |
|----------------------------------|------------|------------|------------|
| Carrera | Mujer | Hombre | Total |
| Historia del Arte | 21 | 20 | 41 |
| Salud Pública | 45 | 21 | 66 |
| Médico Cirujano y Partero | 12 | 11 | 23 |
| Ingeniería en Nanotecnología | 19 | 77 | 96 |
| Nutrición | 25 | 6 | 31 |
| Arquitectura | 0 | 0 | 0 |
| Total | 376 | 469 | 845 |

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por Control Escolar del CUTonalá, septiembre de 2021.

DISCUSIÓN

En este capítulo hemos observado que efectivamente hubo mayor deserción en hombres, tal como ocurre a nivel nacional (INEGI, 2021), sin embargo, las mujeres desertaron de un mayor número de carreras, sobre todo las carreras “feminizadas” cuyas matrículas están conformadas en su mayoría por mujeres y que, disciplinariamente, están ligadas con procesos acerca de cuidados, enseñanza, salud e imagen corporal, entre otros. También, se pudo identificar que las razones de deserción fueron distintas según el sexo: mientras las mujeres lo hacen más por baja voluntaria, los hombres lo realizan por reprobación o cambio de centro, lo cual evidencia que el desempeño de los estudiantes en el contexto educativo es distinto, tal como lo han mostrado estudios previos (Hernández y Contreras, 2021; Contreras y Hernández, 2019).

En este estudio se confirmó lo que señalan estudios previos (Ortega Almeyda *et al.*, 2019; SECTEI, 2020) en relación con la incidencia de factores motivacionales, personales, familiares, económicos y pedagógicos en la deserción educativa. Al haber realizado el abordaje cualitativo desde la perspectiva de las coordinaciones de carrera se pudo profundizar en las razones institucionales de la deserción, tales como las deficiencias en los programas de tutoría, la falta de orientación vocacional, entre otros. Esto imposibilita identificar y analizar el fenómeno de modo interseccional porque, desde la perspectiva de los

coordinadores de carrera, existen elementos como el trabajo, la falta de recursos económicos, pertenecer a comunidades alejadas al centro de estudios, la edad y el tener hijos o no, que están relacionados directamente con la problemática que representa la deserción educativa.

Adicionalmente, se identificó que los estudiantes desertan con mayor frecuencia en los primeros semestres de la carrera, lo cual es muestra de una mala o nula orientación vocacional, por consiguiente, existe un desconocimiento de la carrera elegida, o bien, una mala elección de la misma. Se considera que esto podría ser subsanado con actividades de orientación vocacional y ferias de carrera en la que se describan a profundidad las características de las mismas.

En relación con el incremento de la deserción durante la pandemia de covid-19, se puede mencionar que en el CUTonalá lo que se observa es que no hubo un aumento en la deserción. Sin embargo, se considera que a futuro sí podría haber impactos en el rezago educativo y que esto dificulte alcanzar la eficiencia terminal. Lo anterior conlleva que en futuros estudios sea necesario medir y analizar los impactos del covid-19 en la reprobación y rezago escolar, así como para evaluar el tipo de proyectos que se deben realizar para aminorar estas problemáticas.

CONCLUSIONES

En este estudio se pudo comprobar que, efectivamente, la deserción escolar es un tema de la trayectoria escolar que es prioritario y relevante que debe ser estudiado, comprendido y atendido por las instituciones de educación superior. Asimismo, se mostró que la nula o pobre orientación educativa que reciben las y los estudiantes durante la educación media superior tiene efectos desfavorables en la elección de carrera, lo cual parece estar relacionado con la baja motivación y la falta de compromiso con su formación profesional. Esto se observó en mayor medida en los estudiantes de las licenciaturas de Historia del Arte y de Estudios Liberales, ya que, al ingresar a la carrera por el proceso denominado “segunda aspiración”, tienen cierto desconocimiento del perfil profesional de la carrera, sus requerimientos, entre otros aspectos, por lo que luego optan por la baja voluntaria, la cual, además, es la principal razón de deserción entre las y los estudiantes del CUTonalá.

En ese sentido, un abordaje y análisis histórico de la deserción de una universidad pública permite identificar políticas y acciones para erradicar, por ejemplo, en sus procesos de selección, pero también ofrece la posibilidad de determinar acciones, programas y estrategias necesarias para disminuir la deserción. A partir de este trabajo se pueden elaborar e implementar proyectos de intervención con los que se busque dar solución a las principales problemáticas y razones identificadas para la deserción.

Finalmente, una de las limitaciones de este trabajo es que se ha recuperado la perspectiva y la experiencia de actores institucionales, vinculados con las trayectorias educativas de los estudiantes, mas no la voz ni la experiencia de los propios estudiantes. Por ello, se sugiere que futuros abordajes recuperen las narrativas, percepciones y opiniones de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Amador, C. M. (2021). Influencia de la adicción a las redes sociales en la reprobación escolar de estudiantes de nivel licenciatura. *CienciaUAT*, 16(1), 62-72. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1510>
- Apaza, E. y Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, (1), 77-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646124005>
- Calafell, M. (2018). *Abandono escolar desde una perspectiva de género* [Trabajo de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148241/Forteza_Calafell_Marina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carrillo, E. (2017). *Mujeres y procesos de adopción. Decisiones y experiencias en torno a la maternidad* [Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repositorio Institucional CIESAS. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/472/1/TE%20C.H.%202017%20Edith%20Carrillo%20Hernandez.pdf>
- Contreras, K. (2019). "Género un concepto multidimensional. Reflexiones a partir del análisis complejo de la tensión entre embarazo y trabajo". En: F. Cortázar y E. Hernández (Coords.), *Nuevas vertientes en teoría social. Problemas y propuestas de análisis* (pp. 141-154). Universidad de Guadalajara.
- Contreras, K. (2020). *Embarazos situados: subjetividad y experiencia en mujeres gestantes de Guadalajara, México* [Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repositorio Institucional CIESAS. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1175/1/TE%20C.T.%202020%20Karla%20Alejandra%20Contreras%20Tinoco.pdf>

- Contreras, K. y Hernández, E. (2019). Redes de apoyo y feminización del cuidado en jóvenes estudiantes universitarios. *REDES. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 30(1), 54-67. <https://raco.cat/index.php/Redes/article/view/358924>
- Cuevas, M. (2001). La trayectoria escolar universitaria: un acercamiento desde las habilidades básicas de pensamiento y el rendimiento académico. *Revista DIDAC*, (38), 45-49.
- Fernández, M. Á., Cruz, P., Tovar, K., Gutiérrez, D., Ramírez, M. y Pantoja, C. (2021). Trayectoria académica: Un análisis en estudiantes de Medicina con un nuevo plan curricular. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 18(1), 16-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7985982>
- Hernández, A. e Ibarra, E. (2013). *El género en el abandono escolar: Las diferencias entre ellas y ellos* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato.
- Hernández, E. y Contreras, K. (2021). Género y capital cultural en estudiantes de educación superior. *Revista Brasileña de Educación, Ciencia y Tecnología*, 14, 99-109. <https://doi.org/10.14571/brajets.v14.se1.2021.99-109>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021, 23 de marzo). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020 datos nacionales [Comunicado de prensa núm. 185/21]. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Loera, M. (2020, 16 de agosto). En crisis la educación superior por efectos de la pandemia COVID-19. *Periodico Gaceta UdeG*. <http://www.gaceta.udg.mx/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-de-covid-19/>
- Mauricio, A. J., González, Y. y Magdalena, M. (2016). Factores que inciden en la deserción escolar durante el primer año de carrera en Ingeniería en Electrónica en una Institución de Educación Superior. *Conciencia Tecnológica*, (52), 6-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94451204002>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014). *Panorama de la Educación 2014: Indicadores de la OCDE*. Nota país. <https://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- Ortega Almeyda, J. M., Guillen Taje, J. L. y Vanoye Eligio, M. (2019). Factores determinantes en la deserción escolar de estudiantes de ingenierías en el Instituto Tecnológico Superior de Escárcega. *EDUC Revista Universitaria*, 26.
- Pereira, M. (Coord.) (2020). *La Educación en tiempos de pandemia. Visualizar las oportunidades y desafíos para la transformación educativa en Jalisco. 2020* [Investigación]. Mexicanos Primero, Jalisco. <https://www.mexicanosprimerojalisco.org/>
- Ponce de León, M. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf
- Quispe, A. (2018). *Influencia de las relaciones intraescolares y extraescolares en la deserción escolar desde la perspectiva de género* [Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés]. RI-UMSA. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/18274>
- Riego, M. A. (2013). Factores académicos que explican la reprobación en cálculo diferencial. *Conciencia Tecnológica*, (46), 29-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4713213>

- Rodríguez, D. (2019). Reflexión frente a la deserción en el contexto universitario y la necesidad de aportar desde una perspectiva de género. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 8(1), 11-19.
- Rodríguez, D., Solarte, J., Zarama, R. y Mosqueda, F. (2020). Condiciones sociales, familiares y económicas de Estudiantes Madres Cabeza de Familia de UNIMINUTO PASTO y su papel frente a la deserción universitaria. *Congresos CLABES*, 54-62.
- Ruiz, M., Betancur, C. y Moya, Y. (2021). De la deserción escolar al aseguramiento de derechos de las personas en condición de discapacidad. Una mirada de la responsabilidad educativa de un centro de vida sensorial. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 245-264. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998053>
- Saucedo, M., Herrera-Sánchez, S., Díaz, J., Bautista, S. y Salinas, H. (2014). Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR). *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9), 96-106. <https://doi.org/10.23913/ride.v5i9.7>
- Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI) (2020, 06 de noviembre). La deserción escolar en educación superior alcanza el siete por ciento de la matrícula [Nota de prensa]. Boletín de la SECTEI, Gobierno de la Ciudad de México. <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/la-desercion-escolar-en-educacion-superior-alcanza-el-siete-por-ciento-de-la-matricula>
- Scott, J. (2008). *Género e historia* (C. V. Boadas, Trad.). FCE, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (Trabajo original publicado en 1999).
- Torres, L. (2011). Rendimiento académico, familia y equidad de género. *Ciencia y Sociedad*, 34(1), 46-64.
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: Una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 157-187.
- Vázquez, R., Calvo, G. y López, M. (2020). Abandono escolar, éxito académico y género: abriendo caminos desde la interseccionalidad para la inclusión y la justicia. *International Conference on Innovation, Documentation and Education*, 323-330. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2020.2020.11797>
- Zavala, M., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I. y Bazán, A. (2018). Factores Internos, Externos y Bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 4(1), 59-69. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n1.103>

13

Suspensión temporal de estudios en la formación de estudiantes de medicina durante la pandemia por covid-19

Leticia Osornio Castillo¹

María Isabel Mendoza Ramos²

Elsa Jimena Hernández Sierra³

INTRODUCCIÓN

La deserción es un fenómeno complejo en el que inciden diversos factores que se observan desde la propia definición, la cual no goza de un consenso a nivel internacional puesto que contempla condiciones de diversa índole, desde personales hasta institucionales. Lo anterior requiere de diversos métodos que permitan discernir las variables que contribuyen a que los estudiantes decidan abandonar la institución y no logren su titulación, hecho que afecta de forma importante la eficiencia institucional y el desarrollo del país (Vanegas-Pissa y Sancho-Ugalde, 2019). Al respecto, Himmel (2002) define la deserción como “el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (p. 95). El presente trabajo retoma esta definición, ya que se centra en la suspensión temporal de

¹ Profesora Titular B en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. letyosornio@iztacala.unam.mx

² Profesora Asociada B en la FES Iztacala, UNAM. merisam06@gmail.com

³ Médica cirujana por la FES Iztacala, UNAM. elsa.hernandez.sierra12@gmail.com

estudios y la cancelación de inscripciones. Con este trámite, se supone que el alumno se reincorpora después de un tiempo (aunque, en ocasiones, ya no lo hacen), por lo que se podría considerar un abandono temporal de estudios.

La deserción trae consigo varios problemas, uno de ellos es el socioeconómico, ya que son menos los recursos humanos que estarán disponibles para el mercado laboral. A nivel individual, este problema puede alterar la autoestima y el concepto de sí mismo de aquellos que no concluyen sus estudios. En el caso de las escuelas de medicina, tema que compete a este capítulo, también se ven perjudicadas pues el tiempo invertido, así como los recursos empleados en la capacitación se traducen en un recurso que no estará disponible, lo cual puede tener un impacto negativo en los procesos de acreditación. En este contexto, una alta frecuencia de deserción puede ser un indicador de la calidad de enseñanza de la universidad (Necochea *et al.*, 2017).

La deserción estudiantil ha sido estudiada como un fenómeno multicausal, aunque se ha puesto mayor énfasis en el análisis de factores personales y socioeconómicos (Torres y Escobar, 2022). De acuerdo con los estudios revisados, se distinguen tres líneas de investigación principales en la deserción; la primera es la óptica institucional referida a los procesos de enseñanza (calidad educativa, estructura y pertinencia curricular, formación docente); la segunda pone el énfasis en los procesos externos al ámbito educativo (características del estudiante, situación socioeconómica del país, acceso a financiamiento); la tercera se centra en la interacción entre ambos tipos de factores (Coppari *et al.*, 2019).

Diversas investigaciones destacan la importancia del primer año escolar (Campillo *et al.*, 2019; Fernández *et al.*, 2020). Esto se debe a que las calificaciones del primer año son un “cuello de botella” que afecta a todos los alumnos. De cada 10 alumnos, seis no terminan en tiempo las materias que marca el plan de estudios durante el primer año.

Diversos autores reportan a las mujeres como una población particularmente vulnerable en relación con la deserción, asociado a problemas económicos y de reprobación (Ruiz *et al.*, 2014; Lugo, 2019), embarazo adolescente (Osorio y Hernández, 2011; CNDH, 2021), matrimonio (Ruiz-Ramírez *et al.*, 2014), lo cual, evidentemente, se encuentra asociado a lo sociocultural. Es por ello que, abordar la deserción universitaria

desde la perspectiva de género, es una aproximación que nos permite acercarnos a un mejor análisis de esta problemática.

El género, como categoría de análisis, es una de las contribuciones más significativas del feminismo contemporáneo. Esta perspectiva ha permitido evidenciar la desigualdad que subyace a la existencia de la diferencia de género, como señala Rubin (1986), las relaciones que se construyen en cada momento histórico son las responsables de construir significados. En el terreno de la diferencia de los sexos, la autora propone considerar la organización social con base en la existencia de sistemas sexo/género. En el presente trabajo se considera que es una forma de interpretar la realidad humana a partir de problematizar las relaciones entre los sexos como relaciones de poder construidas históricamente que, a lo largo del tiempo, han sedimentado una serie de discursos centrados en lo masculino, los cuales atraviesan no solo las relaciones individuales, sino también han sido fundantes de las instituciones.

De acuerdo con Lagarde (1996), el género es una categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad (lo biológico); dicha sexualidad, a su vez, es definida y significada históricamente por el orden genérico. En este sentido, una persona nace con un sexo, crece y se desarrolla en un contexto social y cultural, lo cual configura una significación en torno a su cuerpo, y a través del lenguaje va construyendo simbólicamente el conjunto de atributos asignados a las personas a partir de su sexo.

De esta manera, el género nos permite analizar y comprender diversos fenómenos sociales. Por su parte, la perspectiva de género es una opción política para develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación con los varones; además, permite visibilizar y denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria que excluye (Unicef, 2018).

Las fronteras del género, al igual que las de clase, se trazan para servir a una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales. Las normas de género no son siempre explícitas; a menudo se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos. Estudios realizados en los últimos 15 años muestran el grado en que las categorías de género varían a lo largo del tiempo, y con ellas los territorios sociales y culturales asignados a mujeres y a varones.

El concepto o categoría de género, de acuerdo con Ortiz (2006), integra tres componentes fundamentales: 1) *estructural*, que hace referencia a las formas de organización social y división del trabajo que influyen en la inserción de hombres y mujeres en las diferentes esferas laborales; 2) *simbólico*, que se expresa en nuestra sociedad mediante atributos asociados a dos formas ideales de ser humano, que se aplica tanto a personas como a cosas y conceptos abstractos; 3) *individual*, que afecta la identidad de las personas y la forma en que estas se reconocen a sí mismas y a sus propios cuerpos.

Se puede afirmar entonces que la construcción de la vida pública evidencia un sistema heteronormativo donde la diferencia de sexo subordina y jerarquiza el género. Con respecto a la división del trabajo, el sexo ha sido uno de los criterios usados para fijar las diferencias. En razón de él, y fundamentalmente de las funciones reproductivas femeninas, las responsabilidades maternales, domésticas y familiares se han considerado las más adecuadas para la mujer y a ella se ha encomendado su cumplimiento. Las restantes tareas “economía, educación, cultura, política, pensamiento encajaban mejor con las cualidades naturales de los hombres” (Campel, 2003, p. 6).

Históricamente, ser mujer ha supuesto una carga negativa en el reconocimiento de los valores adquiridos con trabajo y estudio, ya que el pensamiento androcéntrico, base del discurrir social, así lo ha determinado por muchos siglos, toda vez que la educación superior, en sus inicios, no fue un espacio considerado “femenino”, lo cual fortaleció la división del trabajo desigual entre hombres y mujeres (González *et al.*, 2011).

La demografía de las profesiones de la salud está cambiando en Latinoamérica y en el mundo, con una “feminización de las profesiones” creciente, en especial en el área de la salud. Este fenómeno ha sido objeto de estudio desde 1980 de diversos abordajes y teorías, y se describe en la literatura (González *et al.*, 2011) como el ascenso del número de mujeres que se forman y trabajan dentro de una categoría ocupacional específica, sobre pasando el número de hombres que realizan las mismas prácticas.

A pesar de los cambios en la composición de la fuerza de trabajo sectorial, la persistencia de situaciones de segregación vertical (por categorías) y horizontal (por tareas), produce las relaciones típicas de los sectores “femeninos”. En el caso de segregación vertical, definida como la

diferencia entre los potenciales aspirantes a puestos de conducción, como jefaturas de servicio o direcciones de hospitales, y quienes efectivamente ocupan dichos cargos; en general, las mujeres no logran acceder a este tipo de puestos. En el mismo sentido, la segregación horizontal se da cuando la demanda de trabajadoras se presenta en cargos y funciones asociadas con tareas reproductivas y que requieran cuidados maternales (Petrone, 2018).

La deserción, como fenómeno complejo, se asocia a una multiplicidad de factores, nada sucede en el vacío, todo se da en un tiempo y un espacio; justamente en el momento por el que a nivel mundial atravesamos, se abre un parteaguas en la historia debido a la pandemia por covid-19. La repentina aparición en China de esta enfermedad, en diciembre del 2019 y su rápida expansión por todo el mundo durante los meses siguientes, ha sido un reto global sin precedentes, ya que todos los ámbitos de la vida social e individual se vieron afectados por la emergencia sanitaria. El campo educativo resultó severamente afectado por cierres e interrupciones en los sistemas educativos locales y nacionales. Aproximadamente, 1215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos suspendieron actividades en el planeta entero (Schemelkes, 2020, p.78).

Desde la segunda quincena de enero, cuando empezaban a llegar a México las primeras noticias sobre el coronavirus, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) anunció la suspensión paulatina y ordenada de las clases en sus diferentes campus, con vistas a la suspensión total a partir del día 23 de marzo. De tal suerte que las y los jóvenes universitarios del sistema escolarizado se vieron obligadas y obligados a permanecer en sus casas y a asistir a la universidad de manera virtual (Tavera-Fenollosa y Martínez, 2020).

Es importante mencionar que poco antes de que iniciara la pandemia, la violencia de género comenzaba a ser un tema de debate dentro de las instituciones de educación superior. En varias casas de estudio, las mujeres organizadas detuvieron las actividades en demanda de la erradicación de este tipo de violencia y de sanciones para los perpetradores. La UNAM tenía todavía algunas instalaciones tomadas por mujeres organizadas cuando llegó el momento del confinamiento debido a la pandemia por covid-19 (García-García, 2020).

Derivado de estas medidas se incrementó la violencia de género; el índice de violencia en el ámbito familiar aumentó en el 2020,

al registrarse 22,016 carpetas de investigación en la Ciudad de México, cuando un año antes fueron 21,042 (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2021). En una investigación realizada por Alsoufi *et al.* (2020) se encontró que la visión de los estudiantes de medicina y ante la nueva modalidad de estudio virtual los mayores obstáculos fueron: 24.2% sobrecarga de actividades, 16.5% falta de contacto con los docentes, 13.2% no tener claridad en los objetivos del curso, 4.4% falta de tiempo, 3.3% miedo a fracasar, 3.3% ausencia de clases prácticas, 2.2% trabajar y estudiar al mismo tiempo. Como aspectos positivos de esta modalidad encontró que 37.83% de los estudiantes tuvieron mayor disponibilidad de tiempo para ordenarse, organizarse y poder estudiar a su ritmo; 32.43% de compromiso por parte de los docentes y organización de la institución ante esta crisis; 10.81% consideró que las clases teóricas grabadas son una buena herramienta para acreditar; 9.45% resaltó cambios de conducta, aprendizajes de nuevas herramientas para estudiar y 6.75% de los estudiantes desarrollaron autoaprendizaje. En contraste, un 12.16% no rescató algún aspecto positivo.

A los factores que aumentan el riesgo de deserción universitaria, se suman las problemáticas sociales como violencia intrafamiliar o una pérdida de interés por el estudio, donde los estudiantes enfrentan retos para sobrellevar durante la pandemia, lo cual forma parte de una constante incertidumbre que afectó su salud emocional.

Durante 2020, 7700 alumnos de bachillerato y licenciatura habían suspendido sus estudios. Esta cifra resulta 229% más alta que la registrada durante 2019 cuando 2343 alumnos decidieron pausar sus estudios (Ríos, 2021). En el caso de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la UNAM, en 2020 se solicitaron 176 suspensiones temporales de estudiantes debido a la pandemia, lo cual representa el 1.04% del total de 16,657 estudiantes de la Facultad (Arizmendi, 2021).

OBJETIVO GENERAL

Describir el impacto de la pandemia por covid-19 en la solicitud de suspensión temporal de estudios y cancelación de módulos en alumnos de la carrera de Médico Cirujano de la FES Iztacala, UNAM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Cuantificar los alumnos que solicitaron baja temporal y cancelación de estudios
- Identificar los semestres con mayor cantidad de suspensión de estudios y cancelación de estudios
- Identificar los módulos de mayor cantidad de cancelación de estudios
- Describir las causas de la suspensión temporal de estudios y cancelación de módulos.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión de las bases de datos de la suspensión temporal de estudios y de la cancelación de inscripción de un módulo o de todo el ciclo que realizan los alumnos según sus necesidades de módulos registrados en la Unidad de Administración Escolar y los registros con los que cuenta la jefatura de la carrera de Médico Cirujano de la FES Iztacala.

La suspensión temporal de estudios es un derecho que aparece en el Reglamento General de Inscripciones (1964), es su artículo 23º, que a la letra dice: “En cada ciclo de estudios, a petición expresa del alumno, el consejo técnico podrá autorizar la suspensión de los estudios hasta por un año lectivo, sin que se afecten los plazos previstos en este Reglamento”.

La cancelación de módulos es un trámite que se realiza en Servicios Escolares en el cual los alumnos pueden cancelar uno o más de los módulos a los que previamente se inscribieron, por lo que tiene vigencia solo durante un semestre.

RESULTADOS

Se realizó un análisis de tipo cuantitativo. Como se mencionó en la introducción, en marzo de 2020, mes en que se suspendieron las clases, en la FES Iztacala se cursaba el semestre 2020-2; sin embargo, los problemas debido a la pandemia de covid-19 iniciaron durante los últimos

meses de 2019 a la fecha, lo que abarca los semestres de 2020-1, 2020-2, 2021-1, 2021-2 y 2022-1 hasta enero de 2022.

Cancelación de módulos

Con respecto a la cancelación de módulos, encontramos que se presentaron en mayor proporción durante los períodos 2020-1, 2020-2 y 2021-1 (Figura 13.1). Cabe aclarar que dichas cancelaciones se refieren solamente a módulos, no a cantidad de alumnos, ya que un alumno pudo haber cancelado uno o todos los módulos que cursaba. Así, este periodo de transición implicó que por primera vez los cursos migraran a diferentes plataformas virtuales, lo que impactó considerablemente en la cantidad de cancelación de cursos.

El semestre 2021-1 registró un alto número de cancelaciones de módulos, por lo es importante mencionar que además de las situación de confinamiento para evitar contagios de covid-19, otra de las dificultades a la cuales se enfrentó esta generación fueron los paros estudiantiles debido a algunas problemáticas internas en la UNAM (atraso en el pago a profesores y reportes de acoso a estudiantes) por lo que los alumnos tomaron la decisión de suspender actividades, lo que acortó aún más el tiempo para abordar contenidos cuando se reincorporaron a las actividades cotidianas, afectando su aprendizaje, ya que algunos contenidos no se cubrieron del todo, lo cual probablemente repercutió tanto en su proceso de adaptación a la carrera como en el incremento de la cancelación de inscripciones a los módulos.

Durante el semestre 2020-1, los módulos en los que se presentó el mayor número de cancelaciones fueron Sistema Cardiovascular, Sistema Hemático, Sistema Reproductor, Seminario de Integración Sociopsicobiológica I, Sistema Respiratorio, Genética y Biología Molecular, Práctica Clínica II, Sistema Osteomioarticular, Bioquímica y Biología Celular y Sistema Inmunitario (Cuadro 13.1). En el período 2020-2 los diez módulos que presentaron mayor número de cancelaciones fueron Genética y Biología Molecular (33), Sistema Nervioso (28), Sistema Cardiovascular (27), Sistema Tegumentario (21), Sistema Respiratorio (20), Sistema Endocrino (20), Práctica Clínica III (19), Sistema Urinario (17), Sistema Inmunitario (13) y Práctica Clínica IV (13).



Figura 13.1. Número de cancelaciones por periodo, en la carrera de Médico Cirujano de la FES Iztacala.

Fuente: elaboración propia con información de la plataforma del Sistema Integral de Control, Unidad de Administración Escolar, FES Iztacala, UNAM.

Cuadro 13.1. Cancelaciones por módulo durante el semestre 2020-1 de la carrera de Médico Cirujano de la FES Iztacala

| Módulo | n.º | Módulo | n.º |
|--|-----|---|-----|
| Sistema Cardiovascular | 22 | Métodos de Investigación IV | 5 |
| Sistema Hemático | 20 | Células troncales y cáncer | 4 |
| Sistema Reproductor | 20 | Técnicas Diagnósticas en Infectología | 4 |
| Seminario de Integración Sociopsicobiológica I | 19 | Seminario de Integración Sociopsicobiológica III | 4 |
| Sistema Respiratorio | 19 | Neurociencias | 3 |
| Genética y biología molecular | 18 | Nutrición clínica | 5 |
| Práctica clínica II | 17 | Historia de la Relación Médico-Paciente | 2 |
| Sistema Osteomioarticular | 17 | Microscopía de los tejidos y organ. norm. patol | 2 |
| Bioquímica y biología celular | 16 | Epigenética | 2 |
| Sistema Inmunitario | 15 | Control y Manejo Pacientes con Diabetes Mellitus II | 1 |
| Sistema Tegumentario | 15 | Identificación Biomarcad. Diag. Mol | 1 |
| Práctica clínica III | 14 | Medicina social | 1 |

| Módulo | n.º | Módulo | n.º |
|---|-----|---|-----|
| Bases farmacológicas de la terapéutica | 14 | Psicología médica | 1 |
| Práctica clínica I | 13 | Sexualidad humana | 1 |
| Métodos de Investigación I | 13 | Informática biomédica | 1 |
| Sistema Endocrino | 11 | Medicina y criminalística | 1 |
| Práctica clínica IV | 11 | Genómica viral | 1 |
| Sistema Nervioso | 11 | Clínica Integral I | 1 |
| Seminario de Integración Sociopsicobiológica II | 10 | Clínica Integral III | 1 |
| Sistema Urinario | 10 | Adicciones | 0 |
| Enferm. infecc. microbiol. parast. médica | 9 | Formación de Equipos Pract. Interprofesionales | 0 |
| Métodos de Investigación II | 8 | Desarrollo humano | 0 |
| Salud Pública | 8 | Tanatología | 0 |
| Ética Médica | 8 | Gerontología y geriatría | 0 |
| Nutrición Clínica | 6 | Epidemio clínica y MBE I | 0 |
| Métodos de Investigación III | 6 | Clínica Integral II | 0 |
| Sistema Digestivo | 6 | Epidemiol. Clínica y MBE II | 0 |
| Seminario de Integración Sociopsicobiológica IV | 6 | Clínica Integral III | 0 |
| Gestión admva. de la medicina | 5 | Internado Rotatorio de pregrado. Ciclos IX y X (Mi,Cg,Go,P,C) | 0 |

Fuente: elaboración propia con información de la Unidad de Administración Escolar, FES Iztacala, UNAM.

Con respecto al semestre 2021-1, los diez módulos en los que se presentaron mayor número de cancelaciones fueron Sistema Endocrino (20), Genética y Biología Molecular (14), Sistema Inmunitario (13), Práctica Clínica I (11), Sistema Reproductor (11), Sistema Respiratorio (11), Sistema Digestivo (10), Sistema Cardiovascular (9), Sistema Urinario (9), Enfermedades Infecciosas Microbiología y Parasitología Médica (9). En el semestre 2021-2, los diez módulos en los que se presentó el mayor número de cancelaciones fueron Sistema Endocrino (20), Genética y Biología Molecular (14), Sistema Inmunitario (13), Práctica Clínica I (11), Sistema Reproductor (11), Sistema Respiratorio (10), Sistema Digestivo (10), Sistema Cardiovascular (9), Sistema Urinario (9), Enfermedades Infecciosas Microbiología y Parasitología Médica (9).

El último periodo contemplado refiere al semestre 2022-1, en el que los diez módulos en los que se presentó el mayor número de cancelaciones fueron Sistema Cardiovascular (26), Genética y Biología Molecular (19), Sistema Osteomioarticular (19), Sistema Endocrino (19), Práctica Clínica IV (18), Bases Farmacológicas de la Terapéutica (17), Sistema Digestivo (15), Sistema Nervioso (14), Sistema Inmunitario (12) y Seminario de Integración Sociopsicobiológica IV (12).

En todos los períodos, casi la totalidad de cancelaciones de módulos se da durante los ciclos básicos (Figura 13.2).

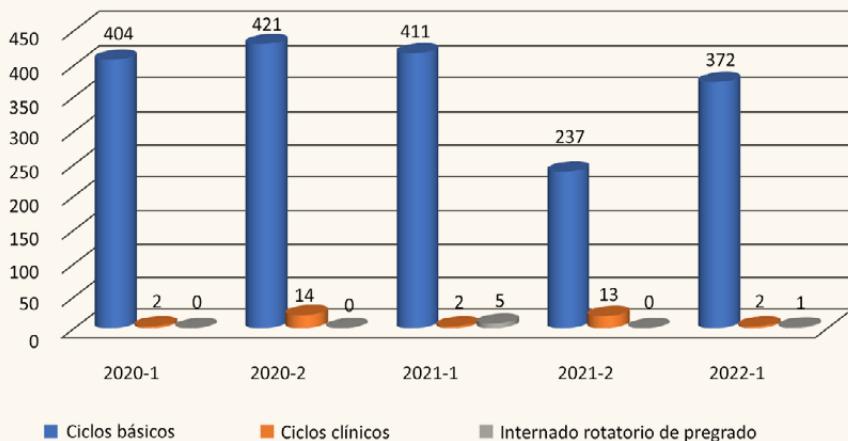


Figura 13.2. Número de cancelaciones por periodo y por etapas en la carrera de Médico Cirujano de la FES Iztacala.

Fuente: elaboración propia con información de la Unidad de Administración Escolar, FES Iztacala, UNAM.

Al comparar por género, la figura 13.3 muestra que en todos los períodos se dio un mayor número de cancelación de módulos por mujeres en comparación con los hombres. La población total durante 2020 de la carrera de Médico Cirujano se conformó por 66.67% mujeres y 33.32% de hombres (Arizmendi, 2021).

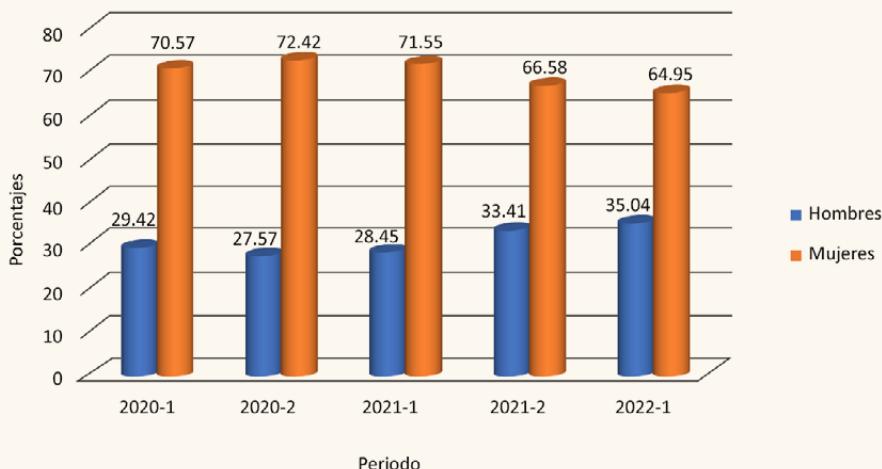


Figura 13.3. Comparación por género.

MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Suspensión temporal de estudios

Del total de los 69 alumnos que tramitaron la suspensión temporal de estudios en 2021, 69.9% fueron hombres y 39.1%, mujeres. Los hombres que lo tramitaron por un semestre alcanzaron el 48.1%, y por dos, el 51.9%. Con respecto a las mujeres, 54.8% lo tramitaron por un semestre y 45.2%, por dos. Si bien las diferencias no fueron estadísticamente significativas, se puede apreciar que los hombres optaron por tramitar dos semestres, mientras que las mujeres lo hicieron por un semestre en mayor proporción.

Con respecto a los motivos por los cuales tramitaron la suspensión temporal de estudios, encontramos que los hombres lo hicieron por problemas de salud mental con un 22%, problemas económicos con un 18.5%, y por problemas económicos y necesidad de trabajar con un 18.5%. Si sumamos estas dos últimas da un total de 37%; por tanto, la cuestión económica es donde más se han visto afectados. Los problemas de salud (3.7%) y por cuidar a un familiar enfermo (7.4%) son aspectos directamente asociados a las condiciones generadas por la

epidemia de covid-19. También mencionan dificultades para trabajar en línea en un porcentaje bajo 3.4% (Figura 13.4).

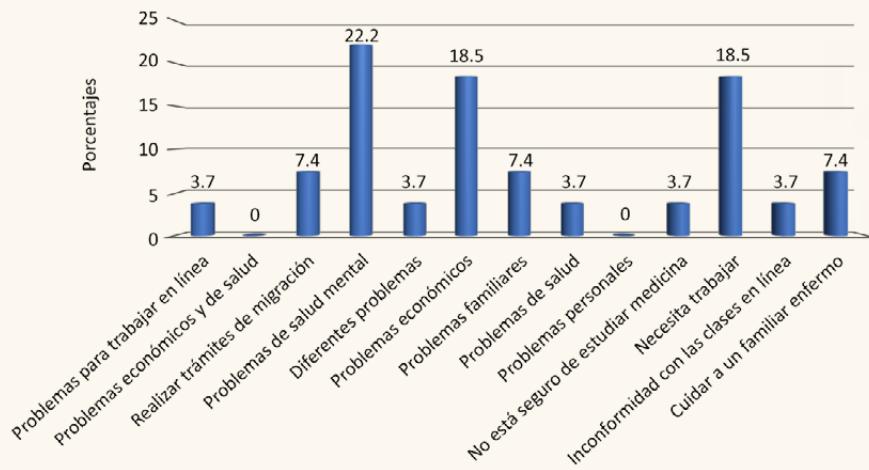


Figura 13.4. Causas de suspensión temporal de estudios en hombres.

Fuente: elaboración propia con información de la Unidad de Administración Escolar, FES Iztacala, UNAM.

Con respecto a las mujeres, se identifican como causas la necesidad de trabajar con 28.6% y los problemas económicos con 16.7%, los que mostraron mayor porcentaje, seguidos de problemas de salud mental con 11.9%, que si bien se coloca al igual que en los hombres como una de las principales causas, curiosamente, es en un porcentaje menor que ellos (Figura 13.5).

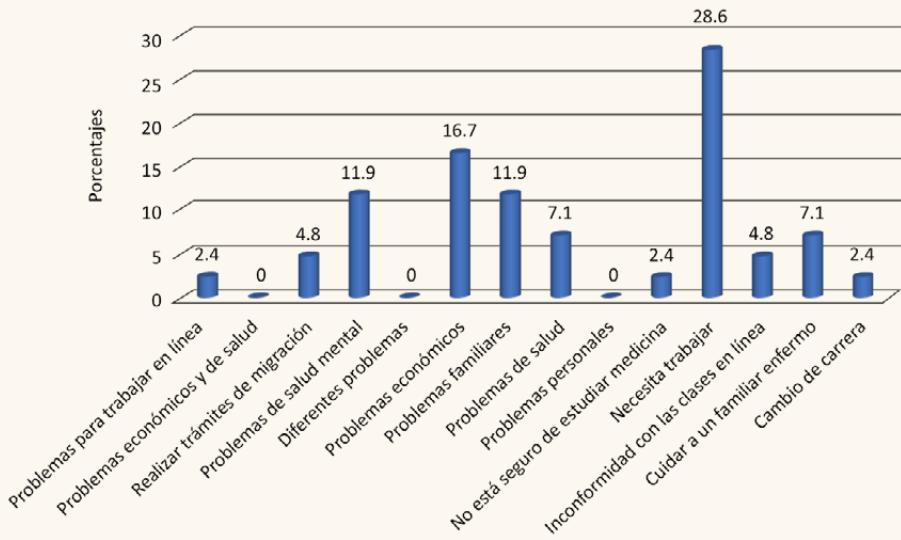


Figura 13.5. Causas de suspensión temporal de estudios en mujeres.

Fuente: elaboración propia con información de la Unidad de Administración Escolar, FES Iztacala, UNAM.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación permiten dimensionar y evaluar la magnitud de los efectos de la pandemia de covid-19 sobre la suspensión temporal en estudiantes de la carrera de Médico Cirujano en la FES Iztacala, UNAM. Es posible constatar que el género es determinante en los diferentes ámbitos que atraviesan hombres y mujeres durante su trayectoria escolar, así como su visión y expectativas de su futuro profesional (Moreno *et al.*, 2021). Encontramos que, durante los períodos 2020-2 y 2021-1, se registraron 435 y 418 cancelaciones respectivamente, cuya suma da un total de 853.

Tomando en cuenta que ambos períodos corresponden al año 2020, es la cantidad más elevada que se ha registrado en la historia de la carrera. La mayor proporción fue alcanzada por las mujeres, lo cual está relacionado con la cantidad de alumnas que hay en la matrícula de la carrera de Médico Cirujano. Históricamente, las mujeres han desempeñado una función de suma importancia en la prestación

de asistencia sanitaria. Así ocurrió en la mayor parte de los países con anterioridad a la aparición de los sistemas modernos de atención de salud, siendo las mujeres las principales dispensadoras de cuidados en el seno de las familias y de sus comunidades, y actuando en muchos países en desarrollo como parteras tradicionales (Petrone, 2018). Si bien la matrícula femenina ha aumentado, esta se concentra en carreras asociadas a los roles del servicio y cuidado de los otros, y no es esa precisamente la igualdad y la equidad a que se aspira.

Por otra parte, recordemos que durante el semestre 2020-2, la UNAM anunció la suspensión paulatina y ordenada de las clases en sus diferentes campus, con vistas a la suspensión total a partir del día 23 de marzo (DGCS, UNAM, 2020). La pronta respuesta de los gobiernos a causa de la pandemia forzó a todos los alumnos a continuar sus estudios desde casa, en la modalidad en línea. El distanciamiento físico, una de las principales medidas para evitar los contagios, obligó al confinamiento a las personas en sus hogares, limitándolas a un espacio que no incitaba a seguir los estudios, más aún si no contaba con las herramientas necesarias para hacerlo (Moreno *et al.*, 2021).

La educación superior en nuestra Facultad se ha adaptado a los retos que le impuso el confinamiento por el coronavirus y ha realizado grandes esfuerzos para mantener la calidad en la enseñanza e investigación; sin embargo, no deja de ser un reto la adaptación de los estudiantes que pasaron de las clases presenciales a estar frente a una computadora por largas horas. Muchas instituciones tuvieron dificultades y la falta de experiencia en el uso de la tecnología por parte de profesores y alumnos representó una problemática; en todos los casos, se sumó la falta de formación de los docentes para la educación a distancia que cada institución o subsistema tuvo que solucionar, según sus posibilidades (Schemelkes, 2020, p. 80).

La capacidad de respuesta de los modelos educativos frente a la covid-19 proviene tanto de la disponibilidad de recursos como de la flexibilidad para adaptarse a los cambios, un proceso complejo en una carrera como la de Médico Cirujano, que se basa en la práctica y la interacción social.

Durante el año 2020 se tramitaron 47 suspensiones temporales de estudios y en 2021 se recibieron 68 solicitudes, lo que representa un incremento del 25% en un solo año. Dentro las principales causas

destacan la situación económica y los problemas de salud, tanto física como psicológica. La desigualdad económica que existe en nuestro país es uno de los factores que más obliga a desistir de los estudios para dedicarse totalmente a un trabajo que permita proveer recursos a la familia (Vargas *et al.*, 2016). La cuarentena provocó, además, que se perdieran miles de empleos, llevando a los universitarios a enfocarse en el ámbito laboral en lugar del educativo.

El porcentaje de salud mental como causa fue mayor de lo reportado por Necochea *et al.* (2017), quienes observaron en su estudio solo 5.7% de los que abandonaron referían haberlo hecho por problemas de salud física o mental. Cabera *et al.* (2022), por su parte, reportaron que la educación virtual durante la pandemia, produjo en alumnos de medicina alteraciones en los hábitos de sueño, cambios de humor (tristeza, ansiedad, irritabilidad y miedo) y un bajo nivel de actividad física; además, se encontró relación entre los cambios emocionales, el apetito y los hábitos de sueño. Debe tenerse presente que el bienestar psicológico de los estudiantes de medicina es una preocupación de salud pública, ya que está correlacionado con la calidad de la atención médica que brindarán en el futuro. Se espera que los futuros médicos posean valores afines a la profesión que eligieron y que, durante su formación, adquieran otras aptitudes y características que les permitan ejercer su profesión de la mejor manera posible, beneficiando al paciente y al médico mismo (Zarco *et al.*, 2014). Por tanto, coincidimos con Martínez-Pérez *et al.* (2020) en que es preciso que las instituciones educativas atiendan aspectos relacionados con el apoyo socioemocional de los jóvenes y sus familiares, específicamente en temas de salud, nutrición y protección social, a fin de mejorar su calidad de vida.

Otras causas de la suspensión temporal de los estudios fueron problemas para tomar clases en línea y la inconformidad que estas generaron. Lo anterior se traduce en aceptar que tendremos difíciles condiciones de aprendizaje y un consecuente déficit en los aprendizajes de la generación de estudiantes que en este momento se encuentran inscritos en el nivel superior, por lo que es necesario realizar los cambios pertinentes para una mejor adaptación al entorno virtual. La generación “pandemia” corre el riesgo de ser estigmatizada en el mercado de trabajo. Los estudiantes saben esto, y ello causa incertidumbre y afecta su salud emocional (Schemelkes, 2020, p. 84).

La pandemia originada por la covid-19 supuso importantes obstáculos para el progreso de la formación de los estudiantes de medicina. Los cierres de las universidades impidieron en gran medida que los estudiantes de medicina obtuvieran los conocimientos teóricos y participaran en prácticas clínicas, lo que puede afectar a su elección de especialidad (Bynes *et al.*, 2020). Aunque se creó una plataforma en Internet para abordar los problemas relacionados con las cancelaciones de la enseñanza presencial en las facultades de medicina (Elsawy *et al.*, 2020), las prácticas y rotaciones clínicas para los estudiantes de último año no se pueden sustituir con Internet.

CONCLUSIONES

El presente estudio permite identificar los módulos que en mayor cantidad se cancelaron durante los períodos en los que debido a la pandemia de covid-19 se ha tenido que trabajar en línea con pocas actividades presenciales. Los módulos con más cancelaciones en los semestres analizados fueron Genética y Biología Molecular, seguido de Sistema Cardiovascular, Sistema Inmunitario, Práctica Clínica III, Práctica Clínica IV, Sistema Tegumentario y Sistema Endocrino. Por tanto, es importante que los coordinadores, la planta docente y las autoridades de la carrera analicen esta constante e indaguen las causas con la finalidad de generar, a corto plazo, estrategias que permitan desde su espacio de acción incidir positivamente en la problemática, sin dejar de lado la evaluación del alcance de estas en función de las circunstancias personales y socioeconómicas que integran el momento histórico que se vive a nivel mundial.

Las principales causas de la suspensión de estudios que reportaron los alumnos fueron problemas económicos, necesidad de trabajar y problemas de salud mental. Llama la atención que en mayor proporción son las mujeres que hicieron este trámite porque son quienes más se han visto en la necesidad de trabajar, en comparación con los hombres.

El cuidar a un familiar como causa de la suspensión temporal de estudios fue igual en porcentaje tanto para hombres como para mujeres, esto se contrapone a lo que han reportado algunas investigaciones; por ello, se requiere realizar estudios cualitativos que permitan profundizar en esta problemática para generar estrategias más acordes a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas.

Si bien la tendencia mundial es la feminización de la carrera de medicina, no necesariamente indica que las apreciaciones socioculturales, y dentro de ellas las atribuciones de funciones según el género, se hubieran modificado de forma importante en formación, por lo que se requieren investigaciones que sustenten y permitan la identificación de cambios y continuidad de estos constructos.

Solo el tiempo permitirá medir el impacto que el aislamiento causado por la pandemia y, por ende, el tránsito de las clases presenciales a virtual ha tenido en la formación de los futuros médicos. Corresponde tanto a las autoridades institucionales, docentes y alumnos generar las estrategias que minimicen las consecuencias de las deficiencias en los aprendizajes adquiridos durante su formación; así como a quienes proporcionan los recursos económicos, contemplar partidas para el desarrollo de programas que brinden apoyo socioemocional a nuestros futuros profesionistas.

REFERENCIAS

- Alsoufi, A., Alsuyihili, A., Msherghi, A., Elhadi, A., Atiyah, H., Ashini, A., Ashwieb, A., Ghulala, M., Ben Hasan, H. y Abudabuos, S., Alameen, H., Abokhdhir, T., Anaiba, M., Nagbi, T., Shuwaiyah, A., Benothman, R., Arrefae, G., Alkhwayildi, A., Alhadi, A. et al. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on medical education: Medical students' knowledge, attitudes, and practices regarding electronic learning. *PLoS ONE*, 15(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242905>
- Arizmendi, M. C. (2021). *Primer Informe de Actividades FES Iztacala 2020-2024*. FES Iztacala, UNAM. <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FESI-2020-2021.pdf>
- Byrnes, Y. M., Civantos A. M., Go, B. C., McWiliams, T., & Rajasekaran, K. (2020). Effect of the COVID-19 pandemic on medical student career perceptions: a national survey study. *Medical Education Online*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1798088>
- Cabrera, M. N., Alegria, C. A., Villaquiran, A. F. y Jácome, S. A. (2022). Salud Mental, hábitos de sueño y nivel de actividad física en estudiantes de medicina en la educación virtual. *CES Med.* 36(2), 17-35. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.6700>.
- Campel, R. M. (Comp.). (2003). *Mujeres en el Historia*. Abada Editores.
- Campillo, M., Martínez, A., García, M., Guerrero, L. y Sánchez, M. (2019). Desempeño académico y egreso en 25 generaciones de estudiantes de la Facultad de Medicina de la UNAM. *Educación Médica*, 22(2), 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.05.003>
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM) (2021, 06 de abril). *Trabajo infantil, matrimonio, desigualdad y violencia familiar, son riesgos que acompañan la deserción escolar de niñas y mujeres adolescentes* [Boletín nº. 61]. CDHCM. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2021/04/BOL.-61-2021.pdf>

- Coppari, N., Bagnoli, L. y Maidana, P. (2019). ¿Deserción universitaria o abandono forzado? Análisis teórico y pilotaje de instrumentos de evaluación en estudios por grupos. *Eureka. Revista Científica de Psicología*, 16(1), 73-99.
- Elsawy, F., Malik, R., Kazi, M., & Ladan, Z. (2020). A UK perspective on the effect of the COVID-19 pandemic on medical student career perceptions. *Medical Education Online*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1810968>
- Fernández, M., Gutiérrez, D., Cruz, P., Ramírez, M. y Tovar, K. (2020). Abandono escolar en medicina: análisis de tres promociones. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(6), 331-333. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v23n6/2014-9832-fem-23-6-331.pdf>
- García-García, C. (2020, 06 de julio). Reflexiones sobre la educación superior en México: ¿qué retos agrega la pandemia por COVID-19? *Faro Educativo. Apunte de política* nº. 17. INIDE-UIA. <https://faroeducativo.ibero.mx/wp-content/uploads/2020/07/Apuntes-de-politica-17c.pdf>
- González, M. C., Nigenda, G. y Aguilar, E. (2011). "Caracterización del proceso de feminización de la profesión médica en México". En: A. Lifshitz, G. L. Zerón y R. H. Manuel (Coords.), *Los Retos de la educación médica en México. Tomo II* (pp. 175-186). Academia Nacional de Educación Médica.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (17), 75-90. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Lagarde, M. (1996). "El género, fragmento literal: La perspectiva de género". En: M. Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (2ª ed.) (pp. 13-38). Editorial Horas y Horas.
- Lugo, S. (2019). Deserción escolar: estudio para identificar y aplicar medidas preventivas en el CBT Dr. Carlos Graef Fernández, Jaltenco, Estado de México. *Acta Educativa*, 5(1). <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/06/28/desercion-escolar-estudio-para-identificar-y-aplicar-medidas-preventivas-en-el-cbt-dr-carlos-graef-fernandez-jaltenco-estado-de-mexico/>
- Martínez-Pérez, J., Ortíz-Cabrera, Y., Pérez-Leyva, E., Guevara-González, R. y Ferrás-Fernández, Y. (2020). Deserción estudiantil durante los primeros cinco años de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 45(2). <http://revzoilo-marinello.sld.cu/index.php/zmv/article/view/2135>
- Moreno, D., Bravo, E. R., Burgos, C. J. y Grijalva, A. A. (2021). Educación superior y pandemia: estudio piloto del cuestionario de experiencia educativa durante pandemia. *Revisita Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1).
- Necochea, Y., Nervi, C., Tuesta, V., Olazabal, L., Rodríguez, J., Gastelo, A. y León-Jiménez, F. (2017). Frecuencia y características del abandono estudiantil en una Escuela de Medicina de Lambayeque, 2006-2014. *Revista Médica Herediana*, 28(3), 171-177.
- Ortiz, T. (2006). *Medicina, historia y género. 130 años de investigación feminista*. Ediciones KRK.
- Osorio, I. y Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. *Colombia Médica*, 42(3), 303-308. <https://www.redalyc.org/pdf/28322503006.pdf>
- Petrone, P. (2018). La feminización en la Medicina. *Revista Colombiana de Cirugía*, 33(2), 132-34. <https://doi.org/10.30944/20117582.54>

- Reglamento General de Inscripciones (10 de enero de 1964). *Universidad Nacional Autónoma de México*. <http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/2018-05/157-1.pdf>
- Ríos, C. (2021, 01 de febrero). Durante la pandemia se dispara la deserción universitaria. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/covid-pandemia-dispara-desercion-escolar-unam>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L. y Pérez-Olvera M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el Bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Rai Ximhai*, 10(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <http://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/407/409>
- Tavera-Fenollosa, L. y Martínez, C. A. (2020). Jóvenes universitarios y la COVID-19: una mirada desde la categoría de acontecimiento. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(242), 313-343. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.78111>
- Torres, S. y Escobar, C. (2022). Determinantes de la deserción y permanencia en la carrera de Medicina: Evidencia del Sistema de Educación Superior ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.6>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2018). *Perspectiva de género*. <https://www.unicef.org/es/igualdad-de-genero/>
- Vargas, E. D. y Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97.
- Venegas-Pissa, J. C. y Sancho-Ugalde, H. (2019). Análisis de cohorte: Deserción, rezago y eficiencia terminal, en la carrera de Licenciatura en Medicina y Cirugía de la Universidad de Ciencias. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 203-224. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.11>
- Zarco, A., Cardoso, M., Torres, M. y Arellano, F. (2014). Valores en estudiantes de medicina en un plantel de la UNAM. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 17(2), 91-97.



Mujeres en la **educación superior**

es una obra editada y publicada por la **Universidad Nacional Autónoma de México** en la Coordinación Editorial de la Facultad de Estudios Superiores **Iztacala**, Av. de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, CP 54090, Tlalnepantla de Baz, Estado de México. En la composición tipográfica se utilizaron las familias Minion pro 12.5:14.5 y Myriad 10:12 pts.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de
José Jaime Ávila Valdivieso.

Coordinación Editorial: (55) 5623-1203
Correo-e: josejav@unam.mx
www.iztacala.unam.mx/coordinacioneditorial

Los Reyes Iztacala, 2023