



Powered by  
Arizona State University



**PANORAMA ACTUAL DE LA ARTICULACIÓN  
DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS  
Y LA PARIDAD DE GÉNERO EN  
UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS**



**PANORAMA ACTUAL DE LA  
ARTICULACIÓN DE LAS FUNCIONES  
SUSTANTIVAS Y LA PARIDAD DE  
GÉNERO EN UNIVERSIDADES  
LATINOAMERICANAS**

Agudelo, M, et al. (2022). Panorama actual de la articulación de las funciones sustantivas y la paridad de género en universidades latinoamericanas (1.a ed.).  
Universidad Internacional del Ecuador.

ISBN: 978-9942-923-81-3

Marcela Serrador Osorio (Coord.).

Mónica Viviana Agudelo Osorio (Coord.).

### **Autores**

Mónica Viviana Agudelo Osorio

Yenni Andrea Pedreros Bernal

Pamela Cepeda Vélez

Camila Troya

Rodolfo Cruz Vadillo

Emma Verónica Santana Valencia

Marcela Serrador Osorio

Renato Herrera

Victoria Primante

Malena Espeche

Margarita Rosa Ahumada Gutiérrez

Cindy Giseth Ordoñez Borda

Primera edición: **Universidad Internacional del Ecuador - UIDE**

**[www.uide.edu.ec](http://www.uide.edu.ec)**

Ilustración de portada: Camila Olivo

Diagramación: Antonella Buitrón C.

Los capítulos de esta obra fueron sometidos a un proceso de pares revisores gestionado por la Dirección General de Investigación y Posgrados (DGIP) de la Universidad Internacional del Ecuador.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los/las autores/as. Esta publicación no puede reproducirse total o parcialmente para fines comerciales sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

Quito-Ecuador, 2022.

## PRÓLOGO

---

Reflexionar sobre el entramado cultural, político, social y educativo que se entretreje en la complejidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina bajo la mirada de la paridad de género, es un reto para la academia y desde luego, para los procesos investigativos que se desarrollan en los diferentes escenarios universitarios; es así, que al interior de las páginas que componen este libro encontrarán reflexiones sobre las acciones que dan sentido a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, atendiendo a las características propias de cada uno de los países participantes.

Toda reflexión y comprensión sobre las IES deben entenderse como un acto político y social que invita a pensar y repensar la participación equitativa e inclusiva de toda la sociedad en general. Los autores de esta investigación realizan una revisión de las distintas realidades y apuestas de acción de las IES, donde se resalta la importancia de promover escenarios de carácter democrático e igualitario de participación.

A su vez, invitan a pensar que la paridad de género implica el análisis del contexto sociohistórico, desde la identificación de situaciones o acciones que involucran ciertas formas de exclusión en la participación y que permiten reconocer las barreras históricas de acceso y permanencia que se han presentado en diversos modelos educativos o que se mantienen a pesar de los cambios propuestos desde las organizaciones, los movimientos sociales y sociedades.

De acuerdo con lo anterior, el documento presenta los antecedentes de las funciones sustantivas y la paridad de género en América Latina, señalando en su primer capítulo la apuesta sociohistórica de las universidades. Este apartado permite reconocer que los modelos de educación inglés y Napoleónico se convirtieron en las cartas de navegación bajo las cuales se organizan las IES en la región.

Los capítulos siguientes permiten ahondar en la articulación de las funciones sustantivas y paridad de género en IES de manera específica en Argentina, Colombia, Ecuador y México, estos apartados nos llevan reconocer las diversas realidades Latinoamericanas, a su vez; se hace énfasis en las características, avances en términos de reconocimiento de derechos y posibilidades de transversalización de la perspectiva de género al interior de los currículos universitarios y acciones institucionales.

Por último, se encuentra el capítulo denominado Funciones Sustantivas y Paridad de género en Universidades de Latinoamérica, en el cual se realiza un comparativo que permite el diálogo entre los resultados, avances, retos y posibilidades evidenciadas en cada uno de los espacios protagónicos del ejercicio investigativo.

Invito a quien cuente con el interés de analizar el trabajo en asuntos de género al interior de las universidades latinoamericanas, a permitirse a través de la lectura crítica y reflexiva de esta investigación, empoderarse de acciones que permitan continuar avanzando en el camino que conlleva a la construcción de una región más equitativa y paritaria. La invitación se extiende a que en las IES se asuma el reto de repensar sus estructuras actuales, de manera que se permitan de cara a la realidad actual, apalancarse en acciones de cambio, estrategias de inclusión y escenarios para el diálogo desde una perspectiva de género.

---

**Marcela Velásquez Herrera**

Psicóloga Magíster en Psicología Clínica y de la Familia.

Docente investigadora Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

[marcela.velasquez@unad.edu.co](mailto:marcela.velasquez@unad.edu.co)

## ÍNDICE

---

Antecedentes de las Funciones Sustantivas y Paridad de Género en América Latina. Pamela Cepeda y Camila Troya	08
Paridad de Género, Funciones Sustantivas e Instituciones de Educación Superior en México. Rodolfo Cruz Vadillo y Emma Verónica Santana Valencia.	26
Articulación de las Funciones Sustantivas y Paridad de Género en Universidades Colombianas. Mónica Viviana Agudelo Osorio y Yenni Andrea Pedreros Bernal.	59
Paridad de Género y Articulación de Funciones Sustantivas en Universidades Ecuatorianas. Marcela Serrador Osorio y Renato Herrera.	81
Resignificación de las Funciones Sustantivas de las Universidades Argentinas desde una Perspectiva de Géneros y Diversidades. Victoria Primante y Malena Espeche.	120
Funciones Sustantivas y Paridad de Género en Universidades de Latinoamérica. Margarita Rosa Ahumada Gutiérrez y Cindy Giseth Ordoñez Borda.	152

# PANORAMA DE LA PARIDAD DE GÉNERO EN LA ARTICULACIÓN DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

---

Pamela Cepeda<sup>1</sup>

Camila Troya<sup>2</sup>

Las funciones sustantivas universitarias y la paridad de género en Latinoamérica se desarrollan de manera simultánea bajo la influencia del momento histórico de los territorios que la conforman. El comienzo de las universidades en América Latina se remonta a la administración católica y la influencia española en la educación superior. Al independizarse de la corona, las Instituciones de Educación Superior (IES) de cada país avanzaron con base en sus contextos sociales.

Al obtener su autonomía, las naciones de Latinoamérica adoptaron puntos de vista y enseñanzas sociales de Europa y Estados Unidos, para aplicarlos a la educación superior y paridad de género como es el caso de los modelos educativos, usados para comprender el funcionamiento de las universidades. Los mismos poseen en su estructura a las funciones sustantivas que se clasifican en: investigación, docencia y extensión o vinculación; estas interactúan entre sí para fomentar un adecuado aprendizaje en los estudiantes. Cabe mencionar que en cada región existen particularidades en la visión y aplicación de las funciones sustantivas.

Al igual que la educación superior, la paridad de género se desarrolla de forma particular en cada país. En Latinoamérica el término paridad va ligado al género, siendo una búsqueda de participación equitativa de las mujeres a nivel político y social. Los avances de cada uno de los países varían de acuerdo con la legislación y movimientos sociales dentro de sus territorios. Siendo el gran representante de esto Argentina, donde en 1991 implementó su primera ley relacionada con la paridad de género. En contraste con países como Colombia y Ecuador quienes en el año 2018 comenzaron a desarrollar un mayor interés sobre el tema.

---

<sup>1</sup> Estudiante de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) con maestría en Gestión de Riesgos por la UIDE. Actualmente colabora en el área de investigación de la UIDE, y posee experiencia en atención psicológica a víctimas de violencia. Información de contacto: pame.cepedav@gmail.com

<sup>2</sup> Estudiante de la carrera de Negocios Internacionales en la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE), actualmente cursando el quinto semestre; con experiencia profesional en investigación en mercados, y actualmente posee una beca académica. Información de contacto: troyacami@yahoo.com.



Este capítulo tiene como objetivo introducir los conceptos necesarios para comprender cómo se han concebido las funciones sustantivas y cómo se ha incluido la paridad de género en la educación superior en Latinoamérica. Para lo cual, se abordó el contexto histórico de las Instituciones de Educación Superior de México, Colombia, Ecuador y Argentina.

El método utilizado para cumplir con el objetivo fue una revisión bibliográfica para garantizar la obtención de información relevante Siguiendo lo propuesto por Gómez, et al, 2014, el presente capítulo se trabajó en tres fases: 1) identificación del problema, para delimitar la literatura a revisar 2) búsqueda de información en libros, capítulos de libros, tesis de maestría, cuerpos legales, artículos de revistas y páginas web. Las bases de datos implementadas para obtener esta información fueron Elsevier, Scielo y Google Académico. Dentro de esta bibliografía se incluyen todos aquellos documentos escritos en español que aborden puntos relacionados con la educación superior y/o paridad de género de México, Colombia, Ecuador y Argentina. Se excluyó la información de países latinoamericanos que no fueron nominados con anterioridad, al igual que documentación redactada en otro idioma diferente al español. 3) organización de la información consistente en ordenar de forma sistemática la documentación identificada y 4) el análisis de la información que permitió dar una estructura lógica al texto.

La estructura de este capítulo inicia con el contexto histórico de las funciones sustantivas; continúa con su definición y un posterior análisis del género en las universidades. Estas redacciones dan pie a la introducción de las funciones sustantivas y la paridad de género en las universidades de México, Colombia, Ecuador y Argentina; culminando con las conclusiones de este análisis.

## **Contexto Histórico de las Funciones Sustantivas**

El nacimiento de las funciones sustantivas universitarias se da a partir de la creación de los modelos universitarios, los cuales, hasta la actualidad, sirven de base para el funcionamiento y la ideología de las universidades a nivel mundial. De esta manera se crean varios documentos y puntos de vista en torno a los modelos universitarios. En este debate autores como D'Andrea, Zubiría y Vázquez (2001) plantean la existencia de cinco modelos universitarios:

A fines del siglo XVII y principios del siglo XIX se distinguen los siguientes modelos de universidad: 1) el modelo alemán, con fundamento en ideas liberales, el cual otorgaba importancia a la libertad de pensamiento, los seminarios y la investigación; 2) el modelo inglés, donde el eje fundamental es la formación integral del hombre; 3) el modelo francés, basado en la docencia, con una significativa influencia de la religión católica en los planes de estudio académicos y en la metodología de investigación; 4) el modelo Napoleónico que depende del Estado, donde el primer y principal objetivo de la educación era el de formar las mentes para fortalecer y hacer perdurar el Imperio; 5) el modelo estadounidense, el cual funcionaba teniendo como eje principal el servicio de la comunidad. (p.5)

Mientras que autores como María Martínez (2017), reconocen cuatro modelos universitarios: 1) Napoleónico, 2) Alemán, 3) Inglés y 4) Humanístico o Humboldt, siendo este reconocimiento de modelos uno de los más aceptados y el que usaremos en este documento.

El modelo Humboldt se basa en la libertad académica; busca una educación totalmente dedicada a la ciencia, dejando de lado intereses del sector público y privado. Es decir, que tiene como objetivo quitar la decisión a la ciudadanía y rechazar toda pretensión económica, política, estatal o social en el manejo de la universidad. Este modelo es humanístico, apoya a los liceos, que son centros de estudio formados por varias facultades, donde se abarcan temas generales especialmente científicos, geográficos y de historia (lo contrario a la especialización).

Este modelo impulsa las humanidades y las artes como parte de la esencia del ser humano. Así, tiene sus bases en la filosofía griega, donde se defendía la enseñanza general para dar claridad a los estudiantes en sus gustos y caminos a seguir; guiando hacia el mayor desarrollo posible de su personalidad y sus metas. El modelo de Humboldt plantea una educación reflexiva y suele relacionarlo con la gratuidad y la promoción del traslado e intercambio estudiantil, alegando que las ciencias no conocen fronteras.

Wilhelm Von Humboldt fue el principal autor de este modelo. Él y otros autores como Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher y Schiller desarrollaron la teoría sobre la formación humanística, con algunas discrepancias entre ellos. Por ejemplo, para Fichte la universidad necesita del aporte estatal y su finalidad no es el conocimiento en sí —como lo propuesto por Humboldt— sino el crear mediante la enseñanza y las nuevas ideas un mundo mejor y más justo. Sin embargo, todos apoyan a una educación en donde lo enseñado no se adapte a las demandas de la sociedad; y que sean las universidades las que dirijan a la sociedad a través de la innovación de pensamientos en sus salones.

Las opiniones de este modelo son diversas, autores como Wittrock (1991) presentan dudas por el funcionamiento de la articulación de las funciones sustantivas en el modelo y del modelo en sí. En contraste Kant (2003) considera que, a pesar de todas las quejas contra el modelo, se necesitan más universidades que lo manejen para cambiar la forma de apreciar a la sociedad en general y evitar que quien tome las decisiones sobre el destino del mundo sean solo los grupos con poder.

El modelo Humboldt, al igual que el modelo Napoleónico, está enfocado en dos funciones sustantivas, la docencia y la investigación, ya que se los considera factores esenciales para el avance de la ciencia. No obstante, el modelo Napoleónico tiene más afinidad con la función sustantiva de la docencia pues sigue estrictamente la formación profesional.

El modelo Napoleónico nace con las ideas planteadas en la revolución francesa; por lo que defiende la autonomía de la universidad y la educación para todas las personas. Adicionalmente, se adapta al concepto de las especializaciones. En el siglo

XIX, cuando sucedió una contraposición de propuestas entre este modelo y el modelo Humboldt, se deciden las áreas para las que cada modelo sería más conveniente. Las facultades destinadas al aprendizaje especializado fueron: medicina, farmacia, derecho, arquitectura, veterinaria, lenguas y politécnicas.

El modelo Alemán es uno de los más usados en la educación superior, fue fundado en el mismo siglo que el modelo Napoleónico. Se trata de un sistema basado en la competitividad que distribuye la formación personal entre la educación y el trabajo. Es decir, un 30 o 40% de la formación personal pasa en los centros educativos y el porcentaje restante en las empresas; dándole vital importancia a la función de vinculación con la sociedad para la formación de profesionales. En este modelo los jóvenes pueden escoger una formación laboral o académica, siendo el segundo el camino universitario usual. A su vez, la formación laboral se aprende a través del trabajo; para que esta opción sea completamente válida, existen comités y empresas de cada industria que los acogen, usualmente a cambio de recompensas económicas por parte del Gobierno.

Todos los modelos estudiados hasta ahora no integran toda la formación profesional necesaria para los jóvenes. Con la esperanza de cambiar esto nace el modelo Inglés, el cual plantea a la universidad como un centro de investigación, adquisición de capacidades y conocimiento y vinculación con la comunidad, centrado especialmente en las funciones sustantivas de la docencia y la investigación. Este modelo integra conceptos de los modelos anteriores. Así, propone que el estudiante debe comprometerse con investigar y generar conocimiento sobre los problemas que acarrearán las sociedades actuales y futuras; sin que esto signifique que todas las carreras y programas van adaptados a las demandas de la sociedad. Puesto que, las universidades son un ente aparte del Estado dispuesto a tomar sus propios caminos e ideologías; las mismas que podrían no solo adaptarse a la sociedad, sino llevar a cabo un proceso para transformarla.

El concepto del modelo Inglés fue planteado de una forma convincente. Empero en la práctica se notaron algunos defectos con los que autores como David Méndez (2021) no estuvieron de acuerdo, llegando a llamarlo “el modelo universitario comercial”. Este término hace referencia a que el modelo en cuestión considera a la educación superior un producto de consumo para el mercado capitalista actual. Para esta afirmación se realizó el análisis del sistema Inglés, donde propuestas con un buen propósito inicial —como los rankings de calidad universitaria— paradójicamente terminan haciendo de las universidades un lugar poco apto para adquirir conocimientos. Pues estas clasificaciones pueden ser muy subjetivas para evaluar la calidad humanística, midiéndose factores más enfocados al capitalismo y el aporte de los estudiantes a la sociedad como mano de trabajo, no como ente activo que propone soluciones.

La acusación al modelo Inglés como un modelo comercial mediante los rankings es la punta del iceberg, éste evidencia faltas graves en su propuesta. En las leyes británicas, por ejemplo, se incluyen artículos sobre los estudiantes apreciados a modo de consumidores del servicio educativo; posición que les da la posibilidad de quejarse del mismo en el momento en el que no estén contentos, inclusive con notas que se merecen

y exigir el despido de profesores que enseñen adecuadamente, pero que los estudiantes los consideren más exigentes. Todo esto podría culminar en profesionales mediocres para un Estado.

## **Definición de las Funciones Sustantivas**

En el acápite anterior se detalla el origen histórico de las funciones sustantivas, donde se manifestó en varias ocasiones sobre los componentes de estas, es decir, docencia, investigación y extensión/vinculación. Sin embargo, estos conceptos no han sido explorados por lo que se generan las siguientes inquietudes ¿Qué se entiende por funciones sustantivas? ¿Existe una articulación real entre las mismas?

Las funciones sustantivas son los componentes centrales de los modelos educativos, están compuestas generalmente de tres elementos esenciales que son: docencia, investigación y extensión, también denominado vinculación. Cada uno de estos aspectos aborda puntos esenciales de la educación superior y su ejecución en las IES.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009), las Instituciones de Educación Superior (IES), mediante las funciones sustantivas, tienen como objetivo el promover de forma interdisciplinar el pensamiento crítico en la sociedad activa, con el fin de contribuir al cumplimiento del desarrollo sostenible en cada uno de sus ejes. Es necesario mencionar que en este documento se detalla a las universidades como establecimientos que gozarán de autonomía institucional y libertad académica con el propósito de fomentar la educación de los ciudadanos a todo nivel, no solo el académico.

Para comprender estos conceptos, se propone iniciar con la función sustantiva de docencia, misma que proviene de la acción de enseñar. Profundizando en este término se evidencia que existen múltiples definiciones relacionadas con la transmisión del conocimiento. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2021), la educación es la “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”.

Por tanto, la docencia es la disciplina especializada para fomentar la educación en distintos niveles académicos. Para lograr este fin, el cuerpo profesoral realiza diversas acciones para “promover el desarrollo de competencias a partir del diseño de programas, análisis de contenidos, elaboración de material didáctico, prácticas, instrumentos de evaluación, asistencia e impartición de cursos” (Sánchez, 2017, p. 6).

Es así como los docentes cumplen diversas tareas para transmitir la información a los estudiantes, generando un lazo alumno-docente que facilita esta labor. Dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) los educadores brindan las herramientas profesionalizantes para que los alumnos logren obtener los conocimientos detallados en su malla curricular en la carrera de su elección. La docencia se vincula desde inicio del estudio de las funciones sustantivas con la investigación, por lo que es la siguiente función sustantiva para explorar.

La investigación consiste en la labor de los docentes en generar nuevos conocimientos a partir de actividades investigativas que desarrollen nuevas perspectivas en cada una de las ramas de estudio. Según Serrador (2020), la investigación “requiere de la generación un pensamiento crítico que responda a las necesidades y problemas del entorno del cual se está investigando” (p. 148).

Para Sánchez (2017), los docentes investigadores contribuyen al desarrollo de la sociedad mediante la elaboración de proyectos enfocados en problemáticas sociales determinadas. El propósito de estos es promover el conocimiento del problema que enfrenta la población y facilitar la búsqueda de soluciones al ampliarlo y abrir nuevas vías de enfrentarlo. Para lo cual los profesores colaboran con pares y grupos de investigación explorando el conflicto que afecta a su entorno, a nivel social, económico, educativo y demás.

Evidenciándose cómo la función de investigación influye directamente en la sociedad, ya que desarrolla conocimiento para facilitar la resolución de conflictos vigentes en la misma, encontrando el nexo de la investigación con extensión universitaria. Puesto que, en ambos casos, se influye —desde distintas perspectivas— en la sociedad. A pesar de esto, distintos autores argumentan que el eje olvidado por las universidades es la tercera función sustantiva, la extensión/vinculación.

La extensión universitaria —también denominada vinculación con la comunidad— se relaciona directamente con la acción de los estudiantes ante problemáticas identificadas en la sociedad. De esta forma, los alumnos tienen la oportunidad de vivir de manera guiada diversos problemas existentes en una población determinada, obteniendo experiencia y conocimiento aplicable al mundo laboral.

A diferencia del contexto europeo, donde la universidad contribuye en la innovación y desarrollo del modelo socioeconómico sostenible mediante la estrecha relación que existe con el sector productivo, en Latinoamérica, el rol de la extensión es más social, participando de manera directa en el desarrollo de las poblaciones vulnerables (Blanco et al, 2017). Por lo que diversos autores critican el papel de esta función cuando centra su acción en un contexto exclusivamente productivo y económico, más que un acercamiento cultural, muy similar al modelo napolitano (Barreno et al, 2018).

Tomando en consideración lo mencionado con anterioridad, es importante recalcar que el rol de la extensión es articular la labor de las IES (docencia e investigación) con las necesidades de la sociedad, ya sea en problemas actuales o promoviendo la preservación y el desarrollo cultural. De igual manera, los estudiantes encuentran un campo donde fortalecer lo aprendido en las aulas y generan un primer acercamiento al mundo laboral (Álvarez y Fonseca, 2018).

La vinculación de las funciones sustantivas es la clave para desarrollar profesionales éticamente comprometidos con los conflictos de la sociedad, que tengan los

conocimientos y destrezas para solventar las necesidades de esta con habilidades en investigación para el descubrimiento de nuevos aportes a favor del desarrollo científico en cada una de sus áreas de conocimiento.

A pesar de lo descrito anteriormente, en la realidad las universidades presentan dificultades al momento de plasmar esta conjunción entre las funciones sustantivas. Por lo que este libro tiene la finalidad de detallar la realidad de las IES en diferentes países de Latinoamérica en la ejecución de las funciones sustantivas en el entorno universitario desde un enfoque de género.

## **El Género en la Universidad**

En el panorama mundial existe un registro de la presencia de la mujer en el mundo universitario tanto como estudiante y docente desde 1209. La Universidad de Bolonia es un ejemplo de estas épocas, donde acogían a las mujeres en su rol de estudiantes “mientras el mundo estaba debatiendo si las mujeres tenían alma”. Hubo, sin embargo, retrocesos más grandes que los avances que se daban para la paridad de género; así en el año 1350, la Universidad de Bolonia dispuso su decreto 1377, el cual decía:

Ya que la mujer es la razón del primer pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2011).

Este hecho puede resumir la historia de las mujeres en las universidades por 400 años más. En 1772, se vuelve a escuchar de mujeres luchando por su derecho a estudiar. Destacan personajes como: María Vittoria Delfini que defendió su tesis para el grado de medicina, incluso frente a la reina de España, sin aceptación para graduarse; o Elena Rocatti, cuya estrategia fue mostrar con antelación sus conocimientos para que no se negaran a otorgarle su título. A pesar de que pudo titularse, ejerciendo de docente no pudo llegar lejos, porque cuando fue ascendida los hombres co-trabajadores renunciaron de la institución en la que trabajaba. Estos personajes son ejemplo de la lucha de las mujeres y de la injusticia social. La historia se repite con diferentes personajes y en diferentes países (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2011).

Este hecho puede resumir la historia de las mujeres en las universidades por 400 años más. En 1772, se vuelve a escuchar de mujeres luchando por su derecho a estudiar. Destacan personajes como: María Vittoria Delfini que defendió su tesis para el grado de medicina, incluso frente a la reina de España, sin aceptación para graduarse; o Elena Rocatti, cuya estrategia fue mostrar con antelación sus conocimientos para que no se negaran a otorgarle su título. A pesar de que pudo titularse, ejerciendo de docente no pudo llegar lejos, porque cuando fue ascendida los hombres co-trabajadores renuncia-

ron de la institución en la que trabajaba. Estos personajes son ejemplo de la lucha de las mujeres y de la injusticia social. La historia se repite con diferentes personajes y en diferentes países (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2011).

En el panorama Latinoamericano, la universidad tal como se la conoce al igual que otras tradiciones, costumbres y maneras de vivir, llegaron más atrasadas por la conquista de territorios, es así como no se escucha de mujeres en el ambiente universitario sino hasta el siglo XIX. Los avances de las universidades en la instauración de las mujeres y demás diversidades de género ha dependido del desarrollo sociopolítico de los territorios a los que pertenecen. Por lo que en Latinoamérica no existe un desarrollo simultáneo en este campo.

Argentina es el país con mayores avances con relación a la paridad de género de acuerdo con lo investigado en el presente libro, donde simultáneamente a la reforma educativa, colectivos feministas lucharon por la instauración de las mujeres en la obtención de títulos de tercer nivel. Posteriormente, se instauraron charlas y poco a poco se fue incluyendo dentro de su lucha no solo a las mujeres, sino a personas de la comunidad LGBTI+.

## **Una Breve Introducción de las Funciones Sustantivas y el Género en Latinoamérica**

### **México**

Haciendo una breve presentación a los apartados siguientes, se resalta que la educación superior en México recibe gran influencia por parte de España; es así como posterior a la conquista y por orden de la Corona Española se funda la Real y Pontificia Universidad de México en 1551, por esta razón, esta universidad recibía gran influencia por parte de la Corona, al igual que de la iglesia católica. En 1791 nuevamente se crea una universidad en condiciones similares, la cual era la Real y Pontificia Universidad de Guadalajara (Aviña, 2000; UNAM, 2021).

Al liberarse de la influencia española, las universidades en mención dejaron de utilizar en su nombre la palabra “Real” como indicio de su liberación de la Corona. De igual forma, al desligarse de la religión eliminaron la palabra “pontificia”. Es necesario mencionar que tras estos años y con los cambios políticos, las universidades cerraron su atención por decreto del Emperador Maximiliano en 1857 (Aviña, 2000; UNAM, 2021).

Fue en 1910 que nuevamente ingresa la educación superior a México con la Universidad Nacional de México (UNAM) —anteriormente conocida como la Real y Pontificia Universidad de México—, misma que experimentó diversas reformas para desligarse de la educación colonial y obtener la aprobación del presidente de la República para su apertura. Posterior a estos acontecimientos, se crearon varias IES —públicas como privadas— con el propósito de promover la educación superior en México (Aviña, 2000; UNAM, 2021).

Con relación a las funciones sustantivas en México, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978 define en su artículo 4 el propósito de estas dentro de las universidades. De igual forma, en el artículo 5 explora cómo las funciones sustantivas se articulan con los programas curriculares y las prioridades a nivel estatal, regional y nacional. Dentro de esta ley, el Estado se compromete a brindar los recursos necesarios para el cumplimiento del punto descrito en el artículo 5, brindándoles a las IES la posibilidad de desarrollar programas para el aumento de los recursos siempre enmarcado en lo establecido en la ley respectiva.

Actualmente, la Ley General de Educación Superior que entró en vigor en abril del 2021, rige las labores universitarias en México. Esta reforma —que abroga a la Ley para la Coordinación de la Educación Superior— incluye cambios sustanciales, entre ellos es la incorporación de la perspectiva de género dentro de las funciones sustantivas. De igual forma, incluye la necesidad de las IES para desarrollar programas que fomenten y evalúen los resultados de las funciones sustantivas y su gestión en las universidades; cuyos resultados de evaluación y acreditación estarán disponibles para consultas.

Es importante denotar que, mediante esta reforma, se busca solventar problemáticas que se han presentado en México por varios años. Sin embargo, las universidades mexicanas aún tienen retos que afrontar para disminuir la inequidad de género que viven las mujeres y grupos LGBTI+ en las universidades. Para lo cual, se han organizado diversas universidades para conformar la Red Nacional de IES: Caminos para la Equidad de Género (RENIES) formalizada en 2012 a fin de abordar esta problemática.

## **Colombia**

La educación superior en Colombia inicia en los siglos XVI y XVII basándose en la religión y otras materias esenciales como medicina y jurisprudencia. La misma tenía acceso limitado a la clase social alta de esos tiempos. En 1863 con la Constitución de Río Negro ocurrió la reforma educativa liberal, donde la educación tuvo acceso a todas las clases sociales y se desvinculó de la religión. Esta reforma continuó con dificultades en su total aplicación hasta 1887, cuando se volvió más tangible gracias a las aperturas de institutos técnicos por parte de un grupo de liberales. De 1934 a 1957 se promueve de manera activa la educación universitaria y técnica, con el fin de fomentar el proceso de industrialización del país; a su vez nacen corrientes filosóficas que alertan sobre las fallas de la universidad para sacar buenos profesionales (Trejos y Ayala, 2018).

Décadas posteriores, un aumento de la población y por ende de la demanda de servicios universitarios ocasionó una nueva crisis educativa en la que la gente de bajos recursos tuvo dificultades para acceder a su carrera deseada. La solución dada a esta problemática fue la participación de organizaciones internacionales como la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), las fundaciones Ford, Kellogg, Rockefeller y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).



A fines de los setenta y comienzos de los ochenta, se estableció un marco normativo para la educación superior en la cual se definen los principios y objetivos del sistema, la organización, el estatuto del personal docente, las normas sobre nacional, la administración del presupuesto y las condiciones específicas que orientan las instituciones privadas. (Trejos y Ayala, 2018, p. 25)

En 1991, en la nueva constitución política de Colombia se acuerda la libertad de enseñanza, se reconoce la educación como un derecho y servicio público, al igual que para garantizar estas leyes y la autonomía universitaria se crean organismos de control y vigilancia. Un año después, con la Ley 30 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, “se estableció el sistema de educación superior, definiendo los principios y objetivos del sector y clasificando los programas académicos y las instituciones públicas y privadas”.

(Trejos y Ayala, 2018, p. 24). Es así como entre los objetivos de la Ley 30 de 1992 se encuentra una de las primeras menciones a las funciones sustantivas universitarias.

Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones: a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de Educación Superior, capacitándoles para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país. b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país. c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución. (Ley 30 de 1992, Art. 6).

A partir de esas instancias se habla de manera clara de las tres funciones sustantivas universitarias: la docencia, la investigación y la extensión (esta última función ha tomado diferentes nombres dependiendo el país) y comienza su definición y puesta en acción para que posteriormente (aproximadamente a partir de 2007) se empiece a hablar de la articulación de estas funciones para una formación completamente integral y poder convertirlas en “el marco general de las actividades y los objetivos de la educación superior, cada una con sus particularidades y requisitos” (Trejos y Ayala, 2018, p. 28).

Dentro de las instituciones de educación superior colombianas existen ejemplos a seguir que han realizado progresos en la paridad de género, como la Universidad de Caldas que “aprobó una política institucional que previene la violencia de género, estipula acompañamiento a las víctimas y establece un componente disciplinario para los perpetradores” (Infobae, 2021) o la creación de la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior, cuyo objetivo es la construcción y con-

solidación de la política de equidad de género en todas las Instituciones de educación superior de Colombia (Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior, s.f.).

### ***Ecuador***

La primera universidad ecuatoriana se origina en el año de 1586, por la comunidad agustina, esta es la Universidad de San Fulgencio en Quito, la cual se centraba en la enseñanza de teología, derecho y arte; con la llegada de los jesuitas se fortaleció el proceso de enseñanza agregando las ramas de humanidades y filosofía y se pudo llegar al nivel de universidades mexicanas y peruanas. En 1693 se empieza a impartir la carrera de medicina en el Ecuador. Para ese entonces dentro del marco histórico existían dos tipos de universidad, las pontificias creadas por comunidades religiosas de papales y las universidades señoriales o imperiales que eran creadas por monarcas. La enseñanza en esa época era completamente elitista, es decir existía un sesgo gigante para que sea imposible que una persona de bajos recursos o de género femenino pueda ser acreedor a una educación superior. Esta estructura universitaria perduró incluso después de la independencia del Ecuador, sin embargo, se hace un cambio en la estructura universitaria de la época con la creación de universidad a lo largo del territorio y aparece la Universidad Santo Tomás de Aquino, actualmente conocida como la Universidad Central del Ecuador (Scribd, s.f.).

Para 1869 ya se había incorporado dentro de las materias y carreras de enseñanza en la educación superior ecuatoriana, la literatura, licenciatura en ciencias, arquitectura y algunas ingenierías entre ellas la de minas y civil; además ya se abrieron universidades a lo largo de las principales ciudades del territorio ecuatoriano, incluyendo así en la educación superior a Cuenca y Guayaquil. En la época de Eloy Alfaro se empieza la separación del estado y la iglesia, lo que implicaría la separación igualmente de la educación y la iglesia. No obstante, aun en la actualidad se han presentado ocasiones en las que la religión sigue apegada al estilo de vida ecuatoriano, incluyendo en eso a la educación. Por ejemplo, la presencia de materias de religión que todo el estudiantado precisa cursar en su carrera si estudian en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

La universidad moderna aparece en el siglo XIX, junto con esto se comienza a hablar activamente de las funciones sustantivas universitarias como bases del proceso educativo, sin vincularlas entre ellas. En el mundo, en 2006 ya se hablaba de la articulación de las funciones sustantivas.

En 2008 en la constitución del Ecuador se reconoce el principio de la autonomía universitaria. (Monteros, 2020). En 2009 se estandariza y reglamenta a nivel mundial las funciones sustantivas universitarias gracias al documento oficial emitido por la UNESCO, titulado “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. El mismo describe otros rasgos de la universidad ac-

tual, como su definición como centro de ciencia y conocimiento que evoluciona para atender a la sociedad y formar profesionales cualificados en cualquier etapa de la vida adulta.

En 2010 con la actualización de la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES) se reconoce y define las funciones sustantivas universitarias, las cuales son: docencia, investigación y vinculación con la sociedad —especialmente en los artículos 9, 13 y 117— y se habla de la articulación que debe existir entre funciones sustantivas.

El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología. (LOES, 2010, Art. 107)

De acuerdo con las Leyes, las universidades deciden si hacer uso de estrategias para el cumplimiento de la articulación de estas funciones, un ejemplo de esto son las prácticas profesionales y el servicio comunitario, el cual está establecido en el artículo 28 la LOES, mismo que debe garantizar la articulación de las funciones.

Desde el momento en el que se habla de articulación de funciones sustantivas universitarias aparecen varios modelos propuestos para esto. Así, González (2006), plantea la investigación como la función principal para la articulación de las funciones sustantivas, ya que esta sirve para actualizar y reforzar conocimiento y da soporte a la vinculación con la sociedad a través de la difusión de investigaciones novedosas. En contraste, Aguilar y Cerro (2015) coloca a la docencia como la función eje pues sus actividades y conocimientos transmitidos requieren de actualizaciones conforme a las necesidades de la sociedad y por ende de una investigación continua para generar profesionales que se vinculen a la sociedad y aporten a la misma.

En cuanto a la inclusión de las mujeres en la educación ecuatoriana, podemos remontar la presencia de mujeres en la educación secundaria y universitaria al año 1835 bajo la presidencia de José Vicente Rocafuerte, quien crea el primer colegio femenino y la primera “carrera universitaria” en parto para mujeres, de la mano de la Universidad Central del Ecuador (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2011). El siguiente suceso importante ocurre en 1895 cuando el presidente Eloy Alfaro emite un decreto para que la mujer pueda optar por grados académicos y contar con una educación superior. Sin embargo, la educación empezó su proceso de igualdad tanto por género como por etnia en la década de los cuarenta. Es así como se evidencia participación femenina en la clase obrera en la primera mitad del siglo XX (Villegas, 2013).

En la actualidad, dentro de las aulas universitarias y en las áreas administrativas persiste la desigualdad de género. A pesar del ingreso de estudiantes y personal administrativo femenino, la posición de cargos directivos en su mayoría es ocupado por hombres. Así, el país se encuentra con un gran desafío para fomentar la paridad para las mujeres dentro de las universidades. Y un desafío aún mayor para las distintas identidades de género.

## **Argentina**

En Argentina la primera universidad fundada fue la Universidad de Córdoba bajo la tutela de la iglesia católica, posteriormente surge la Universidad de Buenos Aires en 1821 en condiciones similares que su antecesora. Debido a los cambios políticos del país, estas universidades pasan a ser administradas por la milicia y posteriormente el Estado. En 1885 surge la Ley de Avellaneda, primera ley universitaria en el territorio, esta ley intentaba organizar el creciente incremento de las IES en Argentina y tenía como fin regular aspectos administrativos. Contaba con cuatro artículos y planteaba el modo de organización de las universidades produciendo (Castillo y Ganga Contreras, 2020).

La Ley Avellaneda generó gran controversia en los territorios argentinos debido a la influencia del Estado dentro de las universidades. Desde la perspectiva de este, el Estado velaba por las universidades existentes (UBA y U. Córdoba), por lo que participaba en la elección de rectores y profesorado, dejando a libre elección las cátedras que las universidades brindarían. Cabe mencionar que en ese entonces el acceso a la educación superior continuaba siendo elitista. Este cuerpo normativo tuvo diversas modificaciones que se ajustaban a los cambios socioculturales del país (Castillo y Ganga Contreras, 2020).

Con respecto a las funciones sustantivas, los modelos mayormente difundidos entre las universidades vigentes en aquella época fueron el modelo Humboldt y Napoleónico. Cabe mencionar que, previo a la reforma, en 1918, las diversas protestas estudiantiles desarrolladas en varias universidades produjeron la reforma en la ley universitaria. Esta revolución desencadenó la idea de autonomía universitaria y cogobierno por toda Argentina facilitando la democratización de las universidades. Además, gracias a esto inicia una verdadera educación laica, desligada del poder del Estado para la elección de autoridades y personal docente, brindando una auténtica libertad de cátedra en las Instituciones de Educación Superior y mayor participación estudiantil. Se puede destacar también que en esta época la extensión universitaria toma un rol fundamental en las universidades y su papel en la sociedad (Castillo y Ganga Contreras, 2020).

En la actualidad, la Ley N° 24.521 (1995) rige en las universidades argentinas desde 1995, este cuerpo legal establece los actuales parámetros para el funcionamiento de estas. Con relación a las funciones sustantivas, en el Artículo 4 detalla los objetivos de la educación superior, entre otros, “promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación”. De igual manera, establece las responsabilidades de los docentes en torno a

los tres pilares de las funciones sustantivas. Finalmente, con relación al género dentro de las universidades, esta Ley detalla que las IES deben promover políticas inclusivas que reconozcan la igualdad de las diversas identidades de género.

Sin embargo, es limitante hablar exclusivamente de lo que este cuerpo legal indica sobre el género dentro de las IES en Argentina. Es necesario considerar que los grupos feministas han luchado a lo largo de los años y de manera transversal a las reformas de la ley. Esta lucha se ha dado con el objetivo de que se incluya dentro de la Ley de Educación Superior (LES) un artículo sobre temas relacionados con el género. La labor de los grupos feministas que permitieron el ingreso y graduación de las primeras mujeres en carreras universitarias es una lucha que continúa en la actualidad para fomentar la participación, equidad y seguridad de los grupos LGBT+ y las mujeres en las IES.

Para hablar sobre paridad de género en Argentina es importante considerar la existencia de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE), organización que promueve las intervenciones concretas ante la violencia de género que ocurren dentro de las IES. Además, de fomentar las políticas que motiven la equidad de género. Por lo que para RUGE, el siguiente paso para una segunda revolución educativa en la IES es incluir políticas que disminuyan la brecha que existe entre las identidades de género (Vázquez Laba y Pérez Tort, 2021).

## Conclusiones

Las funciones sustantivas en las universidades latinoamericanas han sido influenciadas por el momento histórico vivido en cada contexto. De acuerdo con el modelo estudiado, pueden impulsar en mayor o menor medida a la docencia, investigación y extensión. Se muestra la influencia que tuvo la iglesia sobre la educación superior y, posteriormente, al obtener su autonomía se evidencia la influencia de Europa y Estados Unidos.

El modelo Inglés, al igual que el Napoleónico tienen una preferencia sobre las funciones sustantivas de docencia e investigación. A su vez, el modelo Alemán y Humboldt poseen un notable interés en la extensión y la docencia. Por lo que se evidencia que las IES, impulsan a las funciones sustantivas con base en el modelo seleccionado para su institución.

Se concluye que, actualmente, las universidades mezclan ideales de estos cuatro modelos junto con tendencias nuevas para adaptarlos a la realidad de cada territorio. Sin embargo, este proceso de adaptación se lleva a cabo de manera inconsciente, pues pocos miembros de estas están conscientes de la existencia de los modelos universitarios y la información en artículos y demás textos al respecto puede ser confusa.

Los modelos de enseñanza más usados en América Latina son el Inglés y el Napoleónico, demostrando el dilema actual que enfrentan las universidades entre la enseñanza y la economía. En el modelo Inglés, los estudiantes se convierten en clientes de las IES, perdiendo el propósito de estas al dejar de priorizar la enseñanza y complacer a

los consumidores. Además, pueden distorsionar el campo académico al colocar calificaciones altas a pesar del desempeño de los alumnos.

Con relación a la definición de las funciones sustantivas se conciben como los componentes centrales de los modelos educativos y son la docencia, la investigación la extensión/vinculación. A través de las funciones sustantivas se promueve de forma interdisciplinar el pensamiento crítico enmarcado en un contexto social.

Se evidencia que las funciones sustantivas están conectadas entre sí; sin embargo, al momento de realizar actividades que las fomenten, brotan dificultades para integrarlas. Por lo que apreciarlas como un todo que conforman parte del modelo educativo implementado en las IES, facilitará su articulación. Además, la parte de gestión es esencial para que las funciones sustantivas puedan desarrollarse en óptimas condiciones. Asimismo, cumplen un papel crucial en establecer parámetros para que la educación superior progrese. Por lo que es fundamental la existencia de una normativa clara, que brinde parámetros necesarios para un correcto funcionamiento de las IES, fomentando la calidad de la educación y garantizando su autonomía.

Se muestra cómo se ha abordado el género en la universidad, y cuáles han sido los hitos históricos que han reivindicado su rol. En este contexto, se hace una breve introducción de las funciones sustantivas y el género en los cuatro países incluidos en el estudio: México, Colombia, Ecuador y Argentina.

Las reformas realizadas en México muestran avances que previamente no se consideraban, por ejemplo, la inclusión del enfoque de género dentro de las funciones sustantivas, al igual que la distinción entre universidades públicas y privadas. Por lo que es relevante actualizar la normativa ajustándola a la realidad y tomando en cuenta aspectos sociales de gran impacto para facilitar la aplicación de las funciones sustantivas.

Los países latinoamericanos, al notar las brechas entre los hombres y las mujeres han creado diversas leyes que propicien un acercamiento en la participación a nivel político de las mujeres. Sin embargo, en la actualidad el hablar sobre el género incluye diversos colectivos que en un inicio no se consideraban. Por lo que es necesario cuestionar si la paridad aborda necesariamente todos los temas relacionados con la equidad de género y la búsqueda de espacios seguros para las diversas identidades.

En los países considerados dentro de este estudio se observó una mayor relevancia en la implementación del vocablo “igualdad de género”. El mismo se presenta con mayor frecuencia en México, Colombia y Ecuador, siendo notable que en estos países la igualdad de género se focaliza en las mujeres. A su vez, en Argentina existe una marcada diferenciación entre los términos equidad e igualdad, implementando con más periodicidad la palabra “equidad”, en comparación con los territorios anteriormente nominados, ya que en este país el género aborda a la población LGBTI+ y no solo a las mujeres.

Se evidencia un notable interés por los países en desarrollar espacios seguros dentro de las universidades. Sin embargo, cada territorio posee su propio nivel de progreso alrededor de políticas de género destinadas a las mujeres o a las diversas identidades de género. Es importante resaltar que los avances en este tema responden directamente a la situación sociopolítica de cada región, por lo que el contexto social toma relevancia en el estudio del género en las IES.

## Referencias bibliográficas

Aguilar, M y Cerro, M. (2015). Perfiles docentes y excelencia: un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Revista Iberoamericana de educación a distancia. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13920>.

Álvarez, L. y Fonseca, Z. (2018).

Vinculación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción con la sociedad mediante la extensión universitaria. *Población y Desarrollo*, 24(46), 83–92. DOI: 10.18004/pdfce/2076-054X/2018.024(46).083-092.

Aviña, C. (2000).

Origen de la educación superior mexicana. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 52-55. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933007.pdf>.

Barreno, M.; Barreno Salinas, Z. y Olmedo, A. (2018).

La educación superior y su vinculación con la sociedad: referentes esenciales para un cambio. *Universidad y Sociedad*, 10(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202018000300040](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300040).

Blanco, A.; Ortiz, L.; Miranda, R.; y Barrios, K. (2017).

¿Qué nos dice la teoría?. En A. Blanco, G. y Rossy (Coord.). Programa de articulación de las funciones de docencia, investigación, extensión y proyección social (PADIE), un enfoque desde la Facultad de Administración y Negocios (pp. 23-15). Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Castillo, J. y Ganga Contreras, F. (2020).

Hitos que impactaron sobre la autonomía y los gobiernos de las universidades nacionales argentinas. *Espacios*, 41(2). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p19.pdf>.

D'Andrea, R.; Zubiría, A. & Sastre Vázquez, P. (2001).

Reseña histórica de la extensión universitaria. Secretaría extensión. <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>

Gómez, E. et al. (2014).

Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos a través de su estructuración y sistematización. *Dyna* 81, 158-163 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>.

González, E. (2006).

La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-109. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6938>.

Infobae.

- (2021, 17 de septiembre). Por primera vez, una universidad colombiana adopta una política de equidad de género. <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/09/17/por-primera-vez-una-universidad-colombiana-adopto-una-politica-de-equidad-de-genero/>.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Alianza Editorial.
- Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre).  
Congreso de la República Colombia. Diario Oficial No. 40.700. [http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_col\\_ley\\_30\\_sp.pdf](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf)
- Ley de Educación Superior.  
(1995, agosto 10). Honorable Congreso de la Nación Argentina. Ley N° 24.521. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>.
- Ley General de Educación Superior. (2021, 20 de abril).  
Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 20-04-2021. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES].  
(2010, 12 de octubre). Ley 0. Registro Oficial Suplemento 298. [https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY\\_ORGANICA\\_DE\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_LOES.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf).
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior.  
(1978, 29 de diciembre). Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 29-12-1978. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/10289.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10289.pdf)
- Martínez, M. (2017).  
La influencia de los Modelos Universitarios en la formación humanística en las Universidades acreditadas de El Salvador. Dirección de investigación y proyecto social. <http://www.diyys.catolica.edu.sv/wp-content/uploads/2018/09/4ModelosAN2018.pdf>.
- Menéndez, D. (2021).  
La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario Inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 234-255. doi: 10.5944/reec.37.2021.27592.
- Monteros, M. (2020).  
La autonomía universitaria en el Ecuador antes y después de la Universidad Andina Simón Bolívar. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. UASB-DIGITAL. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7226>.  
Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2011). *Historia de la Universidad en Ecuador*. Quito. ISSUU. <https://issuu.com/docspuce/docs/3-simposio-permanente-historia-universidad-ecuador>.
- Real Academia de la Lengua. (2021).  
Educación. <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n>.
- Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior. (s.f.).  
Obtenido de Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior: <https://redeges.jimdofree.com/>.
- Sánchez, C. (2017).  
Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(IV). <https://>



- [www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/484/606](http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/484/606).
- Scribd. (s.f).  
Historia Universidad Ecuatoriana. <https://www.scribd.com/document/257573128/Historia-Universidad-Ecuatoriana>.
- Serrador, Y. (2019).  
La investigación como función sustantiva en la universidad ecuatoriana. En Y. Chirinos; A, Ramírez; R. Godínez, N. Barbera, D. Coromoto. Tendencias de la investigación universitaria, una visión desde Latinoamérica (pp.144-155). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés.
- Trejos, J. y Ayala, J. (2018).  
Integración de las funciones sustantivas de la educación superior: un aporte para la construcción de paz [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Vitela repositorio institucional. [http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/11327/Integracion\\_funciones\\_sustantivas.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/11327/Integracion_funciones_sustantivas.pdf?sequence=2&isAllowed=y).
- UNESCO. (2009, 8 de julio).  
Borrador final, comunicado [conferencia]. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, París, Francia. [https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion\\_conferencia\\_Mundial\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_2009.pdf](https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf).
- Vázquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2021). La segunda gran reforma universitaria: género y feminismo para la creación de políticas de igualdad. En Martin, Ana (Comp.). RUGE, el género en las universidades (pp.23-38). Librería Universitaria Argentina.
- Villegas, E.  
(2013) La educación de las mujeres ecuatorianas a través de los Informes de Ministros de 1930 a 1940. [Tesis de maestría en Gerencia Educativa]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación.
- Wittrock, B. (1991).  
¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada a la investigación. Revista de Educación, 296.

# PARIDAD DE GÉNERO, FUNCIONES SUSTANTIVAS E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

---

Rodolfo Cruz Vadillo<sup>1</sup>

Emma Verónica Santana Valencia<sup>2</sup>

La paridad participativa (Fraser, 2000) es un elemento central cuando se intenta abordar el tema de la justicia social, pues en él se encuentran tanto elementos simbólicos y reconocimientos identitarios de respeto y aprecio por la diversidad cultural, así como reafirmaciones políticas que puedan traducirse en mejores condiciones materiales que posibiliten la reducción de las brechas de desigualdad, la marginación, la discriminación estructural (Solís, 2017), así como un buen número de formas de violencia simbólica y cultural (Galtung, 1990).

El tema de la paridad, en primer momento, refiere un elemento político en tanto en cuanto señala la existencia de ciertas formas de exclusión en la participación, por tanto, puede estar presente en todo momento histórico y espacio en donde ciertas subjetividades se han visto vulneradas al no ser reconocidas como sujetos de derechos políticos y sociales. Este es el caso del tema de género.

De forma genérica, el género puede entenderse como fruto de un constructo social que está íntimamente ligado con procesos de subjetivación e identitarios (Díaz de Greñu y Anguita, 2017), producción simbólica que no sólo ha implicado una diferenciación representacional entre lo masculino y lo femenino, sino que además ha facilitado la instauración de formas de desigualdad, que al estar fundamentadas en discursos biologicistas sobre la naturaleza de las mujeres frente a los hombres, han dado como resultado una brecha que

---

<sup>1</sup> Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, profesor-investigador UPAEP- Universidad, México. Correo: rodolfo.cruz@upaep.mx.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias para la Familia por ENLACE México, profesor-investigador. Directora de los Posgrados en Investigación Educativa. UPAEP-Universidad, México. Correo: emmaveronica.santana@upaep.mx

opera no solo a nivel de las creencias (simbólico), sino también en cuestiones materiales, por ejemplo, de participación política, laboral y familiar.

En esta línea, por paridad de género se entiende a la participación equitativa, no violenta y en igualdad entre los hombres y las mujeres, acción que permita el ejercicio pleno de los derechos desde una perspectiva de justicia social (Albaine, 2010; 2015). Desde este marco, valores y principios como la igualdad, la equidad y la justicia son considerados prioritarios e íntimamente ligados a una perspectiva democrática y legal.

En Latinoamérica, las brechas de género han sido una constante histórica (Kaplan y Piras, 2019). Por ejemplo, según el Banco Interamericano de Desarrollo (2015), México posee la segunda mayor brecha de género en cuanto a la participación laboral. Según datos del INEGI (2015), a nivel nacional, en lo que respecta a los años de educación formal, las mujeres, en comparación con los hombres presentan una brecha que va de 9.01 años (mujeres) a los 9.33 años (hombres), lo anterior muestra que, aunque la educación hoy es obligatoria y no hace distinción por género, todavía están presentes problemáticas que impiden una auténtica paridad participativa. Cuando se intenta comparar con respecto a la ocupación la brecha que aumenta de forma significativa, las mujeres presentan un 43,29% frente a los hombres con un 74,36%.

En este marco, es plausible preguntarse por el estado actual del tema, no solo desde el ámbito laboral o incluso su situación en la educación básica y obligatoria. Ciertamente son tópicos que deben preocuparnos y ocuparnos, sin embargo, habría que indagar cómo está presente el desde las propias instituciones de educación superior en México, tomando en cuenta la relación existente entre nivel de estudios y nivel de ingresos que todavía, que hoy por hoy, también se encuentra atravesada por problemáticas relativas a la paridad de género.

En este trabajo interesa abordar el tema de la paridad de género en el marco del sistema de educación superior mexicano. En específico, explorar ¿Cuál es el panorama de la paridad de género en la articulación de las funciones sustantivas en universidades mexicanas? Lo anterior a partir de la revisión de la literatura, de políticas y leyes mexicanas, así como de las referencias y significados que los agentes educativos, que pertenecen a alguna Institución de Educación Superior (IES) en México, han construido a partir de su trabajo al interior de las mismas. Cabe señalar, que el alcance de este trabajo es exploratorio y, por tanto, limitado en el análisis, pues al intentar dar cuenta de la pre-

sencia/ausencia del tema en las funciones sustantivas en México, realizar una revisión a profundidad de todos los documentos de política institucionales, de los alcances y limitaciones de los programas, modelos y proyectos, supera por mucho lo que este texto pretende realizar y de los objetivos que se han construido en el marco del proyecto más amplio, cuyo interés está encaminado a intentar mostrar un mapeo que permita comparar cómo se encuentra la temática en Latinoamérica.

Dicho lo anterior, en este sentido, es necesario, en un primer momento, caracterizar el sistema de educación superior mexicano, esto con la finalidad de identificar las condiciones topológicas, organizativas y políticas desde las cuales es posible pensar en la paridad de género. En un segundo momento, optamos por analizar la articulación de las funciones sustantivas con las políticas sociales y educativas a las cuales, en teoría deberían responder. Aquí hemos considerado importante realizar una discusión sobre las relaciones complejas que existen entre lo que lo societal presenta, lo que la política y la ley dictan, así como lo que el conocimiento producido en las IES refiere.

Posteriormente analizamos tanto, elementos educativos contenidos en la Constitución Mexicana, en específico en su Artículo 3ro y lo que se ha emplazado en la Ley General de Educación Superior, haciendo énfasis en la propuesta de justicia social promovida y la posibilidad de pensar, desde este marco, la paridad de género.

En otro momento, damos cuenta del método utilizado, el análisis de contenidos de las páginas web de 35 universidades, así como los resultados de la aplicación de una entrevista a profundidad, para terminar con algunas conclusiones preliminares que nos deja este estudio.

## **El Sistema de Educación Superior en México ¿Posibilidades para la Paridad de Género?**

A diferencia de lo que ocurre en otras naciones, en nuestro país [México] no hay una definición unívoca o legal que defina con toda precisión qué son las IES y cuáles son los límites del concepto de universidad; es impreciso qué diferencia a un colegio de un instituto o de una universidad. (Guerro y Casillas, 2014, p. 215)

En este sentido, hay quienes ven en las instituciones de educación superior un espacio en donde no sólo se produce el capital humano de un país, sino que además se forma en cultura, en ciudadanía y conocimiento (Guerrero y Casillas, 2018). Lo anterior podría dar cuenta que en este nivel no sólo se busca “producir” mano de obra calificada, es decir, únicamente una función de docencia en donde se forma el capital que irá a parar directamente a los espacios laborales. También se busca que las instituciones “produzcan” otros elementos que coadyuven en lo social. “Tradicionalmente se entiende que la universidad es una institución que realiza actividades de docencia, investigación, transferencia y difusión del conocimiento” (Brunner y Ferrada, 2011, p. 125).

En línea con lo anterior, se dice que las universidades tienen tres funciones centrales, una tiene que ver precisamente con la docencia, con la formación de los estudiantes, formación que posibilite la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que puedan desplegarse en el espacio societal y, con ello, generar tanto bienestar como desarrollo. Otra de sus funciones pone su énfasis en la producción de conocimiento; la investigación implica que las mismas instituciones realicen actividades de tal suerte que posibiliten la inserción de innovaciones que, al final, también puedan traducirse en bienestar social y desarrollo. Una tercera función está en la transferencia, vinculación y promoción de ese conocimiento al exterior de las instituciones.

No obstante, el sistema de educación superior, cómo ya se había mencionado, dista mucho de mostrar claridad en torno a su definición. En México esto es visible con las diferentes modalidades existentes, además de la facilidad para que instituciones que tienen como función la “reabsorción de la matrícula”, operen también bajo el nombre de “universidad”.

Según Rubio (2006), las instituciones de educación superior en México pueden clasificarse de distintas formas (ver Tabla 1).

**TABLA 1***Instituciones de educación superior mexicanas***La ANUIES por su parte, las clasifica de acuerdo a su función:**

1. Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior.

2. Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura.

3. Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de posgrado hasta el nivel de maestría.

4. Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado).

5. Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado.

6. Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado.

**Por su organización, la OEI, las clasifica en:**

1. Universidades.

2. Institutos.

3. Normales.

4. Otras instituciones

5. Instituciones particulares.

**De acuerdo con el subsistema al que pertenece**

1. Instituciones públicas federales.

2. Las universidades públicas estatales.

3. Los institutos tecnológicos públicos.

4. Las universidades tecnológicas públicas

5. Universidades politécnicas públicas.

6. Universidades públicas interculturales.

7. Instituciones para la formación de profesionales de la educación básica.

8. Centros públicos de investigación e institucionales particulares.

*Nota. Información obtenida de Rubio (2006).*

En esta amalgama de sentidos, organizaciones y finalidades no se puede decir que todo el sistema de educación mexicano cumple con las tres funciones sustantivas. Evidentemente hay instituciones que por su finalidad realizan centralmente funciones de docencia, es decir, son espacios en donde no hay presencia significativa de investigación y vinculación; donde el personal contratado, o realiza trabajos de gestión o se dedica de lleno a dar clases. Por otra parte, hay institutos cuya centralidad está colocada en la función de investigación, espacios en donde el personal dedica el mayor tiempo a construir conocimiento y una parte menor a formar capital humano. Podemos pensar que también hay instituciones que intentan articular las tres funciones señaladas, es decir, donde hay personal que se dedica a la docencia e investigación y también se han estructurado espacios para la vinculación, extensión de la cultura y el conocimiento.

Estas últimas instituciones parecen tener los mayores retos; esto porque la articulación de funciones (si es posible pensarlas articuladas), no es un ejercicio sencillo, sobre todo el poder mantener cierta balanza entre las mismas. Tampoco lo es en la medida que, cuando hablamos de extensión y vinculación, es decir, realizar una incursión hacia la exterioridad, las orientaciones, vías y producciones en general ya no recaen netamente en lo que la propia institución dicta, sino que merecen cierta relación dialéctica entre lo que se produce en las necesidades sociales y económicas y las visiones de las propias instituciones. En otras palabras, entre lo que la universidad promueve y lo que el estado indica como necesidad.

En este sentido, se puede entender que dicha contribución no sólo puede ser pensada como la constitución de capital humano, es decir, la creación de nuevos trabajadores que sean productivos y eficientes, sino, además, es necesario pensar en que, como instituciones productoras de conocimiento, se requieren también innovaciones que representen aportes significativos. En esta línea, “los Estados y los distintos sectores sociales les están exigiendo a las universidades que expliquen qué aportes están haciendo a su país y cuál es su función y compromiso con la sociedad a la que pertenecen” (Cordón, 2019, p. 24).

Sin embargo, el problema radica en si las instituciones de educación superior deben responder a las exigencias de los estados; esto porque de los financiamientos que se les han otorgado, depende el funcionamiento de las primeras. O sí, por otra parte, la producción de conocimiento debe estar libre de sesgos políticos e ideológicos

## La Función de la Educación Superior: Tensiones y Discusiones en Torno al Conocimiento

Como se puede observar, el amplio panorama en torno a formas de operar, finalidades, organización, etcétera, hace que hablar de la educación superior en México sea una tarea sencilla de realizar, sobre todo porque al interior del sistema coexisten diversidad de principios que dotan de sentido el quehacer y hacer de dichas instituciones. No obstante, parece ser que es posible identificar líneas articuladoras que pueden servir para pensar la función que tienen, por ejemplo, para con la sociedad.

No cabe duda, la educación superior hoy en día juega un papel nodal en temas como desarrollo humano, social y económico de una nación. En esta sociedad de la información y el conocimiento, los sentidos de la misma parecen estar todavía más cercanos a nociones que implican una articulación simbólica entre la función productora, las necesidades sociales y económicas del país. Nociones como la de sociedad de conocimiento se han diseminado en el espacio simbólico produciendo sentidos que atañen directamente a las instituciones de educación superior como lugares legítimos y legitimados para dicha función (Treviño, 2015).

Hablar de la función de la educación superior no sólo implica pensar en el capital humano que forma en sus aulas, sino también en el conocimiento, los saberes y las formas en que se realiza dicho acto. En otras palabras, ¿cuál es el conocimiento que se dispone como válido y verdadero que se imbrica en los espacios formativos? Esto no sólo es una discusión del papel de la educación en el mundo, sino también de las lógicas y sistemas de razón que posibilitan pensar el conocimiento que es válido y útil socialmente. Implica una discusión epistemológica en torno a la producción de conocimiento y su relación con otros planos como el económico. En otros espacios se ha discutido sobre nociones como utilidad y conocimiento, en donde:

Una de las preguntas centrales cuando se aborda el tema del conocimiento, ese que se produce desde las IES, tiene que ver con su grado de utilidad y cientificidad. En otras palabras, este debate focaliza el conocimiento útil como un horizonte de llegada deseable, mostrando como imperativo la necesaria alineación y contribución de las investigaciones académicas para con la construcción de un bien simbólico que pueda materializarse



en otros bienes de “utilidad” para el ser humano; siendo dicha generación de saber, valiosa en tanto procede de fórmulas comprobadas de decir la verdad. (Cruz, 2021, p. 139).

En este marco, la discusión se complejiza, pues lejos estamos de pensar que hay un eje cuya función es la mera transmisión de los saberes por vía de la educación a las aulas, saberes que llegarán transformados en bienes simbólicos que contribuirán a las estructuras societales. Las funciones de docencia, investigación y difusión no sólo implican un ejercicio técnico de cómo se puede hacer llegar desde el interior al exterior, sino también reconocer que la producción de conocimiento también está dentro de una relación de poder-saber (Foucault, 2006) y, al estarlo, sin duda también toca elementos como las cuestiones de paridad y género que interesan en este trabajo.

Entonces, si bien existe un reto para las instituciones de educación superior en donde puedan converger las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y divulgación/ extensión), la situación parece complicarse cuando dichas funciones no sólo quedan como ejercicios que se realizan al interior de las aulas y edificios escolares, sino que además requieren construir puentes con lo social, con las necesidades de los lugares en donde se encuentran. Sin embargo, una mirada ingenua sería aquélla que pensara que esta relación sólo refiere a una actividad meramente diagnóstica que podrían realizar las IES y cuyo resultado/producto podría ser inmediato y traducirse en políticas que impacten positivamente esa exterioridad, el lugar que circunda mediato e inmediato. El hecho es que la relación entre lo que se espera de las IES y lo que las propias han construido como el conocimiento, acciones y producción necesarias, se torna conflictiva ahí donde no se toma en cuenta que lo político (Treviño, 2015) atraviesa las relaciones, los acuerdos, las políticas y las visiones desde las cuales se constituyen los horizontes de plenitud en lo social. Visto desde esta óptica, la pregunta por la paridad de género adquiere un matiz político importante y necesario de abordar.

## **Lo Político y los Cambios Jurídicos de la Educación Superior en México en la Actualidad**

Según Mouffe (1993), la noción de político está íntimamente relacionada con categorías como el antagonismo, la hostilidad, el conflicto existente en toda relación humana y social. Llevando la categoría al tema que nos ocupa, la relación entre las IES y el Estado es conflictiva puesto que las visiones de mundo, las decisiones que enmarcan la hechura de las políticas y sus marcos de acción

no siempre están colocadas en el plano del consenso. Si a esto le agregamos que, en sí, la construcción del conocimiento ya implica tomas de postura y ciertos posicionamientos frente a la realidad, cuando esto se enfrenta con la exterioridad (espacio societal), los acuerdos están lejos de llegar de una vez y para siempre.

En este sentido, tendríamos que pensar las políticas que en la última década se han establecido frente a la educación superior y que de una u otra forma impactan la problemática de la paridad de género. Sobre todo, en lo que respecta al gobierno en turno. En este marco, una modificación importante que es necesaria señalar tiene que ver con la universalidad y obligatoriedad que la ley ha dispuesto para con la educación superior en México. La cual coloca el derecho humano y a la educación como eje vertebrador de las decisiones en materia de política.

Es necesario mencionar que en los últimos años hemos presenciado una época de cambios o, como otros insinuarían, un cambio de época en donde las reformas escolares no se han hecho esperar. En México, en los últimos sexenios presidenciales se han dado transformaciones políticas importantes para con la educación mexicana, cambios que se pueden identificar no sólo a nivel ideológico, sino también legal y normativo. En el caso del periodo actual, las prioridades educativas se han centrado en elementos como:

- Programa de becas estudiantiles.
- Beca universal para estudiantes de educación media superior.
- Universidades del bienestar Benito Juárez García.
- Jóvenes construyendo el futuro.
- Gratuidad y obligatoriedad de la educación superior.
- Reforma a la educación básica (Márquez, 2021, p. 55).

Lo anterior ha llevado a la modificación de ordenamientos jurídicos como es el caso de la Constitución Mexicana, en específico en el Artículo 3ro sobre educación; modificando lo referente a la educación superior.

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación

básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

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

Lo expuesto puede traducirse en un avance significativo en materia de justicia social, puesto que con ello se pretende asegurar y garantizar que todos los mexicanos tengan acceso al nivel terciario sin importar condición alguna. El cambio en la legislatura se ha podido considerar una ruptura frente a otros tiempos en donde la educación superior, si bien sufrió un proceso de masificación, siguió realizando cierta selección que al final se ha traducido en otras formas de desigualdad vía la ficción de la meritocracia individual.

Un ejemplo claro de lo anterior es visible en la propuesta de la Ley General de Educación Superior, colocando en su artículo 3o

La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte y las disposiciones de la presente ley.

La educación superior en este sentido es considerada un derecho pues permite la constitución de ciertas formas de bienestar y desarrollo de las personas, por ende, su calidad de obligatoria posibilita acciones que permitan que nadie quede fuera de la misma. Dentro de sus finalidades colocadas en su Artículo 7o están:

La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en:

I. Formación del pensamiento crítico [...]

- II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad [...]
- III. La generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas; [...]
- IV. El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana [...]
- V. La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre géneros y el respeto de los derechos humanos;
- VI. El combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia [...]
- VII. El respeto y cuidado del medio ambiente [...]
- VIII. La formación en habilidades digitales y el uso responsable de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital [...]
- IX. El desarrollo de habilidades socioemocionales [...]

Como se puede observar, dentro de las finalidades de la educación superior mexicana no sólo están elementos disciplinares que tienen que ver con la formación de cierto capital humano que sirva a la estructura societal, además constituye un insumo para con el bienestar, el desarrollo humano y económico, también son visibles elementos axiológicos que tienen que ver con las formas de relacionarnos con el medio, entre las personas, la cultura y por ende lo social. Lo anterior también se puede observar en lo que respecta a la orientación de la educación superior, lo cual se menciona en su artículo 8o.

- I. El interés superior del estudiante en el ejercicio de su derecho a la educación;
- III. El respeto irrestricto a la dignidad de las personas;
- IV. La igualdad sustantiva [...]
- V. La inclusión [...]
- VI. La igualdad de oportunidades [...]
- VII. El reconocimiento de la diversidad [...]
- VIII. La interculturalidad [...]
- IX. La excelencia educativa [...]
- X. La cultura de paz [...]
- XI. La accesibilidad [...]
- XIII. La transparencia [...]

La propuesta de ley representa un avance en términos de derechos humanos, haciendo énfasis en la educación como un derecho y en nociones como la igualdad sustantiva, la inclusión, el reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad, etcétera. En general, el marco legal en cuestión se encuentra cons-

truido desde una perspectiva de justicia social, es decir, ubica a las personas en el centro y posibilita pensar que la situación en la que se encuentran no es sólo una responsabilidad de estas, sino de las condiciones estructurales que históricamente se han constituido y que han servido para legitimar determinado tipo de desigualdades sociales. Sin embargo, presenta algunas posibles mejoras e interrogantes que permiten problematizar y poner en tensión lo dicho en los ordenamientos legales.

Una de ellas tiene que ver con la perspectiva que sostiene sobre ver la educación como un derecho humano. La acción anterior implica colocar el tema de la dignidad en el centro de las discusiones y con ello el respeto a la autonomía de los sujetos. Sin embargo, la dignidad es un concepto abstracto cuyo contenido concreto no se ha declarado en el documento, dando por hecho su significado, cual palabra de uso común. En este sentido, no es claro si la dignidad de la persona es aquella que permite o facilita la toma de decisiones en condiciones de libertad, o tiene que ver con aspectos casi metafísicos de lo que es esencialmente humano. Al parecer el texto opta por esta segunda acepción, lo cual tiene problemas importantes a la hora de pensar lo auténticamente humano del ser humano.

En otras palabras, si la educación como derecho tiene que ver con cuestiones que se consideran humanas, habría que hacer un ejercicio con aquello que no lo es, por ejemplo, tenemos una propensión al bien, mientras que otras criaturas posiblemente no, tenemos la posibilidad de constituir determinados razonamientos cognitivos e intelectuales, frente a aquellas otras personas no humanas. Este es el punto de la preocupación a lo largo del texto, cuando esto no ha sido resuelto, no es claro si la dignidad está ahí donde los sujetos son capaces de producir, de poseer una serie de habilidades para el trabajo, conocimientos de lo escolar o si la dignidad puede ser encontrada ahí en donde hay un sujeto que es capaz de constituirse como ente con autonomía para desear y decidir sobre su vida.

En este punto, rescatar una idea de dignidad frente a una perspectiva de derechos humanos, implica garantizar autonomía, lo cual no es sinónimo de independencia, sino que más bien implica determinadas libertades de decisión que deben cultivarse desde el aparato escolar. Situación similar pasa con el concepto de excelencia, lo cual implica “hacer mejor las cosas”, lo cual es subjetivo, poco preciso y escasamente operativo.

En este sentido, el término equidad es el que mayormente aparece, sin embargo, nunca acompañado de una perspectiva de igualdad que es necesaria para hablar de equidad. El uso de la equidad parece ser hegemónico, pero escasamente claro, por ejemplo, ¿es la equidad una forma de dar a cada quién lo que le corresponda, de acuerdo con sus capacidades? Desde esta lógica, las desigualdades se vuelven legítimas puesto que no implican determinadas formas de igualdad que superan a la igualdad sustantiva que sí es mencionada en este documento.

Es en este marco de discusión sobre la justicia social donde cabe señalar el papel que juega la paridad de género en el ejercicio de redistribución y reconocimiento que las políticas pretenden realizar. Es así como lo político emerge imbricado no sólo en la ley, sino también en el conjunto de acciones que se han realizado en los últimos años y que pueden permitir visibilizar el cumplimiento de lo que a nivel de discurso se ha dispuesto.

### **Políticas de Educación Superior en México: ¿Qué tan justa es la justicia que proponen?**

Las políticas de educación superior en México del último gobierno han señalado su orientación hacia formas más igualitarias y bajo cierta idea de justicia social donde “primero son los pobres”. Desde esta lógica, se ha pensado en un ejercicio de redistribución importante de los bienes, no sólo simbólicos, sino más bien materiales. Un elemento central, como ya se había mencionado, tiene que ver con el derecho a la educación superior, lo cual es de introducción reciente y para muchos novedosa en materia de justicia social.

Habría que pensar estos cambios desde una analítica que posibilite dar cuenta, no sólo de los elementos simbólicos, ideológicos y discursivos que se han hecho presentes a nivel legislativo o incluso en los espacios políticos, que hoy por hoy se utilizan para “informar” a la ciudadanía sobre los cambios, orientaciones y acciones que se “pretenden” llevar a cabo en materia política. Además, es necesario dar cuenta de lo hecho y con ello de las voluntades que se han mostrado para el logro de los propósitos que ya se han señalado en este texto.

Una de las primeras debilidades que es posible identificar, tiene que ver con cierto dilema que teóricamente se ha planteado sobre las formas en que la justicia social y el tema de género puede materializarse y entenderse para

producir efectivamente más igualdad y reducir la discriminación, además de la injusticia. Con esto nos referimos al debate entre Fraser vs Butler (2000) sobre ¿Reconocimiento o redistribución?

El dilema que se plantea en dicha discusión tiene que ver con si las políticas sobre el género deben tender al reconocimiento y con ello el respeto a las identidades específicas o si más bien tendrían que partir de planos igualitarios, desdibujando particularidades, pero trabajando desde cuestiones comunes que están imbricadas entre sí, pero cuyo eje principal es el aspecto material.

Esta discusión puede servir de grilla analítica para comprender las acciones, omisiones y orientaciones de las políticas de educación superior de este último sexenio (2018-2024). Como ya habíamos señalado, el derecho a la educación es un elemento que parece ser central en las nuevas políticas, intentando recolocar ciertas orientaciones y visiones de justicia social, sobre todo aquélla que tiene que ver con la desigualdad económica, lo cual puede simplificarse en la idea bastante presente sobre “primero los pobres”. En este sentido, podríamos pensar, siguiendo a Fraser (2000), que las políticas actuales intentan conjugar redistribución y reconocimiento, por un lado, hacer visible las desigualdades materiales que son patentes en el país y la necesidad de instrumentar acciones que ayuden a compensar la falta y permitir la disminución de dichas disparidades. Por otra parte, hacer énfasis en la visibilización de grupos específicos.

No obstante, en la realidad más inmediata, lo anterior no resiste un ejercicio de examen minucioso, pues al parecer, no se ha logrado ni una ni otra cara de la fórmula. En el caso del derecho a la educación como forma de igualar las posiciones y con ello disminuir las disparidades y desigualdades, la idea de “primero los pobres” más bien pasa a ser un elemento retórico.

El derecho a la educación no se agota en la conformación de “buenas intenciones” a nivel legislativo y de política pública, requiere voluntad para llevarlo a cabo. En un trabajo que realiza Márquez (2021) se identifica que la promesa señalada a nivel de la ley lejos está de ser una realidad cercana.

El aumento de la educación considerada como obligatoria en los distintos países resultó ser, al menos en términos de promesa, uno de los aspectos de la educación que ha resultado especialmente sensible desde el ámbito de la política, por lo cual, a nivel mundial, se observa que muchos países, principalmente en América Latina, han reformado su normativa interna

para aumentar los años de escolaridad obligatorios. Sin embargo, aunque la voluntad política para mejorar la educación pareciera existir en estos países, no ocurre lo mismo con el respaldo financiero que pudiera hacer viable el cumplimiento de los compromisos políticos a favor de la educación; se aumentan los años de obligatoriedad, pero no el respaldo financiero. (Márquez, 2021, p, 39).

Este es el caso de México, donde la disminución del presupuesto no posibilita pensar que se alcanzará el tan apreciado derecho a la educación. Derecho que parece hacerse presente sólo en un plano simbólico. En este marco, podríamos decir que sólo la política ha operado en torno al reconocimiento de los pobres y la necesidad que accedan a los espacios educativos, pero no se ha traducido en formas materiales de redistribución en donde la asistencia a las instituciones de educación superior se sospecha no suficientes si éstas no se encuentran con los recursos para su operatividad o funcionamiento.

Habría que pensar en que si bien hay instituciones cuya definición permite cavilar en orientaciones específicas, una auténtica política basada en una perspectiva de justicia social que sea verdaderamente justa permitiría, sin importar las funciones sustantivas que señale hacer, cumplir con lo prometido, es decir, si una función es la docencia, realizarla con todos los elementos materiales y humanos que se requieran.

Como ya se había señalado, en este sexenio se han diseñado y construido programas como el de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez, espacio que buscar dar un lugar a cada estudiante que lo requiera, intentando acercar las IES a dónde no existían y con ello cumplir en el derecho a la educación con equidad establecido en la ley. Sin embargo, el problema del derecho a la educación no es sólo un problema de igualdad en el acceso, sino de igualdad y equidad en la oferta y, sobre todo en los resultados (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014).

En este marco, si bien el reconocimiento se hace presente en la medida que se han constituido nuevos espacios que pretenden acercar a toda persona en edad escolar al nivel superior, el problema nuevamente tiene que ver con el eje redistribución. No basta con que se construyan escuelas para los que han sido históricamente excluidos, sino que dichas instituciones deben permitir el acceso a saberes, habilidades y destrezas que puedan llevar a la incorporación laboral, pero además a trabajos que se traduzcan en elementos materiales que garanticen cierto nivel de bienestar y desarrollo humano.



Si bien las Universidades para el Bienestar Benito Juárez puedan ayudar en problemas como la exclusión/inclusión, discriminación, rezago, desafiliación de los jóvenes en el nivel terciario, el derecho a la educación se materializará en la medida que dichos espacios no sólo impliquen un “estar todos juntos”, sino que además posibiliten la tan anhelada y casi inexistente movilidad social (Miller, 2021). Sin embargo, el hecho de que exista un reconocimiento de “los pobres” como los excluidos y discriminados de las IES en México, no implica la visibilización de otros grupos que se han desdibujado en ese gran lugar simbólico que ocupan de forma genérica aquéllos que viven en pobreza.

Es en este punto donde habría que pensar desde este dilema redistribución- reconocimiento en cómo las políticas de educación superior han permitido la visibilización y reconocimiento del género femenino a la vez que han posibilitado un ejercicio efectivo de redistribución material y por ende de una firme justicia social a través de las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión/vinculación).

Este trabajo parte de un método cualitativo, en específico desde una mirada fenomenológica y hermenéutica. Las técnicas empleadas son la revisión documental, de contenido y las entrevistas a profundidad. El objetivo general del estudio, como ya se había mencionado, es determinar el panorama de la paridad de género en la articulación de las funciones sustantivas en universidades mexicanas.

En un primer momento, se realizó un análisis de contenido de las páginas web de las universidades estatales y autónomas de la República Mexicana. Cabe señalar que este criterio de inclusión se realizó con base en la amplia diversidad de IES en el país, lo que hace compleja la labor de poder equiparar la información recopilada, esto porque hay instituciones que se dedican centralmente a la docencia, dejando de lado los temas de vinculación e investigación.

Las universidades que se han incluido en este análisis demuestran, de entrada, un intento de tener presente todas las funciones sustantivas, por lo que esto posibilita encontrar la información pertinente con base en el objeto de este trabajo. Como criterio de exclusión se tuvo que dichas instituciones fueran de financiamiento público, por lo que las particulares o, como también se del denomina, universidades privadas, tampoco estuvieron presentes en la muestra, esto debido a que su número supera por mucho a las estatales de financiamiento público, además que, si bien muchas IES privadas dan cuenta de una

importante producción investigativa y compromiso relacionado con la vinculación (Universidad Iberoamérica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad de las Américas de Puebla, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Universidad Anáhuac, Instituto Tecnológico Autónomo de México, etc.), también hay un gran número que se dedica a la docencia y no así ponen énfasis en la investigación y la vinculación.

Al final, se recopiló información de las páginas web de 35 IES mexicanas (Tabla 2). En un primer momento, se realizó un análisis de su Misión, Visión y Valores, buscando la presencia del tema de la paridad de género o algún valor que podría estar íntimamente relacionado. Después, se hizo un análisis de los modelos educativos; en este punto cabe señalar que no todas las páginas mostraron algún acceso al documento en extenso, por lo que lo aquí presentado sólo puede responder a la presencia y visibilidad, en ese sentido, podría ser que alguna universidad no nombrada sí lo aborde.

Posteriormente, se hizo una revisión buscando programas, políticas o documentos que abordarán el tema en cuestión. En el ámbito de la investigación, se identificó la presencia de cuerpos académicos, institutos, programas institucionales y la producción académica de algunos proyectos de investigación en donde la temática se hiciera presente. También, para el área sustantiva de la docencia, se revisaron algunos programas académicos que abordarán directamente lo relativo al género y el tema de la paridad. En este marco, lo que a continuación presentamos está limitado a la accesibilidad de los documentos, las temáticas e información general que con la categoría “género” haya aparecido en las búsquedas de las distintas páginas web, por lo que es posible que, aunque no encontramos información el día de la revisión, hoy por hoy ya exista o incluso existía, pero no estaba alojada en dichos espacios virtuales.

## TABLA 2

*Instituciones de educación superior mexicanas*

1. Universidad Autónoma de Chihuahua	19. Universidad de Guadalajara
2. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	20. Universidad Autónoma de Guerrero
3. Universidad Autónoma de Nuevo León	21. Universidad de Colima
4. Universidad Autónoma de San Luis Potosí	22. Universidad Autónoma de Coahuila
5. Universidad Autónoma Metropolitana	23. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
6. Universidad de Guanajuato	24. Universidad Autónoma de Chiapas
7. Universidad Juárez del Estado de Durango	25. Universidad Autónoma de Campeche
8. Universidad Nacional Autónoma de México	26. Universidad Autónoma de Baja California
9. Universidad Veracruzana	27. Universidad Autónoma de Aguascalientes
10. Universidad Autónoma de Tlaxcala	28. Universidad Autónoma de Yucatán
11. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	29. Universidad Autónoma de Zacatecas
12. Universidad de Sonora	30. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
13. Universidad Autónoma de Sinaloa	31. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo
14. Universidad Autónoma de Querétaro	32. Universidad Autónoma de Tamaulipas
15. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	33. Universidad Autónoma de Baja California Sur
16. Universidad Autónoma de Nayarit	34. Universidad Juárez del Estado de Durango
17. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	35. Universidad de Quintana Roo
18. Universidad Autónoma del Estado de México	

*Nota. Elaboración propia con base en los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).*

En lo que respecta a la entrevista, el instrumento se ha dividido en tres grandes dimensiones que servirán como ruta analítica de este trabajo. La primera tiene que ver con la contextualización de la universidad o institución de educación superior de los entrevistados. La segunda con lo propio de las funciones sustantivas, rescatando tanto características, como definiciones y marcos de acción concretos. Y un tercero con la articulación de la paridad de género con dichas funciones sustantivas. Los participantes fueron 5 académicos con cargos directivos de diversas universidades mexicanas. La muestra fue intencional y a conveniencia, se hizo la invitación a diez académicos, sin embargo,

sólo aceptaron y realizaron la entrevista cinco de ellos (Tabla 3). El criterio de inclusión fue que ocuparan puestos directivos que les permitieran acceder a la hechura e implementación de políticas y programas institucionales. Las entrevistas se hicieron por medio de videoconferencias, calendarizándolas a partir de los tiempos dispuestos por los participantes. Se les pidió firmar un documento de consentimiento informado donde se les aseguró el uso ético de los datos.

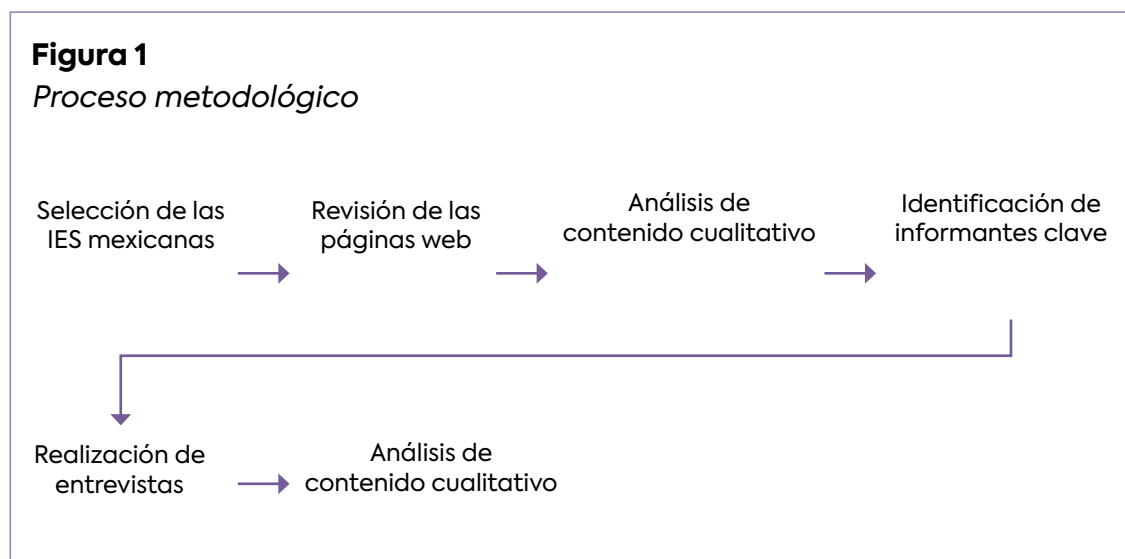
**TABLA 3**

*Caracterización de los participantes*

<b>Género</b>	<b>Cargo institucional</b>	<b>Antigüedad en la institución</b>	<b>Grado</b>	<b>Universidad</b>
Masculino	Coordinador de Investigación y Posgrado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo	3.5 años	Doctorado	Universidad Autónoma de Baja California
Femenino	Directora del departamento de Educación	32 años	Doctorado	Universidad Iberoamericana
Masculino	Titular de la Dirección General de Innovación Educativa	2 años	Doctorado	Universidad de Quintana Roo
Masculino	Decano de Artes y Humanidades	9 años	Doctorado	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Masculino	Director de la dirección general de administración escolar	14 años	Doctorado	Universidad Veracruzana

*Nota. Elaboración propia*

En general, el proceso metodológico puede sintetizarse en el siguiente esquema:



*Nota. Elaboración propia.*

## Paridad de Género y Funciones Sustantivas en las IES

Como ya se había mencionado, para rastrear las temáticas de la paridad de género y las funciones sustantivas en las IES mexicanas, se procedió a buscar información en sus páginas web. Una primera búsqueda en torno a la misión y visión de las IES mexicanas pudo dar cuenta de la presencia o ausencia de la temática de la paridad de género desde las mismas finalidades de dichas instituciones. En este sentido, los elementos que aparecen de forma reiterada señalan siempre las tres funciones sustantivas, articulando las mismas con algunos propósitos y valores que se consideran centrales para dar coherencia a su Misión y Visión.

Por ejemplo, en la gran mayoría, temáticas como el desarrollo sustentable, la sostenibilidad, el desarrollo humano, productivo y económico parecen representar ciertos puntos nodales desde los cuales es posible pensar la finalidad última de las propuestas educativas de las IES en México. Dicho desarrollo, por lo regular, va acompañado de la producción científica y, en esa misma medida, de los avances en materia de tecnología, elementos que sin duda ya apuntan las lógicas de razonamiento que guían la investigación en el país y en específico, en dichas instituciones.

Por otra parte, se habla de un desarrollo del capital humano, su papel en la transferencia y generación de conocimiento, lo cual tiene como finalidad el impacto en lo social, lo cual aparece relacionado con temas como la innovación y la calidad educativa. En ese sentido, se apunta una investigación para el beneficio de la sociedad, que fomente la solidaridad y el beneficio en pro de la diversidad del país, rescatando valores como la equidad, inclusión, la justicia, la democracia y el pluralismo.

Cabe señalar que, a excepción de tres IES (la Universidad Veracruzana, la Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma de Zacatecas), ninguna menciona el tema del género en su Misión o Visión. No obstante, lo anterior, aparecen en sus enunciados explicativos otros valores que podrían tomarse como “cercaños”, es decir, como categorías que pueden incluir a la de género, pero con la finalidad de abarcar más items no lo plantean de forma muy específica.

#### TABLA 4

*Instituciones que hablan de inclusión y equidad en su Misión y Visión y valores institucionales*

##### **Instituciones que hablan de inclusión y equidad en su Misión y Visión**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
 Universidad Autónoma de Guerrero  
 Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
 Universidad de Colima  
 Universidad de Guadalajara  
 Universidad Autónoma de Nayarit  
 Universidad Autónoma de Querétaro  
 Universidad Autónoma de Tlaxcala

##### **IES que enumeran dentro de sus valores a la equidad y la inclusión**

Universidad Autónoma Metropolitana  
 Universidad Autónoma de Coahuila  
 Universidad Autónoma de Sinaloa  
 Universidad de Sonora  
 Universidad Autónoma de Tlaxcala  
 Universidad Autónoma de Yucatán  
 Universidad Autónoma de Zacatecas

*Nota. elaboración propia a partir de la revisión de las páginas web.*

En este sentido, podrían pensarse que la temática, objeto de estudio de este trabajo, puede estar presente de una forma o de otra. Esto fue visible, por ejemplo, en la revisión de los modelos educativos de las IES y las normativas y políticas institucionales (Ver Tabla 5).

**TABLA 5**

*Instituciones donde aparece el tema de igualdad de género en los Modelos Educativos y en sus normativas y políticas*

<b>Instituciones donde aparece el tema de igualdad de género en los Modelos Educativos</b>	<b>Instituciones donde aparece el tema de igualdad de género en sus normativas y políticas</b>	<b>Instituciones que tienen centros e institutos de investigación sobre el tema de género</b>
Universidad Autónoma de Querétaro Universidad Autónoma de Zacatecas Universidad Autónoma de Yucatán Universidad Autónoma de Coahuila Universidad Autónoma de Quintana Roo	Universidad nacional Autónoma de México Universidad Juárez del Estado de Durango Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Autónoma del Estado de México Universidad Autónoma de Baja California Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Universidad Veracruzana Universidad de Guadalajara Universidad de Colima Universidad Autónoma de Chiapas.

*Nota. Elaboración propia.*

Cabe señalar que cuando se aborda esta temática, no se hace pensando en paridad de género, sino en una forma de igualdad de oportunidades donde el género se visibiliza, pues se acepta que existe desigualdad e inequidad, por tanto, se emplazan a realizar afirmaciones que coadyuven a su reconocimiento político. Sin embargo, la idea de paridad, aunque engloba otros elementos que pueden ser complementarios a la de igualdad y la equidad no se hace presente, por ejemplo, en situaciones que puedan apuntar al reconocimiento y, por ende, la oportunidad de participación auténtica al interior de las IES, lo que podría traducirse en un mayor número de mujeres rectoras.

En este marco, aparecen programas institucionales que buscan directamente realizar acciones afirmativas en torno a la igualdad de género, dichos programas se encuentran también formalizados o respaldados por documentos de políticas institucionales que clarifican las finalidades, sentidos y formas de proceder, de tal suerte que principios como la equidad e inclusión se hacen presentes, íntimamente relacionados con el tema.

También se encontraron cuatro IES que cuentan con institutos y centros de investigación que señalan directamente el tema del género, su inclusión, igualdad y violencia (Ver Tabla 5). Cabe mencionar que, en dichos espacios, al

abordar la temática, la categoría de violencia tiende a aparecer de forma constante, acompañada de tópicos como las políticas públicas.

Lo anterior también es visible en la presencia de cuerpos académicos, proyectos y producción científica que hoy por hoy se está llevando a cabo en las IES mexicanas. En esta línea, la categoría de género aparece nuevamente cercana a la de violencia, igualdad, equidad, y el tema de las políticas públicas y la democracia (Ver Tabla 6).

**TABLA 6**

*Instituciones que tienen cuerpos académicos, proyectos y producción científica que refieren al tema de género*

<b>IES</b>	<b>Cuerpos académicos</b>	<b>Proyectos</b>	<b>Producción científica</b>
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo			X
Universidad Autónoma de San Luis Potosí			X
Universidad Autónoma Metropolitana			X
Universidad de Guanajuato	X		
Universidad Nacional Autónoma de México	X	X	X
Universidad Veracruzana	X	X	X
Universidad de Sonora		X	X
Universidad Autónoma de Sinaloa		X	X
Universidad Autónoma del Estado de Morelos		X	X
Universidad de Guadalajara	X	X	X
Universidad de Colima	X	X	X

*Nota. Elaboración propia.*



También se identificaron algunos programas de posgrado cuya temática central es el género. Tres IES con tres maestrías lo muestran como parte de la oferta académica: la Universidad Autónoma de Nayarit (Maestría), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (Maestría), la Universidad Autónoma de Nuevo León (Maestría). Cabe señalar que no se tomaron en cuenta los cursos, diplomados y eventos académicos como congresos o foros, no obstante, en la búsqueda realizada fue visible su presencia en una cantidad significativa.

Como ya se había señalado, este ejercicio sólo responde a la información de las páginas web de las IES que representan la muestra seleccionada, por lo que cabe la posibilidad que existan muchas más acciones en torno a la temática de las que hemos podido mostrar en este trabajo. Por otra parte, lo que se puede concluir de este ejercicio es que la temática del género poco a poco se ha hecho más presente en las IES, apareciendo incluso desde su Misión y Visión, elementos nodales y ejes rectores que posibilitan hacer visible el tema en sus políticas, programas, planes, proyectos de investigación, etc.

## **Definiciones de las Funciones Sustantivas Desde Sus Actores**

Como ya hemos señalado, en México sobre todo las universidades tienen tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación/extensión. Desde las instituciones de educación superior, dichas funciones pueden entenderse a partir no sólo del contexto en el cual se encuentran sino además pasan por procesos de traducción e interpretación de acuerdo a los sujetos encargados de materializarlos en acciones concretas. En el caso de la docencia, si bien puede pensarse como la función más común, esto no implica que no existan una serie de diferenciaciones importantes. Cuestiones que van de elementos más pragmáticos, como la adquisición de habilidades para resolver ciertas problemáticas del contexto, hasta los que se enfocan más en principios que representan bienes internos para la humanidad. En este sentido, estas definiciones también podrían entenderse a partir del dilema reconocimiento- redistribución.

[...] Luego para el caso de la docencia pues es prácticamente una forma de puentear el conocimiento frente a la producción de conocimiento, es decir, el conocimiento que adquieren los investigadores a lo largo de la trayectoria de sus investigaciones, en el marco de un syllabus o de un plan de estudios ligado a, como aquí le llamamos, unidades de aprendizaje,

no materias, no asignaturas, que acercarán al estudiante precisamente a una serie de conocimientos y de alguna manera le permitirán construir su propio conocimiento [...] (SGMVDE1)

[...] yo creo que en la docencia, creo que la definición, digamos, no voy a dar una definición así de memoria, pero la definición tiene que ver con la noción de educación que está en el ideario que habla como de la actualización de todas las potencialidades del ser humano, con una visión trascendente, con un punto de partida en la dignidad de la persona, eh, y sobre todo se ha ido definiendo a través de un modelo que se está terminando de afinar que es la pedagogía del bien común, que es la idea de cómo orientar los procesos de docencia a la formación de líderes que transformen a la sociedad en esta visión de bien común y no una visión solamente de éxito económico[...]. (MLCDE2)

En este marco, se podría pensar que la docencia implica la constitución de ciertos bienes que van desde aquéllos que posibilitan la transformación, comprensión y resolución de problemáticas, hasta la conceptualización que centra la mirada en el cultivo de la propia persona que se educa. En esa misma línea podría decirse que el hecho de adquirir determinadas habilidades y conocimientos está directamente relacionado con cuestiones materiales y, por ende, elementos más cercanos a la redistribución. Por otra parte, cuando la educación sirve como un elemento más interno que juega incluso desde la propia transformación subjetiva, refiere a la reafirmación de nuestra dignidad/humanidad, lo cual está más cerca de traducirse en reconocimiento. Algo similar pasa con el tema de la investigación.

[...] básicamente la investigación, es lo que permite a los académicos entender las problemáticas sociales que al mismo tiempo dan la posibilidad de acercarse con los distintos objetos de estudio [...]. (SGMVDE1)

En la parte de investigación hay mucho de, desde la, pues fundamentación de identidad católica en la búsqueda de la verdad, ¿no?, y en las diferentes disciplinas y en la generación, como dice la misión de la universidad, la generación de corrientes de pensamiento con la, este, identidad de la universidad que pues se nutre de la tradición cristiana occidental. Entonces básicamente por ahí va la función. (MLCDE2)

Por ejemplo, mientras algunas ideas abordan la cuestión de la investigación como forma de conocimiento que puede comprender los problemas y por ende intervenir en los mismos, otras referencias implican elementos más particulares que son muy cercanas a las visiones y misiones de las IES donde los agentes laboran.

[...] En vinculación tiene pues mucho impacto también esta noción de bien común y esta visión, sustentada en la doctrina social de la iglesia católica, que tiene que ver con la solidaridad y la subsidiaridad para el trabajo con comunidades, este, y que el aprendizaje y el conocimiento que se va generando en la universidad sea o se ponga al servicio de unidades más necesitadas y tratando pues de establecer condiciones de mayor equidad en la sociedad [...]. (MLCDE2)

En el tema de la vinculación está pensado desde cómo esa propia investigación que se hace permite resolver, o atender, o explicar, o comprender, las problemáticas de los distintos sectores aquí en el estado, principalmente en la región y a nivel nacional[...]. (SGMVDE1)

En este marco, la inclusión de la paridad de género en las funciones sustantivas se puede observar en ciertas acciones que incluso podrían considerarse afirmativas. Por ejemplo, se encuentran aquéllas que se basan en la construcción de programas específicos sobre el tema, esto con la finalidad de alinear las acciones a los cambios o transformaciones de orden normativo que se han instituido en los espacios universitarios.

Por ejemplo, si bien el tema de género aparece de forma visible en marcos institucionales, mucho de la forma en que puede materializarse depende de las visiones de los propios directivos que son los encargados de concretar lo dicho en acciones específicas. En este sentido, las experiencias dictan, por un lado, la constitución de comités donde la representación de la mujer esté presente. La idea para muchos es que se deben tomar en cuenta a partir de la variable género, la presencia de más mujeres en dichos lugares y sobre todo en la toma de decisiones. *“Sí es sumamente importante. Hay, digamos, los puestos a nivel universidad, a nivel oficinas centrales, han más o menos estado ahí distribuidas, digamos, de forma equitativa”* (SGMVDE1). Por otra parte, se encuentra la escasa acción frente a dicha representatividad, es decir, la inexistencia de acciones afirmativas que produzcan mayor participación de

la mujer. *“No, no creo que sea una variable que esté tomada en cuenta, ¿no?, en esa articulación de funciones sustantivas. Pero bueno, tenemos docentes hombres, mujeres y creo que, mm, incluso hasta más mujeres que hombres, ¿no?, no tengo en la mente, pero me parece que en nuestra área al menos sí”* (MLCDE2).

Sin embargo, a pesar de la visibilización, el discurso en su contenido también representa otras formas de resistencia que intentan homogeneizar y diluir el tema en el marco de una humanidad común.

Yo creo que es una limitante porque el discurso de género separa, lo que nosotros tratamos de hacer es humanizar las relaciones. ¿Cómo se concluye eso?, pues no ver a una persona si es hombre o mujer, sino en tanto persona. Entonces lo que me interesa en este momento a mí es, por lo menos en el papel de funcionario que ahora tengo, empezar a tratar al otro como persona para desaparecer justamente categorías dicotómicas. Decir esto, de hecho, incluso la de género es eso, incluso tiene un carácter sexista. Divide a hombres y mujeres y también al mismo tiempo es excluyente porque sabemos que hay otro tipo de condiciones biológicas que alteran ese tipo de figuras. (FJGCDE3)

Hay también una inclusión del tema a nivel curricular, es decir, no sólo enunciado en los marcos políticas y traducido en instancias que velen por su presencia, es además una cuestión de contenido que es necesario abordar desde un margen formativo. De tal suerte que lo normativo y lo formativo se hacen un recurso necesario para que el tema sea visto como una cuestión que debe atravesar las funciones.

De una manera indirecta, tenemos, este, en la planeación curricular existen tres temas transversales que son género, interculturalidad y medio ambiente, el cuidado del medio ambiente. En la planeación curricular se pretende que estos tres temas transversales estén en las materias de todas las licenciaturas. Hay comisiones de temas, que se llaman comisiones de temas transversales, que están haciendo ese trabajo articulador a nivel papel de los programas de estudio, nosotros les llamamos guías de estudio. Pero además está el tema de la capacitación docente, entonces se está capacitando a los docentes en estos temas transversales y esto pues tiene que ver con la docencia. En la docencia se articula el género de esa manera. (HPDDE4)

Por su parte, lo encontrado también muestra el cómo se le ha dado seguimiento y, sobre todo, evaluado el impacto de las acciones emprendidas. Si bien, en algunos casos hay comisiones, departamentos, programas que intentan hacer visible la temática, el hecho es que no es fácil valorar lo que se ha realizado. Hay presencia de planeaciones que se realizan en los equipos, de acuerdo a la organización de las propias universidades, pero no el cómo, después de determinado tiempo, se pueden hacer observables los avances, los retrocesos, los sesgos, y las áreas de oportunidad todavía visibles. “Pues desde el decanato tratamos de, generamos un documento de misión, visión, prioridades estratégicas del que partieron ya las planeaciones de las facultades, pero una de esas prioridades estratégicas era precisamente pues la articulación de las funciones sustantivas y la articulación, colaboración entre grado y posgrado” (MLCDE2). En otros casos, el trabajo apenas inicia.

Tenemos un plan general de la rectoría, digamos, y un plan general a largo plazo y en este es en el que se van marcando las pautas, ¿no?, cuáles son los objetivos para realizar a largo plazo, em, digamos en cuanto a la diversificación y aumento de la matrícula, a los, a cambios en los programas de estudio, a, este, a incorporar nuevas reglamentaciones, eh, digamos por ejemplo, en cuestión de género, crear organismos que vigilen estos aspectos que hasta hace algunos años pues no, no estaban enmarcados dentro de las necesidades de la universidad, las cuestiones de transparencia, entonces sí hay programas a largo plazo y a mediano plazo y ahora se está integrando pues el plan de la rectoría que acaba de entrar hace un par de meses. (JCGODE5)

Sin embargo, lo que algunos participantes señalaron en cuanto a las estrategias sobre la articulación de las funciones sustantivas y la paridad de género da cuenta que la información, las acciones, el aterrizaje a lo largo y ancho de las instituciones, todavía se encuentra en suspenso. “Supongo que yo creo que ahí está ausente, digamos, la variable género en las funciones sustantivas porque parece ser más una categoría que puede explicar cómo están ocurriendo las funciones sustantivas. En ese sentido como categoría explicativa, o como categoría de investigación realmente sí es efectiva” (FJGGDE3).

Por otro lado, la información que se tiene sólo da cuenta de las quejas que se han realizado gracias a la presencia de los programas disponibles, el seguimiento realizado, pero no así la transformación de los espacios y las relaciones, la auténtica presencia de una paridad de género incorporada a las

funciones sustantivas de las universidades. Por ejemplo, el hecho que existan quejas y que haya un lugar para realizarlas puede representar un avance, pero a su vez la coexistencia del problema a nivel estructural.

Eh, pues no, bueno, se ha avanzado en la parte, por ejemplo, de violencia de género, ¿no? Sí hay documentos, normatividad, hay todo un, este, protocolo institucional con una, un comité, que depende del consejo universitario para casos de acoso de, este, de hostigamiento sexual, de violencia de género, pero, este, eh, esta parte de violencia; pero la parte propiamente de equidad, eh, no está todavía normada, según lo que yo conozco. (MLCDE2).

Mucho, de hecho, tenemos un comité de género, de asuntos de género en donde se reciben todos los casos de denuncia por asuntos de género, acoso sexual, discriminación, etcétera, que se miran en ese comité. Los alumnos pueden acudir, pero también los docentes, también las personas de la comunidad en general, no importa si son administrativos, si son de servicio. Entonces el comité pues tiene especialistas en temas de género y dirime esas cuestiones (HPDDE4).

La información recopilada a través de las entrevistas da cuenta de un escenario variopinto, en donde algunos van más adelantados que otros, en donde las políticas han ayudado a reconocer que existe un problema, pero también donde las acciones y estrategias no parecen brindar una información sobre los pasos andados y las adecuaciones que serán necesarias para que el tema no sólo quede a nivel de discurso, sino que muestra su inclusión en la columna vertebral de los espacios universitarios, es decir, desde sus funciones sustantivas. Desde cierto ángulo analítico, el reconocimiento está presente pero todavía no es visible el eje redistributivo que permita hablar de una justicia en torno a la paridad de género que desdibuje las diferencias históricas que escasamente han permitido la integración de todos, bajos las mismas condiciones, de forma equitativa e inclusiva.

Se puede concluir que el tema de la paridad de género y su relación con las funciones sustantivas sin duda ha cobrado fuerza en las últimas décadas en México. Esto es visible a partir de su inclusión en los principales ordenamientos jurídicos nacionales y su traducción a los documentos institucionales de las diversas IES del país. Sin duda es un tema que está en la agenda, que se hace presente a partir de la constitución de nuevos espacios, programas, experiencias educativas, talleres, eventos académicos, etcétera. No obstante, si bien

se ha hecho visible, habría que tomar en cuenta no sólo lo que se expone, sino además los efectos que ha tenido y su materialización en el día a día de las experiencias universitarias.

Lo anterior depende de una gran cantidad de cuestiones, por ejemplo, de los recursos que se hayan podido destinar a la tarea. Este es un tópico que atraviesa todas las posibilidades de inclusión de un tema específico a las agendas de las universidades mexicanas. La asignación del presupuesto representa una de las barreras para la presencia de cambios en las instituciones, pues toda acción requiere de la contratación de recursos humanos, del diseño y planificación de las actividades que respondan a los propósitos planteados. Por otra parte, está la presencia/ausencia de ciertas voluntades políticas. Lo que es visible es que las diferencias encontradas responden a un problema geográfico, es decir, como las instituciones son autónomas, tienen sus propios planes de política, sin embargo, para que el tema llegue a la agenda se depende de la visión de los encargados de realizar las acciones. De tal suerte que las diferencias, énfasis, logros, etcétera, están supeditados a la mirada concreta de los directivos de las instituciones.

En este marco es que se puede decir que, si bien las políticas han colocado la temática en un lugar visible, es decir, su reconocimiento está presente, habría que cuestionar si la paridad, entendida como un ejercicio de redistribución material, también lo está. En concreto, hasta este punto se observa que los avances muestran afirmaciones importantes, pero todavía están lejos de constituirse en transformaciones estructurales de largo alcance. El tema está en la agenda, pero todavía no es claro el impacto que las acciones han tenido en las condiciones materiales de existencia de las personas, en los cambios paradigmáticos y visiones que se experimentan en el día a día al interior de las instituciones y las experiencias desde los propios actores.

En este marco, podríamos traer nuevamente el dilema reconocimiento y redistribución para cerrar analíticamente este texto. Con base en lo encontrado podemos mencionar que el eje reconocimiento cada vez está más presente en torno al tema del género, es decir, la identificación y valoración está contenida en diferentes documentos normativos, en programas y en la propia producción científica, sin embargo, la cuestión de la redistribución es un elemento que todavía hace falta trabajar. Lo que los sujetos entrevistados han señalado es precisamente la escasa materialización en acciones concretas que puedan traducirse en una auténtica paridad de género.

## Referencias Bibliográficas

- Albaine, L. (2010).  
Paridad de género y ciudadanía política de las mujeres. El caso de Bolivia y Ecuador (2009). Argumentos. Revista de Crítica Social, 12, pp. 109-131.
- Albaine, L. (2015).  
Obstáculos y desafíos de la paridad de género. Violencia política, sistema electoral e interculturalidad. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 52, pp. 145-162.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2015). Índice de mejores trabajos. <https://mejorestabajos.iadb.org/es>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2021).  
Inicio. <https://www.buap.mx/>.
- Brunner, J. J., y Ferrada, R. (2011).  
Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Cordón, M. (2019).  
Integración de las funciones sustantivas de la Universidad y Relación Universidad- Sociedad- Estado. Compromiso social, 1(1), pp. 23-28.
- Cruz-Vadillo, R. (2021).  
Reflexiones sobre el complejo reto de formar investigadores. Aportaciones desde la perspectiva biográfico- narrativa. En Cabrera Hernández Dulce (Coord.). En Narrativa biográfica y formación de investigadores educativos. Ediciones del Lirio / BUAP.
- Díaz de Greñu, S., y Anguita, R. (2017).  
Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (1), 219-232.
- Foucault, M. (2006).  
La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2000)  
¿Redistribución o reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler y N. Fraser. ¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo (pp. 23-66). Traficantes de Sueños.
- Galtung, J. (1990).  
La violencia, estructural, cultural y directa. Journal of peace reserch, 27 (3), pp. 391-305.
- Kaplan, D. y Piras, C. (2019).  
Brechas de género en el mercado laboral mexicano: comparaciones in-



- ternacionales y recomendaciones de política pública. *Revista de Economía Mexicana. Anuario UNAM*, 4, pp. 138-165.
- Márquez, A. (2021).  
Financiamiento de la educación. El derecho a la educación y la política educativa: promesas y realidades. En Flores Crespo Pedro y García García César (Coords.). *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?* (pp. 33-66). ANUIES.
- Miller, D. (2021).  
El derecho a educarse en condiciones de equidad: las universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ). En Flores Crespo Pedro y García García César (Coords.). *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?* (pp. 67-98). ANUIES.
- Mouffe, C. (1993).  
El retorno de lo Político. Paidós.
- Rubio, J. (2006).  
La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006. Un balance. FCE.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M. (2014),  
Desarrollando el éxito educativo para todos; reflexiones, propuestas y reflexiones conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación*, 12 (2), 85-104.
- Solís, P. (2017).  
Discriminación estructural y desigualdad social. CONAPRED.
- Treviño, E. (2015).  
La educación superior y advenimiento de la sociedad del conocimiento. Equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional. ANUIES.
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. (2021). Inicio. <http://www.uabjo.mx/>.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2021). Inicio. <https://www.uaa.mx/portal/>.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2021). Inicio. <https://www.uabc.mx/>.
- Universidad Autónoma de Baja California Sur. (2021). Inicio. <http://www.uabcs.mx/inicio>.
- Universidad Autónoma de Campeche. (2021). Inicio. <https://www.uacam.mx/>.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2021). Inicio. <https://www.unach.mx/>.
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2021). Inicio. <https://uach.mx/>.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2021). Inicio. <https://www.uacj.mx/>.

Universidad Autónoma de Coahuila. (2021). Inicio. <https://www.uadec.mx/>.  
Universidad Autónoma de Guerrero. (2021). Inicio. <https://www.uagro.mx/>.  
Universidad Autónoma de Querétaro. (2021). Inicio. <https://www.uaq.mx/>.  
Universidad Autónoma de Nayarit. (2021). Inicio. <http://www.uan.edu.mx/>.  
Universidad Autónoma de Nuevo León. (2021). Inicio. <https://www.uanl.mx/>.  
Universidad Autónoma de San Luis potosí. (2021). Inicio. <http://www.uaslp.mx/>.  
Universidad Autónoma de Sinaloa. (2021). Inicio. <https://www.uas.edu.mx/>.

Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2021). Instituciones de educación superior.

[http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/  
www.uat.edu.mx/SitePages/principal.aspx](http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/www.uat.edu.mx/SitePages/principal.aspx).

Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2021). Inicio. <https://uatx.mx/>.  
Universidad Autónoma de Yucatán. (2021). Inicio. <https://www.uady.mx/>.  
Universidad Autónoma de Zacatecas . (2021). Inicio. <https://www.uaz.edu.mx/>.  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2021). Inicio. <https://www.uaeh.edu.mx/>.  
Universidad Autónoma del Estado de México. (2021). Inicio. <https://www.uaemex.mx/>.  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2021). Inicio. <https://www.uaem.mx/>.  
Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). Inicio. <https://www.uam.mx/>.  
Universidad de Colima. (2021). Inicio. <https://www.ucol.mx/>.  
Universidad de Guadalajara. (2021). Inicio. <https://www.udg.mx>.  
Universidad de Guanajuato. (2021). Inicio. <https://www.ugto.mx/>.  
Universidad de Quintana Roo. (2021). Inicio. <https://www.uqroo.mx/>.  
Universidad de Sonora. (2021). Inicio. <https://www.unison.mx/>.  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2021). Inicio. <https://www.ujat.mx/>.  
Universidad Juárez del Estado de Durango. (2021). Inicio. <https://www.ujed.mx/>.  
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. (2021). Inicio. <http://www.umich.mx/>.  
Universidad Nacional Autónoma de México. (2021). Inicio. <https://www.unam.mx/>.

# ARTICULACIÓN DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS Y PARIDAD DE GÉNERO EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

---

Mónica Viviana Agudelo Osorio <sup>1</sup>

Yenni Andrea Pedreros Bernal <sup>2</sup>

La Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 establece la educación como un derecho que debe ser igual para todos, cuyo objetivo es el desarrollo de la personalidad, es considerado el eje articulador para la consolidación de otros derechos civiles, económicos, políticos, sexuales y reproductivos, además ha sido trascendental en la reivindicación de la igualdad de derechos para las mujeres en todo el mundo, de ahí la relevancia de seguir fortaleciendo y repensando los sistemas de educación actuales, considerando además el hecho de que las mujeres y la población no binaria representa más del 50% de la población universitaria en Colombia y en Latinoamérica (Goyes, et al. 2020; Vásquez 2021).

En este sentido es tarea indispensable de las universidades liderar acciones curriculares, investigativas, sociales y políticas que contribuyan a erradicar la desigualdad a la que históricamente se han enfrentado las mujeres, vale la pena recordar que la presencia de la mujer latinoamericana en el campus universitario en el rol de estudiante fue posible hasta el siglo XIX, y que solo a mediados del siglo XX la mujer se logra incorporar en el rol de académica. En Colombia el ingreso de las mujeres a la educación superior fue impulsado en el gobierno del presidente Enrique Olaya Herrera, mediante el Decreto 227 de 1933, esto, resultado del contexto político liberal que gobernaba a toda Latinoamérica y de los crecientes grupos feministas que empezaban a gestarse en nuestro continente, sin embargo, el acceso estaba limitado a reducidos grupos económicos (Buquet, 2016; Hernández, 2006).

---

<sup>1</sup> Magíster en psicología del consumidor, Docente-investigadora, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Correo: monica.agudelo@unad.edu.co.

<sup>2</sup> Magíster en estudios estratégicos, Líder Zonal escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Correo: yenni.pedreros@unad.edu.co.

En las últimas décadas es innegable el incremento de la presencia de las mujeres en las universidades, ocupando incluso roles de liderazgo y poder, no obstante, aun en el siglo XXI en nuestros días, se sigue evidenciando que la participación de las mujeres en las universidades enfrenta condiciones de desigualdad, dificultando su acceso, permanencia y movilidad, pareciera que hay un gran vacío entre la teoría, el marco legal y las realidades del mundo educativo, la configuración administrativa de las universidades continua sin considerar de forma contundente la perspectiva de género como categoría o variable urgente de incorporar en todos los espacios de la vida académica (Buquet, 2016; Goyes, et al. 2020).

Así entonces, cobra relevancia revisar la forma en la que se estructuran las universidades en Latinoamérica específicamente en Colombia, siendo las funciones sustantivas y su articulación, la columna vertebral del quehacer universitario y tal vez el eslabón más importante desde el cual incorporar la paridad para alcanzar la igualdad de género, es necesario impulsar la construcción de espacios académicos con perspectiva de género, que no solo reivindiquen todas las luchas feministas, sino que garantice a las generaciones venideras la eliminación de barreras que históricamente dificultaron a las mujeres el acceso y permanencia a la educación superior.

Ahora bien, es de reconocer los avances que en materia de género en el ámbito educativo se han desarrollado en el país, uno de los más relevantes es la publicación por parte del Ministerio de Educación Superior MEN en el año 2013 de los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, en la que se introducen un concepto determinante en el contexto educativo actual, se trata del “enfoque de género, como categoría de análisis social que permite comprender y evidenciar los intereses, necesidades, relaciones de poder y/o demandas entre mujeres, hombres y otras identidades –lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, e intersexuales- (Ministerio de educación superior, 2013, p.21).

Otro aspecto para resaltar sobre los lineamientos de la política de educación superior inclusiva es que se establece que la calidad de la educación superior “se relaciona principalmente con la cualificación docente, el desarrollo de la investigación y la relevancia de la proyección social en las instituciones, en paralelo con los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación” (Ministerio de educación superior, 2013, p.15). Es decir, lograr la calidad en la

consecución de la educación inclusiva está directamente relacionado con las funciones sustantivas, tal como se propone en el desarrollo de esta investigación.

Es evidente que los estudiantes y toda la comunidad educativa actual enfrenta retos diferentes a los de las primeras mujeres que en el siglo XIX llegaron al campus, el balance es positivo si se consideran todos los logros obtenidos como, la promulgación de leyes y políticas en favor de la mujer y las comunidades vulnerables, y el incremento de la presencia de las mujeres en diversos roles al interior de la universidad, no obstante, es tarea de la educación superior continuar planteándose preguntas en el caso particular de esta investigación nos interesa conocer ¿Cuál es el panorama actual de la paridad de género y la articulación de las funciones sustantivas en universidades colombianas?

## **Educación Superior en Colombia**

La Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia, establece la educación universitaria como un servicio público cultural, esencial para el trabajo social del Estado, cuya finalidad es “profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Artículo 6). Tanto la Constitución Política de Colombia como la Ley 30 les confiere a las universidades autonomía en el marco del pluralismo ideológico y las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

La universidad es concebida como una institución de saberes, de transmisión de conocimientos y escenario propicio para lograr transformación en lo económico, político y social que, por esencia, está convocada a producir nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, con la misión de formar individuos que se inserten como factores de cambio en el tejido social. Esta responsabilidad en el quehacer de la universidad está orientado por las denominadas funciones sustantivas o ejes misionales, definidas como las acciones que se realizan desde la universidad en los diferentes ámbitos en articulación con las líneas de acción, los programas académicos y los organismos externos, los cuales involucran diferentes tópicos como el desarrollo humano, calidad de vida, desarrollo económico, desarrollo tecnocientífico sostenible, desarrollo ciudadano y desarrollo cultural (Trejos y Ayala, 2018; Cordón, 2019; Pombo 2017).

Las funciones sustantivas o ejes misionales se reconocen como elementos que orientan el trabajo de las universidades frente a su responsabilidad con la sociedad, estos elementos son: (i) la investigación que, a través de métodos y técnicas, permite conocer el mundo, (ii) la docencia que es el puente entre la teoría y la transformación social a través de la práctica y (iii) la extensión o proyección social que pone el conocimiento al servicio de la sociedad. Las tres funciones sustantivas se interrelacionan siendo el eje rector del trabajo de las universidades, esta integración de las funciones sustantivas se considera una misma acción dirigida en tres frentes que en sí misma constituye la razón de ser de la vida universitaria (Trejos y Ayala, 2018).

La docencia es el proceso que se configura en la experiencia y el quehacer diario entre enseñanza-aprendizaje entre los docentes y estudiantes, donde juega un papel importante la teoría junto con la práctica, el compromiso ético y el pensamiento crítico, así mismo hace referencia a la actualización, orientación, inclusión y diálogo de saberes enmarcados en un modelo educativo y pedagógico que se enriquece y fortalece a través del currículo. El rol del docente se configura como el de un agente de transformación científico, cultural y social de allí la importancia de las funciones sustantivas de la educación, siendo el puente entre la teoría y la aplicación en la sociedad, vinculando la investigación, conocimiento y desarrollo de habilidades (González et al., 2020; CACES, 2019).

La investigación es el ejercicio tácito de observación, realidad y transformación para el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades e individuos, es un trabajo consciente, constante y riguroso que se articula con el modelo educativo y que aporta nuevo conocimiento a la docencia; es una actividad intelectual, crítica y transformadora que permite la constante actualización y desarrollo del conocimiento (Soledispa et al., 2021; Universidad Simón Bolívar). En Colombia la institución encargada de establecer los lineamientos para la investigación universitaria es Minciencias, entidad que regula el uso y la apropiación del conocimiento por medio de ponencias, publicaciones, proyectos, patentes entre otros.

La extensión o proyección social es actualmente considerada un eje misional en evolución, que busca articular las necesidades de la industria, el gobierno, la sociedad y la universidad para lograr contribuir a la sociedad de forma concreta, poniendo a la docencia y a la investigación en función de la transformación social. Las universidades que están enfocándose en la proyección social se reconocen como motores del desarrollo, social y económico transfiriendo no

solo conocimientos, sino también innovación en el campo tecnológico que se traduce en desarrollos científicos en todas las áreas del conocimiento humano como la medicina, la ingeniería y las ciencias sociales (Compagnucci y Spigarelli, 2020).

## Paridad de Género

La principal expectativa que se tiene de las universidades actuales es que contribuyan al desarrollo social, económico y cultural, no solo impartiendo y replanteando teorías sino poniendo el conocimiento y la investigación al servicio de las necesidades humanas, justamente desde la proyección social o extensión; una de esas necesidades es sin lugar a duda contemplar la paridad de género como una prioridad que debe incidir en la estructura universitaria. Han pasado 26 años desde la Declaración y la Plataforma de acción de Beijing de 1995 y ningún país ha logrado erradicar la desigualdad entre mujeres y hombres, persiste el desequilibrio del trabajo de cuidado no remunerado, la violencia contra la mujer, la desigualdad en la participación en el ejercicio del poder y la toma de decisiones en todos los niveles (ONU Mujeres, 2015; Compagnucci y Spigarelli, 2020).

En Latinoamérica las políticas públicas han permitido avanzar en el logro de la igualdad formal, es decir se han logrado mitigar las barreras legales, económicas y sociales que obstaculizaban el acceso de las mujeres a derechos como el trabajo, la educación y el sufragio, no obstante, en el terreno de la igualdad sustantiva o fáctica aún faltan establecer acciones para visibilizar que hombres y mujeres no parten de las mismas condiciones para competir, aún hay estereotipos y arraigos culturales en los que los roles de género siguen siendo una desventaja, pareciera que las oportunidades están en el papel, pero las realidades culturales siguen alejando a las mujeres de tener autonomía en la toma de decisiones, lo que constituye un laberinto ya que sin autonomía no hay igualdad y sin igualdad sustancial no hay autonomía (CEPAL, 2017).

La paridad de género es la participación y representación en condiciones igualitarias de hombres y mujeres en los ámbitos políticos, económicos, laborales y sociales; constituye una reinterpretación del principio de igualdad y de no discriminación que busca representatividad de 1 a 1 entre hombres y mujeres. Repensar la no-representatividad de las mujeres ha tenido efectos en el establecimiento de medidas especiales de carácter temporal o acciones afirmativas, como cuotas de género o incentivos fiscales para promover la igualdad; en países como Argentina se han promulgado leyes de cuotas de género

para los cargos de elección popular, siendo el primer país en desarrollar una ley de cuotas de género en 1991 (ONU Mujeres, 2012; Caminotti y Del Cogliano, 2019; Mertens, 2015;). No obstante, aunque las medidas especiales de carácter temporal han sido efectivas para alcanzar la igualdad formal, es frecuente que se contemple la paridad solo como un asunto de cuotas de género, desconociéndolo como principio propulsor de la democracia cuyo propósito es alcanzar la igualdad en el ejercicio del poder, no solo en el ámbito laboral sino en las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y familiares, erradicando así la exclusión estructural de las mujeres (Consenso de Quito, 2007).

El Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas de Colombia (DANE) en 2020 publicó un informe sobre brechas de género, en el que definió la paridad como un paso firme para alcanzar la igualdad de género al ser un criterio de democracia incluyente, que se puede interpretar a partir de tres vertientes: (i) Como un principio o parámetro de interpretación de la igualdad sustantiva que no admite pacto en lo contrario, (ii) Como un derecho que se puede hacer valer en casos de evidenciar un trato discriminatorio que afecte los derechos, (iii) Como una regla procedimental en la aplicación de reglas o procedimientos que permitan cumplir con el mandato de igualdad sustantiva.

El informe mundial del World Economic Forum sobre brechas de género en 2021, en el que se evalúa la evolución de las brechas de género en cuatro dimensiones: (i) participación económica y oportunidad, (ii) logro educativo, (iii) salud y supervivencia y (iv) empoderamiento político, ubicó a Colombia en el puesto 59 a nivel global y 15 a nivel regional de 156 países analizados. Una de las conclusiones más reveladoras del estudio indica que en todo el mundo tendremos que esperar otra generación para que la paridad de género sea una realidad, si bien la proporción de mujeres profesionales calificadas sigue en aumento, persiste la baja participación de mujeres en puestos de liderazgo y la disparidad de ingresos aún es evidente, además aún son incalculables los efectos de la pandemia (World Economic Forum, 2021).

En Colombia la brecha de participación de las mujeres en el mercado laboral se ha ido cerrando, pasando de una tasa del 34% más baja comparada con la de los hombres, a una tasa del 27%, no obstante, sigue representando un problema estructural en lo que se refiere a garantizar el derecho de igualdad y de no discriminación establecido en la Constitución Política de Colombia, ya que implica que en mayor proporción las mujeres son dependientes económicamente para su manutención o supervivencia. Un dato muy relevante para analizar es el de la brecha de género laboral en los trabajado-



res independientes que es del 1%, es decir es el mercado laboral más paritario (Banco Interamericano de Desarrollo, 2019), lo que nos hace hipotetizar que en contextos laborales que resultan flexibles hay mayor oportunidad de empleabilidad e igualdad para las mujeres, sin olvidar que la informalidad representa un riesgo para la vejez ya que generalmente los trabajadores informales no están incluidos en el régimen pensional, lo que supone un factor de riesgo adicional para las mujeres.

Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo alcanzar la igualdad de género en el mercado laboral podría aumentar el producto interno bruto mundial en 28 billones para el año 2025, lo que pone de manifiesto que la paridad de género no solo es un asunto social, sino que se hace necesario para los retos de desarrollo económico que encararemos en los años venideros (Banco Interamericano de Desarrollo, 2019).

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la Organización de Naciones Unidas en septiembre de 2015, en la que se establecen 17 objetivos a través de los cuales se pueda alcanzar un mundo más próspero y sostenible, incluye la igualdad de género dentro de su visión y propuesta de futuro estableciendo que:

La consecución de la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas contribuirá decisivamente al progreso respecto de todos los objetivos y metas. No es posible realizar todo el potencial humano y alcanzar el desarrollo sostenible si se sigue negando a la mitad de la humanidad el pleno disfrute de sus derechos humanos y sus oportunidades. Las mujeres y las niñas deben tener igual acceso a una educación de calidad, a los recursos económicos y a la participación política, así como las mismas oportunidades que los hombres y los niños en el empleo, el liderazgo y la adopción de decisiones a todos los niveles. (ONU, 2015. p.19).

El objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible busca “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU,2015). Tal y como lo establece la ONU, en su visión de futuro, la mitad de la población mundial no puede, ni debe tener menos oportunidades para educarse, ni debe enfrentar más barreras para alcanzar una educación de calidad. De igual manera en objetivo 5 se establece “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU,2015). Así entonces es ineludible el papel protagónico que tie-

nen las universidades para alcanzar los objetivos 4 y 5 repensando su estructura desde las funciones sustantivas con enfoque de género, que no solo le dé garantías de paridad e igualdad a hombres y mujeres, sino que se comprometa a mitigar todas las barreras que no permiten alcanzar la igualdad sustancial.

Desde este contexto mundial que impulsa a todos los estados a desarrollar acciones para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, Colombia ha fortalecido su marco de referencia legal respecto a la inclusión e igualdad de género, desde la constitución política que en su artículo 13 establece que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Constitución política de Colombia, 1991, p. 7).

Así mismo el congreso de la república en 2008 estableció la Ley 1257 que busca garantizar una vida libre de violencia para las mujeres y cuyo objeto es:

La adopción de normas que permitan garantizar para todas las mujeres una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado, el ejercicio de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno e internacional, el acceso a los procedimientos administrativos y judiciales para su protección y atención, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización. (Ley 1257, 2008, p.5).

De igual manera se resalta la ley 1496 de 2011 que tiene como objetivo garantizar la igualdad salarial entre mujeres y hombres y que establece que:

Todos los trabajadores y trabajadoras son iguales ante la ley, tienen la misma protección y garantías, en consecuencia, queda abolido cualquier tipo de distinción por razón del carácter intelectual o material de la labor, su forma o retribución, el género o sexo salvo las excepciones establecidas por la ley. (Ley 1496, 2011, p.2).

También es de resaltar la ley 581 de 2000 en la que se establece las cuotas de género en la búsqueda de igualdad y representatividad y cuya finalidad es:

Crear los mecanismos para que las autoridades, en cumplimiento de los mandatos constitucionales, le den a la mujer la adecuada y efectiva participación a que tiene derecho en todos los niveles de las ramas y demás órganos del poder público, incluidas las entidades a que se refiere el inciso final del artículo 115 de la Constitución Política de Colombia, y además promuevan esa participación en las instancias de decisión de la sociedad civil. (Ley 581, 2000, p.1)

Se destacan además las leyes 143 de 2010, en la que se incluye la economía del cuidado en el sistema nacional de cuentas para la definición e implementación de políticas públicas, la ley 1542 de 2012 en la que se eliminan el carácter querrelable de los delitos de violencia intrafamiliar e inasistencia alimentaria, la ley 1434 de 2011 por la cual se establece La Comisión Legal para la Equidad de la Mujer en el senado de la república, la ley 1482 (2011), que tiene como objetivo velar por los derechos que son vulnerados por actos de discriminación o racismo y la ley 1761 en la que se tipifica el feminicidio como un delito.

## **Género en las Universidades**

La ley 30, ley general de educación superior establece en el artículo 117 que: “Las instituciones de Educación Superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo” (Ley 30, 1992, p.5), para tal fin el Consejo Nacional de Educación Superior CESU bajo el acuerdo 03 de 1995 estableció las políticas de bienestar universitario, considerando que las tareas principales de las IES, son la formación humana, la creación y desarrollo del saber y el compromiso de servicio a la sociedad, todas estas vinculadas directamente con que trabajo de las funciones sustantivas en la docencia, investigación y extensión, así entonces podríamos deducir que bienestar universitario es una estrategia de apoyo al trabajo de las funciones sustantivas.

Desde la promulgación de la ley general de educación superior Ley 30 y del acuerdo 03 de 1995, lo relativo a género en las universidades estaba amparado exclusivamente en el trabajo de bienestar universitario, luego con la promulgación de la ley de educación inclusiva y la Política pública nacional de equidad de género del año 2013 se amplió el marco normativo y teórico para abordar el enfoque de género en las universidades, es así como la Política pública nacional de equidad de género, establece un eje dedicado exclusivamente

al enfoque de género en la educación, en el que se analizan datos como menor acceso de las mujeres a niveles de maestría y doctorado, menor participación de las mujeres en el liderazgo de grupos de investigación y el bajo conocimiento y sensibilización de los docentes sobre la equidad de género (COMPES 161, 2013; Ministerio de educación Nacional, 2021).

De la política pública y la ley de educación inclusiva surge en el año 2021 el documento de enfoque de identidades de género para los lineamientos de la educación superior inclusiva en Colombia, en donde se introduce un concepto muy valioso de analizar al interior de las IES denominado segregación horizontal y es que a pesar de que el aumento de la presencia de las mujeres en las universidades sigue en aumento, aún existe división en términos de elección de carrera universitaria, según datos del SNIES en 2016 las carreras asociadas a la labor del cuidado son un territorio principalmente ocupado por las mujeres con más del 70% de la matrícula. Un aspecto relevante de analizar es que estas carreras si bien tienen una gran relevancia social, no tienen una alta retribución ni en lo material ni en lo simbólico (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Se deben considerar casos de éxito en el contexto universitario como la ley Micaela en Argentina, promulgada en 2019 que establece que “la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación” (Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las violencias, 2020, p. 1.), de esta ley y del trabajo de muchos años de activismo feminista surge la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las violencias en Argentina, quienes formalizan la cartilla mediante la cual se hace la capacitación obligatoria en género, resaltamos la reflexión de RUGE sobre el género en las universidades:

El espacio universitario, como todo espacio institucional, se encuentra cimentado sobre fuertes estructuras patriarcales. Erosionar, derribar y volver a moldear formas igualitarias no es fácil ni algo que suceda de manera rápida, pero los feminismos universitarios se han caracterizado por ser constantes e incansables en el trabajo de identificar esas estructuras y desnaturalizar las desigualdades. (RUGE, 2021, p. 11)

En Colombia todo el trabajo legislativo y académico en favor de la igualdad de género ha permeado las universidades, si bien la mayoría han diseñado protocolos de atención de violencias basadas en género en los que además se comprometen a abordar y mitigar las formas de discriminación formal y fácti-

ca, pareciera que aún se contempla la paridad y todos los asuntos de género principalmente como una tarea de bienestar universitario. El enfoque de identidades de género para los lineamientos de la educación superior inclusiva en Colombia es muy reciente pero lo suficientemente estructurado para permear no solo las labores de bienestar universitario sino la estructura de las funciones sustantivas.

Metodológicamente el presente capítulo se estructuró con el objetivo de determinar el panorama de la articulación de las funciones sustantivas y la paridad de género en universidades colombianas, se realizó desde la metodología cualitativa, empleando el método fenomenológico hermenéutico. Con la fenomenología se busca describir un fenómeno social y con la hermenéutica profundizar en el sentido de dicho fenómeno, la perspectiva del método fenomenología hermenéutica nos proporciona no solo la descripción sino el sentido del fenómeno investigado (Pérez et al., 2019).

Como Objetivos específicos se estableció, identificar las funciones que se consideran sustantivas y las definiciones de estas en Colombia, especificar las acciones planificadas para la gestión de las funciones sustantivas y la inclusión de la paridad de género en estas y Analizar las estrategias generadas para la articulación de las funciones sustantivas y el abordaje de la paridad de género.

Se realizaron entrevistas en profundidad con actores clave de los procesos de docencia, investigación y proyección social, así como los involucrados con observatorios o centros de estudios de género de universidades colombianas. De igual manera, se realizó revisión documental de las políticas de género de Universidades y las páginas web en lo referente a funciones sustantivas, planes de desarrollo, protocolos de atención a víctimas de violencia en el contexto universitario y políticas de género universitarias.

Para la elección de los participantes se establecieron los siguientes criterios de inclusión: Ser vicerrector o director de alguna de las funciones sustantivas (Docencia, investigación o extensión) y ser director o representante de las oficinas de género u observatorios de universidades colombianas públicas y privadas.

En total se entrevistaron Cinco (5) vicerrectores y Ocho (8) directores o representantes de las oficinas, observatorios o centros de estudios de género, teniendo un total de trece (13) entrevistas en profundidad. Por otra parte, se

revisó la información de las páginas web de veinticinco (25) universidades y tres (3) políticas de género diseñadas en (3) universidades colombianas.

Se entrevistaron universidades públicas y privadas en las principales ciudades de Colombia: Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Manizales y Pasto, las universidades participantes fueron:

**TABLA 1**

*Listado de universidades públicas entrevistadas*

<b>Universidades Públicas Entrevistadas</b>	<b>Ciudad</b>
Universidad Nacional de Colombia	Bogotá
Universidad de Caldas	Manizales
Universidad del Valle	Cali
Universidad de Antioquia	Medellín
Universidad de Nariño	Pasto
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Cali

*Nota. Elaboración propia.*

**TABLA 2**

*Listado de universidades privadas entrevistadas*

<b>Universidades Privadas entrevistadas</b>	<b>Ciudad</b>
Universidad de los Andes	Bogotá
Universidad del Bosque	Bogotá
Universidad EAFIT	Medellín
Universidad ICECI	Cali
Universidad Simón Bolívar	Barranquilla
Universidad Javeriana	Cali

*Nota. Elaboración propia.*

Para las entrevistas en profundidad se diseñó una guía de entrevista semiestructurada, en la que se abordaron las categorías: definición de funciones sustantivas, género y paridad de género. Para la revisión de información de páginas web, se diseñó una matriz de baja de información, con las categorías nominación y denominación en el caso de las funciones sustantivas.

Para la aplicación del instrumento de recolección se tuvo en cuenta las variaciones de contenido según el perfil a entrevistar ya que se hicieron preguntas específicas para los vicerrectores y para los representantes de las oficinas de género o de bienestar universitario.

También se contempló un primer apartado en el que se contextualiza a la universidad, la población que impacta y el perfil del entrevistado. Las entrevistas se realizaron entre junio y noviembre de 2021 a través de plataformas virtuales para videoconferencia.

**Resultados:** Como se pudo constatar en la información de las páginas web de las universidades y en las entrevistas en profundidad realizadas, las funciones sustantivas o ejes misionales en las universidades colombianas se organizan en vicerrectorías, comúnmente denominadas con el nombre de cada una de las funciones sustantivas así; Vicerrectoría académica, Vicerrectoría de investigación y Vicerrectoría de proyección social o extensión, cada Vicerrectoría está liderada por un vicerrector quien jerárquicamente rinde informe a la rectoría general, cargo que lidera todo el funcionamiento de las universidades tanto en las públicas como en las privadas y que rinde informe al Consejo Superior. La Vicerrectoría académica se encarga de los temas relativos al diseño curricular y docencia, la Vicerrectoría de investigación tiene como principal función velar por que las IES desarrollen conocimiento pertinente a las necesidades de la sociedad a través de proyectos de investigación, innovación y del desarrollo de patentes, y la Vicerrectoría de proyección social se orienta a que el conocimiento, innovación e investigación sea aplicable a la sociedad, es decir que responda a sus necesidades.

[...] La vicerrectoría académica es la instancia institucional responsable de la gestión de los procesos de formación de los estudiantes de pregrado y de posgrado, orientada a ejecutar esos procesos de una manera efectiva, de una manera rigurosa, y con calidad, mediante un ejercicio de autoevaluación que aseguran no solamente el logro de los indicadores sino una autorregulación permanente[...]. (Universidad Privada)

[...] Son tres funciones misionales, en dos vicerrectorías. Una es la función misional de formación, llamémosla, antes llamada docencia. Ahora le llaman formación, pero es lo que hace la vicerrectoría académica, es decir, principalmente todo lo asociado con los programas curriculares de pregrado y posgrado, es decir gestión curricular. Y, las funciones misionales de

investigación, y la de extensión. Otras universidades la llaman proyección social. Esas dos funciones misionales están en la vicerrectoría de investigación[...]. (Universidad Pública)

[...] La Vicerrectoría se llama Investigación, Extensión e Innovación, entonces integra la función de extensión, no es una vicerrectoría adicional, y eso nos ha permitido que, como te digo, los trabajos de investigación se hagan con aliados, nacionales e internacionales, con empresas, con universidades, con entidades particulares, que permiten hacer la aplicación en la sociedad de esos desarrollos de investigación, entonces no es que por un lado está Investigación, los investigadores y sus papers y por otro lado a ver qué hacemos con los problemas de la sociedad, sino que va integrado [...]. (Universidad Pública)

Dentro de los retos a encarar que mencionaron los vicerrectores entrevistados encontramos que desde la docencia es un reto la actualización curricular, desde la investigación es un reto aumentar los recursos para mejorar la infraestructura y el alcance de las investigaciones, y desde la extensión es un reto diseñar soluciones que impacten las necesidades de la sociedad, mucho más ahora con el contexto post pandemia por COVID-19 que enfrenta el mundo en el que las Universidades tienen un rol protagónico.

La articulación de las funciones sustantivas en la mayoría de las universidades ocurre desde el liderazgo del trabajo rectoral con la formulación del plan de desarrollo institucional, que tienen como finalidad planear objetivos, metas y acciones concretas que le permitan a la universidad el cumplimiento de su misión, visión y proyecto educativo institucional PIE, funciona como la carta de navegación de las universidades, generalmente diseñado para 4 o 5 años de implementación, que involucra no solo a las vicerrectorías sino a los gremios de producción del sector real, gobiernos departamentales, egresados, docentes, entre otros. De igual manera, la articulación de las funciones sustantivas se evidenció en el diseño curricular y en el diseño de políticas universitarias.

[...] Nosotros construimos un plan de desarrollo cada tres años. Y particularmente en este momento, y por primera vez, estamos construyendo un plan global de desarrollo con un ejercicio de prospectiva a 2034, y trabajamos muy de cerca porque particularmente en posgrados, pero también en pregrado, el trabajo cada vez es más, digamos las fronteras cada vez son más difusas en relación entre el quehacer de formación y la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y entonces por eso tenemos que trabajar



de la mano... Por ejemplo, las bibliotecas, la investigación tiene a cargo las bibliotecas, pero las bibliotecas son para la docencia, ¿cierto? [...]. (Universidad Pública)

[...] La universidad tiene un plan de desarrollo que está planificado entre 2017-2027, y cada rector construye un plan de acción institucional. En este momento terminamos de construir el plan de acción institucional para el trienio que empezó con el nuevo periodo del rector, ese plan de acción institucional se construyó con su equipo base. ¿Quién es su equipo base? La vicerrectora de extensión, la vicerrectoría de investigación, la vicerrectoría de docencia, la vicerrectoría administrativa, la dirección de relaciones institucionales, la dirección de planeación, la dirección de comunicaciones, la dirección de bienestar universitario... Entonces entre todos nos reunimos para proponer un plan de acción. Entonces ese plan de acción fue construido entre todos y lo que se buscó fue que los programas y proyectos que conforman ese plan de acción estuvieran articulados [...]. (Universidad Pública)

En la mayoría de los planes de desarrollo revisados, no hay menciones específicas sobre programas u objetivos encaminados al trabajo en asuntos de género, someramente se incluye en temas de inclusión y equidad, otros incluyen los objetivos de desarrollo sostenible sin detallar acciones específicas en el contexto universitario. Se destaca la universidad de Nariño que incluye en el plan de desarrollo todo un eje específico de trabajo en asuntos género denominado Género e Inclusión, que se subdivide en dos sub-ejes, el primero denominado equidad de género y diversidades por OSIG - Orientaciones Sexuales e Identidades de género- y la segunda educación inclusiva.

[...] Ha habido resistencia, eso se considera... A mí el rector anterior me dijo: mire, aquí no hay un problema de género, aquí no vale la pena crear un centro de género porque aquí no existe ningún problema de género[...]. (Universidad Privada)

Así mismo, se destaca la política de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres de la Universidad Nacional de Colombia establecida en el año 2012, la Universidad del Valle, que desde el año 2015 se encuentra en la construcción de la política institucional de género, y la política institucional de igualdad y equidad de género de la Universidad Simón Bolívar del año 2020. También es de reconocer que en asuntos de prevención de violencias todas las universidades que participaron en esta investigación han tomado cartas en el asunto con el diseño e implementación de protocolos, no obstan-

te, pareciera que el trabajo en asuntos de género se encuentra principalmente centrado en la prevención de violencias, dejando de lado temas muy relevantes como paridad, equidad sustancial, autonomía económica y participación política en donde debe haber mayores esfuerzos.

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es que el trabajo en asuntos de género ha surgido en las universidades como resultado de las iniciativas de los docentes que tienen afinidad e interés académico con el tema, es decir ha surgido desde el quehacer docente y en la mayoría de los casos no se ha logrado establecer dentro de los objetivos de las vicerrectorías, sino que continúa siendo un trabajo aislado de docentes. Del interés docente han surgido observatorios de género, centros de estudios de género, redes de estudio, semilleros de investigación y varias publicaciones sobre el tema, además se ha incidido en política pública desde el trabajo realizado, siendo este uno de los más grandes logros a resaltar.

[...] Pero yo diría que han sido las académicas las que nos hemos interesado en género, no la universidad [...]. (Universidad Privada)

[...] Ha sido iniciativa docente y más adelante iniciativa estudiantil, en la medida en que las chicas se han ido organizando, en colectivas que han tomado ya los asuntos de género como algo propio, y en los paros pasados se vio en las calles la presencia de estos grupos. Entonces la Universidad ha sido una activista muy importante, que le ha aportado mucho al proceso. Pero tampoco es suficiente, hay que ir al paso siguiente que es que la institucionalidad misma lo asuma [...]. (Universidad Pública)

Otro dato relevante de analizar es que en casi todas las universidades las acciones específicas sobre género hacen parte de las responsabilidades de bienestar universitario, incluso los observatorios hacen parte de esta dependencia, que si bien ha posicionado el tema en sus actividades de promoción y prevención no permea de forma directa en la estructura o funciones sustantivas ya que justamente bienestar universitario surge como una estrategia de apoyo al trabajo de las funciones sustantivas.

Ahora bien, todas las universidades declaran basarse en el principio de igualdad tanto para la admisión de estudiantes como para la contratación del personal y mencionan la meritocracia como un aspecto clave para garantizar este principio, que, si bien por años ha permitido garantizar acceso a oportunidades, hace evidente que acumular méritos en un sistema patriarcal es sustancialmente inequitativo, lo que se corrobora en los datos del World Economic

Fórum sobre brechas de género en el año 2021, expuestas en el marco teórico de esta investigación, en las que se analiza que aunque la proporción de mujeres profesionales calificadas sigue en aumento, aún hay baja participación de mujeres en puestos de liderazgo y disparidad de ingresos entre hombres y mujeres, lo que sugiere que la meritocracia como principio rector del acceso a oportunidades debe ser repensado con perspectiva de género.

[...] Ayer leí una columna de un filósofo, creo que es norteamericano, que dice meritocracia comprada o heredada... Y entonces hace unas reflexiones que me pusieron a pensar mucho. Claro, la meritocracia es la esencia, pensábamos, de la vida académica, pero ahí viene el problema: pero realmente quién tiene la posibilidad de acumular méritos... En meritocracia tú vienes de un ambiente privilegiado que además te permite ser bilingüe, viajar mucho, tener excelentes contactos, publicar en los top... digamos por eso, heredada o comprada. Tú puedes publicar en una revista y te cobran. Entonces la meritocracia toca sacarla de ese mito [...]. (Universidad Privada)

Repensar este tipo de conceptos como meritocracia, equidad y género debe ir acompañado de capacitación y estímulos a los docentes entendiendo que las universidades deben ocuparse de que sus profesores estén actualizados en asuntos de género y este conocimiento a su vez se debe reflejar en el currículo, en las clases y en las investigaciones.

Podemos concluir que la educación superior en Colombia atraviesa un buen momento en cuanto a la ampliación de cobertura, como se ha revisado a lo largo de esta investigación la presencia de las mujeres en el rol de estudiantes y en el rol de académicas representa el 50% de la población universitaria, un gran avance si se consideran todos los años de lucha para la consolidación de leyes, decretos y acuerdos que hoy le permiten a la mujer tener presencia y representatividad en la educación superior, no obstante en los escenarios donde se ejercen los roles de liderazgo y poder se debe hacer un mayor esfuerzo, las cuotas de género que establecen un mínimo de 30% de presencia de la mujer es escasa considerando que representan el 50% de la comunidad educativa (Go-yes, et al. 2020; Vásquez 2021).

Hablar de cuotas de género es positivo como acción afirmativa, ya que se ha empleado para aumentar la participación de las mujeres en todos los sectores de la vida pública, no obstante, frecuentemente se simplifica el concepto de paridad como un asunto de cuotas de género, desconociendo el principio

democrático que representa ya que reinterpreta el derecho a la igualdad que la constitución política de Colombia confiere a todos los Ciudadanos. La paridad de género es un elemento fundamental para alcanzar la igualdad de género, si bien la mayoría de las universidades ya han incorporado acciones para trabajar en pro de esta, la apuesta de incorporar acciones específicas en cada función sustantiva o vicerrectoría aún es difusa.

Es necesario formalizar el trabajo en género de las universidades y transversalizar la perspectiva de género en todos los escenarios de la vida académica, para esto se sugiere que el Ministerio de Educación Superior considere incluir en los procesos de acreditación para obtención de registro calificado un apartado específico para el trabajo en género, lo que automáticamente impulsaría a las universidades a descentralizar de bienestar universitario y de las iniciativas docentes esta responsabilidad.

El trabajo en género está presente en la agenda pública de todo el planeta, con la publicación de los objetivos de desarrollo sostenible se estructura mucho más el compromiso de los gobiernos para desarrollar acciones en favor de la igualdad de género, no obstante al interior de las universidades sigue evidenciándose poca estructura, se evidencia interés, pertinencia y necesidad pero poca estructura, de ahí la relevancia de que el MEN establezca políticas y lineamientos que sean transversales a todas las IES como en el caso de Argentina y la Ley Micaela.

No se trata de imponer una identidad de género en las IES como se llegó a considerar en el país, se trata de entender que, el trabajo legislativo no es suficiente para garantizar una sociedad más igualitaria, se debe trabajar en el cambio de imaginarios y estereotipos que aun abren brechas de género y hacen que las mujeres tengan menos oportunidades y es justamente esa tarea donde la universidad debe corresponder a la sociedad no solo con la investigación de nuevas teorías sociales, sino con una propuesta de deconstrucción de la estructura actual.

Podríamos afirmar que en Colombia el trabajo en género al interior de las universidades se encuentra en la fase de diagnóstico, estructuración y primeras implementaciones, en este sentido es un momento propicio para incidir directamente en la agenda de cada vicerrectoría lo que garantizaría no solo asignación presupuestal, sino que se posicionaría el tema en la columna vertebral de la estructura universitaria, vale la pena incentivar desde la docencia currícu-

los donde se incluyan autoras mujeres, desde la investigación trabajar para que más mujeres logren ser investigadoras principales en categoría senior y desde la proyección social responder desde la docencia e investigación para contribuir el cierre de brechas de género.

Finalmente cerramos esta investigación con una invitación a todos los centros de estudios y observatorios de género de Colombia para unirnos a revisar y replicar el trabajo de la Red interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias de Argentina, quienes sin lugar a duda han dado pasos firmes en la consolidación de espacios académicos con perspectiva de género.

## Referencias bibliográficas

Bouquet, A. (2016).

El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas (Col)*, (44), 27-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818003>.

Caminotti, M., & Cogliano, N. D. (2019).

El origen de la “primera generación” de reformas de paridad de género en América Latina. *Evidencia de Argentina. Política y gobierno*, 26(2), 205-218. <http://ojoparitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/11/Caminotti-Del-Cogliano.pdf>.

CACES. (2019).

Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo\\_Eval\\_UEP\\_2019\\_compressed.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf).

CEPAL, N. (2007).

Consenso de Quito. Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/eventos/decima-conferencia-regional-la-mujer-america-latina-caribe>.

CEPAL, N. (2016).

Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40721-perspectivas-economicas-america-latina-2017-juventud-competencias-emprendimiento>.

Compagnucci, L., y Spigarelli, F. (2020).

The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>.

Cordón, M. (2019).

- Integración de las funciones sustantivas de la universidad y relación Universidad-Sociedad-Estado. *Revista Compromiso Social*, (1), 23-28. <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/21>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas de Colombia. (2020). *Mujeres y hombres Brechas de género en Colombia*. DANE.
- Goyes, I., Izquierdo, Z., y Idrobo, X. (2020). Educación superior con enfoque de género. Una visión desde la realidad regional. *Revista Academia & Derecho*, 11(21), 43-82. <http://www.unilibrecucuta.edu.co/ojs/index.php/derecho/article/view/501>.
- González C., Vázquez, O., & Cifuentes, J. (2020). Efecto del Seguimiento a la Gestión Estratégica sobre las Funciones Sustantivas en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 33. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao33.esge>.
- Hernandez, G. (2004). *La mujer en la Universidad de Nariño*. San Juan de Pasto. Editorial universitaria UNED.
- Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre). Congreso de la República Colombia. *Diario Oficial* No. 40.700. [https://normograma.info/men/docs/pdf/ley\\_0030\\_1992.pdf](https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0030_1992.pdf).
- Ley 1761 de 2015. (2015, 6 de julio). Congreso de Colombia. *Diario oficial*. Año CL. N. 49565. 6. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/LEY%201761%20DEL%2006%20DE%20JULIO%20DE%202015.pdf>.
- Ley 1496 de 2011. (2011, 29 de diciembre). Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 48297. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=45267](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=45267).
- Ley 1413 de 2010. (2010, 11 de noviembre). Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 47890. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40764>.
- Ley 1542 del 2012 (2012, 5 julio). Congreso de Colombia. *Diario Oficial* No. 48. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48239>.
- Ley 1434 del 2011. (2010, 6 de enero). Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 47.944. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=41207>.
- Ley 1482 del 2011. (2011, 01 de diciembre). Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 48270. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=44932](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=44932).
- Ley 1257 del 2008. (2008, 04 de diciembre).

Vida libre de violencia para la mujer. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=34054](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=34054).

Mertens, F. (2015).

La paridad de género o la contribución al principio de equidad. En Los retos de la filosofía en el siglo XXI: Actas del I Congreso internacional de la Red española de Filosofía (pp. 41-45). PUV Universitat de València. [https://redfilosofia.es/congreso/wpcontent/uploads/sites/4/2015/06/5.Frederic.Mertens@uv.es\\_.pdf](https://redfilosofia.es/congreso/wpcontent/uploads/sites/4/2015/06/5.Frederic.Mertens@uv.es_.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2018).

Enfoque e identidades de género. Para los lineamientos de política de educación superior inclusiva. [http://unicauca.edu.co/versionP/sites/default/files/files/Enfoque\\_Identidad\\_Genero\\_Men.pdf](http://unicauca.edu.co/versionP/sites/default/files/files/Enfoque_Identidad_Genero_Men.pdf).

Organización de las Naciones Unidas ONU. (1948).

Declaración Universal de los Derechos humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas, 10.

Organización de las Naciones Unidas ONU Mujeres. (2015).

Modelo de Protocolo Latinoamericano de investigación de las muertes violentas de mujeres por razones de género. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2014/8/modelo-de-protocolo-latinoamericano>.

Organización de las Naciones Unidas. (2017).

Mejoramiento de la situación de la mujer en el sistema de las Naciones Unidas: Informe del Secretario General. ONU. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2017/8/improvement-of-the-status-of-women-in-the-un-system-2017>.

Pérez, J., Nieto, J., y Santamaría, J. (2019).

La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>.

Pombo, M. R. F. (2017).

Lineamientos curriculares para introducir el componente de educación ambiental como eje transversal en las carreras de pregrado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Alternativas*, 18(3), 19-30. <https://doi.org/10.23878/alternativas.v18i3.178>.

Pombo, C., González, C., Meléndez, M., Saldarriaga, A., Serrano, J., y Perdomo, M. (2019) Iniciativa público privada para reducir las brechas econó-

- micas de género en Colombia: Diagnóstico. Inter-American Development Bank. 738.
- Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las violencias. (2020). Ley Micaela en el sistema Universitario Nacional, Propuesta Pedagógica para la formación y sensibilización en género y contra las Violencias. RUGE. Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las violencias. (2021). El género en las universidades. RUGE.
- Schwab, K., Samans, R., Zahidi, S., Leopold, T., Ratcheva, V., Hausmann, R., y Tyson, L. (2017). The global gender gap report 2017. World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2017.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf).
- Soledispa, X., Sumba, R., y Yoza, N. (2021). Articulación de las funciones sustantivas de la Educación Superior y su incidencia en las competencias de la formación del profesional. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 1009-1028. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1753>.
- Trejos, J., y Ayala, J. (2018). Integración de las funciones sustantivas de la educación superior: un aporte para la construcción de paz. [Trabajo de grado para maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Docplayer. <https://docplayer.es/149833425-Integracion-de-las-funciones-sustantivas-de-la-educacion-superior-un-aporte-para-la-construccion-de-paz-jenny-marcela-trejos-trejos.html>.
- Universidad Simón Bolívar. (2019). Compendio de la política para el desarrollo de las funciones sustantivas y administrativas de la universidad. [https://www.unisimon.edu.co/showimagen/showpdf/servicios/20190410165438\\_0.pdf](https://www.unisimon.edu.co/showimagen/showpdf/servicios/20190410165438_0.pdf).
- Vásquez, M. (2021). La universidad como clave de género, una apuesta para la transformación social. *Universidades*, 72(88), 27-40. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.88.541>.



# PARIDAD DE GÉNERO Y ARTICULACIÓN DE FUNCIONES SUSTANTIVAS EN UNIVERSIDADES ECUATORIANAS

---

Marcela Serrador Osorio<sup>1</sup>

Renato Herrero<sup>2</sup>

La paridad de género ha estado enmarcada en los principales tratados internacionales como lo son la Convención sobre los derechos políticos de las mujeres (1952), la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (1979), la Plataforma de acción de Beijing (1995), entre otros. A nivel nacional, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) ha propuesto lineamientos para la inclusión ejes de igualdad en la educación superior, siendo el segundo eje la igualdad de género (SENESCYT, 2015). Por su parte, el Consejo para la Igualdad de Género (CNIG) se encuentra a cargo de la generación de políticas que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres, entre la que se destaca la generación de un sistema educativo no discriminatorio y acceso equitativo a la educación.

Las políticas públicas en Ecuador orientadas a garantizar la paridad de género en el país se enmarcan en el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno en turno. Actualmente, el plan vigente es el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 denominado “Toda una vida” en el que se afirma que “se espera un incremento importante de la oferta en educación superior y un mayor acceso a la misma (Senplades, 2017, p. 32).

---

<sup>1</sup> Candidata a doctora en sociología y antropología por la Universidad Complutense de Madrid. Ex-coordinadora de Investigación de la Dirección General de Investigación y Posgrados de la Universidad Internacional del Ecuador. marcelaserrador@gmail.com

<sup>2</sup> Magister en administración de empresas con mención en dirección estratégica de proyectos. Coordinador de prácticas comunitarias Universidad Internacional del Ecuador. rherrera@uide.edu.ec.

Se entiende por educación superior al conjunto de universidades y escuelas politécnicas, creadas por ley; y, por los institutos superiores técnicos y tecnológicos, creados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP).

Asimismo, se plantea en La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del año 2010 con la generación de acciones tendientes a garantizar la igualdad de género haciendo referencia al “derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna” (art.2). Desde esta normativa se ha fortalecido la política pública en materia de igualdad de género en el país.

A su vez, se reconoce que:

Si bien las mujeres han llegado a tener un mayor acceso a la educación superior, todavía persisten otras problemáticas, como la segregación por tipo de carrera y las limitantes informales para que las mujeres ocupen cargos directivos en las Instituciones de Educación Superior (IES). Asimismo, el mayor acceso de las mujeres a la educación superior no se ha traducido en retornos salariales y remuneraciones iguales en relación con los hombres. (Senplades, 2017, p.49)

Por ende, es fundamental que en el país se refuercen las acciones enfocadas a disminuir la brecha de género, por lo que, en el contexto de la educación superior, la investigación, la vinculación y la docencia juegan un rol fundamental en la paridad al ser el vehículo que permita una participación igualitaria por parte de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad (ONU Mujeres, 2020). Esto considerando que en la Constitución ecuatoriana expedida en 2008 se expresa en su artículo 350 que la educación superior tiene como una de sus finalidades la construcción de soluciones a los problemas del país.

A su vez, es importante mencionar que es a partir de esta norma que se menciona claramente cuáles son las funciones sustantivas de la educación superior en el país bajo una visión humanista e impulsando la equidad de género. En concordancia, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) en el artículo 6.1 refiere que docentes e investigadores/as deben “cumplir con las actividades de docencia, investigación y vinculación”.

Se puede decir que las universidades ecuatorianas han mostrado un gran interés en abordar dentro de sus políticas acciones tendientes a la reducción de las brechas de género existentes en el país. Una de las principales iniciativas fue la creación de la Red de Educación Superior y Género del Ecuador en el año 2015, misma que ha generado espacios de discusión en materia de género. Sin embargo, se evidencia que los esfuerzos son insuficientes para garantizar la paridad de género.

La presente investigación tuvo por objetivo determinar el panorama de la paridad de género en el marco de la articulación de las funciones sustantivas en Ecuador, bajo una metodología cualitativa y el uso de técnicas como la entrevista semiestructurada y la revisión documental.

## **La Paridad de Género en la Educación Superior**

Socialmente se han creado un conjunto de ideas, representaciones y creencias que afirman la existencia de características propias de hombres y mujeres (Hernández y González, 2016), lo que ha llevado a la asignación roles, desdibujando, discriminando y segregando a la mujer de los escenarios públicos a través de la historia. Desde un enfoque de derechos, se han implementado diferentes procesos de lucha en aras de su reconocimiento e igualdad materializado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y conferencias mundiales sobre la mujer (1975, 1979, 1985, 1995, 2000 y 2010). Asimismo, la igualdad de género se ha definido como el quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS).

Simonne de Beauvoir a finales de los años cuarenta asume la categoría sexo desde una mirada más biológica, mientras que el género lo enmarca en un contexto sociocultural. Scott en 1986 teoriza el concepto de género incluyendo la perspectiva histórica para analizar las relaciones de poder inmersas en las relaciones de género (Duarte y García-Horta, 2016).

En el contexto educativo superior, tradicionalmente dominado por hombres, las teorías feministas han profundizado en el problema de la desigualdad y disparidad de género. Desde estas teorías, se han analizado las conceptualizaciones sobre género, y desde este enfoque, se ha logrado visibilizar la situación real de las mujeres y las dificultades de acceder, permanecer en la educación superior, así como de acceder a cargos de toma de decisiones.

El género va a inscribirse en la teoría feminista como una nueva perspectiva de estudio, como una categoría de análisis de las relaciones entre los sexos, de las diferencias de los caracteres y roles socio-sexuales de hombres y mujeres y, finalmente, como una crítica de los fundamentos «naturales» de esas diferencias. (Osborne y Molina, 2008, p. 147)

Es importante referir que el género se aborda desde el principio de igualdad en el marco de los derechos humanos y ha sido definido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como:

La existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen. Actualmente, se reconoce a nivel internacional que la igualdad de género es una pieza clave del desarrollo sostenible. (UNESCO, s.f)

La equidad, a su vez, se concibe como las acciones tendientes a incluir medidas correctoras orientadas a generar sociedades más justas. Mientras que la paridad se incluye en las acciones afirmativas. Mertens (2015) asume la paridad como una concepción equitativa de la igualdad.

La paridad de género se concibe a su vez como una medida de acción positiva que en estos últimos años ha generado una renovación conceptual de los principios fundamentales como la igualdad [...] La equidad constituye la referencia, en complementariedad con el principio de igualdad, de la introducción de la paridad en el ordenamiento jurídico. (Mertens, 2015, p. 40)

La paridad de género ha sido asumida como “una medida del acceso relativo de varones y mujeres a diferentes campos, tales como la educación, el trabajo o la representación popular” (Soria y Zuniga, 2020, p. 36). En las Conferencias sobre la mujer promovidas por la CEPAL, se concibe la paridad como “un principio básico de ordenamiento democrático y estatal” (Caminotti y Del Cogliano, 2019, s. p).

En Ecuador, de acuerdo con lo planteado en la Ley Orgánica Electoral (2020) el concepto de paridad se asocia con las acciones tendientes a corregir la representatividad de mujeres en los espacios públicos, lo que significa garantizar la participación de las mujeres en los espacios de toma de decisiones; sin embargo, no se debe quedar solo en las cuotas de género, ya que estas no responden a los problemas fundamentales que se vivencian en el marco de la inequidad de género.

Es considerable mencionar que las Naciones Unidas han propuesto estrategias para alcanzar la paridad de género con el objetivo de garantizar los derechos de las mujeres. Se habla de un sistema de puntuación de paridad de género en el que se pone en evidencia los logros alcanzados en esta materia; las medidas especiales de carácter temporal para mejorar la situación de las mujeres en cuanto al equilibrio en la contratación y ascensos, pero también para corregir formas de discriminación contra la mujer y los efectos que se han generado a través de la historia. Los sistemas de selección de personal pueden apoyar en el incremento de mujeres cualificadas, eliminando prejuicios sexistas en los criterios de elección. Equilibrio entre la vida personal y laboral junto con modalidades de trabajo flexible para generar políticas que lo garanticen (Mertens, 2015).

Ahora bien, en el ámbito de la educación -incluida la educación superior- se “evidencian patrones sexistas que reproducen comportamientos, expectativas y opciones asociadas al género” (Castillo y Gamboa, 2013). Estos patrones han conllevado a ampliar las brechas de desigualdad y segregar el rol que cumple la mujer en los espacios académicos. No obstante, algunas universidades ante esta situación han generado programas y centros orientados a crear propuestas para la disminución de la inequidad. Estos espacios promueven el análisis de las relaciones entre mujeres y hombres, procesos de formación en torno a la equidad de género y la institucionalización del mismo (Buquet, 2011).

A finales de los años noventa inicia la inclusión en la agenda política europea la cuestión de género en la ciencia, teniendo como punto de partida la diferencia de sexo y género. Sexo hace referencia a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres mientras que género según Lamas (2000, p. 2):

Se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino).

A partir de esta década que se evidencia el aumento de investigaciones relacionadas con el género, la creación de institutos específicos para abordar el tema, así como la generación de posgrados sobre género (Donoso y Velasco, 2013).

En 1995 se desarrolló la cuarta conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, en la que se retomaron los Objetivos de la educación para todos con el fin de garantizar la incorporación de políticas tendientes a reducir la brecha de género. En este marco, se deberá generar habilidades para vincularse en el ámbito laboral y social (García, 2012); es decir, la garantía de la paridad de género en la educación superior no puede reducirse a la designación de cuotas por cuestiones de género, sino que debe abarcar elementos que son esenciales para garantizar la paridad de género y para profundizar en los problemas de fondo que inciden en la inequidad de género dentro del sistema educativo superior. Lo que se articula con lo mencionado por Almeida y Barroso (2020) haciendo referencia al aumento de estudiantes mujeres en la educación superior, pero no de forma equitativa con relación al número de docentes y mujeres en cargo de dirección —aspectos atravesados por el contexto y el momento histórico—.

De igual manera, se reconoce la educación como un pilar para el desarrollo desde un enfoque democrático, participativo y multicultural de las sociedades. En este sentido, se ha propuesto la revisión —en el aula— de textos académicos que reproduzcan estereotipos asignados a las personas por cuestiones de género (Trejo et al., 2015), inclusión de la perspectiva de género en las mallas curriculares (Caballero, 2011). Además, comprende la creación de asignaturas relacionadas con el tema de desigualdad de la mujer frente al hombre, reconocimiento de las luchas enfocadas a defender los derechos de las mujeres, acciones orientadas a promover un acceso equitativo en carreras que han designado como femeninas o masculinas, entre otras.

## **Educación Superior, Paridad de Género y Funciones Sustantivas en Ecuador**

La educación superior en el país se rige por un marco normativo que la reconoce como un derecho -consagrada desde el principio de igualdad de oportunidades- de carácter humanista, intercultural y científica. A partir de sus funciones sustantivas se enmarca todo su quehacer, razón por la cual se presenta a continuación la conceptualización de las funciones a partir de la revisión bibliográfica.

### ***Conceptualización de las funciones sustantivas***

Desde los inicios de la llamada educación superior en el siglo XI, las acciones de las universidades han estado estrechamente ligadas a los seres humanos,

la ciencia y a la sociedad. La palabra “universidad” procede del latín *universitas* la cual significa: “todo”, “entero” o “universal” (Ruiz, 2005). En ese sentido, se puede entender como el centro de enseñanza que agrupa una o varias disciplinas y la validez universal que estos conocimientos representan.

Basados en este concepto, se ha tratado de encontrar el origen de las funciones sustantivas (docencia, investigación y vinculación con la sociedad). Existen varias referencias, una de ellas: la teoría del intelecto, la cual fue incentivada por la búsqueda de nuevos conocimientos; y la teoría social, que indica el comienzo de las universidades surgió como nuevas comunidades donde sus pobladores vivían, trabajaban y estudiaban juntas (Sanz, 2005). Quizás estas teorías y algunas más son los cimientos de lo que hoy conocemos como las funciones sustantivas de la educación superior en el país.

Actualmente, a la universidad se la considera como una herramienta o instrumento de cambio social; donde además de formar a los estudiantes académicamente, busca que esta persona sea un ente de transformación para la sociedad. Desde esta perspectiva, los tres principios sustantivos de las universidades: la investigación, docencia y el servicio comunitario convergen en un punto cultural del ser humano de su formación y convivencia con la sociedad y el entorno que lo rodea.

En ese sentido, Fabre (2005), describe a las funciones sustantivas como:

La docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos, producidos a través de investigación científica representada en las diferentes ciencias y constituye el contenido de las disciplinas. La extensión universitaria interrelaciona la docencia y la investigación a través de la promoción de estas acciones al entorno social para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social. (p. 3)

Borrero Cabal (2008) define a la investigación como la herramienta para descubrir nuevos conocimientos; a la docencia la describe a manera de instrumento para que este conocimiento perdure en el tiempo y la vinculación a modo de la forma de plasmar estos conocimientos para el beneficio de la sociedad.

En un principio se hablaba de vinculación con la colectividad, sin embargo, no existe una reseña específica sobre la conceptualización de la vinculación. En ese sentido, de manera universal catedráticos y docentes han invertido su

tiempo en formar estudiantes para beneficio de la comunidad, y simultáneamente, en buscar, analizar y discutir las condiciones idóneas para esta formación para traspasar propuestas válidas que denoten bienestar y desarrollen un mejor futuro para los alumnos.

Según Cabrera (2014), la principal arista de una universidad es la formación profesional y la inserción de los egresados en el medio social y productivo. De este modo, plantea que la universidad es una extensión de la sociedad, donde, esta toma los recursos de un entorno comunitario y los transforma en una fuente de desarrollo y bienestar social. La reforma de Córdoba de 1918, también conocida como Reforma universitaria de Argentina, marcó un hecho relevante en la forma de concebir la vinculación. El objetivo de la misma fue “poner el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer sus problemas tema prioritario de sus preocupaciones”. Desde ese entonces, se maneja el término de vinculación con la colectividad y en Ecuador como vinculación con la sociedad a partir de la Constitución de 1998 y la Ley de Educación Superior del año 2000 la incorpora en la terminología universitaria (Superior, 2010).

En Ecuador, amparados en la Constitución de la República en el Decreto Legislativo 0; Registro Oficial 449 del 20 de octubre de 2008 y de su última modificación, el 12 de marzo de 2020; dicta, en su artículo 3; inciso 1: “Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes”.

A su vez, la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su sección quinta menciona:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Art. 26)

En concordancia con este cuerpo legal, la vinculación con la sociedad está regularizada en los tratados que rigen a las Instituciones de Educación Superior (IES), es decir, por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su artículo 117 en el inciso 3 indica que las tres “funciones sustantivas son: docencia, investigación y vinculación con la sociedad”. Estas tienen como finalidad con-



tribuir al desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la sociedad (LOES, 2011, Art. 8). Además, la LOES (2011) indica que las mismas tienen como objetivo “garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia” (Art. 13, Lit. A).

La investigación es el camino hacia el desarrollo de la sociedad, utilizando la observación, el análisis, la reflexión y el cambio de diversos acontecimientos que lo rodean. Implica realizar actividades sistemáticas con el fin de despejar una incertidumbre de uno o varios sucesos. Es el proceso mediante el cual, el ser humano trata de describir nuevos conocimientos, competencias, actitudes y aptitudes del entorno. Para Rodríguez (1998), la investigación es la “sistematización de la curiosidad”, por ello se plantea: identificar y definir un problema, hacerse una pregunta, buscar herramientas para responder esta pregunta, reunir resultados y finalmente analizarlos y sacar conclusiones e interpretarlos.

La docencia es la actividad de transmitir conocimientos o enseñanzas a otras personas dentro de una disciplina específica o actividades multidisciplinarias. La docencia es impartir, guiar, corregir y acompañar a las personas; va más allá del traspaso de saberes, implica que el conocimiento perdure en el tiempo y con este, se vaya perfeccionando y aplicando a nuevas circunstancias del entorno.

En este sentido, Morán (2003) indica que la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden bajo principios establecidos, generando espacios de comunicación única y de transformación. La docencia es una tarea complicada y sobresaliente, cuya finalidad demanda precisión, ética y profesionalismo en todos los sentidos.

La vinculación con la sociedad constituye el entorno donde se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la docencia en beneficio de la comunidad en general. La evolución de la sociedad acontece desde el inicio de la educación como tal, es decir, la búsqueda de nuevas herramientas y tecnologías para el avance de las civilizaciones y la mejora de la calidad de vida. En este sentido, la universidad contemporánea busca la formación del estudiante en saberes y destrezas, al igual que ser un agente de cambio orientado a los sectores sociales más necesitados.

Asimismo, Borrero Cabal (2008) afirma que las personas no solo son ciencia y profesión, sino también, y, ante todo, son seres humanos cuyo trabajo es construir cultura social. La vinculación con la sociedad es una actividad externa, contribuye a la actualización y mejora de la pedagogía y currículos en donde las universidades se amalgaman con la sociedad en la búsqueda de soluciones a problemas prácticos y teóricos (Rodríguez, 1998).

Para este estudio se utilizó un método cualitativo relacionado con procedimientos que permiten la recolección de información desde las ciencias sociales, bajo la fenomenología hermenéutica buscando la reflexión de las personas participantes respecto a su experiencia cotidiana personal y profesional, para lograr analizar aspectos esenciales de la experiencia (Fuster, 2019), lo que se busca con la fenomenología es darle sentido a los relatos de las personas entrevistadas. Las técnicas empleadas fueron entrevistas semiestructuradas a profundidad y revisión documental.

En un primer momento, se realizó una revisión documental generada desde las universidades ecuatorianas con el objetivo de identificar las instituciones que han abordado el tema de género y de funciones sustantivas. De forma simultánea, se examinaron las páginas web oficiales de las universidades identificando acciones desarrolladas para lograr la paridad de género.

Además de estos criterios, se consideró la región (costa y sierra), el tipo de financiamiento (pública, privada y cofinanciada) y se buscó que las universidades participantes fueran equitativas en cuanto al género de sus autoridades. Sin embargo, la información recolectada pertenece a aquellas universidades que voluntariamente participaron en este estudio.

En un inicio se construyó un solo instrumento para realizar las entrevistas, sin embargo, se evidenció la relevancia de establecer preguntas específicas para abordar cada función. En este marco, se tuvo un banco de preguntas comunes a todas las funciones, así como una serie de preguntas específicas para profundizar en cada una de ellas. Se realizó el pilotaje del instrumento ajustando aquellas preguntas que eran confusas al momento de responder.

Para ejecutar las entrevistas se remitió una carta de intención a las autoridades de las universidades seleccionadas, considerando su ubicación y tipo de financiamiento. Esta comunicación se envió a un total de 14 rectores/as obteniendo respuesta de 10. Como resultado participaron las siguientes universidades.

**TABLA 1***Universidades participantes*

<b>Universidad</b>	<b>Región</b>	<b>Tipo de financiamiento</b>
Universidad	Sierra	Pública
Universidad Nacional del Chimborazo	Costa	Pública
Escuela Politécnica del Litoral	Sierra	Pública
Universidad Nacional de Loja	Sierra	Pública
Universidad Politécnica Estatal del Carchi	Sierra	Pública
Universidad de Cuenca	Sierra	Privada
Universidad Tecnológica Equinoccial	Sierra	Privada
Universidad Internacional del Ecuador	Sierra	Pública
ESPE	Sierra	Privada
Hemisferios	Sierra	Privada
Israel		

*Nota. Elaboración propia.*

El criterio de inclusión, ser responsable de las funciones sustantivas en la institución, aunque se debe mencionar que también se realizaron entrevistas a responsables de bienestar universitario al ser el eje encargado del tema de género en las instituciones. Las entrevistas se efectuaron a través de videoconferencias de acuerdo con la disponibilidad de los y las participantes, quienes aceptaron que se grabara la entrevista y firmaron un consentimiento informado para garantizar el manejo ético de la información.

A continuación, se describen los resultados, en los que se encontró que, con relación a la participación en investigación por parte de las mujeres en las universidades del país, se evidencia que en los últimos cinco años se ha pasado de un 39% en 2015 a un 40% en el año 2020, en el año 2018 este porcentaje aumenta a un 41%. Si bien, no es un aumento significativo en este periodo es importante resaltar que se está encaminando hacia una equidad con relación a las mujeres que son consideradas como investigadoras, de acuerdo con los parámetros establecidos por el organismo rector .

**TABLA 2***Número de mujeres investigadoras en educación superior Ecuador*

<b>Año</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total general</b>
2015	965	2505
2016	1119	2839
2017	1215	3103
2018	1353	3294
2019	1269	3177
2020	1190	2961

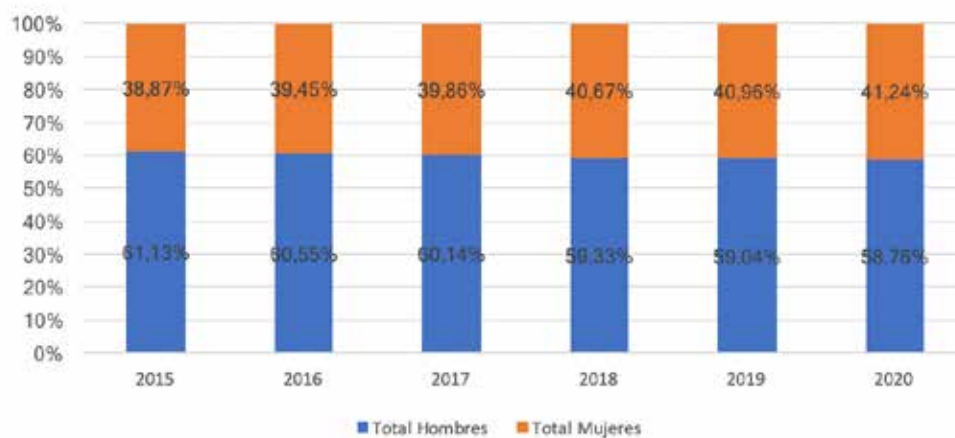
*Nota. CACES (2022).***TABLA 3***Porcentaje de mujeres de acuerdo con el tipo de cargo*

<b>Tipo de Cargo</b>	<b>MUJER</b>					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
COORDINADOR(A) DE CARRERA O EQUIVALENTE	43%	42%	43%	43%	42%	43%
DECANO(A) O EQUIVALENTE	31%	31%	33%	32%	32%	34%
DIRECTOR(A) O EQUIVALENTE	40%	40%	40%	39%	40%	40%
JEFE(A) DEPARTAMENTAL O EQUIVALENTE	41%	40%	41%	43%	42%	45%
RECTOR(A) O EQUIVALENTE	26%	26%	30%	29%	26%	29%
SECRETARIO(A) GENERAL O EQUIVALENTE	0%	0%	0%	0%	0%	0%
SUBDECANO(A) O EQUIVALENTE	40%	39%	39%	39%	40%	42%
VICERRECTOR(A) O EQUIVALENTE	41%	42%	39%	41%	41%	42%
<b>Total general</b>	40%	40%	40%	40%	40%	41%

*Nota. CACES (2022).*

La participación de las mujeres en los cargos directivos es una clara muestra de cómo funciona el sistema de educación superior en Ecuador. A partir de las evaluaciones se ha generado indicadores que promueven la equidad de género; sin embargo, se presenta que los principales cargos en las universidades son ocupados por hombres.

<sup>1</sup> El criterio utilizado por el CACES para evaluar un/a docente investigador/a es que tenga el grado de Doctor/a o PhD y laborar en una institución a tiempo completo o dedicación exclusiva.

**TABLA 4***Número total de docentes de posgrado y pregrado en Ecuador**Nota. CACES (2022).*

Asimismo, se muestra en la tabla 3 que si bien, no se ha logrado una paridad en cuanto al total de docentes hombres y mujeres en pregrado y posgrado, en los últimos años se ha aumentado de un 40,96% a un 41,24% la participación de las mujeres.

**TABLA 5***Número total de personas matriculadas en pregrado y posgrado*

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total, Matriculados	342134	340181	365223	388305	422518	462701
Total, Mujeres	187982	184324	198422	212140	234314	261269
Total, Hombres	154152	155857	166801	176165	188204	201432

*Nota. CACES (2022)*

Con relación al porcentaje de personas matriculadas en pregrado y posgrado, de acuerdo con el género, se presenta que para el año 2015 55% de las matrículas correspondían a mujeres, mientras que para el año 2020 este porcentaje fue de 56%. Se puede decir que las mujeres han tenido acceso a la educación superior, sin embargo, para esta investigación no se obtuvieron datos sobre la eficiencia terminal de las mujeres.

De acuerdo con información entregada por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CACES- (2022), para el año 2020 un total de 6.319 mujeres se encontraban matriculadas en áreas de conocimiento relacionadas con ciencias de la tierra, seguidas por habilidades laborales con un total de 3.683 y ciencias de la educación con un total de 2601. A su vez, se muestra que en carreras como ingeniería civil (2 mujeres matriculadas) y finanzas (4 mujeres) hay muy poca participación. Esto evidencia que se continua en una división de saberes que lleva a las mujeres a escoger carreras que pueden relacionarse con los roles de género socialmente asignados -enfocados en el cuidado-.

Ahora bien, retomando la información levantada en campo se evidencia que en las entrevistas no se hizo referencia explícita a la paridad de género en la docencia, ni se mencionó actividades específicas que se enmarquen en el quehacer de la academia que promuevan la paridad de género. Sin embargo, se evidenció que la responsabilidad de promover acciones articuladas con la equidad de género corresponde a las áreas de bienestar universitario quienes son el ente encargado de generar programas, políticas y proyectos tendientes a garantizar acciones afirmativas y a prevenir situaciones de violencia y acoso (Martens, et al., 2019).

Esto a su vez, implica que se desdibujen elementos que son clave a la hora de garantizar la paridad de género. Por ejemplo, la generación de cátedras que incluyan este enfoque, acciones tendientes a concebir las carreras desde la equidad y no a partir del rótulo asignado como femeninas y masculinas —siendo el caso de las ingenierías o enfermería—.

De forma similar, se evidenció en las entrevistas realizadas a los responsables de investigación que no se considera la paridad de género como un eje prioritario al no existir políticas institucionales claras para su garantía. Sin embargo, algunas universidades están generando acciones para abordarla. Una de las universidades que participó en el estudio mencionó que se encuentra trabajando sobre la paridad de género en publicaciones de alto impacto.

[...]En este sentido, han generado un reconocimiento a mujeres científicas, indicadores de gestión en función de promover la igualdad en la producción científica, incentivos a la incorporación de mujeres en actividades de

---

<sup>1</sup> Se refieren solamente a las acciones que consideran el enfoque de género.

investigación, puntaje adicional si las mujeres lideran proyectos y si hay equidad de género en la conformación del proyecto [...].  
(Entrevista Universidad 7, 2021)

Por otra parte, se refirió que se está incluyendo el enfoque de género como un eje a ser considerado para la aprobación de proyectos de investigación que cuentan con financiamiento de las propias instituciones.

[...]La inclusión del enfoque de género es tomada en cuenta al momento de aprobar proyectos de investigación internos [...]. (Entrevista Universidad 10, 2021)

### ***Acciones Generadas desde las Universidades para Fomentar la Paridad de Género***

El 9 de abril de 2015 se lleva a cabo el acto de constitución formal de la Red de educación superior y género. Con la suscripción de este, las instituciones de educación superior ecuatorianas se comprometieron a erradicar la discriminación y violencia de género, así como apoyar en la transversalización del principio de igualdad y no discriminación por razones de género. Desde este espacio se elaboró una ficha para levantar un directorio con datos de los investigadores especializados en género en las universidades, como resultado se receptaron 53 fichas de 16 universidades

A su vez, la Mesa técnica de género y cambio climático (FARO, 2019) es un espacio creado para construir un criterio estratégico que permita la creación e implementación de políticas vinculantes. Trabaja en torno a los ejes de democracia con el objetivo de reducir la brecha informativa que existe entre política y ciudadanía. Desarrollo Sostenible con el objetivo de generar marcos de estabilidad social y armonía con el medio ambiente. Educación para la creación de recomendaciones de políticas públicas e incidencia en prácticas sociales. Investigación y Evaluación con el objetivo de generar evidencias basadas en metodologías de investigación rigurosas.

La Universidad Central del Ecuador (UCE) cuenta con un Instituto de investigación en igualdad de género y derechos en el que se formulan proyectos como Laboratorio de Ariadna que tiene por objetivo sensibilizar al estudiantado de la UCE sobre el riesgo de la violencia de género en sus vidas. A su vez, está el proyecto Observatorio de medios con el objetivo de contribuir al debate sobre la vigencia efectiva de los derechos humanos. Finalmente, el proyecto

de Información estratégica con el objetivo de levantar un diagnóstico sobre la situación de violencia de género que se vive al interior de la UCE.

Por su parte, la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) cuenta con un Observatorio de género constituido como un espacio institucional y académico que se encarga del seguimiento a las políticas públicas e institucionales en materia de género. Desde este espacio, se busca articular la investigación (busca promover y realizar estudios de géneros críticos bajo una perspectiva de interseccionalidad e interculturalidad), la vinculación (capacitaciones y formación) y la academia (impulsar la equidad e igualdad de género) mediante acciones integrales y multidisciplinarias (UTE, 2021).

A continuación, se presenta un resumen de los programas académicos ofrecidos en Ecuador que incluyen el eje género para el año 2021.

**TABLA 6**

*Oferta académica con enfoque de género*

<b>Tipo de programa</b>	<b>Programa</b>	<b>Título</b>	<b>Universidad</b>
Maestría Académica	Género y Comunicación	Magíster en Género y Comunicación	Universidad Andina Simón Bolívar
Especialización	Género Violencia y Derechos Humanos	Especialista en Género Violencia y Derechos Humanos	FLACSO Ecuador
Maestría Académica	Género y Desarrollo	Magíster en Género y Desarrollo	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil
Maestría Académica	Género y Desarrollo	Magíster en Género y Desarrollo	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Especialización	Intervención de la Violencia Familiar y de Género con Enfoque Ecosistémico	Especialista en Intervención de la Violencia Familiar y de Género con Enfoque Ecosistémico	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Maestría Académica	Derechos Humanos, Interculturalidad y Género	Magíster en Derechos Humanos, Interculturalidad y Género	Universidad Tecnológica Equinoccial

*Nota. Consejo de Educación Superior (2021).*



## **Abordaje de las Funciones Sustantivas en Universidades Ecuatorianas**

Al igual que en los países de la región, Ecuador fue influenciado por el proceso de Bolonia que consideró cuatro grandes elementos: la libertad de investigación y enseñanza, la selección de profesorado, garantías para el estudiantado e intercambio entre universidades (Fabara Garzón, 2016). En el país las universidades trabajan en torno a las funciones que han sido definidas como sustantivas - docencia, investigación y vinculación-, ya que a través de ellas se garantiza el derecho a la educación superior (art. 13, literal a) LOES). En este contexto, en las universidades se han venido consolidando estructuras encargadas de cada una de las funciones, generando políticas y normativa específica que permite materializar su ejecución. De acuerdo con esto, se desarrollará a continuación los principales aspectos que permiten conocer cómo se abordan las funciones sustantivas en las universidades ecuatorianas con las que se ha trabajado en la presente investigación.

### **Docencia**

Se puede decir que la docencia ha sido el principal eje en la universidad ecuatoriana al enfocar sus esfuerzos en el desarrollo de la academia “la inmensa mayoría ha concentrado su actividad en la docencia y un muy reducido número de universidades hace investigación *stricto sensu*” (Revelo 2004, citado en Fabara Garzón, 2016, s.p). Está organizada a través de vicerrectorados y se encarga de las acciones relacionadas con la parte académica que involucra al estudiantado.

[...]Es una instancia de asesoría y apoyo académico vinculada al vicerrectorado académico de la institución. Entre las funciones que tiene es brindar asesoría, apoyo y acompañamiento a las facultades en lo que tiene que ver con los procesos curriculares. Se hace acompañamiento a la planificación de las carreras y programas de pregrado y posgrado, también se hace acompañamiento, se elaboran propuestas, lineamientos para la ejecución del currículo en los dos niveles y también orientaciones generales para la evaluación curricular. Se tiene responsabilidad en los procesos de capacitación docente en uso de TICS en los procesos de docencia, sistematizar la información relacionada con esta área [...]. (Entrevista Universidad 9, 2021).

De acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico ecuatoriano (2017) desde la docencia se llevan a cabo actividades de aprendizaje asistidas por el profesor (art. 15), lo que implica un enorme esfuerzo si se considera el tiem-

po y los recursos para dar cumplimiento a esta función a través de las actividades de trabajo colaborativo, la impartición, preparación y actualización de clases, seminarios, entre otros; diseño y elaboración del material que se usará para impartir las clases, tutorías para la orientación a los y las estudiantes, visitas de campo, acompañamiento a las prácticas pre profesionales, dirección y tutoría de tesis, diseño en impartición de cursos de educación continua, así como la participación en proyectos de vinculación.

Actualmente, dentro de la carga docente se reconoce las horas para docencia, investigación y vinculación; sin embargo, se evidencia que algunos docentes deben buscar tiempo, espacio y recursos para hacer las funciones de investigación y vinculación, ya que como se mostró, las actividades que se deben desarrollar desde la docencia son múltiples, a su vez, se evidencia que los y las docentes deben asumir responsabilidades de las diferentes funciones, lo que genera una sobrecarga laboral y una afectación de la calidad de la enseñanza, la investigación y la intervención social. Esta situación se agravó debido a la pandemia y al cambio de modalidad presencial a virtual, que privilegió la docencia sobre las demás funciones “yo soy docente, coordino la investigación de mi Escuela y las actividades de vinculación” (Entrevista Universidad 10, 2021).

### **Investigación**

Como se mencionó, anteriormente en Ecuador existían universidades solo de docencia debido a que la investigación se encontraba a cargo de grupos cerrados que contaban con los recursos para llevarla a cabo “anteriormente se veía que solo una elite de la institución estaba llamada a hacer investigación (Entrevista Universidad 8, 2021)” o, a su vez, de personas externas que se contrataban solo para hacer investigación (Entrevista Universidad 5, 2021).

[...] Hasta los años noventa la universidad era muy elitista, solamente ejecutada por ciertos grupos quienes tenían cierta influencia por su formación, por su relación internacional, captaban los recursos y los ejecutaban en los proyectos dentro de un grupo muy pequeño. En el 2000 hay un cambio en la concepción de su estructura, hay se constituyeron áreas de conocimiento y también se generó un modelo de formación a través de módulos y a partir de ahí se empezó a hablar de investigación dentro de las aulas, en los docentes y en algunas facultades. Había institutos de investigación. Después del 2010 se empieza a trabajar con líneas y programas de investigación incrementando de manera importante la producción científica [...]. (Entrevista Universidad 4, 2021)

Por lo general, la investigación se encuentra organizada bajo un vicerrectorado, decanato, dirección, coordinación lo que, a su vez, evidencia un mayor o menor número de recursos —tanto humanos como financieros— en el desarrollo de acciones de investigación.

Tiene por objetivo planificar, garantizar la pertinencia, realizar seguimiento y evaluar las acciones relacionadas con la investigación, en el marco de las líneas de investigación. Si bien las universidades han venido generando mayores acciones en investigación y han dedicado horas —a través de los distributivos docentes— para llevar procesos investigativos, capacitar a los docentes y promover los estudios de maestría y doctorado; se evidencia que no existe un equilibrio con las horas que se otorgan a la docencia y, que continúa una sobrecarga del trabajo docente lo que termina afectando el adecuado desarrollo de las demás funciones. Además, implica el cumplimiento de actividades específicas que tienen un impacto en procesos de evaluación docente, lo que dejaría por fuera la generación de nuevas acciones o transversalización de ejes.

La generación de nueva normativa como el reglamento de escalafón y la inclusión de la investigación en los procesos de categorización permitió comprender que la universidad además de la cátedra debe incursionar en investigación, conocer la realidad que vive el entorno y tratar de buscar soluciones a estos problemas “desde el 2007 se hacía investigación, pero de modo esporádico” (Universidad 5). Con la reforma de la Ley se empieza a hablar de las funciones sustantivas, aunque no de modo integrado. Además, se debe señalar que no hay políticas específicas que hablan de la paridad de género en la investigación.

Se debe señalar que la normativa tiene un peso importante en el quehacer universitario que muchas veces termina incidiendo en su autonomía. En el Reglamento de escalafón docente se han definido las actividades que deben desarrollar las universidades en materia de investigación, sin embargo, desde el Estado no se brinda el apoyo, ni los recursos necesarios para cumplir con las mismas, ni para que las mujeres cuenten con el tiempo y recursos para el desarrollo de trabajos investigativos. Se señala en el Reglamento como actividades de investigación el diseño, dirección y ejecución de proyectos de investigación; diseño, elaboración y ejecución de metodologías, instrumentos, protocolos o procedimientos; investigación realizada en laboratorios; tutorías de tesis de maestría y doctorales; participación en eventos de divulgación científica; diseño, gestión y participación en redes y programas de investigación; participación en consejos académicos y editoriales; difusión de resultados y beneficios sociales de la

investigación; dirección o participación en colectivos académicos de debate, vinculación con la sociedad a través de proyectos de vinculación; prestación de servicios al medio externo que no genere beneficio económico para la universidad (Art.8).

Ahora bien, se mencionan a continuación las actividades a través de las cuales se aborda la investigación en las universidades participantes. En primer lugar, se observa que todas las instituciones afirman trabajar bajo ejes o líneas de investigación que son evaluadas en ciertos periodos y que son transversales a las otras funciones “se toman en cuenta al momento del diseño de carreras y programas” (Entrevista Universidad 4, 2021) “las líneas de investigación se utilizan en los proyectos de vinculación de la universidad” (Entrevista Universidad 10, 2021).

Asimismo, todas las universidades cuentan con convocatorias para financiar proyectos internos. Por lo general, se realiza una convocatoria de forma anual con presupuesto que ha sido planificado por la universidad. En estas convocatorias participan docentes que pertenecen a la institución sin importar su género, aunque los investigadores externos pueden formar parte del equipo de trabajo. Como tal no se hace referencia específica a cuotas de género o ejes de investigación específicos para género, aunque se debe señalar que una universidad indicó que una de sus sublíneas de investigación es sobre género, interculturalidad y derechos humanos.

Con relación a la captación de fondos externos, se evidencia que es un punto débil que debe ser reforzado en la universidad ecuatoriana y que debería contar con un mayor apoyo por parte de los entes estatales. A nivel nacional la mayoría de las universidades aplican a fondos CEPRA<sup>1</sup> que pertenecen a la Red Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación (CEDIA), algunos aplican a convocatorias a nivel internacional y solamente una institución, refirió que aplican a fondos de cooperación nacional con las empresas.

[...]El país pasó a otra categoría, entonces ya no hay la misma cantidad de fondos externos que había anteriormente. En la universidad los docentes no estaban articulados completamente a la investigación, pero actualmente, hemos logrado tener acceso a algunos fondos por ejemplo CEPRA

---

<sup>1</sup> Los fondos otorgados por la Red CEDIA, en el marco de la convocatoria CEPRA, tiene por objetivo apoyar a la investigación científica y aplicada, desarrollo e innovación, a través de proyectos vinculados o no al sector público o privado, que sean de interés para sus miembros, y que contribuyan al desarrollo del país.

y los fondos que publica la SENESCYT para proyectos de gran envergadura [...]. (Entrevista Universidad 5, 2021)

A su vez, se evidencia que hay una diferencia entre las áreas del conocimiento al momento de obtener fondos externos “pocos fondos para hacer investigación destinados a áreas específicas que tradicionalmente han sido las que logran obtener fondos (Entrevista Universidad 4, 2021).

En el marco de la producción científica se ha hecho referencia al impacto positivo que tuvo la evaluación de las instituciones de educación superior; ya que se han generado indicadores que permiten evaluar el número de publicaciones que ha generado la universidad desde bases regionales y mundiales. Sin embargo, se evidencia que aún existe una diferencia significativa con relación a otros países de la región (Araujo, Huertas y Párraga, 2020) y que no se visibiliza la producción generada por las mujeres.

**TABLA 7**

*Publicaciones por grupos de países*

<b>Grupo 1 (países con más de 60.000 trabajos publicados)</b>	<b>Grupo 2 (países con más de 1.000 trabajos publicados)</b>	<b>Grupo 3 (países con 1 o más trabajos publicados)</b>
Brasil	Ecuador	Guatemala
México	Perú	Panamá
Chile	Venezuela	Honduras
Argentina	Bolivia	Nicaragua
Colombia	Paraguay	El Salvador

*Nota. De Moya et al., (2021)*

Las patentes de acuerdo con De Moya Anegón y otros autores (2021), se relaciona con la capacidad que tienen las instituciones para “generar conocimiento que contribuya a la creación de nuevas tecnologías e invenciones, por lo que no sólo es susceptible de tener valor comercial, sino que también puede generar un impacto social en el corto plazo” (De Moya y otros, 2021, p. 39). En los resultados presentados en el informe anual del Ranking Iberoamericano de Instituciones de Educación Superior -SIR- (2018) se presenta que las universidades han concentrado sus esfuerzos en generar una mayor producción científica,

pero no se evidencia el mismo esfuerzo para realizar patentes. Situación que se ve reflejada en Ecuador y en la que incide el presupuesto asignado.

A su vez, se evidencia que todas las universidades cuentan con grupos de investigación para desarrollar programas y proyectos de investigación. Aunque debe referirse que no en todos los casos responden a un trabajo multidisciplinario e interinstitucional, además de la falta de habilidades para el trabajo en equipo como fue señalado en las entrevistas. Cabe mencionar que en algunas universidades los semilleros de investigación se encuentran articulados a los grupos de investigación lo que permite tener un trabajo articulado con estudiantes “enriquece mucho y permite que se dinamice la investigación. Quienes participan en redes nacionales o internacionales generan una mayor cantidad de ideas de investigación, tienen mejor aptitud para llevar a cabo procesos rigurosos de investigación” (Entrevista Universidad 5, 2021).

No todas las universidades cuentan con centros de investigación, esto se debe principalmente a la falta de recursos institucionales para equipar espacios o laboratorios que permitan llevar a cabo el trabajo investigativo propuesto por un centro. Lo que constituye una gran dificultad en el mejoramiento continuo de la investigación, ya que estos espacios son fundamentales para el desarrollo de estudios de impacto, además, para la captación de fondos externos y divulgación de resultados.

Ahora bien, la principal dificultad presentada por las universidades para llevar a cabo acciones de investigación se relaciona con el presupuesto y al tiempo destinado para su ejecución

[...]más que la pandemia lo que nos golpeó fuertemente fue el doble recorte presupuestario que sufrimos entre el año 2019 y 2020, nos recortaron en forma seguida, pasando un semestre, dos veces el presupuesto institucional. Somos una institución pública, por lo tanto, dependemos en más de un 90% del Estado ecuatoriano. Sobre todo, uno de esos dos recortes afectó bastante a investigación porque el recorte vino por el lado del salario de los profesores, nos vimos obligados a tener que despedir profesores y nos vimos obligados a tener que revisar la carga de nuestros profesores que estaban haciendo investigación, reducirles la cantidad de horas de investigación [...]. (Entrevista Universidad 8, 2021)

[...]No tenemos este concepto de la soberanía del conocimiento porque si tuviésemos fondos, si tuviésemos esa priorización de la investigación como

una herramienta para solucionar problemas otro sería el cantar. Eso nos pone al final de la lista por no tener dinero, por no tener contactos, por no tener una trayectoria en investigación [...]. (Entrevista Universidad 4, 2021)

[...]El manejo de los recursos de una institución pública es muy complicado justificar el uso de los recursos. Si quiero llevar acciones para la construcción de un laboratorio básico son muchas las situaciones que tengo que tener en cuenta. El presupuesto debe nacer del centro de costos que más recursos tiene. Para cualquier actividad investigativa se requiere de recursos económicos [...]. (Entrevista Universidad 6, 2021)

Otro de los aspectos que viene afectando el adecuado desarrollo de la investigación en la universidad se relaciona con los procesos burocráticos que deben enfrentar las instituciones, principalmente, públicas

[...] las trabas que existen en el país para adquirir instrumentos y equipos que se requieren para los proyectos de investigación y para equipar los laboratorios. Nosotros para adquirir equipos de investigación nos toca hacer el mismo proceso que hace una junta parroquial o un municipio, entonces no hay una diferenciación de que la investigación requiere una dinámica diferente, requiere de procesos más rápidos, de equipos que tienen características distintas de los que se pueden adquirir en una tienda cualquiera, el mismo trato entorpece mucho lo que el investigador requiere conseguir [...]. (Entrevista Universidad 5, 2021)

[...] el hecho de generar papeleo, procedimientos que necesitan de algunas fases y pues algunas veces retrasa la puesta en práctica de las actividades. Los docentes prefieren hacer otras actividades que las de investigación que implica mucho papeleo [...]. (Entrevista Universidad 6, 2021)

Finalmente, se mencionó como otra dificultad para llevar a cabo investigación, estructuras que no abordan todas las áreas requeridas para dar respuestas integrales a las necesidades de investigación “apoyo para planificar, ejecutar y comunicar la ciencia, esas tres cosas no son tan simples, requieren mucho trabajo coordinado y a veces la estructura no es suficiente” (Entrevista Universidad 5, 2021).

## **Vinculación**

Simbaña Cabrera y Correa (2017) afirman que la vinculación en la universidad ecuatoriana ha estado articulada a los problemas políticos, económicos y sociales que atraviesan el país, por esta razón se convierte en un reto potenciar la trascendencia académica desde la contextualización ecuatoriana. A pesar de ser reconocida por los actores de la educación superior, se evidencia que articular la academia con la sociedad no es nada sencillo (Basantes, 2020), aunque se debe reconocer que se ha pasado de acciones voluntaristas a procesos cada vez más orgánicos y estables.

Antes se llamaba extensión universitaria por la influencia que tuvo la Reforma de Córdoba sobre la universidad ecuatoriana; sin embargo, la implementación como vinculación tomó muchos años “la extensión, vinculación con la sociedad se hacía con técnicos que no tenían relación con la investigación, que no tenían relación con los estudiantes, ni con los profesores. Eso ha cambiado, ahora se busca articular esas funciones integralmente desde su quehacer universitario” (Entrevista Universidad 5, 2021).

En lo expuesto en las entrevistas se ha evidenciado que las universidades abordan la vinculación desde diferentes ejes de trabajo que serán mencionados a continuación.

*Las prácticas preprofesionales o laborales* son actividades de aprendizaje que se vinculan con la aplicación del conocimiento en diferentes campos de acción. Se pueden realizar en entornos organizacionales, institucionales o empresariales que tengan relación con la carrera “se apoya el desarrollo comunitario como manda la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) a través del aprendizaje de los estudiantes” (Entrevista Universidad 4, 2021).

Aunque la educación continua no es abordada por todas las universidades, se evidenció que algunas de ellas tienen la responsabilidad de la generación de cursos y eventos que permitan el fortalecimiento de capacidades y habilidades del estudiantado.

Además de esto, las universidades trabajan alrededor de proyectos de vinculación que incluyen la planificación-convocatoria- seguimiento (prevención de violencia de género, se podría tener mayor impacto si se tuviera incidencia en la política pública) esquema de calificación que reconoce un puntaje por participación de mujeres. Cabe mencionar que, algunas universidades refirieron



que los proyectos de vinculación se enmarcan en las líneas de investigación institucionales “se aborda también temas de proyectos de vinculación a través de la recuperación de saberes ancestrales, el tema ambiental y un tema transversal, el tema internacional” (Entrevista Universidad 4, 2021).

Se trabaja también realizando el seguimiento a graduados, la bolsa de trabajo para egresados y el seguimiento a los servicios que presta la universidad a la sociedad, por ejemplo, el uso de laboratorios o el apoyo jurídico.

En las entrevistas se evidenció que las universidades aún se ven enfrentadas a diferentes problemas que impiden cumplir a cabalidad con cada una de las funciones sustantivas, esto por supuesto, incide en el logro de su articulación, ya que se deberá garantizar en un primer momento que cada función cuente con los recursos y tengan los resultados necesarios para lograr una adecuada interrelación con las demás.

Las acciones generadas a partir de las funciones sustantivas para incluir la paridad de género son puntales y no responden a políticas claras. Es evidente que la responsabilidad de abordar el enfoque de género es asumida por las áreas de bienestar quienes, a su vez, lo abordan desde actividades relacionadas con la prevención de la violencia. No obstante, es importante resaltar una iniciativa relacionada con la generación de un observatorio de género de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) que busca abordar este tema desde una mirada más profunda y transversal.

### ***¿De qué Manera se Realiza la Articulación de las Funciones Sustantivas?***

En un mundo cada vez más globalizado y en miras del desarrollo tecnológico, donde cada nación busca el desarrollo, crecimiento y la reducción de la pobreza; queda claro que no se puede depender de los modelos económicos actuales. Ahora la gran oportunidad que se presenta es la innovación. La dependencia hacia los recursos naturales está quedando de lado por procesos investigativos y de innovación, es decir, procesos o acciones que generen valor (Ortega, 2015). Por ello, las universidades buscan la manera de acercarse a procesos de innovación a través de la cohesión de las funciones sustantivas que permitan generar cambios en la sociedad en beneficio del progreso y de la igualdad.

En ese sentido, existe un marco legal de funcionamiento de las universidades del Ecuador que propone la planificación y ejecución de las funciones

sustantivas en el país. En el Artículo 117, inciso 3 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) se refiere que “las funciones sustantivas son: docencia, investigación y vinculación con la sociedad”.

Atacando la particularidad, el Reglamento de Régimen Académico sostiene en su Artículo 3 que se debe: “Garantizar una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior, mediante su articulación a las necesidades de la transformación y participación social, fundamentales para alcanzar el Buen Vivir” y para ello, se cuenta con pilares que concatenan acciones para garantizar la articulación de las funciones sustantivas, estas son: los fundamentos teóricos, la praxis profesional, la metodología de la investigación, la integración de saberes y la comunicación (CONSEJO, 2017).

### ***La Participación de los entes Rectores de las Universidades Ecuatorianas***

El punto de encuentro de las universidades en Ecuador, en cuanto a las funciones sustantivas se refiere, es que: se debe generar conocimiento, hacerlo sostenible en el tiempo y analizar sus impactos en la sociedad; este impacto es un insumo valioso en la actualización curricular de las carreras. Esta normativa nacional, permite a cada universidad estructurar y definir reglamentos, procedimientos e instructivos que garanticen una correcta planificación de las acciones a desarrollar para la articulación de las funciones sustantivas y su adecuada ejecución durante los períodos académicos ordinarios. El “qué” se debe hacer y el “cómo” hacerlo.

Los organismos de control tanto el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) dictan normas que las autoridades universitarias deben cumplir. Bajo la tutela de los organismos de control, se tiene como consecuencia esta “autonomía regulada” donde las universidades están supeditadas a las leyes gubernamentales (Vaquero, 2015).

Cada una de las universidades establece objetivos, políticas, procedimientos y estrategias para garantizar armonía en la integración de las funciones; se instauran vicerrectorados, direcciones y coordinaciones para asegurar la calidad de estos procedimientos. Se realizan convenios interinstitucionales, programas y, dentro de estos, proyectos de investigación y vinculación que per-

mitan fortalecer la docencia y una participación activa del entorno en el que se rodean las universidades (docentes, estudiantes, comunidad y estado); buscando un beneficio mutuo que satisfaga necesidades e intereses de las partes antes mencionadas.

### ***La Articulación de las Funciones Sustantivas en las Universidades Ecuatorianas***

La articulación de las funciones sustantivas de las universidades tiene como finalidad la de formar profesionales, generar conocimiento y transferir este conocimiento a la sociedad. Cada función sustantiva tiene su característica, pero cada una de ellas, en sinergia deben contribuir a la transformación social y a promover la equidad de género.

Algo que es común para todas las universidades es que el Consejo de Educación Superior, en su normativa, dicta que exista la relación entre las funciones sustantivas, sin embargo, en la práctica las universidades manejan su propia normativa específica para abordar cada función; lo que dificulta la generación de acciones integrales que den cuenta de la situación de género en la educación superior del país, y por ende, en la generación de políticas públicas que garanticen una paridad real, más allá de la cuota de participación.

Además de la generación de normativas y reglamentos, las universidades se encuentran encaminando acciones para garantizar una efectiva articulación de las funciones sustantivas; el norte es: la creación de comisiones o direcciones que ayuden a la articulación de las funciones sustantivas; que de estas direcciones se desprendan los reglamentos, políticas, estatutos y procesos que establezcan un trabajo coordinado entre la investigación, academia y vinculación con la sociedad.

Otro tema muy importante es el de los procesos. Como ya se mencionó, la creación de comisiones con la participación de vicerrectorados, directores académicos, investigación y académicos, gestores de calidad y bienestar universitario, entre otros, para liderar y garantizar la articulación de las funciones sustantivas. La función principal es manejar los reglamentos y procedimientos de cada área para ir unificando contenidos, formatos y resoluciones internas.

A su vez, el reconocimiento de la carga horaria a docentes que participan en proyectos investigativos y de vinculación, debe propender a reducir las horas de gestión o administrativas con el objetivo de concentrar esfuerzos de forma

equitativa en todas las funciones sustantivas. Sin embargo, no se evidenció en las entrevistas que las universidades generen estudios que permitan reconocer la situación de las mujeres y las dificultades que pueden presentarse al momento de realizar investigación. Por ende, la distribución de carga horaria solo responde a la asignación y distribución de horas a quienes tienen productos investigativos o solo se distribuye en función de las horas que deben ser evidenciadas ante el organismo rector.

La incorporación de proyectos de investigación y vinculación a materias o cátedras que deben estar relacionadas a los proyectos y, sobre todo, la presentación de los resultados de los proyectos a la sociedad y a los/las beneficiarios/as para que sea compartido este conocimiento y se dé lugar a mejoras, hipótesis y argumentos que perfeccionen la visión de las funciones sustantivas, lograr acuerdos de investigación a largo plazo y facilitar la transferencia de tecnología. Es importante mencionar que garantizar la paridad de género debe ser un ámbito de estudio fundamental en la universidad ecuatoriana para promover la reducción de brechas, pero, sobre todo, para conocer cuáles son los principales factores que inciden en que en la actualidad se presente desigualdad en materia de género dentro de la educación superior.

En la arista social, un aspecto muy importante que menciona la Universidad 5 es “incorporar los resultados de las investigaciones al currículo de las carreras”. Alineado con esta afirmación, la Universidad 2, sugiere: “crear una cultura investigativa en la educación universitaria; resolver problemas y necesidades de la comunidad con una metodología investigativa proponiendo una formación estudiantil proactiva”.

Para garantizar la articulación de las funciones sustantivas las universidades hacen hincapié en trabajar en torno a las mallas curriculares, las cuales son “los núcleos” de conocimiento. Estos núcleos son los que se transforman en líneas de investigación de la carrera. Estas líneas de investigación son incorporadas a las líneas de investigación institucionales de tal forma que, si las actividades de investigación o de vinculación se planifican en base a estas, los resultados de estos procesos darán lugar a las actualizaciones de las asignaturas o a actualizaciones de las mallas curriculares; y de esta manera, se cierra el proceso de la articulación.

## ***Dificultades que Enfrentan las Universidades Ecuatorianas al Articular las Funciones Sustantivas***

Ahora bien, todas estas acciones mencionadas anteriormente, deben apalancarse en los recursos, específicamente los recursos financieros, y haciendo eco a una reflexión muy importante de la Universidad 2 que señala: “la gestión es pieza fundamental en las universidades, sin los recursos, no se pueden ejecutar las otras las otras funciones sustantivas”. Y es motivo de análisis la coyuntura particular que vive cada institución de educación superior sea pública o privada con dificultades en común como: los recortes de personal, la reducción porcentual de recursos, la libre competencia en el mercado de la educación, entre otras. Las universidades públicas están sujetas a una aprobación de recursos por parte del Estado, los cuales son muy limitados y muchas veces no tienen el suficiente peso para generar resultados de impacto, la descentralización de los procesos y la excesiva burocracia.

Por otro lado, las instituciones de educación privadas no corren con diferente suerte. La falta de recursos es un denominador común en estas instituciones que limitan el campo de acción en procesos investigativos y de vinculación.

Actualmente, están buscando alianzas estratégicas, gestión de redes y convenios de cooperación para conseguir los recursos necesarios y mantener la cadena de valor universitaria. Esta cadena de valor, ¿encamina la mayoría de los recursos a la academia? La percepción de las universidades es que sí.

## ***El Eje Articulador de las Funciones Sustantivas en las Universidades Ecuatorianas***

Las universidades tienen opiniones divididas al determinar el eje articulador de las funciones sustantivas, se podría decir que la docencia es considerada el eje articulador de las funciones sustantivas, seguido por la investigación y ambas se encuentran muy por delante de la vinculación con la comunidad. Por otra parte, se refieren nuevas apreciaciones en cuanto a este motor que impulsa la educación superior: la gestión y la pertinencia.

---

<sup>1</sup> Para la evaluación de la vinculación con la sociedad se consideró los programas de vinculación por carrera académica, la participación docente y la participación de estudiantes.

Bajo esta premisa, y un aspecto en la que las universidades coinciden, es que, el deber ser del trabajo y ejecución de cada una de estas funciones sustantivas es: de cada proyecto de investigación debe salir un proyecto de vinculación y; de cada proyecto de vinculación, debe salir uno o más proyectos de vinculación para lograr una sinergia que alimente a la academia para fortalecer las competencias generales y específicas de los estudiantes.

### ***La Paridad de Género como Variable de Interés en las Universidades del Ecuador***

No se tiene un concepto acentuado cuando se habla de paridad de género, sin embargo, las universidades de Ecuador tienen muy presente este eje y están trabajando porque sea una variable de intereses en el funcionamiento de las funciones, aunque los entes rectores no han tomado posición en cuanto a esta variable.

Si bien, existen barreras sociales y culturales que dificultan esta tarea, además de no tener una directriz gubernamental que sugiera abordar esta temática, las universidades ecuatorianas se encuentran cada vez más comprometidas en abordarla y hacerla parte de su día a día.

Una dificultad importante que denotan las universidades participantes es conseguir recursos para abordar la paridad de género; recursos económicos y mano de obra que trabajen no únicamente en lo que se refiere a género sino a todas las funciones sustantivas. Sin embargo, se evidencia la generación de acciones tendientes a la prevención del acoso, el levantamiento de información estadística para poder conocer brechas y tomar decisiones, campañas informativas de fechas conmemorativas y sobre todo la prevención de la violencia digital dada la coyuntura actual.

Como se mencionó anteriormente, una acción importante es la creación de un plan de trabajo dentro de un observatorio de perspectiva de género, que responde a “La transversalización de la perspectiva de género en las funciones sustantivas y adjetivas de toda la universidad, las actividades realizadas se encuentran enmarcadas en capacitación, sensibilización y formación a los distintos estamentos de la universidad: docentes, estudiantes, equipos de investigación y personal administrativo” (Observatorio de género, 2021).

A su vez, se proponen políticas institucionales que revisen a profundidad la paridad de género

[...]Nos encontramos muy preocupados porque salga a la luz el tema sobre la dificultad que tienen las mujeres, los tropiezos que tienen en su carrera investigativa, la maternidad, la sobrecarga en el hogar, reconocimiento de los problemas que existen en los laboratorios. Hemos puesto en nuestros indicadores estas casuísticas para poder hacer seguimiento y ajustar la perspectiva de género y alcanzar la paridad. [...]

Algo muy común es dar respuesta a partir de la generación de estadísticas o valores cuantitativos en lo que a paridad de género se refiere. Si bien, la generación de datos es fundamental para la promoción de política pública en materia de género, las acciones deben estar encaminadas a visibilizar aspectos cualitativos que se han dejado de lado y que son clave para garantizar la paridad de género en la educación superior. Como bien se señala en la entrevista, es importante conocer los aspectos que inciden en la generación de la carrera investigadora/docente de las mujeres, condiciones laborales, tensión entre lo público y privado, ruptura de roles tradicionalmente aceptados, entre otros.

### ***Evaluación de las Funciones desde los Organismos Rectores***

Con el cambio constitucional generado en el año 1998 se promovieron acciones para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, a través un sistema autónomo encargado de los procesos de evaluación. Para esto, el 11 de septiembre de 2002 se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA).

Uno de los hitos relevantes en la historia de la educación superior del país se relaciona con la emisión del Mandato Constituyente N 14 (2008), en el que la Asamblea Nacional Constituyente ordenó al CONEA elaborar un informe técnico que permitiera conocer la situación de las universidades y de esta forma generar acciones tendientes a garantizar la calidad - en el marco de la construcción del buen vivir- siendo el Estado el órgano regulador y supervisor.

En este periodo se observa una diferencia entre los conceptos (investigación, vinculación, etc.) asumidos por las instituciones en el marco de su desempeño debido, entre otros, a la desarticulación del sistema de educación superior. Situación que pretendió subsanar el CONEA en la evaluación de 68 universidades llevada a cabo entre junio y octubre del año 2009. En la misma se tuvieron en

cuenta cuatro criterios de evaluación: academia (formación académica, dedicación docente, carrera docente, vinculación con la colectividad), estudiantes y entorno de aprendizaje (deberes y derechos y soporte académico), investigación (políticas de investigación, praxis investigativa y pertinencia) y gestión interna.

Desde estos cuatro criterios se llevó a cabo un proceso de homogeneización de las universidades de acuerdo con sus similitudes en los resultados de la evaluación. De acuerdo con esto, se empieza el proceso de categorización de las instituciones de educación superior. La categoría A fue otorgada a las universidades que registraron condiciones relacionadas con un núcleo docente estable cuya formación académica, tiempo de dedicación a la enseñanza, soporte a los estudiantes y a labores a docentes y de investigación. En esta categoría las actividades de investigación muestran un desempeño superior al resto de las universidades.

En la categoría B se ubicaron las universidades con una brecha notoria en las dimensiones de investigación y academia. El nivel académico y el tiempo de dedicación de la planta docente estuvo por debajo de las exigencias de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2000). La producción científica fue baja con relación a las universidades que se categorizaron como A.

A su vez, en la categoría C se ubicaron 13 universidades de pregrado. La planta docente cumplió en algunos casos los requisitos de la Ley, en su mayoría contaban con cursos de diplomado o especialidad, deficiencia en el tiempo de dedicación y en la mayoría de las universidades la investigación fue casi inexistente.

En la categoría D se presentaron fuertes carencias que reflejaron la situación del sistema de educación superior. La mayoría de los docentes se contrataron por horas y no se evidenciaron resultados en investigación. Finalmente, en la categoría E se ubicaron las universidades creadas en los últimos 12 años, por ende, no cumplían con las condiciones requeridas por las instituciones rectoras. En esta evaluación 13 universidades fueron cerradas por no cumplir con los estándares mínimos para ser consideradas como tales” (Acosta & Acosta, 2016, pág. 1250).

De acuerdo con el informe generado por el CONEA se comenzó la depuración del sistema de educación superior. Además, hizo una recomendación orientada a la garantía de la igualdad de oportunidades de los sectores históricamente excluidos -en el que se incluye a la población por condición de género y orientación sexual-. Esta garantía se enmarcó de manera específica en el ac-



ceso y la eficiencia terminal, a través de becas, ayudas económicas, entre otras. De igual manera, en esta recomendación se afirma que “la educación superior de Ecuador exhibe graves problemas de exclusión de género, registrando uno de los más bajos niveles de participación docente universitaria femenina, para no hablar de su participación absolutamente marginal en los cargos de poder y autoridad en las universidades” (CEAACES, 2014, p. 41).

Con relación a los docentes registrados para esta evaluación, se presenta en la siguiente tabla una diferencia significativa en la participación por género siendo las mujeres –solamente– el 29% del cuerpo docente universitario. Cabe mencionar que de acuerdo con lo referido por el CEAACES (2014), la diferencia también se presenta en las 8 universidades de pregrado que contaban con docentes con formación doctoral (280 hombres – 80 mujeres).

**TABLA 8**

*Número de docentes registrados en la evaluación CONEA*

	<b>Privada</b>	<b>Pública</b>	<b>Cofinanciada</b>	<b>TOTAL</b>	<b>% respecto al total</b>
Docentes hombres	4883	15043	3886	23312	70,63
Docentes mujeres	1875	5854	1966	9695	29,37
<b>TOTAL</b>	<b>6258</b>	<b>20897</b>	<b>5852</b>	<b>33007</b>	<b>100,00</b>

*Nota. CONEA (2008).*

Con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) se reconoce el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) como el ente encargado de los procesos de evaluación, acreditación, clasificación y aseguramiento de las universidades, así como de sus carreras y programas. El funcionamiento del CEAACES se inició con la construcción del modelo de evaluación en el año 2012, como resultado se dio la prohibición de matricular a nuevos estudiantes en 44 de las 86 extensiones que fueron evaluadas.

Con relación a la evaluación institucional se generaron en el año 2013 tres modelos (grado, posgrado, grado y posgrado) para validar la calidad de las instituciones de educación superior. Los criterios de evaluación fueron acade-

mia (incluyó los indicadores posgrados, dedicación y carrera docente), eficiencia académica (incluyó los indicadores eficiencia terminal pregrado, eficiencia terminal posgrado, tasa de retención inicial pregrado, admisión a estudios de pregrado y admisión a estudios de posgrado), infraestructura (biblioteca, calidad aulas, espacios de bienestar, TIC y espacios docentes), investigación (planificación de la investigación, investigación regional, libros revisados por pares y producción científica) y organización (gestión interna, vinculación colectividad, transparencia y reglamentación).

Con relación a la categorización, las instituciones acreditadas en categoría A, B y C fueron acreditadas por un lapso de cinco años, mientras que las instituciones en categoría D fueron evaluadas nuevamente. En total 54 instituciones de educación superior fueron evaluadas, 5 se mantuvieron en la categoría A, 23 en la B, 18 en la C y 8 en la D (Acosta y Acosta, 2016).

En este modelo se consideraron los criterios de academia (subcriterios posgrado, dedicación y carrera docente), eficiencia académica, investigación, organización (subcriterios vinculación con la colectividad, transparencia, gestión interna y reglamentación), infraestructura (subcriterios biblioteca, TIC, espacios docentes). Dentro del criterio academia se presentó que el subcriterio carrera docente fue incluido el subcriterio derechos mujeres que permitió analizar la existencia y cumplimiento de normativas que garanti[zaran] la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ejercicio de cargos académicos de dirección y cargos de docencia. Se mid[ió] a través de dos indicadores: dirección mujeres y docencia mujeres” (Acosta y Acosta, 2016, p.14). Estos indicadores de tipo cuantitativo se limitaron a referir cuál fue el número de mujeres en cargos directivos y cuántas mujeres eran docentes. A su vez, dentro del criterio organización, en el subcriterio reglamentación se incluyó el indicador acción afirmativa que incluyó políticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades de los sectores históricamente excluidos.

Ahora bien, en la última evaluación llevada a cabo por el Consejo del Aseguramiento de la Calidad (CACES) en el año 2019<sup>1</sup>, se habla específicamente de las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, mismas que fueron evaluadas a través de su planificación, ejecución y resultados. Dentro del documento se hace referencia a los indicadores profesoras mujeres a partir de las fuentes de información que

---

<sup>1</sup> Esta evaluación estuvo a cargo de la presidenta de la Comisión permanente de evaluación institucional, Dra. Silvia Vega.

abordan el estatus de las mujeres profesoras y autoridades mujeres “valorado cualitativamente en el estándar de igualdad de oportunidades, añadiendo a la “Paridad y alternancia de autoridades electas”, que es una obligación legal derivada de la LOES 2010, la “Equidad de género en autoridades designadas” (CACES, 2019, p. 43). De igual forma, se incluye el indicador de políticas de acción afirmativa ampliando su alcance a todos los miembros de la comunidad universitaria. A su vez, en el indicador espacios de bienestar se incluyen las acciones tendientes a prevenir y atender el acoso sexual en la universidad. En este modelo se consideró el cumplimiento de principios de paridad y alternancia de género en el marco de la elección de autoridades académicas, y con los de equidad de género en la designación de autoridades académicas y administrativa.

Se debe mencionar que dentro del modelo se consideraron siete estándares proyectivos, en el que resaltamos la articulación de las funciones sustantivas, inscrita en los principios de integralidad y producción de conocimiento. En este se propuso evaluar la planificación y ejecución de estrategias para la articulación de las funciones sustantivas.

## **Consideraciones Finales**

Ecuador sigue teniendo una deuda pendiente con la garantía de la paridad de género en las instituciones de educación superior. Las acciones generadas tienden a reducir la brecha a través de la vinculación de mujeres al sistema, sin embargo, es necesario profundizar el análisis en los procesos y transformaciones reales que deberían llevarse a cabo con el objetivo de que las mujeres puedan participar activamente en la educación superior más allá de formar parte de un porcentaje.

En la investigación se evidencia que si bien, las universidades participantes han impulsado acciones para abordar las funciones sustantivas, el proceso de articulación de estas es diferente en cada institución. Algunas instituciones tienen políticas claras que evidencian procesos de articulación desde sus normativas, sin embargo, en la mayoría de las instituciones las funciones se abordan de forma separada, adicional, son pocas las que incluyen acciones específicas para garantizar la paridad de género.

Las acciones generadas se orientan, principalmente, a la equidad de género y son asumidas por las áreas de bienestar universitario. Esto se da debi-

do a que en la normativa se delega a estas áreas la responsabilidad de generar políticas orientadas a la prevención de la violencia y el acoso.

El abordaje de la paridad de género en la universidad ecuatoriana es un tema pendiente que requiere la generación de esfuerzos que permitan su garantía. A pesar de ello, las universidades ecuatorianas están comenzando a plantear acciones que posicionen a la paridad de género como parte de sus principios a través de la generación de reglamentos y procedimientos que involucren este eje dentro del quehacer de la universidad ecuatoriana.

Acciones como las de los observatorios de género o la inclusión de objetivos de género en los programas y proyectos de las universidades, han generado lineamientos para alcanzar la equidad entre hombres y mujeres. De igual manera, se están creando espacios para atender denuncias de discriminación, acoso y violencia, principalmente, desde las áreas de bienestar.

Estas acciones buscan crear cambios en la mentalidad de toda la comunidad universitaria con principal enfoque en el estudiantado para que, de esta manera, puedan ser agentes de cambio en la sociedad para tener una convivencia más justa y equitativa.

Las autoridades y docentes de las universidades son actores clave en este proceso de innovación social, ya que son responsables de que estas iniciativas sean sostenibles en el tiempo y generen respuestas reales. De esta manera, desde las funciones sustantivas y desde su articulación se deben generar acciones tendientes a lograr la paridad de género, más allá del número de cuotas de género que se garanticen en las instituciones.

## Referencias Bibliográficas

Acosta, B., y Acosta, M. (2016).

Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. Análisis de su composición y una propuesta para las carreras de Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1249-1274.

Almeida-Guzmán, S., y Barroso-González. (2020).

Equidad de género en docentes líderes de la Universidad Central del Ecuador, en el contexto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5. *Estudios de la gestión: Revista internacional de administración*, 98-126. <https://doi.org/10.32719/25506641.2020.8.4>.

- Aparicio, X. D., Chininin, M., y Toledo., O. (2017).  
El rol de la vinculación en la integración de las funciones sustantivas de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 37 - 43.
- Araujo Bilmonte, E., Huertas Tulcanaza, L., y Párraga Stead, K. (2020). Análisis de la producción científica del Ecuador a través de la plataforma Web of Science. *Revista Cátedra*, 150-165.
- Ley Orgánica Electoral, Código de la Democracia. (2020, 3 de febrero).  
Asamblea Nacional, Comisión Legislativa y de Fiscalización. Registro Oficial Suplemento 578.
- Basantes, J. (2020).  
Vinculación: en el lenguaje de lo cotidiano, una mirada a la diversidad de criterios en la universidad ecuatoriana. En CACES, *Educación superior y sociedad*. Qué pasa con la vinculación. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Buquet Corleto, A. (2011).  
Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225.
- Caballero Álvarez, R. (2011).  
El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *RLEE*, 45-64.
- CACES. (2019).  
Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CACES. (2022).  
Datos extraídos de las bases de datos del SIIES. Quito
- Caminotti, M., & Del Cogliano, N. (2019). El origen de la “primera generación” de reformas de paridad de género en América Latina. Evidencia de Argentina. *Política y Gobierno*, s.p.
- Castillo Sánchez, M., y Gamboa Araya, R. (2013).  
La vinculación de la educación y género. *Actualidades investigativas en educación*, 13(1). s.p.
- CEAACES. (2014).  
La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14. Quito: CEAACES.
- De Moya Anegón, F., Herrán Paez, E., Bustos González, A., Corera Álvarez, E., Tibaná Herrera, G., y Rivadeneyra, F. (2021).  
Ranking Iberoamericano de instituciones de educación superior 2021 (SIR Iber). Ediciones profesionales de la información.
- Donoso Vázquez, T., y Velasco Martínez, A. (2013).

- ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Duarte Cruz, J., y García-Horta, J. (2016).  
Igualdad, equidad de género y feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 107-158.
- Eguiluz López, M., Samitier Lerendegui, M., Yago Simon, T., Tomas Aznar, C., Ariño Martin, D., Oliveros Briz, T., Palacio Gavin, G., y Magallón Botaya, R. (2011).  
Una mirada al género en la investigación. *Análisis cualitativo. Atención primaria*, 43(10), 531- 535. 10.1016/j.aprim.2010.09.018.
- Fabara Garzón, E. (2016).  
La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. *Desafíos*. Alteridad, s.p.
- FARO. (2019).  
Mesa Técnica de Género y Cambio Climático. <https://grupofaro.org/areas-de-trabajo/mesa-tecnica-de-genero-y-cambio-climatico/>.
- García Perales, R. (2012).  
La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- Lamas, M. (2000).  
Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- Martens, C., Martínez, A., Moreno, K., Riascos, D., Santos, D., y Serrador, M. (2019).  
Perspectivas de bienestar en las universidades de Ecuador. Quito: UDLA y CACES.
- Mertens de Wilmars, F. (2015).  
La paridad de género o la contribución al derecho de equidad. *Aequalitas*, (36), 37-42.
- Ortega, D. Z. (2015).  
Articulación de las funciones sustantivas. *Nayarit*. México.
- Osborne, R., y Molina Petit, C. (2008).  
Evolución del concepto de género. *EMPIRIA*, 147-182.
- SENESCYT. (2015).  
Construyendo igualdad en la educación superior. SENESCYT.
- Senplades. (2017).  
Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. *Toda una vida*. Senplades.
- Simbaña Cabrera, H., & Correa, L. (2017).  
La vinculación con la sociedad en el Ecuador: Reflexiones sobre el itinerario curricular. *Vínculos*, 5-12.

Soria, K., y Zuniga, S. (2020).

Tendencias en la paridad de género en carreras universitarias de computación en Chile: 2004-2018. *Formación Universitaria*, 13 (5). <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n5/0718-5006-formuniv-13-05-35.pdf>.

Trejo Sirvent, M., Llaven Coutiño, G., & Pérez y Pérez, H. (2015).

El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61.

UNESCO. (s.f).

Igualdad de género. Naciones Unidas.

UTE. (2021).

Observatorio de género Universidad UTE. <https://www.ute.edu.ec/observatorio-de-genero/#1636511323652-4cb887a0-98ef>

Vaquero, D. B. (2015).

La autonomía universitaria en el Ecuador. La autonomía universitaria en el Ecuador, 24. Quito, Pichincha, Ecuador.

# RESIGNIFICACIÓN DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNEROS Y DIVERSIDADES

---

Victoria Primante<sup>1</sup>  
Malena Espeche<sup>2</sup>

*Ser universitario, más que un privilegio es un deber de compromiso con el pueblo para devolver parte de lo que la Nación y la Patria nos dieron.*  
Cristina Fernández de Kirchner, 2013.

Como bien señalan Cristina de la Cruz Ayuso y Perú Sasia Santos (2008), pensar la universidad no es una tarea nueva, pero no pierde vigencia reflexionar sobre sus funciones sustantivas en un mundo en el cual los modos de producción, de vinculación, de comunicación, de consumo, y de educación, están modificándose a un ritmo vertiginoso. Si el mundo en el que se insertan las Instituciones de Educación Superior (IES) se está transformando de manera tan profunda y dinámica, creemos que se vuelve necesario detenernos a reflexionar no sólo sobre cómo se llevan adelante las funciones sustantivas tradicionales en las IES es los nuevos contextos, siendo estas la docencia, la investigación y la extensión, o cómo se articulan entre ellas, sino repensar aquello mismo que entendemos por funciones sustantivas. Esta primera empresa que nos proponemos tampoco es una tarea nueva. Ya en el año 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) proclamó las misiones y funciones de la Educación Superior, destacando la de educar, formar y realizar investigaciones con el fin de contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad, la función ética, la autonomía, responsabilidad y prospectiva

---

<sup>1</sup> Psicóloga (UBA), Maestranda en Salud Mental Comunitaria (UNLA); Coordinadora del Programa Transversal de Políticas de Géneros y Diversidad (UNDAV); Coordinadora de la Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual (UDUAL); vprimante@undav.edu.ar

<sup>2</sup> Magíster en Gobierno, Liderazgo y Políticas Públicas, (IADG, España); Politóloga (UBA); Coordinadora del Área de Políticas de Bienestar (UNDAV); Coordinadora de la Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual (UDUAL); mespeche@undav.edu.ar



para la Educación Superior en el Siglo XXI. En el preámbulo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI se lee: “En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro (...) (UNESCO; 1998; p. 97) y más adelante “Considerando que, en este contexto, la solución de los problemas que se plantean al respecto en los albores del siglo XXI estará determinada por la amplitud de miras de la sociedad del futuro y por la función que se asigne a la educación en general y a la educación superior en particular. Conscientes de que, en el umbral de un nuevo milenio, la educación superior debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz, y que se ha de movilizar a la comunidad internacional con ese fin (Ibid; p. 100).

Desde esa fecha mucho se ha escrito sobre el enfoque de responsabilidad social de la universidad como una nueva y más amplia función sustantiva. Sin embargo, nos parece necesario pensar cómo se dio este proceso de resignificación en nuestro país. En las últimas dos décadas hemos asistido a un proceso de expansión del sistema de educación superior argentino en clave de democratización que nos permite abordar la responsabilidad social de las IES a partir de dos ejes que consideramos centrales: la inclusión y la territorialización. Este proceso ha coincidido coyunturalmente con un gran crecimiento de la militancia feminista y de los movimientos LGBTTTIQ+ en ámbitos educativos, en Argentina y toda la región, ocupando lugares centrales de la agenda pública y política. La potencia irrefrenable del movimiento feminista nos ofrece una mirada analítica y explicativa de las políticas públicas universitarias y las relaciones que se construyen en su interior, haciendo foco en las desigualdades que persisten entre hombres, mujeres y personas LGBTTTIQ+. Por eso, en este capítulo nos proponemos repensar las funciones sustantivas de la universidad en clave de género, para lo que nos preguntamos ¿qué aporte podemos realizar en términos de cambio social ante un mundo históricamente injusto e inequitativo?, ¿Qué tipo de responsabilidad social estamos construyendo, y cómo contempla este paradigma a mujeres y personas LGBTTTIQ+?, ¿En qué medida fomentamos la inclusión de mujeres y personas LGBTTTIQ+?, ¿cómo podemos contribuir con la construcción de una sociedad más justa, si hacia el interior de nuestras IES se siguen sosteniendo desigualdades y brechas basadas en el género?. Frente a estas preguntas intentaremos ensayar algunas respuestas a lo largo del presente artículo.

Para ello nos serviremos de los datos arrojados por el “Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino”, elaborado por la Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias, en alianza con la Iniciativa Spotlight y ONU Mujeres (2021) que tuvo diversos objetivos, entre ellos identificar las políticas de transversalización y fortalecimiento de la perspectiva de género en las áreas de formación, extensión e investigación y describir el funcionamiento y las limitaciones de los espacios institucionales de gestión de políticas de género. Dicho relevamiento tuvo un carácter censal y se extendió entre junio y octubre de 2020.

### **Un Nuevo Paradigma: la responsabilidad social. Inclusión, democratización y territorialización como funciones sustantivas de las universidades argentinas.**

Quisiéramos iniciar este capítulo con un juego dialéctico que nos permita, tal como el título lo indica, resignificar las funciones sustantivas de las instituciones universitarias.

Como sabemos, tradicionalmente se conocen dichas funciones como docencia, investigación y extensión. Desde ya, dichas actividades constituyen la centralidad en las casas de altos estudios, del mundo y de la región, cuyo objetivo es la producción y transmisión de conocimientos para la formación de profesionales.

Ahora bien, dado que centraremos nuestro desarrollo en torno a lo que ocurre en el Sistema Universitario Argentino, pondremos énfasis en el proceso político que ha permitido una expansión demográfica de las instituciones de educación superior, públicas y gratuitas, y que ha dotado de particulares características a ese sistema. Tal como describe Eduardo Rinesi (2015) está ex-

---

<sup>1</sup> Entre ellas identificamos la Asignación Universal por Hijo (AUH): seguro social creado en 2009 para que otorga a personas desocupadas, que realizan trabajo no registrado o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil un beneficio por cada hijo menor de 18 años e hijo con discapacidad; el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR): beca para jóvenes que deseen iniciar o finalizar sus estudios, continuar una educación superior y/o realizar experiencias de formación y capacitación laboral, creado en 2014. y los Programas de Becas Universitarias y Becas Bicentenario para carreras estratégicas

<sup>2</sup>El 22 de noviembre de 1949, se firmó el Decreto 29.337, de supresión de aranceles universitarios, a través del cual las Universidades Nacionales pasaban a ser gratuitas.

<sup>3</sup><https://www.argentina.gob.ar/noticias/70-anos-de-gratuidad-universitaria>

pansión ha sido posible a partir de tres grandes hitos de nuestra historia: por un lado, la sanción de la Ley de Educación Nacional, del año 2006, que establece la obligatoriedad de la educación de nivel secundario; por otro lado, las políticas públicas que ofrecieron alguna especie de incentivo o apoyo a la continuidad educativa<sup>1</sup>; y por último la creación de numerosas universidades a lo largo y a lo ancho del país. Enseguida avanzaremos sobre este último ítem, pero antes quisiéramos agregar la importancia que sin dudas ha tenido el hecho que constituye una marca registrada de nuestro sistema universitario. A través de un Decreto Presidencial<sup>2</sup> del año 1949, Juan Domingo Perón estableció la gratuidad universitaria. Este decreto ha hecho que la matrícula universitaria pase de 66.212 estudiantes en 1949 a 135.891 en 1954<sup>3</sup>.

En lo que respecta al proceso de creación de universidades, podemos ubicar tres períodos u olas expansivas a lo largo de nuestra historia. En primer lugar, la que se dio en las décadas de los años setentas y ochentas, en segundo lugar la que se desarrolló en la década de los noventas, y en tercer lugar la que ocurrió a partir del año 2003.

De las 70 instituciones de educación superior públicas que existen hoy en día en nuestro país, en los últimos 22 años se han creado 26 universidades, 6 institutos universitarios y 2 universidades provinciales. Es decir, el 48% de las IES de Argentina fueron creadas en el siglo XXI. Asimismo, estos años estuvieron signados por un proyecto político que tuvo como objetivo recuperar el rol del Estado como regulador, mediador, garante y promotor de derechos y esto se vio reflejado en los diversos documentos fundacionales de las nuevas instituciones (Lucardi, Peluso y Tezza, 2017).

A continuación, incorporamos un cuadro que da cuenta del estado de situación actual del sistema universitario argentino:

## TABLA 1

*Listado de Instituciones de Educación Superior Argentinas y su año de creación*

<b>Nombre</b>	<b>Año de creación</b>
Universidad Nacional de Córdoba	1613
Universidad de Buenos Aires	1821
Universidad Nacional del Litoral	1889
Universidad Nacional de La Plata	1897
Universidad Nacional de Tucumán	1914
Universidad Nacional de Cuyo	1939
Universidad Tecnológica Nacional	1948
Universidad Nacional del Nordeste	1956
Universidad Nacional del Sur	1956
Universidad Nacional de Rosario	1968
Universidad Nacional de Río Cuarto	1971
Universidad Nacional del Comahue	1971
Universidad Nacional de Catamarca	1972
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	1972
Universidad Nacional de Salta	1972
Universidad Nacional de Entre Ríos	1973
Universidad Nacional de Jujuy	1973
Universidad Nacional de La Pampa	1973
Universidad Nacional de Luján	1973
Universidad Nacional de Misiones	1973
Universidad Nacional de San Juan	1973
Universidad Nacional de San Luis	1973
Universidad Nacional de Santiago del Estero	1973
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	1974
Universidad Nacional de Mar del Plata	1975
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	1980
Universidad Nacional de Formosa	1988
Universidad Nacional de La Matanza	1989
Universidad Nacional de Quilmes	1989
Universidad Nacional de San Martín	1992
Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina	1992
Universidad Provincial del Sudoeste	1992
Universidad Nacional de Gral. Sarmiento	1993
Universidad Nacional de La Rioja	1993
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	1994
Universidad Nacional de Lanús	1995
Universidad Nacional de Tres de Febrero	1995
Universidad Nacional de Villa María	1995
Universidad Autónoma de Entre Ríos	2000
Universidad Nacional de Chilecito	2002

## TABLA 1

*Listado de Instituciones de Educación Superior Argentinas y su año de creación*

<b>Nombre</b>	<b>Año de creación</b>
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	2002
Universidad Pedagógica Nacional	2006
Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional Argentina	2007
Instituto Universitario de Seguridad Marítima	2007
Universidad Nacional del Chaco Austral	2007
Universidad Provincial de Córdoba	2007
Universidad Provincial de Ezeiza	2007
Universidad del Chubut	2008
Universidad Nacional de Río Negro	2008
Universidad Nacional Arturo Jauretche	2009
Universidad Nacional de Avellaneda	2009
Universidad Nacional de José C. Paz	2009
Universidad Nacional de Moreno	2009
Universidad Nacional de Villa Mercedes	2009
Universidad Nacional del Oeste	2009
Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	2010
Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos “Madres de Plaza de Mayo”	2014
Universidad de la Defensa Nacional	2014
Universidad Nacional de Hurlingham	2014
Universidad Nacional de las Artes	2014
Universidad Nacional de los Comechingones	2014
Universidad Nacional de Rafaela	2015
Instituto Universitario Patagónico de las Artes	2015
Universidad Nacional de San Antonio de Areco	2015
Universidad Nacional del Alto Uruguay	2015
Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz	2015
Instituto Universitario de Seguridad de la Ciudad	2016
Universidad Nacional Almirante Guillermo Brown	2016
Universidad de la Ciudad de Buenos Aires	2018
Instituto Universitario Provincial de Seguridad	2019

*Fuente: Elaboración propia en base a información del Consejo Interuniversitario Nacional (2022)*

Tal como señalan estas autoras, la tercera ola “Tiene como contexto un proceso político que concibió a la ampliación de derechos como una estrategia fundamental para la reconstrucción de la vida democrática en nuestro país” (ibid, 2017). El proceso de democratización en el acceso a la educación superior en Argentina se vio fortalecido por la creación de universidades con propuestas pedagógicas pensadas de manera situada para dar respuestas a las necesidades territoriales. De esta manera, tal como identifican Chiroleu e Iazzetta (2012), las políticas universitarias de las primeras décadas del siglo XXI en Argentina tuvieron por eje la calidad entendida como mejora, y la responsabilización, entendida como mayor sensibilización ante las problemáticas sociales.

A esta altura del desarrollo estamos en condiciones de afirmar que este proceso de democratización en el acceso a la educación superior en Argentina constituye una respuesta, y por qué no, una apuesta política a lo que los países de la región afirmaron y reafirmaron en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (2008), en la cual se acordó considerar a la Universidad como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Allí se planteó que “las Universidades tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento (...)” pero que el carácter de bien público social de la educación superior se reafirmará en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas, y que son los Estados los responsables de generar las condiciones de accesibilidad e inclusión. La Declaración, a su vez, expresaba que es necesario que las universidades contribuyan a la convivencia democrática, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades, generando oportunidades para quienes hoy no las tienen, y que promuevan el “respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social y la equidad de género”.

Este debate sobre la responsabilidad social de las universidades se ha convertido en un eje central para América Latina y El Caribe durante los primeros años del siglo XXI. Autores como Martínez de Carrasquero, Mavárez, Rojas & Carvalho (2008, p.84) señalan por un lado la función social de las universidades y la necesidad de que ellas se piensen a sí mismas como productoras de conocimiento. Otros como Tunnermann (2010) identifican que el rol de la Educación Superior es un rol normativo, es decir, que la Educación Superior se vincula con lo que la sociedad y el mundo “deben ser”, pero que esto es insuficiente, y que resulta necesario, además, que las IES se vinculen y atiendan a los grandes de-

safios y necesidades de hoy. Del mismo modo y poniendo el foco en el vínculo entre las IES y su territorio, Galarza & Almuiñas (2013) sostienen que las buenas relaciones entre estas partes son condiciones para que las primeras puedan cumplir eficientemente su función social. Desde una revisión crítica, autores como Sotelino (2015) denuncian que la universidad ha concentrado sus esfuerzos en calificar técnicamente a sus estudiantes y ha dejado de lado su responsabilidad social para con la comunidad universitaria. Para concluir, Carmona (2014) indica que la Educación Superior debe, además de cumplir sus funciones básicas, debe brindar una formación humana a sus estudiantes, que los oriente a construir una mejor sociedad.

La ampliación de las nociones de funciones sustantivas de las IES durante estos años no se limita a lo recuperado anteriormente. En línea con lo planteado en el 2008 por la CRES, en “La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe” la UNESCO plantea el aporte a la gobernabilidad de los sistemas políticos para enfrentar los problemas sociales como una de las misiones de la Educación Superior, lo que la convierte en un bien público, “se trata, en concreto, de que los sistemas y las instituciones de educación superior respondan eficazmente a demandas de inclusión, equidad y desarrollo sostenible en una sociedad global y su producto más relevante: el conocimiento” (UNESCO-IESALC, 2015, p. 16)

El proceso de expansión territorial y demográfica del sistema universitario argentino ha sido una forma de responder a estos nuevos debates. Ambos han contribuido a redefinir las funciones sustantivas, en clave de inclusión, democratización, y territorialización. Esto ha sido posible no solo por haber vencido la barrera física del acceso, por haber acercado territorialmente la universidad a los barrios con la apertura de nuevas universidades y sedes, sino porque vino acompañada de una nueva impronta respecto a la educación superior como derecho humano fundamental. En definitiva, lo que se ha transformado es la noción misma del sujeto de ese derecho, y de allí se han derivado toda una serie de políticas de acompañamiento de las trayectorias educativas y vitales. La expansión de la matrícula universitaria ocurrida entre el 2003 y el 2013, además implicó la inclusión de estudiantes que son primera generación de estudiantes universitarios y universitarias de sus familias<sup>1</sup>. Esto, según Ávila Huidobro, Elsegood, Garaño y Harguinteguy (2015) ha enfrentado a las Universidades, al desafío de que no solo ingresen las personas de los sectores populares, sino que ingrese lo popular. En ese sentido, plantean que “la universidad ya no debe arrogarse un lugar privilegiado en la conducción política de la producción de conocimiento socialmente válido y legitimado, sino que debe producirlo junto

a su pueblo”. Esto es, hacer parte a la comunidad en su conjunto de la discusión y la construcción de un modelo ideal de nación, emancipada económica, política y epistemológicamente.

No caben dudas de que el mundo del siglo XXI, del que las Universidades son parte, es un mundo atravesado por profundas transformaciones en casi todos los ámbitos, y las IES pueden y deben (re)pensarse en esos nuevos contextos y de cara a nuevos desafíos, responsabilidades y oportunidades.

Ahora bien, como mencionamos anteriormente, es innegable que uno de los cambios más profundos que estamos viviendo como sociedad es la emergencia y consolidación de las cuestiones de género en las agendas políticas y públicas en todo el mundo. En los últimos años se han tomado fuerza los señalamientos y denuncias de las desigualdades históricas entre varones, mujeres e identidades no hegemónicas como lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transsexuales, transgénero o no binarias; las asignaciones de roles que pretenden pasar por “naturales”; y las participaciones diferenciadas en numerosas esferas que resultan sistemáticamente desfavorables para mujeres y personas LGBT-TT+. Como consecuencia de la potente lucha por la igualdad de géneros que llevan adelante los movimientos feministas, hoy los diversos países y organismos internacionales reconocen la importancia de avanzar hacia la equidad entre géneros, tal como adopta el Objetivo de Desarrollo Sostenible N°5<sup>2</sup> de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

En relación a cómo se entrecruzan las demandas del movimiento feminista y el debate sobre el rol social de las universidades, ya en 1999 la UNESCO postulaba como objetivo en la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, lo siguiente:

“Artículo 4: Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.

a) Aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efec-

---

<sup>1</sup> Ávila Huidobro, Elsegood, Garaño y Harguinteguy. (2015)

<sup>2</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>



tiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.

b) Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación en la adopción de decisiones.

c) Han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.

d) Hay que esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad.”<sup>1</sup>

Como reconoce Ana Buquet (2011) esto da cuenta de los esfuerzos de numerosos organismos internacionales orientados a lograr la equidad de género, no solo en el ámbito educativo. Pero estos esfuerzos no solo fueron acompañados, sino también promovidos y demandados desde la sociedad civil. La militancia feminista organizada ha impulsado la incorporación de esta perspectiva en distintas demandas sociales, logrando grandes avances en las esferas de la salud y los derechos sexuales y reproductivos, en los temas de violencia y discriminación, entre otros.

Frente a este escenario, las universidades no se han mantenido aisladas. En tanto instituciones parte del tejido social, las universidades no han sido ajenas a los debates y transformaciones promovidas por los movimientos feministas durante las últimas décadas. Si bien los ámbitos consagrados al saber históricamente “han sido mentados y han fundado sus conocimientos sobre bases androcéntricas que perviven, invisibilizadas bajo una pretendida neutralidad” (RUGE, 2019:2), las IES son instituciones profundamente permeables a los procesos políticos nacionales y regionales, como bien señala Sandra Carli (2012). Esto ha permitido que en el seno de sus comunidades proliferen debates y cues-

---

<sup>1</sup> Entendemos que debe fortalecerse la participación y promoción del acceso no solo de las mujeres sino también de las personas LGBTTIQ+.

tionamientos hacia aquella pretendida neutralidad y se repiense a las universidades como instituciones no neutrales, desiguales y atravesadas por la problemática de la violencia de género, donde efectivamente se ejercen “prácticas que delimitan quiénes son los sujetos legítimos de habitarlos y de qué modo” (Palumbo, 2018: 24). Las IES se vieron y ven profundamente atravesadas por las agendas feministas de los últimos años y en Argentina esto ha llevado a grandes transformaciones, lo que dota de una nueva especificidad a nuestro sistema universitario, tal como profundizaremos en el siguiente apartado.

Si bien no desconocemos los debates que nos anteceden en el análisis de las funciones sustantivas tradicionales de las universidades desde una perspectiva de género, (Buquet Corleto, 2011; Biglia y Vergés-Bosch, 2016; Sonderéguer y Daverio, 2021; Paéz, 2021) , ni los debates sobre las nuevas funciones de las universidades en el siglo XXI con una proyección de responsabilidad social – como se repuso anteriormente–, sí creemos necesario avanzar en repensar ahora estas nuevas funciones sustantivas desde una perspectiva de género. ¿Qué tanto más justo puede ser el mundo del siglo XXI si se siguen sosteniendo, reproduciendo y profundizando las violencias y desigualdades históricas, basadas en la identidad de género, la expresión de género o la orientación sexual?, ¿Qué aporte podemos realizar desde las universidades para la transformación de esas condiciones?, ¿qué valores estamos promoviendo para el ejercicio de la ciudadanía de quienes egresan de nuestras casas de estudios? Estas son algunas de las preguntas que guían nuestro proceso de escritura, en el que nos adentraremos en el aporte que ha realizado la perspectiva de géneros introducida por las teorías feministas en la resignificación de las funciones sustantivas de las universidades argentinas.

## **Los Aportes del Feminismo a la Resignificación de las Funciones Sustantivas.**

Tal como hemos desarrollado en otra oportunidad<sup>1</sup>, cuando hablamos de perspectiva nos referimos, en primer lugar, a la forma en que observamos o consideramos un fenómeno o determinada situación. En este sentido, hablar de perspectiva de género refiere a la lectura o el acercamiento a determinada realidad poniendo en evidencia las relaciones de poder que se configuran en

---

<sup>1</sup> Primante, V. y Espeche, M. (2022). La Universidad como promotora de derechos. La inclusión de una perspectiva feminista y antipunitivista. Revista Derecho, Universidad y Justicia. Ediciones SAIJ.

torno a la construcción de la categoría “género”. Se trata de una mirada que visibilice de qué manera operan las desigualdades y los estereotipos de género que producen y reproducen condiciones de opresión y subordinación para aquellas identidades sexo genéricas no hegemónicas.

Para dar cuenta de cómo esta perspectiva ha impactado en las funciones sustantivas de las universidades argentinas, consideramos fundamental primero dar cuenta del modo en que los feminismos universitarios de nuestro país se han abierto paso a lo largo del tiempo, incorporando dicha mirada, y para ello quisiéramos recuperar brevemente la historia de lo que hoy conocemos como RUGE: Red Universitaria de Género.

En un capítulo que forma parte del libro “RUGE: el género en las universidades”, Florencia Rovetto y Ana Laura Martín realizan un recorrido por la progresiva incorporación de los estudios de las mujeres y de géneros en el ámbito universitario de nuestro país y de la región. Allí describen que, si bien estas actividades llevan más de 30 años desarrollándose en nuestras instituciones de educación superior, no fue sino hasta la década del 80, con el retorno de la democracia en gran parte de los países de América Latina y El Caribe, que se crearon centros de estudios e investigación y se incorporaron los debates de los feminismos a través de la docencia y la extensión. Ahora bien, todavía en aquella época, y sobre todo durante la década de los 90, en un contexto de avance de las políticas neoliberales y las restricciones presupuestarias, existían numerosas resistencias y barreras institucionales para el abordaje y la incorporación de discusiones en torno a la desigualdad o la violencia por razones de género, por lo que la temática se ha sostenido desde los márgenes gracias a la iniciativa de trabajadoras, docentes e investigadoras universitarias que crearon seminarios, materias optativas o proyectos de investigación afines. La militancia de las feministas universitarias de entonces ha sentado las bases para lo que ocurriría años más tarde.

Cabe mencionar que paralelamente a lo que acontecía en el ámbito académico, la organización y movilización del movimiento feminista ocupando las calles como el emblema de lo público comenzó a tomar cuerpo a través de los Encuentros Nacionales de Mujeres. Estos encuentros se erigieron y legitimaron, desde 1986, como espacios plurales, democráticos y participativos en los

---

<sup>1</sup> PVazquez Laba, Vanesa; Perez Tort Mailén. (2021). “La segunda gran reforma universitaria: género y feminismo para la creación de políticas de igualdad”, en RUGE: el género en las Universidades. Editorial de la Universidad Nacional de las Artes.

que mujeres, lesbianas, bisexuales, travestis y trans de todo el país se autoconvocan y reúnen una vez al año, a lo largo de tres días consecutivos, en distintas ciudades, para formarse, debatir, intercambiar experiencias y construir colectivamente una agenda que condense las demandas de los movimientos de mujeres, feministas y de la diversidad, que pueda exigirse luego como traducción en legislación y políticas públicas. Vale decir que algo similar venía ocurriendo en la región a partir de los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe, celebrados de manera bianual o trianual desde 1981, los cuales han sido la antesala y el principal antecedente de los Encuentros Nacionales.

Vanessa Vazquez Laba y Mailén Pérez Tort<sup>1</sup> coinciden en la importancia que han tenido los encuentros de mujeres en las décadas del ochenta y noventa, y en cómo -desde el ámbito académico- las iniciativas de realización de congresos, jornadas y seminarios, así como la publicación de revistas, fomentaron el intercambio de ideas y experiencias entre mujeres de Argentina y el resto del mundo, lo que motorizó y nutrió nuevas áreas de investigación y docencia en torno a los estudios de la mujer, las teorías feministas y, más tarde, los estudios queer.

Ahora bien, según describen Vazquez Laba y Pérez Tort, fue a partir de 2014, con la creación de los primeros protocolos para intervenir ante situaciones de violencia o discriminación por razones de género al interior de nuestras Instituciones, que se inició el proceso de profundización de las políticas de géneros en el ámbito universitario, que llega al día de la fecha. Los protocolos constituyen herramientas de carácter normativo, diseñadas por la comunidad educativa, y aprobadas por los órganos de gobierno de las Instituciones de Educación superior, y están orientadas a regular los procedimientos y sanciones administrativas a aplicar frente a una situación de violencia o discriminación por razones de género en el ámbito universitario. Vale aclarar que su función no es meramente punitiva, sino que buscan intervenir en la cultura institucional, y en los valores y estereotipos que allí se despliegan, a través de las interacciones personales, señalando y desnaturalizando la violencia cotidiana para su prevención.

Siguiendo en la línea cronológica de los acontecimientos que nos llevan a plantear la resignificación de las funciones sustantivas del sistema universitario argentino a partir de la incorporación de la perspectiva de géneros, en el año 2015 se creó de manera autogestiva la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias, que nucleaba a feministas universitarias de todo el país, con el objetivo de promover actividades académicas, experien-

cias de gestión e intervención, y de circular ideas y propuestas para la transversalización de la perspectiva de género, acciones que se venían desarrollando de forma aislada y dispersa, pero sostenida por el compromiso militante de las feministas universitarias, y que ahora aunaban esos esfuerzos, reuniendo la sinergia en una expresión colectiva.

En el año 2018 esta red fue incorporada como organización en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en lo que hoy conocemos como RUGE. Esta institucionalización le ha otorgado a los feminismos universitarios mayor visibilización y posibilidades de influir en la agenda de las políticas de educación superior de nuestro país. Para ello ha sido necesario relevar y sistematizar datos que den cuenta del modo en que las acciones para la transversalización de la perspectiva de géneros venían dándose en nuestras instituciones, los obstáculos con los que se enfrentaba y las deudas pendientes.

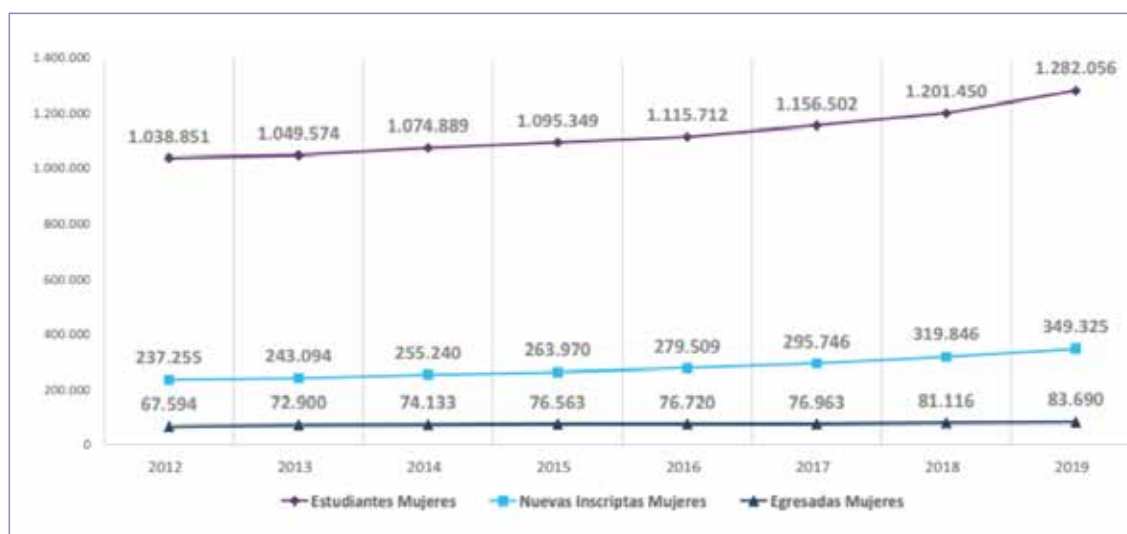
### ***Diagnóstico Sobre la Implementación de Políticas de Género en el Sistema Universitario Argentino.***

La falta de datos sistematizados y rigurosos sobre la generación de políticas de género en las IES y sus impactos constituye un obstáculo a superar para profundizar el diseño e implementación de políticas de igualdad de género. Frente a este escenario, desde la RUGE se proyectó la elaboración de un primer diagnóstico nacional, del que compartiremos los datos más relevantes a los fines del presente desarrollo. A este diagnóstico lo complementaremos con un informe elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias titulado “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2019-2020” y el “Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología” realizado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación en 2021 que nos permitirán tener una caracterización sociodemográfica del sistema universitario más completa.

En términos de participación de las mujeres en el sistema de educación superior argentino, podemos observar que la tasa de crecimiento anual tanto de estudiantes mujeres como de egresadas, desde el año 2012 al año 2019, es de 3,1%. Sin embargo, la tasa de promedio de crecimiento anual de nuevas inscriptas mujeres, casi duplica el indicador anterior, alcanzando el 5,7%.

### Gráfico 1

*Evolución de la cantidad de estudiante, nuevas inscriptas y egresadas de las carreras de pregrado y grado (Años 2012-2019)*

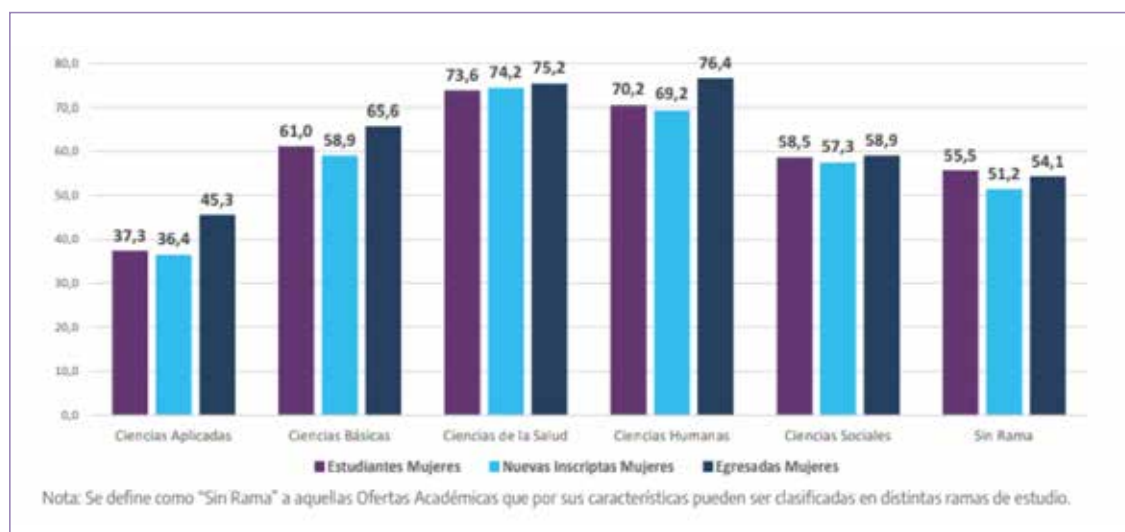


*Fuente: Informe “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino” de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.*

Con esta evolución de la participación de mujeres en el sistema universitario, las mujeres representan el 58,6% del total de estudiantes y de nuevos/as inscriptas/os y el 61,1% del total de egresados/as. Sin embargo, la inclusión cada vez más masiva de mujeres no se da de manera homogénea en todas las ramas de estudio, como lo muestra el siguiente gráfico:

## Gráfico 2

Participación de las mujeres en carreras de pregrado y grado según rama de estudios (Año 2019)



Fuente: Informe "Mujeres en el Sistema Universitario Argentino" de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

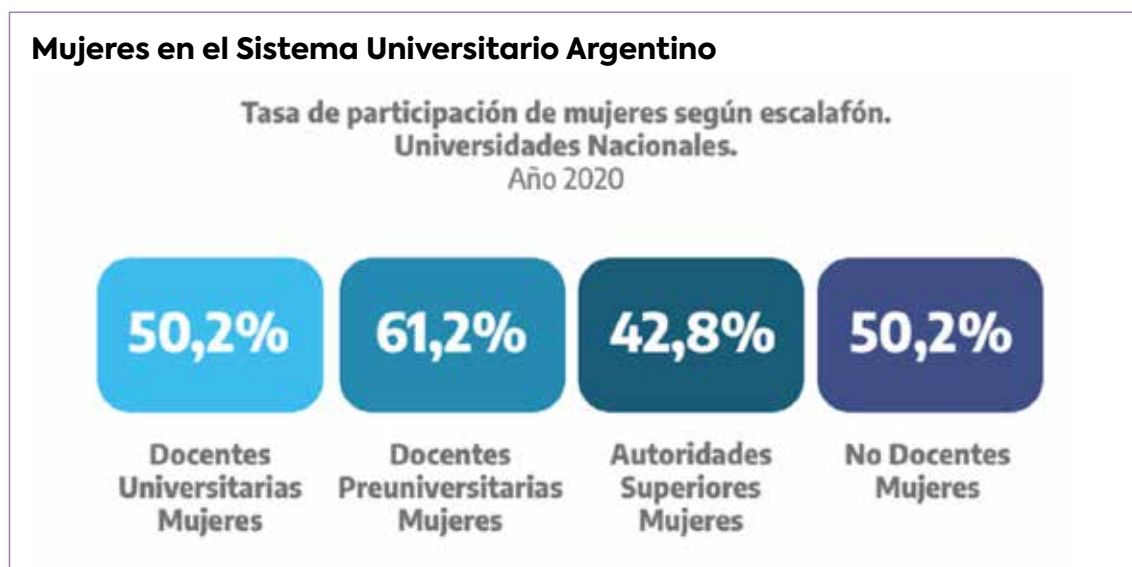
Podemos observar que las estudiantes mujeres concentran en mayor medida su participación en las ciencias de la salud y en las ciencias humanas, siendo las ciencias aplicadas en donde menos participación tienen. Esto refleja la profunda segregación horizontal que persiste hasta nuestros días y se sostiene en el sistema científico nacional, como veremos más adelante.

Con los datos hasta aquí presentados podemos sostener, en primera instancia, que estudiar una carrera universitaria se ha convertido en una posibilidad concreta para muchas mujeres en nuestro país, que logran hacerlo en igual o mayor medida que los varones. Frente a esto consideramos importante hacer dos aclaraciones: Por un lado, que la información está organizada de manera binaria, es decir, se contrastan proporciones de varones y mujeres, lo cual constituye un modo sesgado de exponer el estado de situación, porque deja por fuera la visibilización de personas travestis, y trans por ejemplo, que gracias a la lucha del colectivo LGBTTIQ+ y del movimiento feminista, cada vez más logran acceder y habitar las universidades en cada uno de sus claustros: como estudiantes, como docentes y como trabajadores/as. En Argentina se ha presentado recientemente una modificación de los sistemas informáticos registrales de las universidades, que contempla la posibilidad de utilizar otras categorías para

consignar la identidad de género, y que pronto nos permitirá tener un panorama más fidedigno de la composición de nuestras comunidades educativas.

En segundo lugar, creemos necesario mencionar que, si bien es un dato destacable la progresiva incrementación de la participación femenina en las universidades<sup>1</sup>, y la consecuente feminización de la matrícula, este avance no se ha dado para todas las mujeres de forma igualitaria, sino que aquellas de menores recursos económicos siguen teniendo más dificultad que los varones en sus mismas condiciones para acceder a la educación superior, dado que a la condición de desempleo, o de empleo informal, y por ende mal remunerado, se le suma la sobrecarga de tareas de cuidado que por lo general recae sobre ellas, por ser mujeres y por no tener dinero para tercerizarlas.<sup>2</sup> Frente a esto, los feminismos universitarios vienen exigiendo e implementando políticas de cuidados, como las ludotecas o guarderías en nuestras instituciones, o el aumento de las licencias parentales, que fomenten la puesta en valor de dichas tareas, la corresponsabilidad, la redistribución, y la igualdad en el uso del tiempo.

La participación de mujeres en los otros claustros de la universidad se da de la siguiente manera:



Fuente: Informe "Mujeres en el Sistema Universitario Argentino" de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>1</sup> En 1940 las mujeres representaban apenas un 13% de la matrícula universitaria; en los años 70 un 36%, y al día de la fecha superan el 50%.

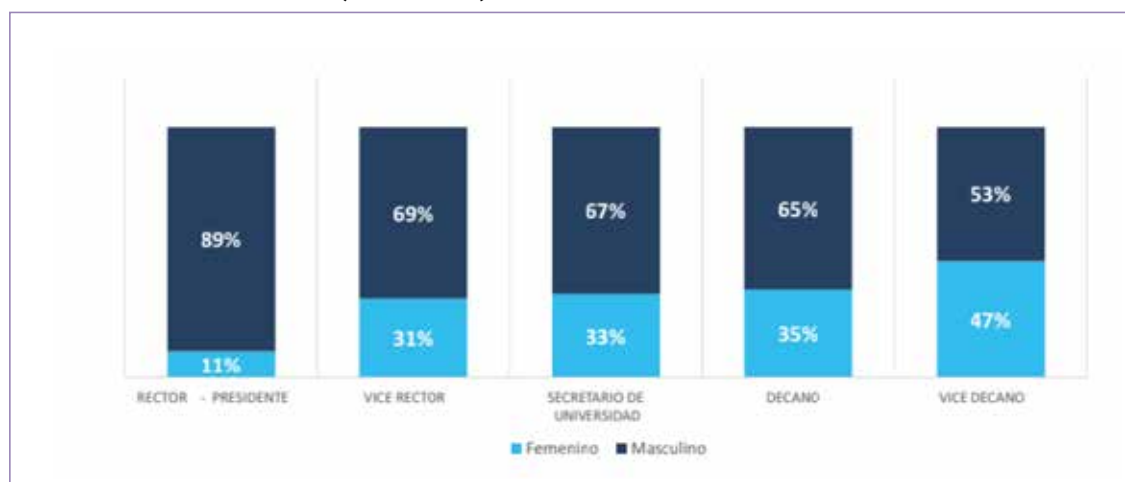
<sup>2</sup> La distribución desigual entre hombres y mujeres de trabajos no remunerados es mayor entre quienes son más jóvenes (de 18 a 29 años). Para más información: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/las\\_brechas\\_de\\_genero\\_en\\_la\\_argentina\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/las_brechas_de_genero_en_la_argentina_0.pdf)



Y si analizamos hacia el interior de la categoría de autoridades superiores mujeres, nos encontramos con el siguiente panorama:

### Gráfico 3

*Distribución de cargos según categoría y género. Autoridades Superiores. Universidades Nacionales (Año 2020).*



*Fuente: Informe “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino” de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.*

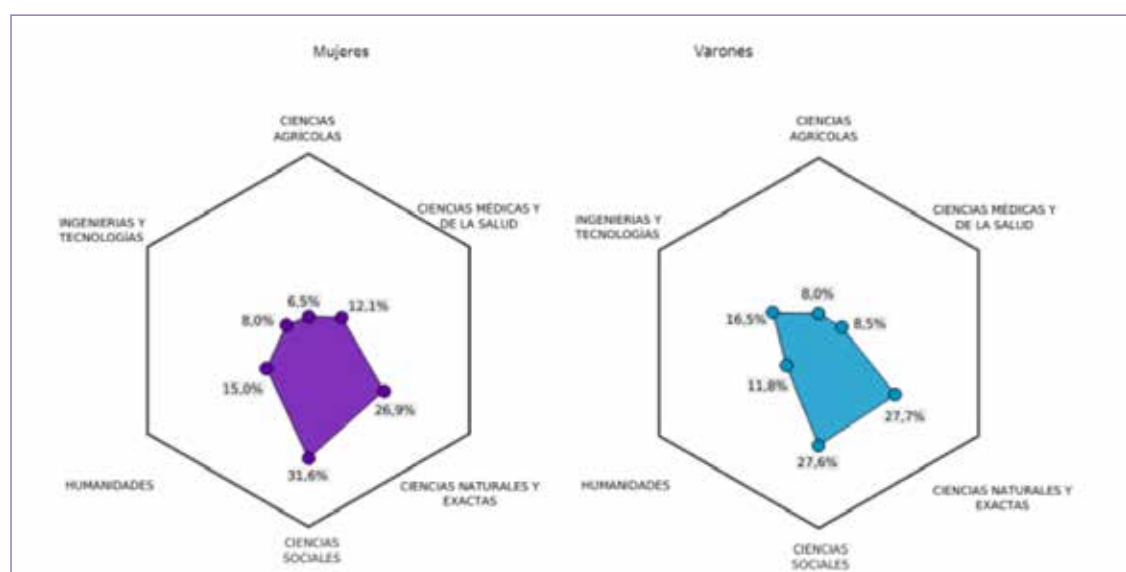
Como se observa en el gráfico anterior, en el sistema universitario argentino no solo encontramos una distintiva segregación horizontal, si no también vertical. Con esto señalamos la escasa participación que históricamente hemos tenido las mujeres en los cargos más altos del escalafón jerárquico. Sin embargo, en el último tiempo se viene observando una tendencia al aumento de la ocupación femenina de dichos espacios, y por ende de una leve mejoría en algunos de estos indicadores, como por ejemplo en el cargo de Rector/a. En el 2020 podíamos encontrar solo 7 mujeres rectoras y para el 2022 ya contabilizamos 11 mujeres, alcanzando el 15% del total.

Otra característica del proceso de resignificación de las funciones sustantivas es la crítica feminista al modelo pedagógico y epistemológico de producción de conocimiento, que permitió poner en evidencia los obstáculos y resistencias institucionales que reproducen desigualdades y formas de discriminación social. Esto ha implicado echar luz sobre los presupuestos a partir de los cuales hemos aprendido a pensar, a hacer docencia y a producir ciencia, y revisar quiénes producen conocimiento, qué conocimiento producen, y qué queda

por fuera. De esta manera se comenzó a problematizar la escasa incidencia o invisibilización de las mujeres en la ciencia, criticando al androcentrismo que caracteriza la producción de saber, que se expresa nuevamente en la segregación horizontal de las mujeres en carreras de grado y pregrado y que como adelantamos no se revierte en la carrera científica:

#### Gráfico 4

*Distribución de investigadoras e investigadores por gran área del conocimiento, según género, año 2020.*



*Fuente: Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología del Ministerio de Ciencia y Tecnología*

Sobre esto, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación señala: “En la carrera científica también se puede apreciar la segregación horizontal o por disciplina al menos en algunos campos del conocimiento, que ya se habría observado en años anteriores y que aún no se ha atenuado. Al observar al personal de investigación según el área del conocimiento de I+D en la que se desempeñan, se advierte que las mujeres están sub-representadas en las áreas de ingenierías y tecnologías y en las ciencias agrícolas y en las ciencias naturales y exactas; y, como contracara, sobre-representadas en las áreas de las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias médicas y de la salud. Notable es que casi 2 de cada 10 investigadores se dedican a las ingenierías y tecnologías, cuando solo 1 de cada 10 investigadoras lo hace.” (MINCYT, 2021, p. 8).

Ahora avanzaremos sobre el relevamiento de la RUGE, el cual asumió un carácter censal, con la pretensión de relevar la mayor cantidad de información posible. Se recolectó información de las 63 instituciones universitarias bajo la órbita de la RUGE/ Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y el trabajo de campo se extendió entre junio y octubre del 2020, en contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) debido a la pandemia del COVID-19.

Como detalla el apartado metodológico del Diagnóstico, se trabajó sobre 161 encuestas cerradas realizadas de manera virtual pertenecientes a 60 instituciones. El 30% fueron respondidas por Rectores/as, un 37% por representantes de RUGE y un 33% por referentes de los espacios de atención de situaciones de violencia de género (RUGE, 2021, p.10).

Se diseñaron herramientas de recolección específicas, en consonancia con sus tareas y funciones específicas dentro de la universidad en relación con las políticas de género y respecto a la problemática de la violencia en particular, para los/as siguientes actores del sistema universitario: rectores/as, representantes de RUGE, referentes del equipo de atención de casos de violencia de género, docentes, personal de administración y servicios (de ahora en más, no-docentes), y estudiantes. En definitiva, se indagó sobre el proceso de transformación del sistema universitario de los últimos 5 años en materia de género.

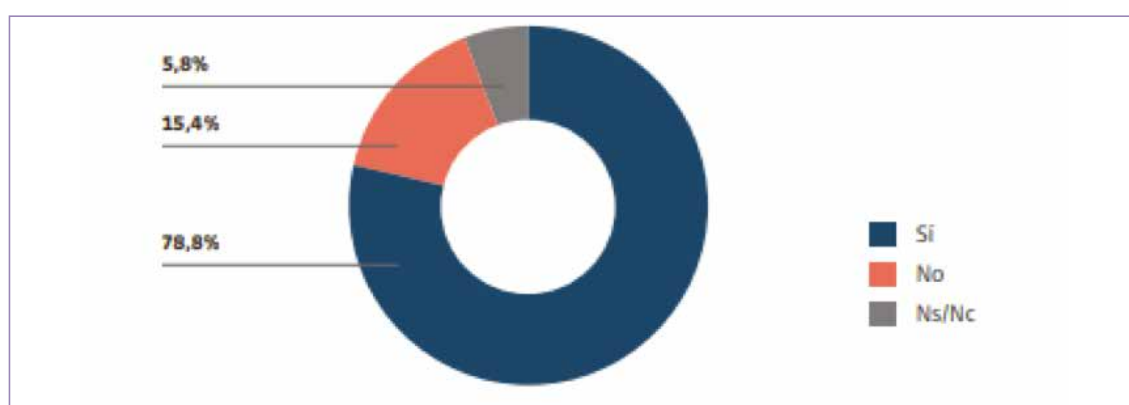
Como punto de partida se trabajó sobre las situaciones de violencia de género en la Universidad. Tal como hemos mencionado anteriormente la lucha contra las violencias basadas en el género ha sido la punta de lanza del proceso de profundización de las políticas de género en el ámbito universitario. La emergencia que ellas suponen han abierto el camino para futuras políticas de transversalización orientadas a transformar en profundidad las instituciones educativas. El Diagnóstico ha demostrado que las situaciones de violencia basada en el género son cotidianas dentro y fuera de la universidad tanto para estudiantes, docentes como para trabajadores/as. “Cerca del 30% declara haber vivido en persona descalificaciones, burlas y desvalorizaciones en relación a su cuerpo, género, orientación sexual o expresión de género; y más del 60% ha escuchado dentro de la universidad comentarios sexistas o discriminatorios sobre las características, conductas o capacidades de mujeres, varones y otras identidades.” (RUGE, 2021, p. 13). Esto coincide con una evaluación realizada desde la Universidad Nacional de Avellaneda en base a las consultas y denuncias recibidas por el Equipo Interdisciplinario que actúa en el marco del Protocolo de Intervención ante Situaciones de Violencia de Género, Acoso Sexual y Discriminación por Identidad de Género y/o Vivencia de la Sexualidad.

En el ámbito universitario la violencia por razones de género se presenta en la gran mayoría de los casos bajo la forma de violencia simbólica o psicológica, aunque no exclusivamente. El Diagnóstico de RUGE identificó que al “15,6% de los/as no docentes le pidieron favores sexuales a cambio de ser beneficiados/as en alguna instancia de su práctica laboral, y el 12,9% de los/as docentes y el 7,9% de los/as estudiantes afirma haber recibido la misma oferta”. (RUGE, 2021, p. 14). Tal como hemos expresado en otro escrito “estas situaciones tensionan fuertemente los principios y funciones sustantivas que sostenemos y aspiramos a cumplir como instituciones democráticas, inclusivas y participativas. Por lo que sigue siendo una deuda que saldar la construcción de herramientas y estrategias que vuelvan a nuestras instituciones lugares más justos y habitables para todes” (Primante y Espeche, 2022).

Aunque no se requieran gráficos y estadísticas para imaginar que el hecho de atravesar y vivenciar situaciones de violencia de género en el ámbito universitario tiene algún impacto en las trayectorias académicas y profesionales de quienes las sufren, el Diagnóstico ha logrado ponerle números a esta situación. “Según el 78,8% de las referentes, las situaciones antes mencionadas afectan directamente el desarrollo académico de las estudiantes que sufrieron violencia de género. Básicamente, dilatan sus carreras o postergan instancias de exámenes parciales y finales, modifican su tránsito por las instalaciones de la universidad y alrededores, y/o disminuyen su rendimiento académico; cuando no terminan por abandonar sus estudios.” (RUGE, 2021, p.28).

### Gráfico 5

*Impacto de la violencia de género en el desarrollo académico de los/as estudiantes, según las referentes de atención.*

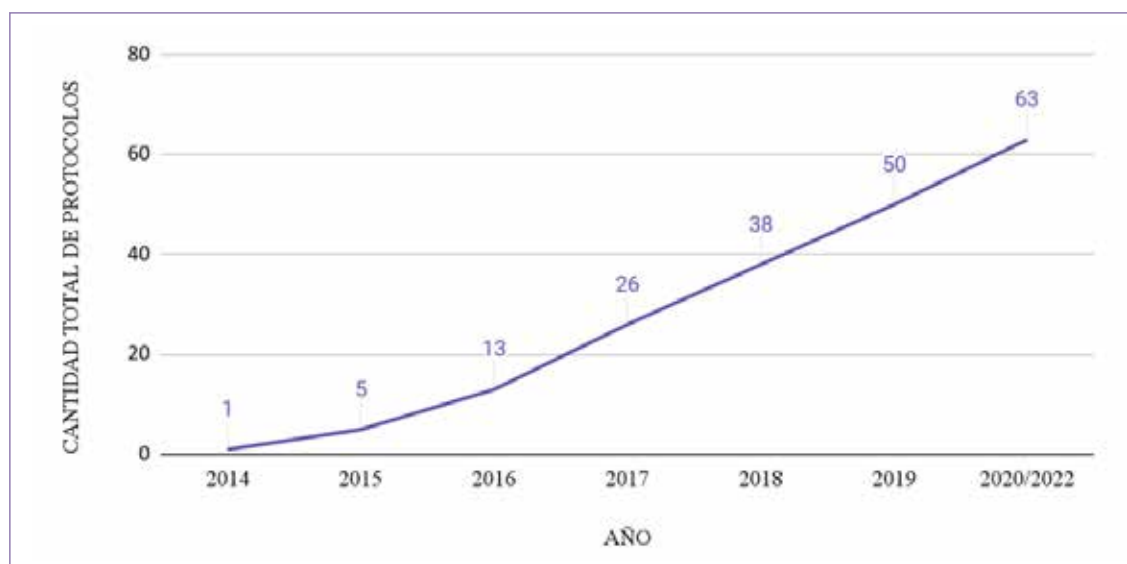


Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020

Frente a este escenario, los feminismos universitarios no han perdido tiempo en la demanda de creación de herramientas institucionales que permitan abordar estas situaciones tan urgentes como complejas. La creación de los protocolos, como aquellas herramientas normativas orientadas a regular los procedimientos y sanciones administrativas a seguir frente a una situación de violencia por razones de género en el ámbito universitario, fue una de las primeras grandes conquistas. Como se observa a continuación, al día de hoy el 90% de las Universidades tienen Protocolos de intervención aprobados por sus máximos órganos de gobierno.

### Gráfico 6

*Cantidad de protocolos aprobados anualmente acumulados.*

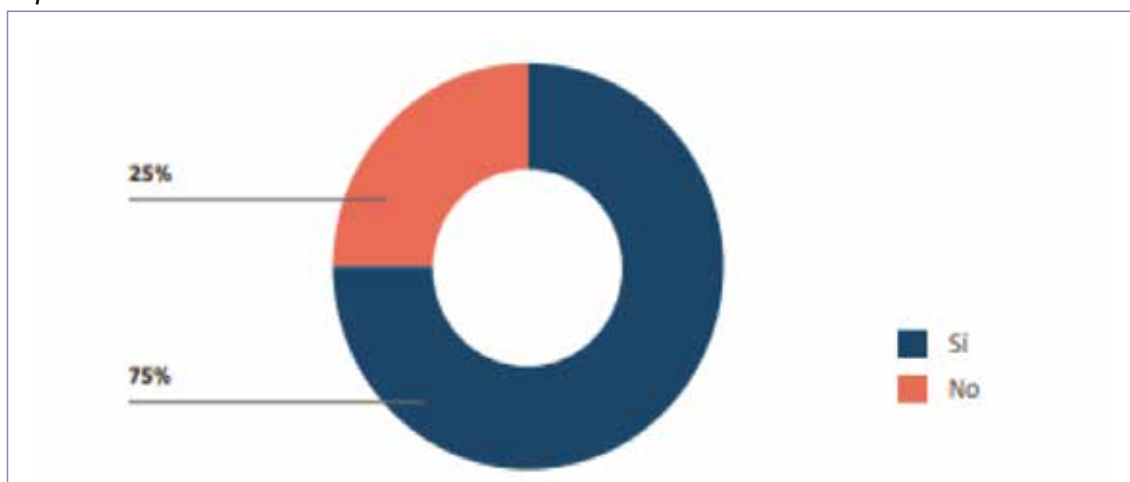


*Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020*

Pero los movimientos feministas universitarios no se dieron por satisfechos. Muy rápidamente entendieron que la creación de herramientas que abordaran la violencia de género una vez consumada no sería suficiente para transformar toda la estructura universitaria. La demanda se extendió a la creación de espacios institucionales de gestión de las políticas de género que permita diseñar y desarrollar políticas de prevención y transversalización de la perspectiva de género en las universidades. Hoy el 75% de las universidades cuentan con estos espacios, creados en su mayoría entre 2016 y 2022.

### Gráfico 7

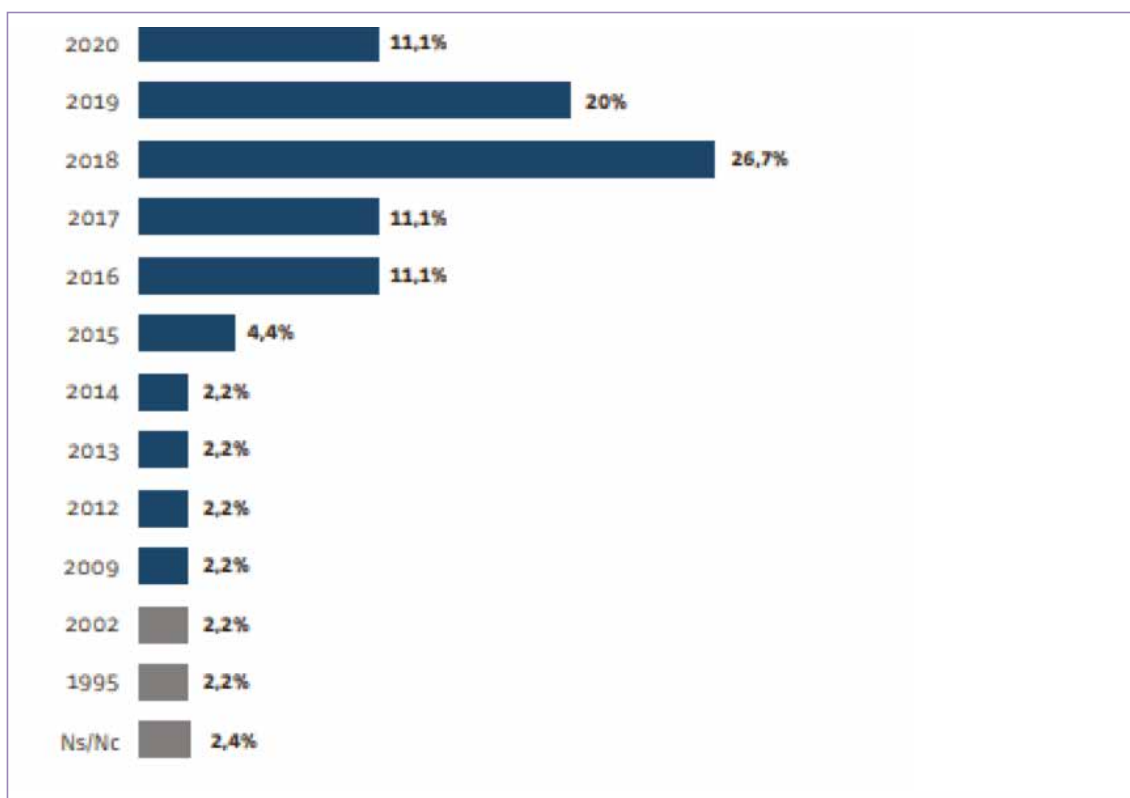
Espacios institucionales de gestión de políticas de género, según las representantes de RUGE.



Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020

### Gráfico 8

Espacios de gestión institucional por año de creación, según las representantes de RUGE



Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020

Cuando se indaga sobre los principales objetivos de los espacios institucionales de gestión de políticas de género se reconocen dos líneas de acción prioritarias dentro de las universidades: “la formación (93,3%) y la atención de situaciones de violencia (88,9%)” (RUGE, 2021, p.31). Asimismo, más del 50% de las IES declararon tener dentro de sus objetivos la investigación y el asesoramiento/acompañamiento en la promoción de derechos sexuales y reproductivos. Sin embargo, un 62,2% de las representantes considera que los recursos económicos con los que cuenta para alcanzar dichos objetivos son insuficientes, lo que pone en evidencia uno de los obstáculos que tienen los movimientos feministas en la universidad.

**Gráfico 9**

*Principales líneas de acción actuales, según las representantes de RUGE.*



*Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020*

Sobre esto último también se indagó en el Diagnóstico y los resultados se comparten a continuación:

### Gráfico 10

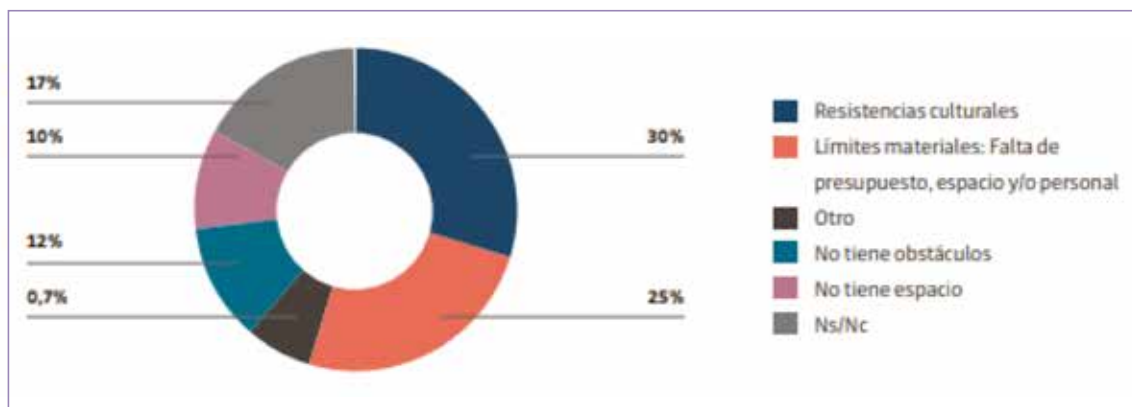
Obstáculos para implementar políticas de género, según las representantes de RUGE.



Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020

### Gráfico 11

Obstáculos para legitimar y desarrollar prácticas y proyectos, según las representantes de RUGE.



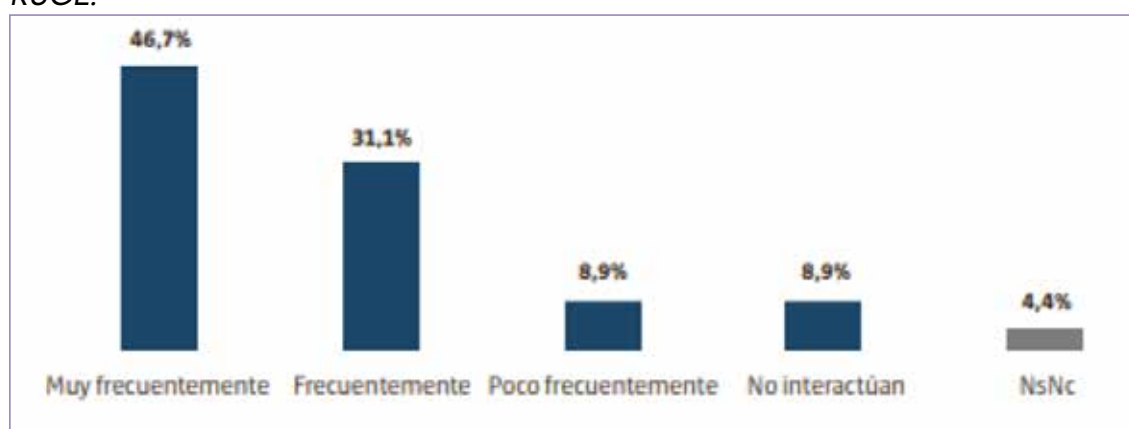
Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020



Por último, el Diagnóstico también abordó la relación entre la función sustantiva tradicional de la extensión y la perspectiva de género. Sobre las articulaciones con la comunidad y el fortalecimiento de la política institucional se identificó que “los espacios institucionales de género han tenido interacciones frecuentes con la comunidad en la que se encuentran para abordar esta problemática” (RUGE, 2021, p.42). Estas interacciones consistieron en la organización de charlas y conferencias, en el dictado de cursos y seminarios y en brindar asesoramientos, mayoritariamente.

### Gráfico 12

Frecuencia en la interacción con la comunidad, según las representantes de RUGE.



Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020

### Gráfico 13

Universidades convocadas para dictar la capacitación en otros espacios, según las representantes de RUGE.



Fuente: Elaboración de PASCAL-UNSAM en base a las encuestas virtuales, 2020

Respecto a otro tipo de articulaciones, el 76,9% de los espacios de género estableció vínculos constantes con instituciones educativas de todos los niveles y cerca del 50% articula con hospitales/centros de salud y partidos o agrupaciones políticas.

## Reflexiones Finales

No siempre, ni en todas las latitudes, ha ocurrido u ocurre que las universidades desarrollen un papel sustancial en el avance de legislación y políticas de igualdad y democratización. Sin embargo, en los últimos 10 años, Argentina ha asistido a un proceso en el que las Universidades han estado a la vanguardia de la promoción de derechos. Esto fue posible por las características que el sistema universitario argentino ha adoptado durante el siglo XXI. Tal como reflexiona Cecchi (Cecchi, 2015, p.10) durante los últimos años “las universidades se han transformado en un territorio amigable, confiable, accesible, demandable; legítimamente demandable por todos los ciudadanos”, y se encuentran orientadas al servicio de un proyecto de país. Este proceso transformador de las condiciones, herramientas, desafíos y oportunidades de las universidades nos conduce inexorablemente a la ampliación y resignificación de aquello que entendemos por funciones sustantivas de la educación superior.

Pero la transformación no solo ocurrió hacia el interior de las universidades. Los territorios y comunidades con los que se producen cada vez mayores diálogos se han visto atravesados por la explosión de los movimientos feministas y LGBTTIQ+. Solo por mencionar algunas de sus conquistas en los últimos años podemos nombrar la consideración de la Ley 26.485 (de protección integral hacia las mujeres) y la Ley 26.743 (ley de identidad de género) para la creación de los protocolos de atención de la violencia basada en el género; la fuerte articulación con la campaña nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, con la creación de seminarios, cátedras libres, y espacios de consejerías pre y pos aborto que culminaron con la sanción de la Ley 27.610 (Interrupción voluntaria del embarazo); la rápida adhesión e implementación en todo el sistema universitario de la Ley 27.499 (Ley Micaela, de formación obligatoria en género y violencia contra las mujeres para aquellas personas que se desempeñan en la administración pública); la incansable lucha por la curricularización y transversalización de la Ley 26.150 (Educación Sexual Integral); la adhesión a la Ley 27.636 (Ley N° 27.636 de Promoción del Acceso al Empleo Formal para las Personas Travestis, Transexuales y Transgénero “Diana Sacayán-Lohana Berkins”); o la contemplación de la Ley 25.673 (Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable) a través de la creación de espacios de con-

sejerías universitarias en salud sexual integral. Frente a todas estas conquistas legislativas el sistema universitario ha tenido un rol estratégico. Sin pretenderse exhaustiva, esta nómina busca más bien ser reivindicativa de nuestro movimiento feminista universitario contemporáneo que, en un movimiento dialógico se ha convertido en condición de posibilidad y a la vez consecuencia del profundo proceso de democratización de nuestras universidades.

El proceso inédito que se ha desarrollado en las instituciones de educación superior de nuestro país en materia de género ha permitido que algunas académicas<sup>1</sup> se atrevan a hablar poética y metafóricamente de una Segunda Gran Reforma Universitaria<sup>2</sup>. En ese sentido, en el marco de la III Conferencia Regional de Educación Superior, en la que se celebró el centenario de la Reforma Universitaria de 1918, la RUGE se ha pronunciado<sup>3</sup> a favor de actualizar el legado del Manifiesto Liminar. Allí se expresa que a partir de todo lo realizado en materia de género, las universidades públicas argentinas han honrado la capacidad de ensanchar la definición misma de la democratización y emancipación.

La inclusión de la perspectiva de géneros en nuestras universidades ha consistido en la adopción de una posición ideológica y política, que reconoce y denuncia el modo en que se construyen y se piensan las categorías de identidad-sexo-género; lo discriminatorio y excluyente que resulta que esas categorías sean pensadas en torno a la idea de la cis-heterosexualidad como norma; y que no hay nada de natural en esas categorías, sino que son el resultado de procesos y construcciones sociales, históricas, culturales, morales, etc. Esto último instala el compromiso y el deber ético de revisar y reescribir esas nociones.

El sistema universitario argentino ha adquirido en los últimos años características muy distintivas, como consecuencia de la tercera ola de expansión de éste y la marea feminista que lo ha inundado. No es casualidad que utilicemos figuras que se remontan a fenómenos desbordantes y arrolladores. Esta potencia ha transformado para siempre la educación superior argentina, no solo por las enormes conquistas de los últimos años sino también por los desafíos que nos

---

<sup>1</sup> Vázquez Laba, Vanesa; Pérez Tort Mailén. (2021)

<sup>2</sup> El 21 de junio de 1918, la Federación Universitaria de Córdoba publicó el “Manifiesto Liminar”, documento que establece los principios del reformismo bajo el título “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América”: <https://www.cultura.gob.ar/a-102-anos-de-la-reforma-universitaria-recordamos-los-hechos-que-comen-9139/>

<sup>3</sup><https://www.cin.edu.ar/pronunciamiento-de-la-red-universitaria-de-genero-en-el-centenario-de-la-reforma-universitaria/>

plantean en el horizonte. Tal como lo expresa el pronunciamiento de la RUGE: *“Resta aún un largo camino por delante. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora feminista.”*

## Referencias Bibliográficas.

Alma, A. y Lorenzo, P. (2013).

Mujeres que se encuentran. Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005). Buenos Aires. Yegua Ediciones.

Ávila Huidobro, R; Elsegood, L; Garaño, I; y Harguinteguy, F. (2015).

Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Buenos Aires. UNDAV Ediciones.

Biglia, B. y Vergés-Bosch, N. (2016).

Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació, 9 (2), 12-29.

Buquet Corleto, A. (2011).

Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior Problemas conceptuales y prácticos. En Perfiles Educativos, vol. XXXIII, número especial, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>

Carli, Sandra (2012).

Conocimiento y Universidad en el escenario global: la crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia. En R. N. Buenfil, S. Fuentes y E. Treviño, II Encuentro Internacional Giros Teóricos. Impactos Disciplinarios. Cruces y Articulaciones en las Ciencias Sociales y Humanidades (pp. 1-10). México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Carmona, L. (2014).

Compromiso social de la universidad. Educación.

Cecchi, N. H (2015) Prólogo.

En Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Buenos Aires. UNDAV Ediciones.

Chiroleu, A., y Iazzetta, O. (2012).

La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (compiladores), La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades,

- rupturas, complejidades, (pp. 27-48). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CRES (2008).  
Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior. Disponible en: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracio%CC%81n%20CRES%202008.pdf>
- De la Cruz Ayuso, C. y Sasía Santos, P. (2008)  
La responsabilidad de la Universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. En *Educación Superior y Educación*, 13(2), 17-52 del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182067>
- Galarza, J., & Almuñías, J. L. (2013).  
Responsabilidad Social Universitaria y dirección estratégica en las instituciones de Educación Superior: reflexiones en torno a un vínculo necesario. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 1 (1).
- Lucardi, A.; Peluso, N. y Tezza, S. (2017).  
Democratización universitaria, de la expansión al contexto actual. En *Revista Riberas de la Universidad Nacional de Entre Ríos*. Disponible en: <https://riberas.uner.edu.ar/democratizacion-universitaria-de-la-expansion-al-contexto-actual/>
- Martínez, C., Mavárez, R., Rojas, L., & Carvallo, B. (2008).  
La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Frónesis*, 15 (3). 81-103.
- MINCYT. (2021)  
Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología. Buenos Aires, Argentina.
- SPU (2021).  
Mujeres en el Sistema Universitario Argentino. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Páez, F. M. (2021).  
Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio>
- Palumbo, Mariana. (2018).  
Pensar(nos) desde adentro. Representaciones sociales y experiencias de violencia de género. Buenos Aires: UNSAM edita.

Primante, V. y Espeche, M. (2022).

La Universidad como promotora de derechos. La inclusión de una perspectiva feminista y antipunitivista. *Revista Derecho, Universidad y Justicia*. Ediciones SAJJ.

Rinesi, E. (2015).

“La educación como derecho. Notas sobre “inclusión” y “calidad” en Inclusión y Calidad como políticas educativas de Estado, o el mérito como opción única del mercado. Buenos Aires, Crujía, Stella, La Salle.

Rovetto, F y Martín, A. L. (2021).

“Las violencias de género y los feminismos en las universidades: una nueva etapa”, en RUGE: el género en las Universidades. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de las Artes.

RUGE (2019).

Aplicación de la Ley Nacional N° 27.499 – “Ley Micaela” – en las Universidades Públicas. Proyecto de trabajo. Disponible en: <https://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/RUGE-Ley-Micaela.-Proyecto-de-Trabajo.pdf>

RUGE (2021). Informe Final.

Diagnóstico sobre la implementación de políticas de género en el sistema universitario argentino. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de las Artes.

Sonderéguer, M. y Daverio, A. (2021).

Oportunidades y condiciones de posibilidad para el abordaje de la violencia de género en las universidades del conurbano sur de la provincia de Buenos Aires desde el comienzo de los años 2000 hasta el presente. En RUGE, el género en las Universidades, compilado por Ana Laura Martín. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Sotelino, A. (2015).

Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56-75.

Tunnermann, C. (2010).

Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11 (1), 181-196.

UNESCO (1998).

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. En *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/>

article/view/171

UNESCO - IESALC (2015).

La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe. Aponte Hernández, Eduardo (ed.). Puerto Rico: UNESCO-IESALC. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244270>

Vazquez Laba, V y Perez Tort, M. (2021).

“La segunda gran reforma universitaria: género y feminismo para la creación de políticas de igualdad”, en RUGE: el género en las Universidades. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de las Artes.

# FUNCIONES SUSTANTIVAS Y PARIDAD DE GÉNERO EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

---

Margarita Rosa Ahumada Gutiérrez<sup>1</sup>

Cindy Giseth Ordoñez Borda<sup>2</sup>

Delimitar principalmente las categorías paridad y género resulta una tarea compleja dado el gran número de significantes que ambos conceptos encierran, sumado a ello, una vez atribuidos sus significados, sus dimensiones adquieren límites difusos pero necesarios para ampliar las comprensiones que les han impactado. Lo que sí es claro es que la transversalización de la perspectiva de género y los esfuerzos direccionados hacia la igualdad, paridad e inclusión encuentran sus horizontes no solo hacia a las mujeres, sino que tejen hilos de manera paralela hacia la inclusión de los hombres, visibilizando un enfoque diverso y diferencial en tanto la edad, la orientación erótico-sexual y las identidades de género (Palomar, 2011).

La paridad de género en escenarios educativos, especialmente en el marco de la educación superior, se ha convertido en la actualidad en un tema medular dado su impacto en las dinámicas y el desarrollo social tanto de los profesionales que allí laboran, como de los estudiantes que son formados bajo sus lógicas y discursos; para el caso de Latinoamérica, el legado colonialista, excluyente y violento marca ejercicios discriminatorios tradicionalistas a razón de género que, sin embargo, han venido procurando rupturas paradigmáticas y han puesto en evidencia intenciones de reformas estructurales, voluntades

---

<sup>1</sup> Psicóloga (USB, Colombia), Magíster en Psicología con Profundización en Clínica (UNINORTE, Colombia); Docente e Investigadora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); margarita.ahumada@unad.edu.co

<sup>2</sup> Psicóloga (UNAD, Colombia); Licenciada en Ciencias Sociales (UDEP, Colombia); Especialista en Educación, Cultura y Política (UNAD, Colombia); Mg. en Intervención Social (UNIR, ESPAÑA); Doctorante en Ciencias Sociales y del Comportamiento (UDC, España); Docente e Investigadora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); cindy.ordonez@unad.edu.co



feministas y aperturas epistémicas materializadas en acciones emergentes comprometidas con la erradicación de diferentes formas de expresión de las violencias, así como incesantes luchas por eliminar los discursos y las prácticas discriminatorias entre los géneros (Granados, 2019).

Sobre el contexto educativo, ya en 1979 la Asamblea General de las Naciones Unidas había aprobado y por tanto promulgado durante la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (con sus siglas en inglés CEDAW), específicamente en el artículo 10, que los Estados Partes “adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación” (CEDAW, ONU, 1979, Art.10). De igual forma, se hizo un llamado en tanto procurar

(...) esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, por lo cual es necesario tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones (Unesco, 1998, Art.4).

Se trae a colación la anterior referencia puesto que décadas más adelante, exactamente en la actualidad que data el año 2022 durante el sexagésimo sexto período de sesiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, la igualdad de género tomó principal protagonismo al ser denominada un factor clave en las soluciones de las problemáticas que aquejan la sociedad global, así pues; la participación de las mujeres y la adopción de decisiones por ellas de forma plena y efectiva en la vida pública, así como la eliminación de la violencia, para lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas (CSW65, 2022).

En este contexto, las medidas que las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES), han adoptado en los últimas décadas las ha situado como unas de las principales entidades aliadas de los procesos de democratización de la educación y el desarrollo de la corresponsabilidad social para los diversos géneros; y es que en este contexto, superar la desigualdad y la exclusión, se convierten a su vez en estrategias hacia un desarrollo sustentable en las sociedades y este es, quizá, el reto más apremiante e importante de estos tiempos para los países y las IES (Hernández, 2008).

Adicionalmente, esta generación se encuentra de cara al reto de proponer y materializar transformaciones en las relaciones de género al interior de las IES, que supere el reduccionismo estructural en sus funciones sustantivas, siendo, la investigación, la docencia y la extensión universitaria (llamada también vinculación o proyección social en algunos países latinos), de modo que se interiorice la paridad de género en sus prácticas, programas y relaciones, donde el diálogo inclusivo de los géneros cada vez toma mayor fuerza.

### ***Las Funciones Sustantivas en las Instituciones de Educación Superior-IES***

Las universidades se constituyen como escenarios propicios para la gestión del conocimiento en donde se gestan acciones que aportan significativamente a la transformación del entorno social, de ahí su importancia en la definición de tres procesos que se articulan con el objetivo de dar cumplimiento a los retos que encara la educación superior; desde las funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión.

Las tres funciones; la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos; producidos a través de la investigación científica representada en las diferentes ciencias y constituye el contenido de las disciplinas. La extensión universitaria interrelaciona la docencia y la investigación a través de la promoción de estas acciones al entorno social para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social (Fabre y Guadalupe, 2005).

Bajo este panorama, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe en el año 2018, advertía, ...la educación está inmersa en valoraciones éticas, por ello sociedad y educación se articulan en una construcción indisoluble del pensamiento social y complejo que se expresa a través de los objetivos de desarrollo sostenible, y particularmente con el objetivo 4, de la Agenda de Educación 2030 de la UNESCO. Este objetivo garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Entonces, la dinámica del pensamiento social orienta la discusión sobre educación superior bajo las consideraciones del pensamiento sostenible con enfoques multidisciplinarios y dimensiones que definen su actuación pedagógica, en términos de la gratuidad, la equidad, la calidad, el aprendizaje pertinente y efectivo, la accesibilidad, la emplea-

bilidad, la igualdad de género, el reconocimiento a la diferencia, el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos para promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CRES, 2018).

No cabe duda de que las universidades de la región tienen un gran reto en cuanto a la creación y fortalecimiento de los modelos educativos que den respuesta a las principales problemáticas de pobreza, desigualdad, exclusión, discriminación y crecimiento demográfico del territorio, lugar en donde cumplen un papel protagónico las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión). En este contexto, uno de los desafíos más significativos es aportar desde la educación a la construcción de una sociedad que se base en el conocimiento y que genere recursos de afrontamiento altamente eficaces y con sentido equitativo por medio de la integración de sus funciones sustantivas (Cordón y Cordón, 2019).

En este orden de ideas, por ejemplo, el carácter de obligatoriedad que se ha constitucionalizado en países como México, se percibe como una oportunidad de desarrollo y crecimiento que posibilita el acceso de toda la población a este derecho, lo cual, se relaciona directamente con las condiciones de bienestar, inclusión y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, existe una contradicción entre lo que proyecta la norma y la materialización de los recursos disponibles para su operatividad. En ese sentido, se interpreta que la política desde la perspectiva de justicia social ha girado en torno a que se visibilice la necesidad de que los considerados pobres accedan al sistema educativo, pero no existe un reconocimiento real de sus necesidades en materia de recurso y derechos (Mouffe, 1993, citado por Cruz y Santana, 2022).

En Colombia por su parte no es distinto el panorama, ya que, según estudios realizados, la caída de los ingresos en los hogares, sumado al alza de los precios de los programas universitarios son factores que han venido generando barreras de acceso a la educación superior, lo cual, se ha incrementado significativamente en los últimos años (Rincón y Espitia, 2021). Al respecto conviene decir que la expansión cuantitativa de la educación superior durante los últimos 25 años ha venido acompañada de una creciente desigualdad de acceso, tanto entre los países como en las regiones, en donde las restricciones financieras asumen un papel protagónico que ha afectado crecientemente el funcionamiento general de la educación superior, desencadenando una declinación de la calidad académica (UNESCO, 1995).

Por lo anterior, es necesario que se continúen aunando esfuerzos que vayan más allá de la creación de leyes para el acceso a la educación superior, y que se centren en las políticas que garanticen la disposición de los recursos financieros necesarios para la calidad en la prestación del servicio de educación superior con perspectiva de género, con inclusión, equidad y paridad. Además, es innegable la necesidad de fortalecer los procesos asociados a las funciones sustantivas de las Universidades Latinoamericanas desde una perspectiva participativa que le permita a los actores que intervienen ejecutar acciones tangibles que puedan dar respuesta a las necesidades del contexto global, en cuanto al impacto que genera a nivel social, económico, cultural y político:

La universidad está ante una encrucijada, para lo cual necesita romper cinco fronteras, lo social porque la universidad debe ser un actor clave en la “Declaración del Milenio” de las Naciones Unidas, la geográfica donde la universidad debe dar el mayor de sus saltos en términos de cooperación, para ser interactivo internacional, el epistemológico donde la universidad debe romper las barreras entre propósito científico y utópico, y dos más, los límites del diploma y de las disciplinas en que la universidad debe dirigir su aprendizaje permanente y también debe establecer políticas que permitan a sus académicos crear visiones que les permitan comprender los hechos que cada problema real exige con un enfoque simultáneo de las diferentes áreas del conocimiento (Buarque, 2005, citado en Betanzos, 2014, p.152).

En concordancia con lo antepuesto y a manera de conclusión, Marsiske (2015) menciona que parte importante de la industrialización de los países obedece a la articulación entre el desarrollo de las instituciones de educación superior y la modernización de la sociedad, lo cual, emerge bajo las condiciones de la economía privada o del estado. En este escenario, Latinoamérica no es la excepción, dado que la evolución de las universidades está ligada a los cambios políticos y sociales; por ello, es importante que se fortalezca la autonomía universitaria desde una perspectiva que dinamice los roles de los actores que intervienen en el proceso, pero que estos, a su vez, puedan dar respuesta a los principales retos que conlleva el darle vida a los objetivos misionales de las instituciones de educación superior a través de las líneas que se plantean en cada una de las funciones sustantivas:

**Función de Extensión.** Su origen se sitúa a finales del siglo XIX, con el propósito de democratizar el acceso a la educación con énfasis en las comunidades y poblaciones menos favorecidas por las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Así, nace bajo la necesidad de acercar las universidades a la sociedad, desde una perspectiva social que se implementa como una función sustantiva en el sistema educativo de Latinoamérica con la reforma de Córdoba en 1918 (Carvajal y Mosquera, 2021). Por su parte, García y Cols (2018), indican que la extensión universitaria comprende acciones extramurales que atienden problemas primordiales de la comunidad, se considera un fin esencial de las universidades y se materializa en proyectos sociales, oferta de formación, eventos culturales, entre otras actividades de impacto social, contribuyendo, como lo indica Leitão (2018), a la equidad social. La función de extensión en Colombia, en coherencia con lo que se ha planteado, también se enfoca hacia la atención de las necesidades sociales, a través de la generación de diversas actividades que generen impacto social, ambiental, oferta de educación continua y divulgación de la cultura (Carvajal y Mosquera, 2021).

Para la Universidad Nacional de Colombia (2012), la extensión contribuye a la transferencia de conocimiento y solución de problemáticas sociales, generando impactos invaluable a nivel intra e interorganizacional. Por medio de la extensión se aporta al desarrollo socioeconómico del país, se fortalece la relación con el Estado, se contribuye a mejorar las condiciones de vida de la población vulnerable, se integra la docencia y la investigación consolidando equipos de trabajo interdisciplinarios, se realiza una transferencia de conocimiento con sentido social (Carvajal y Mosquera, 2021).

La extensión universitaria ha sido conceptualizada en Ecuador como la vinculación de la universidad con la sociedad, orientándola hacia el propósito de aportar en la solución de problemas de las comunidades a través de apuestas tales como proyectos, prácticas profesionales, capacitación y otros servicios profesionales que permiten la comunicación y la interacción efectiva de la universidad y su entorno, lo cual, se articula con el desarrollo social sostenible (Polaino y Romillo, 2017). En Argentina, por su parte, el término surge en 1905 al incluirse en el estatuto de la Universidad de la Plata, lo cual, marcó un antes y un después, puesto que desde ese momento todas las universidades la incluyeron dentro de sus objetivos misionales; sin embargo, fue el movimiento reformista del año 1918 producido en la Universidad Nacional de Córdoba, el que permite

la difusión del concepto de extensión por toda América Latina; este, postulaba el desarrollo de la función social y la difusión cultural como actividades propias de las universidades latinoamericanas (Stain, 2018).

Así las cosas, aunque la Universidad no es el único escenario que debe beneficiar el desarrollo y crecimiento de su entorno, sí es fundamental su tarea de aprender a “interactuar con las instituciones locales y las empresas, aportando, además de formación e investigación, métodos, procedimientos y herramientas para analizar prospectivamente las necesidades del entorno local, para anticipar escenarios, y cooperar en la gestión del proyecto del territorio” (Tostado, 2004).

De acuerdo con Fresan Orozco (2004), en México, La difusión cultural y la extensión universitaria se incluyen entre los fines de las instituciones educativas o se explicitan en las misiones de la mayoría de las universidades públicas, pero en la realidad su operación es absolutamente heterogénea tanto en lo que se refiere a las concepciones institucionales como en cuanto al carácter estratégico de la función. En general, estas funciones no responden a un programa estructurado con objetivos definidos. Suelen carecer de una consideración rigurosa dentro de la normatividad universitaria y se ubican, con frecuencia, en una posición subordinada a las autoridades más altas de las instituciones educativas. (p.50).

***Función docencia.*** Es impensable la educación superior sin la presencia de la docencia, entendiendo que a través de esta se posibilita la construcción del conocimiento, desarrollo de habilidades y fortalecimiento de las capacidades de gestión del aprendizaje; así, la docencia universitaria “permite la posibilidad de pensar la educación no como entrenamiento de recursos humanos, sino como la actividad dirigida a brindarle a cada estudiante las herramientas e instrumentos para que pueda desarrollar plenamente sus potencialidades como persona y profesional” (Vera, 2012, p.261). En este sentido, la responsabilidad del profesor sobre la función docente en las universidades contiene implícito el compromiso de ejecutar diversas estrategias coherentes con su formación académica y experiencia en el campo profesional, en pro de garantizar la calidad en la formación del profesional de acuerdo con la demanda y necesidades de la sociedad (Vera, 2012).

De manera complementaria, al reconocer el papel de la docencia se suma el rol anclado a la responsabilidad social, en consecuencia, la función do-

cente como responsabilidad social del profesor universitario, debe promover la participación del estudiante en la construcción del conocimiento, por ello se debe considerar como una actividad científica, conocer los propósitos institucionales, formación integral del estudiante, transferir conocimiento, contextualizar la praxis y reflexionar sobre la práctica docente y los resultados (Vera, 2012). Así pues, es indispensable que las universidades robustezcan los procesos de acompañamiento a la capacitación, actualización y cualificación del personal docente, entendiendo que es un factor clave para dar cumplimiento al proceso de formación integral de los estudiantes, articulándose a su vez con el impacto que genera la entrega a la sociedad de profesionales altamente competentes y preparados para innovar y aportar desde las diferentes disciplinas a la investigación y mejoras continuas del entorno.

Desde la comprensión de la importancia de la función sustantiva de la docencia, se evidencia la forma en que trasciende más allá de la gestión del conocimiento o contextualización de la praxis, el fin último termina siendo la oportunidad de ofrecer herramientas suficientes que permitan que los estudiantes sean capaces de transformar su entorno, articulándose así con uno de los propósitos misionales de la función de extensión, lo que nos da una mirada integradora de las funciones, las cuales se complementan para lograr sus objetivos (Fabre, 2005)

***Función de investigación.*** La investigación es un proceso prioritario en las universidades, pues desempeña un rol estratégico en la generación de conocimiento y transmisión de este a favor del desarrollo científico, económico y social:

La investigación ha estado presente en la construcción de las sociedades, aporta en el mejoramiento de la calidad docente, pero a la vez, genera conocimiento que va a permitir aportar en el desarrollo del país, así como en el apoyo para dar solución a problemáticas sociales. En Ecuador, la normativa de educación superior ha concebido la investigación como una función sustantiva de la educación superior, sin embargo, su comprensión desde este enfoque ha sido de difícil operativización, quedando relegada a la producción científica del país (Serrador, 2019, p.153).

En ese sentido, se hace relevante comprender la investigación desde diferentes perspectivas que se articulen con los planes de estudios, currículos, participación de los estudiantes en compañía de los docentes con habilidades y experiencia en el campo investigativo, entender que investigar debe asumirse

más allá de las estadísticas que representan a las universidades en términos de producción académica y que requiere de los recursos humanos y económicos sean suficientes para generar transformaciones reales en el entorno. La coherencia entre la pertinencia de las investigaciones en respuesta a las necesidades del entorno y la capacidad financiera para implementar estos procesos desde las IES, sigue siendo un dilema; por ejemplo, en México quienes se ha avanzado significativamente en la generación de conocimiento, lo que les ha permitido obtener importantes reconocimientos; sin embargo, no es suficiente con que se considere a la investigación como una herramienta necesaria para el desarrollo, sino que para que ésta sea una realidad tangible en la sociedad debe haber un respaldo a la política pública en investigación del país reflejado en el presupuesto para dicho rubro (Domínguez y Sánchez, 1998).

En Colombia existe una entidad pública responsable de promover y regular la CTI (Ciencia, Tecnología e Innovación) denominada COLCIENCIAS; su principal objetivo misional, es fomentar la producción de conocimientos para favorecer el desarrollo integral del país y en ese sentido dinamizar la participación de la IES en diferentes estrategias que aporten al fortalecimiento de esta función sustantiva; no obstante, los resultados de los seguimientos realizados a la capacidad científica e investigadora de los profesionales de educación en el país refleja baja actividad (Prieto, Benavides y Cols., 2016).

En lo concerniente a la investigación impulsada desde Argentina, los encuentros de mujeres germinado en el fervor de las décadas de los ochenta y noventa incentivo en la creación de líneas de investigación en torno a los estudios feministas, seguido de los estudios de los géneros y lo Queer, de igual forma; no se puede desconocer la labor de lo que hoy se conoce como la Red Universitaria de Género (RUGE) creada en el año 2015 desde donde se ha contribuido en ejercicios investigativos que aportan a las políticas por la igualdad de género y en contra de las violencias.

Finalmente, para el contexto de Ecuador, la investigación ha ido avanzando a pasos lentos pero que hoy día permiten identificar universidades interesadas y preocupadas por desarrollar investigaciones con impacto directo en la paridad de género. Así entonces, se reconocen los esfuerzos que diversas IES de la región realizan para posicionar la investigación como eje fundamental en la educación, sin embargo, es necesario seguir buscando rutas claras que transversalicen en todos los currículos de forma obligatoria la investigación en pro de favorecer el desarrollo de capacidades y habilidades investigativas que motiven a los estudiantes a participar de estos escenarios y oportunidades de



expansión del espíritu investigador y en ese sentido ganar espacio en la ejecución de propuestas aterrizadas y ajustadas a las demandas y necesidades del entorno (Serrador, 2019).

## **Inclusión de la Categoría Paridad de Género en el Contexto Universitario Latinoamericano**

Para dar contexto a esta categoría, se parte de afirmar que aunque existen diversas connotaciones en las universidades; interesa en este artículo centrar su análisis en el papel de la paridad de género en la universidad latinoamericana, pues ciertamente las implicaciones espacio-temporales, el legado histórico, las luchas y reivindicaciones sociales, han marcado un hito en su desarrollo y enfoques, así pues la historicidad que le construye ha enmarcado una estrecha relación entre las IES y la política; sin embargo, Renate Marsiske (2015), afirmaría que esto no convierte a la universidad en una institución política, sino en una institución que actúa en el marco de la política.

Paralelamente, los movimientos estudiantiles en América, representan las luchas por una autonomía universitaria, materializada en el reclamo de la universidad de una independencia sustancial como condición necesaria para que la institución pueda cumplir con sus tareas (Marsiske, 2015) o funciones sustantivas a la sociedad; pero en este punto resulta fundamental, visibilizar el estallido de los feminismos universitarios en conformidad a las exigencias y luchas continuas, a partir del siglo XIX, las mujeres lograron ingresar a la educación superior, incrementando de forma progresiva su presencia (Alvarado, 2004).

Bajo el anterior contexto, la universidad se sitúa como un espacio para la construcción conjunta y socialización democrática de conocimientos, potencializando así los cimientos para el desarrollo de un país, que en gran medida dependerá de la formación de profesionales que no sólo deberán albergar saberes académicos, científicos y humanísticos, sino además deberán responder a las necesidades contextuales de la sociedad donde se desenvuelve. Y es que ya para el año 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promulgaba que en un mundo donde los cambios sociales, políticos, culturales, económicos y ambientales se presentan a un ritmo acelerado, se hace indispensable una visión emergente y la reestructuración del modelo de enseñanza superior, sustentado por un corpus de perspectivas capaces de responder a las diversas demandas que la sociedad global trae consigo, donde se debe:

...pasar de la exclusión a la inclusión, de la orientación a las disciplinas al aprendizaje holístico, de los silos a la transdisciplinariedad, de un enfoque terminal a un modelo de aprendizaje permanente, de un modelo jerárquico de talla única a un modelo flexible y basado en la diversidad, y de un modelo basado en los contenidos a uno transformador (WHEC, 2022).

Sumado a lo anterior, hacía 2009, durante la segunda conferencia mundial de la UNESCO en educación superior denominada Nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, ya se había como parte de la agenda la paridad entre los géneros y la igualdad de oportunidades tanto para mujeres como para hombres en materia educativa.,

[En coherencia] las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género. (CMES, 2009).

En concordancia, al promulgar la transversalización de la perspectiva de género se visibilizan los saberes, las vivencias, los intereses y las necesidades contextuales de los géneros para consolidar propuestas ancladas a las realidades que se entretajan. Según la ONU Mujeres, al hablar de igualdad de género se hace referencia a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, niñas y niños. Así, la igualdad entre mujeres y hombres es vista tanto como una cuestión de derechos humanos, como un indicador del desarrollo sostenible centrado en las personas (ONU Mujeres, 2016). Adicional a lo anterior, se reconoce que la transversalización de la perspectiva de género ha sido parte de las agendas políticas desde hace ya varias décadas y sin ir muy lejos, se destaca que en 1997 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ONU-ECOSOC), brindó una primera conceptualización, resumida bajo los siguientes parámetros:

Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir

que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros (ONU, 1997).

De acuerdo con lo anterior, transversalizar la perspectiva de género en las funciones sustantivas que sustentan las IES, debe partir de la elaboración de programas y estrategias para la paridad de género, lo cual, es sin duda un gran reto para la institucionalidad, en tanto complejiza un ejercicio corresponsal que desde su origen no ha sido tarea sencilla, retomando los postulados de Menéndez (2018) los procesos asociados a la docencia, investigación y extensión universitaria deben responder a la demandas de construcción de conocimientos específicos de cada disciplina, además de incluir prácticas y contenidos dirigidos a la erradicación de las inequidades entre los géneros o bien la disminución de las brechas de género gestadas en las dinámicas de cada campus universitario.

Por tanto, incorporar la paridad de género requiere que las propias instituciones realmente consideren que ésta es una acción necesaria y atada a la corresponsabilidad. Esto es lo que, parafraseando a la autora mexicana Rebeca Caballero (2011), implica incluir una perspectiva de género que parta de una convicción más allá de una mera acción políticamente correcta; ello significaría, entonces, que la perspectiva de género tiene sus cimientos en la elaboración, desarrollo, sistematización y evaluación de los programas, currículos y estrategias de acción de cada IES.

Judith Butler (2007), por su parte, expresa que para referirnos al género es necesario pensarle desde un contexto interdisciplinario, pues el estudio de género involucra la teoría académica y la investigación empírica, pero también involucra políticas que afectan la vida cotidiana de todo tipo de personas. Por consiguiente, la transversalización de la paridad de género en las dinámicas cotidianas de las IES demanda un cuestionamiento de: 1) la segregación disciplinar o profesional; 2) los currículos androcentristas y 3) los ejercicios o prácticas discriminatorias o estereotipadas, producto inmediato de las construcciones sociales que históricamente han prevalecido en las interacciones entre hombre y mujeres. En relación con lo anterior, se analizan en detalle dichos cuestionamientos:

**Segregación disciplinar.** Si bien la formación profesional ha experimentado durante la última década un aumento exponencial, la cuestión de los estereotipos y las discriminaciones de género en la formación profesional es una temática que en la actualidad sigue sin resolverse (Mariño y Rial, 2019); según se ha visto, la ideología de rol incide en la predisposición de las mujeres a inclinarse por formaciones típicamente femeninas y viceversa y hacen que las mujeres tienden a agruparse en ciertas parcelas laborales y tener escasa presencia en otras como las tecnológicas (Fernández e Ibáñez, 2018).

Ello amplía sus comprensiones, si se evoca lo expuesto por Pierre Bourdieu (2000), quien postula que un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de la biologización de lo social, se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos; así mismo, ello hace aparecer una construcción social naturalizada de los “géneros” en cuanto que hábitos sexuales, como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad (Citado en Martín, Miguel y Peralta, 2014). Todo lo dicho hasta ahora, explica las cifras aportadas por la UNESCO, para el año 2012.

El porcentaje de mujeres matriculadas de América Latina por disciplina era de 41% en ciencias (67% de la salud y de la vida, 51% en físicas, 53% en matemáticas y estadística y 31% en computación), y 57% en ciencias sociales, negocios y leyes (70% ciencias sociales y del comportamiento, 61% periodismo e información, 56% administración y negocios, y 52% leyes). En esta distribución no están contenidas las ingenierías, manufactura y construcción, ampliamente dominadas por los hombres en todos los países (UNESCO, 2012).

**Currículos androcéntricos.** La educación se ha encargado de transmitir productos culturales que reproducen los intereses de la sociedad patriarcal, estableciendo así una educación sexista, que privilegia el rol masculino y deslegitima el femenino; de este modo “varones y mujeres reciben educación diferente muy vinculada a lo socialmente esperado para su sexo” (Fainholc, 2004); de esta manera, la figura femenina se “ha mantenido aislada dentro de una cultura propia, fabricada para y por ella, y por lo tanto enajenada” (Fainholc, 2004), y así, no solo se moldea la conductas y saberes, si no a su vez se genera una resistencia frente a la consolidación de una conciencia de género.

Continuando con lo propuesto por Fainholc (2004), lo anterior se hace visible a través de rutinas de enseñanza sexista, en la medida que develan comportamientos discriminatorios a causa del género; dentro de ellas están, inicialmente, las rutinas pre-activas donde se formulan contenidos programáticos y objetivos didácticos mediados culturalmente y sesgados por el género; en segundo lugar, las rutinas interactivas donde se mezclan los conocimientos, las creencias y opiniones previos de todos los géneros protagónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (inculcados desde el sistema familiar) y; por último, las rutinas pos-activas donde se visualizan los impactos y significados de las interacciones realizadas entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

**Ejercicios discriminatorios o estereotipados.** El fenómeno de la discriminación pareciese un mal endémico de la humanidad, que no escapa de los contextos universitarios; este tipo de prácticas discriminatorias en razón de diferencias sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, y desde luego de género, permean el tejido social de tal manera que ni siquiera los claustros universitarios, concebidos como espacios incluyentes, universales, de vigencia de derechos y superación de las brechas sociales, escapan a la persistencia y reproducción de las discriminaciones existentes en sus entornos (Franco, 2017, como se citó en Cardona, 2020). Estos ejercicios se fundamentan en ideas preconcebidas materializadas en prejuicios y estereotipos, que ubican en posiciones antagónicas a los géneros (para el caso particular que se aborda en este capítulo) e invisibilizan la heterogeneidad y diversidad de los seres.

Según Prevert, Navarro y Bogalska-Martin (2012), ambos conceptos (prejuicios y estereotipos), funcionan como sistemas explicativos en términos de racionalización, es decir, tienen un rol de explicación social que consiste, comúnmente, en legitimar las diferencias sociales o justificar las situaciones de desigualdad. De esta manera, proporcionan sistemas explicativos a través del sesgo de la “psicologización” de diferentes aspectos de un fenómeno social (p.14).

De esta forma, tanto los estereotipos como los prejuicios consolidan representaciones sociales soporte ante la desvalorización de la cual son objeto ciertos individuos y/o grupos y, tal como afirma Palomar Vereá (2011), parecen sobrar evidencias acerca de que en el mundo académico por mucho que se quiera distinguir de otros ámbitos sociales por estar conformado por sujetos “ilustrados” y se construye una práctica cotidiana similar a la de otros ámbitos sociales, sostenida por un saber común y una cultura de la inequidad de género.

Lo anterior, evidencia que la paridad de género se dirige directamente a la base estructural de las IES y, paralelamente, trasciende a las individualidades, buscando transformar imaginarios, representaciones e interrelaciones entre los géneros; en consiguiente, es natural que al centrar esfuerzos desde un enfoque de género, salgan a relucir cuestionamientos, tensiones, confrontaciones, discusiones, desencuentros tanto al interior de las mismas IES como en el interior de los géneros con replicas directas en el exterior en el que habitan. Las universidades tienen que comprometerse con la equidad de género y cumplir con los instrumentos de políticas, así como realmente permitir que haya una transversalización en el currículo del enfoque de género en todas las materias (WHEC, 2022)

Para el abordaje metodológico de esta investigación, se ha trazado como objetivo regulador, realizar un análisis comparativo de los resultados de las investigaciones sobre la articulación de las funciones sustantivas y la paridad de género en universidades latinoamericanas, a saber: Argentina, Colombia, Ecuador y México. Para ello se desarrolló una investigación de corte cualitativo, empleando la revisión documental empírica, desde el método fenomenológico-hermenéutico.

Cabe anticipar que se asume la hermenéutica como la búsqueda por comprender al otro más allá de una explicación causal; comprender al otro, entonces, implica comprender su lenguaje, su discurso y su vivencia; Heidegger (2006) expresaba que la fenomenología se centra “en permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo; en consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a la vez científico” (p.99); ello, significa que desde esta postura paradigmática se posibilita un ejercicio investigativo que permite llegar a la raíz del fenómeno, para comprenderlo, y así después transformarlo.

En los escenarios educativos Ayala (2008), afirmó que la fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos (Citado en Fuster Guillén, 2019); se plantea de este modo que, el sentido y el significado de las ideas permite reconocer las realidades que definen el desarrollo de las IES, avances, conquistas, retos y proyecciones.

Así mismo, se usa como técnica la revisión documental empírica que basa su análisis en resultados de otras investigaciones, buscando “estructurar y ordenar los datos conocidos sobre un tema, de tal manera que este sea contemplado como un todo” (Cerdea, 2002, citado en Fajardo Becerra, 2004, p. 55). Finalmente, como instrumentos para el análisis de los resultados se hace uso de la matriz de análisis de categorial. Partiendo de la revisión de los capítulos que anteceden este ejercicio comparativo de las IES de los 4 países participantes, Argentina, Colombia, Ecuador y México.

**TABLA 1**

*Universidades participantes:*

<b>País</b>	<b>No. de Universidad Participantes</b>
Argentina	Un promedio entre 60 – 63
Colombia	12
Ecuador	10
México	5

*Nota: Elaboración propia.*

Los resultados en este apartado se organizar en el análisis de las categorías seleccionadas para salir a campo, tales como conceptualización de las funciones sustantivas, abordaje de las funciones sustantivas, articulación de las funciones sustantivas y paridad de género, y; en el análisis de las categorías que emergen durante el análisis documental empírico siendo logros y retos para las IES.

A continuación, se presenta una matriz de análisis con los aspectos más representativos extraídos de los artículos que anteceden este ejercicio, producto del análisis comparativo sobre las funciones sustantivas y la paridad de género del total de las universidades participantes de cada país, siendo Argentina, Colombia, Ecuador y México:

**TABLA 2**

*Universidades participantes:*

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>
<p>Conceptualización y abordaje de las funciones sustantivas:</p>	<p>Tanto en Ecuador como en Colombia las funciones sustantivas se encuentran organizadas por vicerrectorías, los cuales se consideran organismos que apoyan a la rectoría, lo anterior, permite inferir que las acciones que se desarrollan para la ejecución de las funciones de docencia, investigación y extensión (para el caso de Ecuador la función de extensión es equivalente a la de vinculación) se dan en el marco de cargos administrativos y directivos de las IES.</p> <p>Dentro de lo hallazgos más representativos se identifica que para el caso de Ecuador no es suficiente el número de horas asignadas para dar cumplimiento a las funciones sustantivas, por lo que los docentes invierten mayor tiempo en actividades asociadas a la docencia y en ese sentido deben buscar tiempo, espacio y recursos para las funciones de investigación y vinculación, mientras que en Colombia sucede una situación similar en la que se evidencia que uno de los principales retos es aumentar los recursos para mejorar la infraestructura y el alcance de las investigaciones, lo que sugiere que es necesario que en las IES de Colombia y Ecuador articulen las funciones sustantivas desde una línea que fortalezca los procesos específicos que se requieren para que sean ejecutadas de forma equitativa de acuerdo con los propósitos institucionales.</p> <p>En cuanto a las universidades argentinas ha sido relevante el proceso político que ha permitido la expansión demográfica de las IES y a su vez redefinir las funciones sustantivas bajo 3 pilares: inclusión, democratización, y territorialización. En este sentido este país ha lo-</p>



Categoría	Hallazgos
	<p>grado avanzar hacia la resignificación de las funciones sustantivas incluyendo en estas una perspectiva de géneros que aporta la cuota necesaria para influir en la agenda de las políticas de Educación Superior de dicho país.</p> <p>Por otro lado, México articula las funciones sustantivas con los propósitos y valores en coherencia con la misión y visión de las IES, llama la atención que la comprensión de estas no se da solamente desde el contexto en el cual se desarrollan, sino que contempla las posturas de interpretación realizadas por los sujetos a cargo de materializarlos en acciones concretas, lo que sugiere que depende de las visiones de los directivos concretizar las acciones específicas.</p> <p>Se puede concluir que los resultados presentados por los países participantes reflejan los esfuerzos por fortalecer y articular las funciones sustantivas desde las dinámicas de cada IES y las particularidades de la forma en que se ejecutan las acciones en pro de lograr un balance entre estas y a su vez se reconoce la necesidad de seguir avanzando hacia caminos que permitan la interrelación entre las intencionalidades y objetivos de las funciones sustantivas como un todo que aporta significativamente a las líneas de docencia, investigación y extensión/vinculación de los sistemas universitarios.</p>

*Nota: Elaboración propia.*

### TABLA 3

*Análisis comparativo de resultados: Articulación de las funciones sustantivas*

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>
Articulación de las funciones sustantivas:	<p>Cabe mencionar que la articulación de las funciones sustantivas en la mayoría de las universidades colombianas participantes del proceso ocurre a través del liderazgo rectoral desde la formulación del plan de desarrollo institucional, que involucra no solo a las vicerreorías sino a los gobiernos departamentales, egresados y docentes. Por lo cual, la articulación de las funciones sustantivas se evidencia en el diseño curricular y en el diseño de políticas universitarias.</p> <p>Llama la atención para el caso argentino la relación estrecha que se logró establecer entre la función de extensión y la perspectiva de género, evidenciando así un trabajo directo con la comunidad en temas de género, donde se brindan charlas, seminarios y asesorías; además el 76,9% de los espacios de género logró consolidar vínculos con instituciones educativas de todos los niveles.</p> <p>A diferencia de México, donde la información que se tiene da cuenta de las problemáticas y/o necesidades que se han detectado gracias a la presencia y seguimiento de los programas disponibles, pero no ha sido posible en la transformación de los espacios y las relaciones la auténtica presencia de una paridad de género incorporada a las funciones sustantivas de las universidades, si bien el tema de género aparece de forma visible en marcos institucionales, depende de las visiones de los propios directivos. Similar en Ecuador que, aunque, desde la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) ha reglamentado las funciones sustantivas, cada Universidad maneja su propia normativa interna para su abordaje.</p>

Categoría	Hallazgos
	<p>Así, pues; a nivel Latinoamérica la articulación entre las funciones sustantivas no es clara, recae en acciones puntuales promovidas de acuerdo con las líneas específicas de cada Universidad, dependiendo en gran medida, de los recursos, políticas e intereses propios de cada IES.</p>

*Nota: Elaboración propia.*

## TABLA 4

*Análisis comparativo de resultados: Articulación de las funciones sustantivas*

Categoría	Hallazgos
Paridad de género	<p>Al analizar el panorama argentino, se observa que en 2015 se creó la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias, cuyo objetivo dinamizaba actividades académicas, experiencias de gestión e intervención en tanto la transversalización de la perspectiva de género. Para el año 2018 dicha red fue incorporada al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y en la actualidad se conoce como RUGE: Red Universitaria de Género; lo cual ha posibilitado mayor visibilización de los feminismos universitarios así como mayor incidencia en las agendas de las políticas de Educación Superior del país.</p>

Categoría	Hallazgos
	<p>En el mismo camino, aunque más recientemente en Ecuador, la Ley Orgánica Electoral de 2020 definió la paridad como todas aquellas acciones que permitan mayor representatividad de las mujeres en espacios públicos. Sin embargo, las investigadoras llaman la atención en la no referencia explícita o directa realizada en las entrevistas en relación a la paridad de género y su articulación con las funciones sustantivas, identificando a su vez, que la promoción de actividades encaminadas a la paridad de género corresponde netamente a Bienestar Universitario (situación similar en las IES colombianas), “no se tiene un concepto acentuado cuando se habla de paridad de género, sin embargo, las universidades de Ecuador tienen muy presente este eje y están trabajando porque sea una variable de intereses en el funcionamiento de las funciones” (Serrador y Herrera, 2022).</p> <p>Lo mismo, sucede en Colombia, dado que, en la mayoría de las entrevistas realizadas, no hay referencias específicas sobre programas y/o proyectos encaminados al trabajo en asuntos de género, a lo sumo se incluye en temas de inclusión y equidad sin detallar acciones específicas en el contexto universitario. Aunque, destaca la universidad de Nariño que incluye en el plan de desarrollo un eje de trabajo en asuntos género denominado Género e Inclusión. Da la impresión en este punto, que el trabajo en asuntos de género se encuentra principalmente centrado en la prevención de las violencias, dejando de lado temáticas eje como la paridad de género.</p> <p>Cabe señalar ahora, para el contexto mexicano; a excepción de tres IES (Universidad Veracruzana, Universidad de Sonora y Universidad Autónoma de Zacatecas), ninguna de las participantes menciona el tema del género en su Misión o Visión, esto es, no lo plantean de forma específica.</p>

Categoría	Hallazgos
	<p>Aunque, no se puede desconocer las acciones concretas que algunas universidades participantes están llevando a cabo, caso concreto en investigaciones y publicaciones de alto impacto. Con todo, cuando se aborda esta temática, se debe reconocer que no se ha pensado en paridad de género más allá de una forma de igualdad de oportunidades; donde claro, el género se visibiliza, pues se acepta que existe desigualdad e inequidad, de ahí que se busque llevar a cabo acciones afirmativas que coadyuven a su reconocimiento político. Más en la actualidad no existen políticas claras que garanticen o sitúen la paridad de género como un tema prioritario en las funciones sustantivas.</p>

*Nota: Elaboración propia.*

### Categorías emergentes

**TABLA 5**

*Matriz de análisis de resultados Argentina:*

Países	Logros/avances	Retos/Proyección
Argentina	<p>Las IES fueron impactadas por las agendas feministas de los últimos años.</p> <p>Se realiza énfasis en las relaciones de poder que se configuran en torno a la construcción de la categoría “género”.</p> <p>Paralela y progresivamente se incorporan los estudios de géneros a través de los Encuentros Nacionales de Mujeres en las décadas de los ochenta y los noventa.</p> <p>En el año 2008 se celebró la Conferencia Regional de Educación Superior, donde se concluyó que las IES</p>	<p>Los recursos económicos con los que cuentan las IES para alcanzar los objetivos relacionados con a) formación, b) atención de situaciones de violencia, c) investigación y d) promoción de derechos sexuales y reproductivos no son suficientes, por tanto, se convierte en un obstáculo para los feminismos universitarios.</p> <p>Es necesario continuar aunando esfuerzos políticos,</p>

Países	Logros/avances	Retos/Proyección
	<p>debían asumir el compromiso de aportar en la convivencia democrática y la transformación social a través de la generación de oportunidades de acceso, respeto y defensa de los derechos humanos.</p> <p>El año 2015 se crea la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias, que buscaba la articulación de los feminismos universitarios y la transversalización de la paridad de género.</p> <p>Inclusión de políticas de cuidados, materializados en ludotecas o guarderías y en licencias parentales.</p> <p>En los últimos 10 años, se ha evidenciado un proceso en el que las IES se han centrado en la promoción de derechos.</p> <p>Expansión espacio-temporal del sistema universitario anclado al aumento de matrícula durante los años comprendidos entre 2003 y 2013.</p> <p>Emergencia de debates sobre las funciones sustantivas de las IES desde una paridad de género. debían asumir el compromiso de aportar en la convivencia democrática y la transformación social a través de la generación de oportunidades de acceso, respeto y defensa de los derechos humanos.</p> <p>El año 2015 se crea la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias, que buscaba la articulación de los feminismos universitarios y la transversalización de la paridad de género.</p> <p>Inclusión de políticas de cuidados, materializados en ludotecas o guarderías y en licencias parentales.</p>	<p>económicos e ideológicos para que las IES contribuyan a la convivencia democrática, a la transformación socio-productiva de las sociedades y territorios en las cuales se encuentran inmersas.</p> <p>Se debe continuar en dirección hacia la consolidación de una perspectiva que transversalice acciones de intervención en la cultura institucional, en los valores y estereotipos que se despliegan al interior de los campus universitarios.</p>

Países	Logros/avances	Retos/Proyección
	<p>En los últimos 10 años, se ha evidenciado un proceso en el que las IES se han centrado en la promoción de derechos.</p> <p>Expansión espacio-temporal del sistema universitario anclado al aumento de matrícula durante los años comprendidos entre 2003 y 2013.</p> <p>Emergencia de debates sobre las funciones sustantivas de las IES desde una paridad de género.</p>	

---

*Nota: Elaboración propia.*

**TABLA 6***Matriz de análisis de resultados Colombia:*

<b>Países</b>	<b>Logros/avances</b>	<b>Retos/Proyección</b>
Colombia	<p>La Universidad de Nariño incluye en su plan de desarrollo todo un eje específico en asuntos de género denominado Género e Inclusión, que se subdivide en dos sub-ejes, el primero denominado equidad de género y diversidades por OSIG y la segunda educación inclusiva.</p> <p>Con la implementación de una nueva normativa en el 2007 se modificó el reglamento para el escalafón docente y se incluyó la investigación en los estos procesos de categorización.</p> <p>La política de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia establecida en el año 2012.</p> <p>La Universidad del Valle, que desde el año 2015 se encuentra en la construcción de la política institucional de género.</p> <p>La política institucional de igualdad y equidad de género de la Universidad Simón Bolívar del año 2020.</p> <p>Todas las universidades que participaron en esta investigación han tomado cartas en el asunto con el diseño e implementación de protocolos en prevención de violencias.</p>	<p>Robustecer la apuesta de las Universidades más allá de la prevención de violencias, en temas relevantes como lo son: paridad, equidad sustancial, autonomía económica y participación política.</p> <p>Articular las iniciativas de los docentes interesados en el trabajo en asuntos de género con los objetivos de las vicerreorías.</p> <p>Realizar cambios estructurales articulados con las funciones sustantivas que permitan ir más allá de lo planteado desde Bienestar universitario.</p>

*Nota: Elaboración propia.*



**TABLA 7***Matriz de análisis de resultados Ecuador:*

<b>Países</b>	<b>Logros/avances</b>	<b>Retos/Proyección</b>
Ecuador	<p>En el 2011 se promulga la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). En el año 2015 se crea la Red de Educación Superior y Género del Ecuador.</p> <p>Avances significativos en el marco normativo que reconoce la Educación Superior como un derecho.</p> <p>Compromiso por parte de las IES en tanto a la erradicación de la violencia de género como la discriminación a razón de género</p> <p>Promoción de acciones centradas en la transversalización de la paridad y la no discriminación por razones de género al interior de los campus universitarios.</p> <p>Si bien, la normativa interna del Consejo de Educación Superior, promulga la relación entre las funciones sustantivas, son las IES quienes manejan una normativa autónoma en pro de una articulación que responda a sus necesidades.</p>	<p>Las políticas orientadas a garantizar la paridad de género dependen del Plan Nacional de Desarrollo del gobierno vigente.</p> <p>La segregación por tipo de carrera se mantiene.</p> <p>Persisten limitaciones informales en tanto a la ocupación de cargos directivos por parte de mujeres en las IES.</p> <p>La propuesta de cátedras que incluyan la perspectiva de género.</p> <p>Las políticas institucionales deben garantizar la paridad de género como un eje prioritario.</p> <p>Se debe fortalecer y compartir responsabilidades en el abordaje de la perspectiva de género puesto que a la fecha ha sido asumida por las áreas de bienestar desde donde se promueve actividades delimitadas en el marco de la prevención de la violencia.</p>

<b>Países</b>	<b>Logros/avances</b>	<b>Retos/Proyección</b>
	<p>Se reconoce que, aunque no se tiene un concepto acentuado cuando se habla de paridad de género, sin embargo, las universidades de Ecuador tienen muy presente este eje y están trabajando porque sea una variable de intereses en el funcionamiento de las funciones, aunque los entes rectores no han tomado posición en cuanto a esta variable</p>	<p>La gestión de los recursos son un eje transversal, dado que las IES se encuentran limitadas financieramente dificultando así el avance en los propósitos proyectados desde cada función sustantiva.</p> <p>Resulta esencial la constitución de comisiones o direcciones que promuevan la articulación de las funciones sustantivas.</p>

*Nota: Elaboración propia.*

## TABLA 8

*Matriz de análisis de resultados México:*

<b>Países</b>	<b>Logros/avances</b>	<b>Retos/Proyección</b>
México	<p>Programas de posgrado cuya temática central es el género.</p> <p>IES que incluyen en su misión y visión la equidad e inclusión.</p> <p>IES que incluyen en sus valores la equidad e inclusión.</p> <p>IES donde es visible el tema de igualdad de género en los modelos educativos.</p> <p>IES donde es visible el tema de igualdad de género en sus normas y políticas.</p> <p>IES que tienen centros de investigación sobre el tema de igualdad de género.</p>	<p>Visibilizar la importancia de incluir la paridad de género, ya que no se concibe desde esta perspectiva en las IES, es decir se partió desde elementos como la igualdad y equidad como procesos cercanos al eje rector de esta investigación.</p> <p>Generar acciones que incluyan la paridad de género en las funciones sustantivas de tal forma que se permita la integración de todos, todas y todes bajo las mismas condicio-</p>

Países	Logros/avances	Retos/Proyección
		<p>nes, de forma equitativa e inclusiva.</p> <p>Promover acciones afirmativas desde lo normativo y formativo que produzcan mayor participación de la mujer.</p>

*Nota: Elaboración propia.*

Se admite entonces, que, a pesar de hablar de un contexto espacial común siendo Latinoamérica, los procesos internos que han librado las IES de los países analizados evidencian temporalidades diversas y diferencias en tanto a la práctica de la paridad de género en el desarrollo de las funciones sustantivas, que dependen directamente de los entes rectores, las políticas vigentes y los avances normativos. Sin embargo, se comparten memorias históricas, realidades socioculturales, acciones reivindicativas y convergencias de fuerzas sindicales (como se observa en los aportes de Argentina, por tomar un ejemplo), que han gestado que hoy por hoy las IES planteen la equidad de género como parte fundamental de sus agendas, consolidando estatutos, reglamentos, protocolos, cátedras para sensibilizar y atender problemáticas asociadas a las violencias de género.

Se desglosa, que en materia de investigación se identificó, por ejemplo, que en Colombia se concibe como un trabajo permanente que debe ser articulado con el modelo educativo regulado por un estamento institucional como lo es el Ministerio de Ciencias e Innovación, en tanto en México, de acuerdo a la finalidad de las IES, algunos grupos se centran en docencia, mientras que otros profundizan en la investigación coherente con sus objetivos misionales; por otro lado, se evidencia que Ecuador ha avanzado en materia de investigación, puesto que les antecedió un contexto universitario delimitado a la docencia y en la actualidad, universidades como la Central de Ecuador, cuentan con un Instituto de investigación en igualdad de género y derechos y, de manera paralela, Ar-

gentina ha fortalecido las líneas de investigación desde el aporte de los feminismos universitarios y el interés en contribuir a las políticas públicas en temas de impacto social como lo son los derechos sexuales y reproductivos, la diversidad sexual y el reconocimiento de lo Queer.

En tanto a docencia; de acuerdo con los resultados arrojados en las entrevistas realizadas a las vicerrectorías se encuentra que uno de los principales retos es la actualización curricular en el contexto colombiano, lo cual, se complementa con lo evidenciado en las entrevistas realizadas por las autoras del capítulo de Ecuador, donde los discursos presentados por los participantes no nombran de manera explícita la paridad de género, así como no se expresaron directamente actividades desde la perspectiva de género que diferencien el quehacer de la academia.

Para México, si bien se reconoce que la política ha propiciado reconocer las necesidades sociales y educativas en pro de la justicia social, no se ha logrado materializar de forma suficiente los recursos físicos y humanos que garanticen el ejercicio de la docencia. Habría que decir también que, para el escenario argentino, el panorama difiere, pues durante las últimas décadas las conquistas y reformas en materia educativa e inclusión de género como categoría transversal han ido en aumento concretadas en políticas de igualdad y democratización de la enseñanza, lo cual, no desconoce que aún existen retos y caminos por recorrer.

Entre tanto, la extensión universitaria, vinculación o proyección social, ha sido visibilizada en países como Ecuador como consecuencia de las reformas gestadas, ejemplificado para ello lo sucedido con en la reforma de Córdoba en 1918, donde se modificó el uso del término de extensión universitaria y se adoptó el de vinculación como elemento articulador entre docencia e investigación. Desde la experiencia en Argentina, la articulación entre el binomio comunidad-política institucional, se ha centrado en desarrollar con las comunidades charlas, conferencias, cursos, seminarios y asesorías en perspectiva de género.

Por su parte, en México la extensión universitaria ha sido encaminada como una forma de responder a las necesidades sociales externas a la universidad atendiendo a las demandas del Estado y los distintos sectores sociales. Por último, pero no menos importante, en Colombia la proyección social ha sido un eje fundamental que logra articularse con la docencia y la investigación en escenarios prácticos orientados hacia la búsqueda de soluciones ante las necesidades y realidades identificadas en el marco de la postpandemia.

Se concluye que tal cómo se ha planteado en las anteriores páginas, dentro de los retos más importantes que enfrentan las IES latinoamericanas, y las de casi toda la aldea global, se ubican en la disminución de las brechas de género que aún se expresan y reproducen al interior de los campus universitarios. Tanto la historicidad como el desarrollo de cada IES, ha dado respuesta a las dinámicas propias de las sociedades y espacios concretos donde se han ubicado, y es así como se observa que en relación a las responsabilidades sustantivas de las universidades en los 4 países participantes de este estudio Argentina, Colombia, Ecuador y México, se identificó como común denominador un interés encaminado al desarrollo de procesos de investigación, docencia y extensión universitaria o proyección social anclados al reconocimiento de la diversidad, la protección de los derechos y la formación integral; aunque existen matices que generan procesos identitarios para cada país.

Nótese, además que las investigaciones con perspectiva de género se convierten en el soporte científico tanto para el diseño como para la promoción de acciones de la transversalización de la paridad de género; que nace de una motivación genuina traspasando la exigencia políticamente correcta, puesto que; a través de procesos que den cuenta de las realidades que tejen las dinámicas de las IES se activan polifonías universitarias, desenmascaran las desigualdades y visibilizan las representaciones sesgadas que sostienen aún las brechas de género.

Desde este horizonte, el reto de la academia, recae en la transversalización de la enseñanza con perspectiva de género en sus contenidos catedráticos, planes curriculares, ejercicios investigativos y en las prácticas sociales en relación a las encrucijadas nacientes en la complejidad de la realidad, donde las violencias de género, la exclusión, la segregación profesional y las posibilidades de actuación en tanto a la disminución de las brechas entre los géneros son actores protagónicos en la escena universitaria.

Desde luego, la educación superior juega un papel fundamental en la construcción de sociedades igualitarias, humanas y con desarrollo económico, político y científico, ello requiere una revolución estructural en la forma en la que se conciben estas necesidades y realidades desde las IES, quienes asumen un rol estratégico, razón por la cual se espera que la incidencia de estas en la sociedad trascienda lo reflexivo y lo académico para orientar sus esfuerzos hacia el desarrollo de acciones concretas que se operativicen y materialicen en las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión o proyección social.

En este marco, la inclusión de la paridad de género en las funciones sustantivas se puede observar en ciertas acciones que incluso podrían considerarse afirmativas. Por ejemplo, se encuentran aquellas que se basan en la construcción de programas específicos sobre el tema, esto con la finalidad de alinear las acciones a los cambios o transformaciones de orden normativo que se han instituido en los espacios universitarios. De todas formas, las cuotas de género si bien contribuyen a la representatividad de la mujer en la esfera pública, no son una respuesta a las problemáticas que encierran la inequidad de género. Por tanto, el panorama actual de la articulación de las funciones sustantivas y la paridad de género en Latinoamérica, evidencia por un lado, que si bien existen estrategias encaminadas a la transversalización de la perspectiva de género en los diferentes escenarios académicos, estas no están dirigidas específicamente a dicha articulación, además las estrategias que se promueven dependen directamente de entes rectores u organismos presentes en cada IES; por otro lado, se reconoce el trabajo en acciones afirmativas encaminadas a disminuir las brechas de género, pero no existe un lineamiento que articule la paridad de género con las funciones sustantivas de forma estructural.

Los resultados demuestran que en la actualidad no existe una articulación estructural entre las funciones sustantivas, es decir cada función asume una responsabilidad conforme a su alcance ya sea desde la docencia, la investigación o la extensión en coherencia con la misionalidad de la IES; ahora, si no existe articulación entre las funciones sustantivas no se logra materializar la paridad de género en la vida académica.

A manera de cierre, se concluye que la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior más allá de ser un deuda histórica, hoy más que nunca demanda acciones concretas no sólo en escenarios nacionales donde cada país apalanca sus propias estrategias, sino desde las posibilidades de articulación interdisciplinaria y multiespacial; de este modo, se convierte en sugerencia primaria el diálogo entre universidades latinoamericanas que hayan logrado avanzar significativamente en la visibilización de los asuntos de género, impulsando a aquellas que no han logrado avanzar en el tema; sin duda, es necesario robustecer y operativizar las rutas y procedimientos que garanticen la paridad de género en las funciones sustantivas y en todo el sistema universitario.

## Referencias Bibliográficas

- Aponte Hernández, E. (2015).  
La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244270>
- Betanzos, A.R. (2014).  
Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8): 149-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753883>
- Butler, J. (2007).  
Sujetos de sexo/género/deseo. En Butler, J. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (pp. 45-85). Paidós.
- Buquet, A. (2011).  
Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXII. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500018](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018)
- Carvajal-Ordóñez, V. F. M. y Mosquera-Abadía, H.A. (2021).  
Interacción universidad sociedad a través de la función de extensión. *Entramado*, 17(1): 186-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265467418012>
- Corona, Luis. (2016).  
La paridad de género, un derecho fundamental. [http://cedhj.org.mx/revista%20DF%20Debate/articulos/revista\\_No2/ARTICULO-5-2.pdf](http://cedhj.org.mx/revista%20DF%20Debate/articulos/revista_No2/ARTICULO-5-2.pdf)
- CMES (2009).  
Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado final. *Perfiles educativos*, 31(126): 119-126. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000400008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000400008&lng=es&tlng=es)
- CRES (2018)  
Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Cardona, D.F. (2020).  
Prejuicios y estereotipos en relación con la discriminación respecto a estudiantes becados de la universidad EAFIT de Medellín. [Trabajo de Grado]. Repositorio Institucional Universidad EAFIT. <http://hdl.handle.net/10784/25506>
- Cordón y Cordón, M.R. (2019).

- Integración de las funciones sustantivas de la universidad y relación Universidad-Sociedad-Estado. *Revista Compromiso Social*, (1): 23-28. <https://doi.org/10.5377/recoso.v1i1.13223>
- CSW65 (2022)  
Sexagésimo sexto período de sesiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. [https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/65/UNWOMEN\\_CS65%20Brochure%20ES.pdf](https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/65/UNWOMEN_CS65%20Brochure%20ES.pdf)
- Domínguez, D. y Sánchez, A. (1998).  
La investigación como función sustantiva en la Universidad La Salle (1). *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 3(10), 163-171. <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/1093>
- Fainholc, B. (2004).  
Ciencia, Tecnología, TICs y Género: estado del arte y propuestas. *Mneme. Revista Virtual de Humanidades*, 11(5):1-17. <http://www.seol.com.br/mneme>
- Fabre Batista, G.C. (febrero de 2005). Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente [Conferencia]. V Congreso Internacional Virtual de Educación, Palma, España.
- Fernández, A.B. e Ibáñez, M. (2018).  
Más mujeres en los estudios de Informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1): 116-134. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10624>
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (39): 47-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003906>
- Fuster Guillén, D.E. (2019).  
Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1): 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Granados, L. (2019).  
El modelo pedagógico y su articulación con las funciones.
- Heidegger, M. (2006).  
Introducción a la fenomenología de la religión. Fondo de Cultura Económica.
- Mariño, R. y Rial, A. (2019).  
Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *EDUCAR*, 55 (1): 251-272. <https://educar.uab.cat/article/view/v55-n1-marino-rial/890-pdf-es>
- Marsiske, R. (2015)



- La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación. *Universidades*, 65: 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37341213006.pdf>
- Martín, O.; Miguel, M.M. y Peralta, S.A. (julio de 2014). Elección, acceso y permanencia en la universidad ¿Una cuestión de género? [Conferencia]. V Coloquio Internacional Interdisciplinario de Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, experiencias y relatos. Buenos Aires, Argentina.
- Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas-ONU (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer-CEDAW. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw_SP.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2012). World Atlas of Gender Equality in Education. Paris, France
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2): 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Organización Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres-ONU Mujeres (2016). Desafíos Globales. Igualdad de Género. <https://www.un.org/es/global-issues/gender-equality>
- Organización de las Naciones Unidas-UNESCO (2022). WHEC-World Higher Education Conference. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/06/08/la-contribucion-de-las-universidades-a-la-igualdad-de-genero-una-perspectiva-global/>
- Serrador Osorio, Y.M. (2019). La investigación como función sustantiva en la universidad ecuatoriana. En Godínes, R., Chirinos, Y.V., Barbera, N., Ramírez, A.G. y Coromoto, R. Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica: vol. VII, 144-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7798300>
- Palomar, C. (2011). La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara. ANUIES.
- Polaino, C. y Romillo, A. de J. (2017). Vinculación con la Sociedad en la Universidad de Otavalo, Ecuador.

- Formación Universitaria, 10(3): 21-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306004>
- Prevert, A.; Navarro, O. y Bogalska-Martin, E. (2012).  
La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(1): 7-20. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-48922012000100002&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922012000100002&lng=pt&tlng=es)
- Prieto-Benavides, D., Palacios, A., Cardozo, L.A., Correa, J.E. y Ramírez-Vélez, R. (2016).  
Capacidad científica e investigadora de los profesionales de educación en Colombia. *Apunts Educació Física i Esports*, 32(123): 19-27. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.02)
- Rincón Quiñones, C. & Espitia Suárez, A. F. (2021).  
Colombia's Higher Education at Risk: Where are the Students? *Ecos De Economía: A Latin American Journal of Applied Economics*, 24(51): 4-28. <https://doi.org/10.17230/ecos.2020.51.1>
- Stein, N.S. (2018).  
La extensión-comunicación universitaria disputando el lugar de la investigación como fuente de conocimiento. Un recorrido histórico hasta los enfoques actuales. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(9): 14-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6738833>
- Tostado, A.G. (2012).  
Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad. *Polis*, 1: 1-15. <http://journals.openedition.org/polis/8085>
- Vera Guadrón, L. J., Gómez Silva, M.L., Perozo Piñero, L. y Acosta B.Y.C. (2012).  
La docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 28(68): 257-272. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31025437013>

ISBN: 978-9942-923-81-3



9 789942 923813