



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898478*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: IX

Número: Edición Especial.

Artículo no.:6

Período: Octubre, 2021

TÍTULO: Propuesta de una ficha diagnóstica para la incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación Superior en México.

AUTORES:

1. Dr. Carlos David Carrillo Trujillo.
2. Dra. Rebelín Echeverría Echeverría.
3. Dra. Nancy Marine Evia Alamilla.

RESUMEN: El presente trabajo expone el diseño, construcción y pilotaje de una herramienta para el diagnóstico institucional de género en las Instituciones de Educación Superior (IES), consistente en una Ficha Preliminar para el autodiagnóstico o Diagnóstico rápido de la incorporación de la perspectiva de género y así realizar un análisis rápido inicial de las instituciones identificándose prioridades y fortalezas en relación con un proceso de transversalización de la perspectiva de género. La ficha se conformó en seis ejes: la percepción de la perspectiva de género, misión y visión institucional, funciones sustantivas universitarias, estructura organizativa, presupuestos y condiciones laborales. Su validación teórica radicó en un jueceo con expertos en temas de perspectiva de género, instituciones de educación superior y desarrollo organizacional.

PALABRAS CLAVES: perspectiva de género, diagnóstico, educación superior, México.

TITLE: Proposal of a diagnostic sheet for the incorporation of the Gender Perspective in Higher Education in Mexico.

AUTHORS:

1. PhD. Carlos David Carrillo Trujillo.
2. PhD. Rebelín Echeverría Echeverría.
3. PhD. Nancy Marine Evia Alamilla.

ABSTRACT: This work presents the design, construction and piloting of a tool for the institutional diagnosis of gender in Higher Education Institutions (IES), consisting of a Preliminary File for self-diagnosis or rapid diagnosis of the incorporation of the gender perspective and thus carry out an initial rapid analysis of the institutions, identifying priorities and strengths in relation to a gender mainstreaming process. The file was made up of six axes: the perception of the gender perspective, institutional mission and vision, substantive university functions, organizational structure, budgets and working conditions. Its theoretical validation was based on a judge with experts in gender perspective issues, higher education institutions and organizational development.

KEY WORDS: gender perspective, diagnosis, higher education, Mexico.

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, existen una serie de problemáticas asociadas al género (desigualdad, violencia, exclusión, acoso, hostigamiento, crímenes de odio, inequidad, etc.). Muchas de ellas han permanecido dentro de la cultura social mundial desde hace largo tiempo debido a su origen cultural (Cortés Calderón, 2020). En este sentido, la educación ha sido vista como uno de los instrumentos necesarios para fortalecer y asegurar el crecimiento y desarrollo de los países; diversos organismos internacionales, gobiernos, investigadores y estudiosos de la educación han levantado sus voces para

destacar el papel de la educación como uno de los medios principales para lograr una sociedad mucho más democrática, participativa y plural (Trejo, Llaven y Pérez, 2015).

Es a raíz de estas necesidades, que las instituciones educativas de diversos países, de los diversos niveles educativos, tanto públicas como privadas, están realizando acciones para disminuir o erradicar problemáticas como el bullying, acoso y hostigamiento, violencia estructural, inequidad, etc; sin embargo, es importante entender, como señala Solís Sabanero (2016), que para la solución de la gran mayoría de las problemáticas sociales se requiere del apoyo y trabajo de las instituciones educativas, la familia, la comunidad y diversos agentes de socialización que construyen las relaciones sociales y transmiten actitudes, estereotipos y formas de inclusión o exclusión; pero que también son determinantes de cambio en la superación de estos.

En este sentido, la mayoría estará de acuerdo en afirmar que las universidades, como institución educativa, ha de contribuir al desarrollo de una ciudadanía comprometida, técnicamente competente y profesionalmente ética; y, en pleno siglo XXI, es imprescindible que esta educación se realice con una Perspectiva de Género (PG), donde la equidad, entendida como una cuestión de dignidad y justicia, sea un pilar clave que aprender y vivir (López-Francés y Vázquez, 2014).

Al respecto, es importante mencionar, que como parte del principio de equidad y calidad, en el mundo, y particularmente en México, ha venido creciendo la conciencia y la necesidad de incorporar la PG en todos los niveles y modalidades educativas (Solís Sabanero, 2016). Hoy día, muchas de las Instituciones de Educación Superior (IES) están considerando la PG como un tema de gran interés en su agenda institucional, por resultar indispensable para reconocer las diferencias que históricamente se han presentado entre hombres y mujeres, y a partir de ello, algunas de ellas han diseñado, y en el mejor de los casos implementado, acciones para fomentar la igualdad de trato y de oportunidades para contrarrestar los estereotipos construidos a partir del género (Barbosa, 2015).

Lamentablemente, hay que reconocer que hay una distancia considerable entre “el derecho en los códigos” y “el derecho en acción”, lo que permite entender que las leyes frecuentemente no atacan a las raíces sociales y políticas de los problemas que regulan (Smart, 1989 en Tapia, 2020). Es por ello, que es urgente que la PG permee de manera significativa en las políticas universitarias con la intención de consolidar acciones para promover la igualdad, la equidad, la no discriminación y la cero tolerancia a la violencia de género; para ello, es necesario crear entramados institucionales y programas especializados en la materia, además de la incorporación de la perspectiva de género en sus funciones sustantivas, en especial en la docencia, la investigación y la difusión (Barbosa, 2015). El presente trabajo se centra en realizar una propuesta de instrumento para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad sobre la incorporación de la Perspectiva de Género (PG) en las Instituciones de educación Superior (IES).

DESARROLLO.

La institución educativa es uno de los agentes más importante en la formación integral de la personalidad del individuo; la escuela debe ser el espacio fundamental para la educación en igualdad de género, y de esa manera, corregir cualquier tipo de inequidad social (Solís Sabanero, 2016). Desde hace ya varias décadas, las políticas sobre equidad desgranadas en programas y acciones educativas en América Latina, si bien han tenido efecto en centrar la atención en la mejora de las condiciones de los sectores poblacionales más vulnerables, ampliando la cobertura y los recursos destinados, aún se decantan brechas importantes relacionadas con la calidad educativa y la generación de oportunidades educativas relevantes y acordes con los entornos donde se desarrollan los jóvenes, quienes representan un bono poblacional relevante para el desarrollo de la región (De la Cruz, 2017).

Las políticas públicas de las tres últimas décadas se han dado en el marco de un importante desarrollo institucional orientado a formular y ejecutar políticas de equidad de género; en casi todos los países

latinoamericanos se ha asumido que la ansiada igualdad sólo puede ser el fruto de una constelación de esfuerzos, lo que implica una construcción institucional innovadora, el logro de consensos sociales, una enorme voluntad política y un sostenido esfuerzo que posibilite el acceso a recursos (CEPAL, 2004).

La igualdad se ha convertido en el tema central en la agenda de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que reafirma el papel del Estado en el logro de umbrales mínimos de bienestar para toda la población (CEPAL, 2019).

Las políticas públicas que promueven la equidad de género se encuentran ante el desafío de eliminar los enfoques asistenciales y de corto plazo predominantes en el pasado, para pasar a procesos de construcción colectiva que apunten a una integración sistémica de la equidad de género (CEPAL, 2004).

En este marco de preocupación y compromiso mundial por avanzar hacia la superación de las desigualdades de género, la revisión de los instrumentos y acciones del Estado para el progreso hacia la autonomía e igualdad en el contexto de América Latina cobra especial relevancia y permite vislumbrar las luces y las sombras de este proceso, aún inconcluso (CEPAL, 2019).

En la siguiente tabla se observa la Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030 (vigente hasta 2017), donde se observan los planes, programas o instrumentos jurídicos que los países de América Latina ejecutan para promover la igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres. Estos planes son instrumentos utilizados e impulsados por la mayoría de los países de la región como parte de un proceso de trabajo conjunto entre los distintos sectores, potenciando la institucionalización y transversalización de género.

Tabla 1. Planes de igualdad (vigentes hasta 2017) de los principales países de América Latina y el Caribe.

País	Año	Nombre del plan	Entidad responsable
Belice	2013	Política Nacional Revisada sobre Género 2013	Comisión Nacional de la Mujer Ministerio de Desarrollo Humano, Transformación Social y Reducción de la Pobreza
Bolivia	2008	Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades “Mujeres Construyendo la Nueva Bolivia, para Vivir Bien”	Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales (VGAG) Ministerio de Justicia
Brasil	2013-2015	III Plan Nacional de Políticas para las Mujeres 2013-2015	Presidencia de la República Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres
Chile	2011-2020	Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres 2011-2020	Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM)
Colombia	2013-2016	Plan de Acción Indicativo 2013-2016 de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres	Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer
Costa Rica	2007-2017	III Plan de Acción de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género	Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU)
Cuba	1997-2018	Plan de Acción Nacional de Seguimiento a la Conferencia de Beijing	Estado de Cuba y Federación de Mujeres Cubanas
Ecuador	2014-2017	7 Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género 2014-2017	Consejo Nacional para la Igualdad de Género
El Salvador	2014	Política Nacional de las Mujeres 2011-2014	Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (ISDEMU)
Guatemala	2008-2023	Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres (PNPDIM) y Plan de Equidad de Oportunidades (PEO), 2008-2023	Secretaría Presidencial de la Mujer (SEPREM)

Honduras	2010-2022	II Plan de Igualdad y Equidad de Género de Honduras 2010-2022 (II PIEGH)	Instituto Nacional de la Mujer (INAM)
Jamaica	2011	Política Nacional para la Igualdad de Género	Oficina de Asuntos de Género, Comité Asesor sobre Género
México	2013-2018	Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018 (PROIGUALDAD)	Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)
Nicaragua	2006-2010	Programa Nacional de Equidad de Género 2006-2010	Instituto Nicaragüense de la Mujer (INIM)
Panamá	2012	Política Pública de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (PPIOM)	Instituto Nacional de la Mujer (INAMU)
Paraguay	2008-2017	III Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, 2008-2017	Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República
Perú	2012-2017	Plan Nacional de Igualdad de Género 2012- 2017 (PLANIG)	Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
Rep. Dominicana	2007-2017	II Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género (PLANEG II) 2007-2017	Ministerio de la Mujer
Uruguay	2007-2011	Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos 2007-2011	Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)
Venezuela	2013-2019	Plan para la Igualdad y Equidad de Género “Mamá Rosa” 2013-2019	Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género

Fuente (CEPAL,2019).

Es así, que a través de las diversas políticas globales, conferencias mundiales, y no menos importantes la voz del feminismo, la crítica por diversos sectores de la sociedad civil, redes académicas de diversas IES, movimientos mediáticos, entre otros elementos, países como México establece políticas nacionales encaminadas a: 1) asegurar la igualdad de acceso a la educación; 2) eliminar el analfabetismo entre las mujeres; 3) aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la

ciencia y la tecnología y la educación permanente; 4) establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; 5) asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas; y 6) promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Al respecto, Zapata Martelo y Ayala Carrillo (2014) realizan un análisis de cómo las políticas sobre PG fueron introducidas a la educación. Primero, a través de la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, aprobada en enero de 2001, que decreta la equidad de género en la sociedad, con lo cual toda institución laboral, educativa, de salud, agraria, etcétera, debe observarla y cumplirla en toda la República Mexicana.

Posteriormente, en octubre de 2002, el INMUJERES y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) celebraron un acuerdo de colaboración que formalizó el compromiso interinstitucional de promover la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes, programas y proyectos de las instituciones de educación superior en el país. Más adelante, mediante encuentros regionales con las IES afiliadas a la ANUIES, se realizó un acercamiento con la comunidad educativa, a fin de intercambiar experiencias y construir canales de comunicación; formalizar mecanismos de intercambio y cooperación; difundir información e impulsar estudios e investigaciones en la materia (en Palomar, 2005). Como parte de estos encuentros, se establecen diversas Redes Académicas sobre Estudios de Género.

La REGEN (Red de Estudios de Género de la Región Sur-Sureste comenzó desde 2002 a la fecha) albergando al inicio al menos 16 IES, comienzan a realizar diagnósticos sobre la PG en las IES en toda la región (REGEN, 2021). Es importante mencionar, que antes del año 2002, muchas de estas instituciones albergaban académicas que realizaban estudios de género, pero en este momento, su trabajo fue dimensionado y redimensionado, para trabajar desde una postura mucho más institucional.

Lo mismo sucedió con otras IES; por ejemplo, la Universidad Nacional de México (UNAM) desde 1992 ya contaba con un Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) pero a través de estos años se vuelve un referente nacional y consolida sus líneas de investigación; la Universidad de Guadalajara (UDG) también desde 1994 ya contaba con un Centro de Estudios de Género que favoreció los debates académicos al respecto (Barbosa Muñoz, 2017). Lo mismo sucedió con la Universidad Autónoma de México (UAM), que desde 1998 había abierto su primera convocatoria para estudios de posgrado y se constituyó como la primera maestría en México y uno de los primeros posgrados en América latina y el caribe en ofrecer estudios con una perspectiva de género (UAM, 2021). Esto, entre otras muchas IES, que tenían trecho ganado sobre la PG.

Lo que es innegable es que el esfuerzo sobre la PG en la educación realizado por los diversos actores e IES comienza a dar frutos a nivel nacional, y es así, que para el año 2005, Palomar señalaba que los principales trabajos se fundamentaban en cinco ejes de acción: (1) sensibilización, (2) diseño curricular, (3) investigación y difusión, (4) cultura institucional y (5) coordinación institucional.

Para 2010, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), posteriormente llamado en 2014 Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), establece como objetivo consolidar los procesos de autoevaluación institucional que contribuyan a la sociedad del conocimiento al aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y relevantes en las distintas áreas y disciplinas, con responsabilidad social. Y por primera vez de manera nacional se apoya económicamente a las IES a través de un proyecto sobre la incorporación de la PG en las diversas universidades del país. Dicho apoyo se transformó en que se realizaran actividades de sensibilización (capacitación), institucionalización (transversalización) e investigación sobre la PG en la mayoría de las universidades mexicanas.

A partir de la última década (2010-2020), la mayor parte de las universidades públicas ha tenido un avance sobre la incorporación de la PG en su institución. Se han realizado diagnósticos sobre la PG; implementado protocolos sobre violencia, acoso, hostigamiento, exclusión por diversidad sexual; establecido programas, unidades, proyectos y/o direcciones sobre género en las diversas universidades del país. Algunas universidades han incorporado a sus misiones o visiones el género como un eje rector; se han modificado estatutos, lineamientos, convocatorias, formatos, etc. para la igualdad de oportunidades de las comunidades universitarias; cada vez más universidades tienen asignaturas sobre perspectiva de género, diversidad sexual, derechos humanos, masculinidades, etc., como parte de la formación integral del estudiantado, entre otros muchos avances.

Objetivo.

Por todo lo anterior mencionado, es que se planteó como objetivo del presente trabajo poder contar con un instrumento que dé cuenta, de manera fácil y sencilla, sobre las fortalezas y las áreas de oportunidad que las universidades poseen en relación con la incorporación de la PG en sus instituciones.

Participantes.

Para ello, se entrevistaron a ocho informantes clave, seis mujeres y dos hombres, de ocho IES públicas de México. Cuatro de las mujeres responsables del programa o unidad de género de su universidad. De las cuatro personas restantes, tres eran directores de alguna facultad o campus y un rector.

Técnica.

Se realizó una entrevista semiestructurada con tres ejes temáticos: (1) perspectiva de género, (2) cómo transversalización de la perspectiva de género, (3) avances y retos de la transversalización de la PG en las universidades. Las entrevistas duraron en promedio una hora. Tres de las personas entrevistadas no accedieron a ser audiograbadas, sólo permitieron se pudieran hacer notas. Posteriormente, solo

siete de ellas aceptaron ser jueces de la ficha preliminar, por lo cual fue sustituida por otra persona, investigadora sobre estudios de género.

Procedimiento.

El trabajo está dividido en dos partes. En la primera, se identificaron a las personas que participarían en una entrevista semiestructurada. El objetivo fue conocer cuál es su idea de transversalización de la PG en las universidades, qué tipo de estrategias se deben de realizar, y cuáles son todas las áreas que implica.

Posteriormente, con la información recabada se elaboró una ficha preliminar sobre la transversalización de la PG en la universidad. En la segunda parte, se volvió a contactar a las personas entrevistadas para su participación a manera de jueces, con la intención de que evaluarán las dimensiones e ítems de la ficha como indicadores de la transversalización de la PG en la universidad. Una persona no aceptó y se sustituyó con otra. Por último, las evaluaciones y observaciones de los jueces sirvieron para mejorar redacción, eliminar un ítem e incluir otro en la versión final de la ficha.

Resultados.

La ficha resultante de Evaluación de la PG en las IES se constituyó de seis dimensiones. A saber:

1. **Percepción de Perspectiva de Género.** La comunidad universitaria conoce qué es la PG y la universidad la promueve.
2. **Misión y visión institucional.** La categoría de género se encuentra explícita en la misión, visión o como parte de los valores institucionales de la universidad.
3. **Funciones sustantivas universitarias.** La universidad incorpora contenidos de PG en planes, programas, la actividad docente, investigaciones y/o actividades académicas.

4. **Estructura organizativa.** Existe una unidad o programa relacionado con el género; hay una búsqueda por la equidad en términos de toma de decisión, espacio y responsabilidades. No hay brechas y sesgos en términos de promociones, remuneraciones y distribución de cargas laborales.
5. **Presupuestos.** Hay rubros etiquetados para acciones sobre género o para reducir brechas y sesgos en relación con él. Los presupuestos son equitativos.
6. **Condiciones laborales.** Existen instrumentos en la organización (códigos, manuales, protocolos) que favorezcan la no violencia, inclusión o un lugar adecuado para laborar. Las diversas condiciones laborales son equitativas entre hombres y mujeres.

A continuación, se muestra la ficha construida.

Tabla 2 Ficha de Diagnostico institucional con Perspectiva de Género.

EJE DE ANÁLISIS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
PERCEPCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.			
La perspectiva de género se promueve al interior de la IES.			
El personal de la IES tiene conocimientos o información sobre la perspectiva de género.			
La perspectiva de género está implícita en los componentes,			
MISIÓN Y VISIÓN INSTITUCIONAL.			
Las políticas institucionales de la IES incorporan la perspectiva de género.			
En la misión o visión de la IES el género es una categoría importante.			

Los valores de equidad, diversidad, inclusión y respeto se encuentran en la políticas institucionales, misión y visión o valores de las IES.			
Se utiliza lenguaje inclusivo y respetuoso en los diversos documentos institucionales de las IES.			
Existen objetivos y políticas institucionales sobre igualdad de género.			
Existe un programa de sensibilización, capacitación y formación al personal técnico y dirigente en temas de género, masculinidad, derechos humanos u otros temas vinculados a la perspectiva de género.			
FUNCIONES SUSTANTIVAS UNIVERSITARIAS (DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN).			
Existen contenidos de género, diversidad, equidad e inclusión incorporados dentro de las asignaturas de todas las carreras.			
Existe una asignatura enfocada al tema de género.			
El personal docente incorpora el enfoque de género en su labor pedagógica.			
Las y los docentes han recibido capacitación o sensibilización en perspectiva de género.			
El tema de género es un aspecto relevante en las investigaciones realizadas por la IES.			

Se realizan análisis por género en las investigaciones.			
Se presentan datos desagregados por sexo en las estadísticas institucionales.			
La IES promueve actividades académicas de difusión sobre temas de género, equidad, inclusión y diversidad.			
La IES promueve actividades o acciones culturales enfocadas a tema de género.			
La IES elabora y difunde materiales impresos, audiovisuales o por internet con contenidos vinculados al género, equidad, inclusión y diversidad			
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.			
Existe una unidad, programa o proyecto institucional relacionado con la perspectiva de género en la IES.			
La institución identifica las necesidades y demandas diferenciadas por mujeres y hombres.			
El plan anual de trabajo de las diversas dependencias (campus/facultades) responde a las demandas diferenciadas por género.			
Se monitorean los procesos de trabajo para asegurar que hombres y mujeres tengan responsabilidades y obligaciones equitativas.			

Existen mujeres en los espacios de toma de decisión de la IES.			
Mujeres y hombres tienen la misma posibilidad de acceder a espacios de toma de decisión.			
La distribución de las cargas laborales es equitativa entre hombres y mujeres.			
Existe equilibrio entre hombres y mujeres en la división formal de las responsabilidades en la institución, en todos los niveles y cargos.			
Existen brechas o sesgos de género en el acceso a la capacitación, ascensos, promociones y en la remuneración (Igual salario por igual cargo).			
Contempla la estructura espacios o mecanismos específicos para la promoción de la igualdad de género en niveles de decisión.			
PRESUPUESTOS.			
Existe un rubro “etiquetado” dentro del presupuesto de la IES destinado a acciones que reduzcan la brecha de desigualdad entre mujeres y hombres.			
Los equipos, bienes e infraestructura de la institución, se disponen de forma equitativa entre las estructuras dirigidas o compuestas en su mayoría por hombres o mujeres.			

Existe o se carece de metas financieras específicas para promover la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres a nivel del personal y de la población meta.			
La institución destina su presupuesto con equidad.			
CONDICIONES LABORALES.			
Los procesos de trabajo contemplan las diferencias de roles, necesidades e intereses de mujeres y hombres de la institución.			
Las mujeres ven truncado su crecimiento laboral y profesional al interior de la IES por su condición de género.			
Hay presencia de casos sobre acoso, hostigamiento o cualquier otra forma de violencia entre hombres y mujeres.			
Las condiciones laborales son iguales para hombres y mujeres en el mismo cargo/puesto o tarea.			
La institución considera los diferentes roles productivos y reproductivos de mujeres y hombres.			
Existe algún código de ética, protocolo, política o normativa que incluya la igualdad de género como valor o principio institucional con sus respectivas acciones, medidas para lograrlo y sancionar.			

Existen acciones afirmativas para equiparar grupos que están en desventaja al interior de la institución.			
Incorpora criterios de igualdad de género en los sistemas de selección, capacitación, promoción y evaluación del desempeño del personal.			
Los criterios sobre incentivos para el personal establecen igualdad de oportunidades para alcanzarlos a mujeres y hombres.			

CONCLUSIONES.

La inequidad en la educación tiene directa relación con la desigualdad social y económica, uno de los primeros retos es generar un modelo de desarrollo que construya una sociedad equitativa, solidaria e inclusiva (Aguirre, 2008). En un país multiétnico y pluricultural como México es necesario articular los compromisos políticos – internacionales y nacionales-, académicos y de responsabilidad social que coadyuven al desarrollo de la institución educativa, no únicamente como una institución que prepara para el trabajo técnico, sino como una institución que prepara la vida.

Rigal (2011) señala, que hoy día, la educación es entendida como la formación del sujeto en la búsqueda constante de autonomía de pensamiento y de acción, envuelta en un triple esfuerzo:

- Por la producción de sentido crítico.
- Por una praxis emancipadora (el develamiento de relaciones de dominación) y
- Para la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática.

Por tanto, se ocupa de las cuestiones involucradas no sólo en la transmisión o reproducción del saber sino también en su producción; existe una genuina preocupación sobre cómo se produce y reproduce el saber, pero también sobre la visión social y política que se manifiesta en esa práctica; lo que articula

teóricamente estas dos dimensiones es la concepción del hecho educativo como pedagógico y político a la vez. La pedagogía tiene que direccionar la acción educativa pues la educación es una práctica productora de sentidos sociales y, por tanto, responsable –aunque no sola- de la transformación social (Silber, 2011).

De acuerdo con los objetivos educacionales, existe una necesidad de formar en democracia, equidad, derechos humanos y otros aspectos, los cuales conforman la educación en valores relativos a normas y actitudes (Argueta, 2009); esta formación no es exclusiva para el estudiantado, toda la comunidad universitaria debe de transformarse. Erradicar la violencia, los estereotipos sexuales, disminuir las brechas de género, lograr la igualdad de oportunidades es algo que debe de permear a las IES para poder modelarlas e incorporarlas en los demás centros de trabajo.

Es necesario que existan presupuestos exclusivos para tal tarea. Que las IES tengan instrumentos para disminuir dichas problemáticas y que se cuente con el apoyo institucional y la voluntad política para la incorporación y transversalización de la PG en las IES.

El instrumento propuesto no pretende más que ser una herramienta que facilite observar de manera fácil los logros alcanzados, las fortalezas obtenidas en torno a la PG, pero también las áreas de oportunidad, esas tareas aún inconclusas que requieren atención. El trabajo sobre la PG en las IES es inacabado, falta aún mucho camino, pero también cada vez se suman más personas en la búsqueda de la equidad, los derechos y la inclusión.

En los últimos años, el apoyo de la federación, a través del PROFOCIE, ha colaborado en el desarrollo de múltiples actividades, proyectos y programas sobre PG en las universidades públicas. Que, a través de los recursos obtenidos han cristalizado diversas estrategias con el objetivo de la equidad, la inclusión y la no violencia en las IES. Hoy, entrando ya al tercer trimestre del año 2021, este recurso parece estar agotado.

Las universidades públicas en los últimos años han sido adelgazadas en sus presupuestos, y como en años anteriores, la PG no parece una prioridad para la gran mayoría de ellas. Estas medidas pudieran estar en detrimento de los logros alcanzados, y pareciera que todo lo ganado pudiera quedar paralizado; sin embargo, es importante que las universidades redoblen esfuerzos y observen el panorama al respecto: el estudiantado cada vez reclama más espacios seguros, los movimientos en torno al acoso y el hostigamiento cada vez son más fuertes y frecuentes, las investigaciones del personal de las IES en torno al género no van a parar, la sociedad civil no callará su voz, las colectivas estudiantiles en torno a estos temas se harán más frecuentes, los movimientos sociales tipo Me Too seguirán exponiendo situaciones de las IES, etc.

Como universidad el camino a seguir debería ser construir un modelo para diseñar, implementar y coordinar acciones bajo una PG que faciliten su institucionalización en los presupuestos, las funciones sustantivas y la estructura organizativa, así como en consolidar condiciones laborales y espacios universitarios libres de estereotipos de género y violencia, generando IES inclusivas, equitativas, seguras y socialmente responsables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aguirre Ledezma, N. (2008). Inequidad y educación en América latina en Fe y Alegría (Edit.) Una mejor educación para una mejor sociedad, pp. 35-54.
2. Argueta de Palacios, M. G. (2009) Ejes transversales en el currículo de la formación inicial de docentes. CECC/SICA: Costa Rica.
3. Barbosa Muñoz, B. (2015). La perspectiva de género en las instituciones de educación superior públicas en México frente a los problemas de desigualdad y violencia en razón de género. En Rojas Castro M. e Ibarra Rojas, L. (Coords.); Estado, Derecho y Desigualdad, pp. 127-154.

4. CEPAL. (2014). Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el caribe. 9º Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (México, D.F. del 10 al 12 de junio de 2004).
5. CEPAL. (2019). Planes de igualdad de género en América Latina y el caribe. Mapas de ruta para el desarrollo. ONU: Santiago de Chile.
6. Cortez Calderón, C. (2020). Perspectiva de género en políticas públicas educativas en Michoacán a partir de 2015. Análisis y desafíos en preescolar y primaria. Tesis de maestría no publicada. Universidad Michoacana en San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
7. De la Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*. 26 (51), pp. 159-178.
8. López-Francés, I. y Vázquez Verdera, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *TESI* 15 (4) pp. 241-261.
9. Palomar, V. C. (2005). La política de género en la educación superior. *La Ventana*, 3 (21), pp. 7-43.
10. REGEN, Red de Estudios de Género de la Región Sur-Sureste. (01 de agosto de 2021). Antecedentes. <https://www.uv.mx/regen/antecedentes/>
11. Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En Hillert, F., Amejeras, M.J. y Graziano, N. (Coords.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. UBA: Buenos Aires, pp. 40-50.
12. Silber, J. (2011). Lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación. En Hillert, F., Amejeras, M.J. y Graziano, N. (Coords.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. UBA: Buenos Aires, pp.17-21.

13. Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (Coords.), Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación, pp. 97-107.
14. Tapia Tapia, S. (2020). Los procesos administrativos sobre violencia de género en las universidades ecuatorianas y la “neutralidad” institucional ante el sexismo en el campus. En Jaramillo, Sierra, I. y Buchely L. (Coords.) Perspectivas de género en la educación superior, pp. 77-96.
15. Trejo Sirvent, M., Llaven Coutino, G. y Pérez y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. Atenas Revista Científico-Pedagógica. 4 (32) pp. 49-61.
16. UAM, Universidad Autónoma Metropolitana. (01 de agosto de 2021). Maestría en estudios de la mujer.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Carlos David Carrillo Trujillo. Doctor en Psicología. Docente e investigador de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, México. Correo electrónico: carrillo.trujillo@gmail.com
2. Rebelín Echeverría Echeverría. Doctora en Psicología. Docente e investigador de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, México. Correo electrónico: rechever@correo.uady.mx
3. Nancy Marine Evia Alamilla. Doctora en Educación. Docente e investigador de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, México. Correo electrónico: nancy.evia@correo.uady.mx

RECIBIDO: 15 de agosto del 2021.

APROBADO: 23 de septiembre del 2021.