



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL NORESTE

DOCTORADO EN PLANEACIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

Disertación doctoral

**"Concepción de la gestión educativa desde la perspectiva de género a través del
lenguaje en la Universidad Autónoma del Noreste"**

Presenta

Elena Surovikina

ante la Dirección de Estudios de Postgrado

en cumplimiento parcial de los requisitos académicos para obtener el grado de

Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo

Saltillo, Coahuila, México, 2017

Disertación doctoral

Resultado del examen de la defensa: _____

Integrantes del Jurado

Firma

Dra. Nora Coral Elizondo Schmelkes

Directora de la Disertación / Presidenta del Jurado

Dra. María Teresa de Jesús Martínez Núñez

Secretaria

Dra. Elsa Esther Rocío Balmori Méndez

Sinodal

Dr. Manuel Guadalupe Muñiz García

Sinodal

Dra. Rosa María Garza Quiñonez

Sinodal

Saltillo, Coahuila, México, 17 de octubre de 2017

Dedicatoria

A las personas...

A quienes –en el esbozo evolutivo de Chernigovskaya (2013)– surgimos como *homo sapiens* (seres racionales), llegamos a ser *homo sapiens sapiens* (seres pensantes y modernos) y nos convertimos en *homo loquens legens scribensque* (seres con lenguaje, lectura y escritura)...

A las personas en proceso...

Porque dijo Ortega y Gasset que “la vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*” (citado en Rábade, 1990, p. 4). Así lo retomó Alonso Puig: el ser humano no es un participio, sino un gerundio, en todo momento se está haciendo...

A las personas en proceso e interesadas en el tema enunciado...

Desde luego, incluyendo a quienes, como el padre de Olimpia de Gouges, “[desean] que las Damas no se pongan el birrete de Doctor y que consideren su frivolidad hasta en los escritos. (...) [Porque están convencidos:] conviene para la felicidad del mundo que [las mujeres] no tengan pretensiones” (Blanco Orujo, 2000, pp. 20-21, citado en Varela, 2013, p. 33)...

A las personas en proceso, interesadas en el tema enunciado, con el rumbo *ad pacem* (hacia la paz)...

A quienes creen que desde cualquier Yo o Alteridad –femeninos y masculinos– es posible respetar la diversidad de los “Yo-Tú” buberianos para trascender las diferencias que separan y crecer en el Nosotros, integrado por las mujeres y los hombres –la humanidad– en paz...

A las personas en proceso, interesadas en el tema enunciado, con el rumbo *ad pacem* genérico hacia los seres humanos *liberatus* (liberados) del orden patriarcal de género.

Agradecimientos

Gracias a todos los seres sensibles quienes mediante su consideración positiva incondicional –mostrada de distintas maneras– me acompañaron en el transcurso del doctorado.

Un sincero y especial agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Nora Elizondo Schmelkes, por su respeto a la libertad responsable de una servidora, durante el desarrollo de este proyecto; así como por sus atenciones, ayuda y los valiosos consejos.

Expreso mi gratitud y aprecio a todo el equipo docente del Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo que –de formas diversas– contribuyó a mi formación académica y personal. Además, manifiesto mi reconocimiento al personal de apoyo que facilitó y amenizó mi estancia en la universidad, mientras cursaba los estudios del programa doctoral.

En especial, agradezco a la Dra. María Teresa de Jesús Martínez Núñez, la Dra. Elsa Esther Rocío Balmori Méndez, el Dr. Manuel Guadalupe Muñiz García y la Dra. Rosa María Garza Quiñonez: por su apreciable tiempo, interés y aportaciones durante la elaboración y las revisiones de la tesis.

También agradezco a la Universidad Autónoma del Noreste –a sus representantes oficiales, en particular al rector Dr. González Calderón, y al equipo directivo-administrativo que participó en el estudio–, tanto por los permisos facilitados, como por una amplia apertura y su valiosa colaboración, lo cual me permitió llevar a cabo el presente trabajo.

En suma, reconozco y agradezco la coparticipación y la corresponsabilidad de toda una comunidad de personas, que coadyuvó al logro de esta investigación.

Resumen

En el marco de las transformaciones contemporáneas en materia de género –a nivel individual paradigmático y colectivo organizacional–, surge el interés de indagar sobre cómo conceptualiza la gestión educativa desde la perspectiva de género (PEG), el personal directivo-administrativo universitario. Lo anterior, debido a la perpetuación de la problemática genérica sutil e indirecta y cierta desatención al tema en espacios institucionales y a nivel de toma de decisiones. Con propósitos de diagnóstico –como punto de partida para eventuales ajustes prospectivos–, se realizó una investigación cualitativa descriptivo-exploratoria en una universidad mexicana. Durante el abordaje epistemológico interpretativo se recurrió a la herramienta del lenguaje, utilizado desde un enfoque integral (Wilber, 2013; Leonard, 2004) y género-sensitivo (Surovikina, 2015b). Las dos facetas del lenguaje –semántica y gramática– posibilitaron un conjunto de hallazgos, integrado mediante el “círculo hermenéutico” (Gadamer, 1999). Para el caso de estudio “instrumental” se empleó una muestra por conveniencia de 32 especialistas con experiencia significativa en puestos universitarios de responsabilidad. El diseño metodológico comprendió: la aplicación de varios instrumentos (escalas de actitudes, Redes Semánticas Naturales, ejercicios, entrevistas); tratamiento cualitativo de datos (análisis del discurso y contenidos), incluyendo estadísticos descriptivos; integración y "triangulación múltiple" de los resultados. Como respuesta global, se advirtió que la conceptualización cognitivo-perceptivo-actitudinal de la gestión educativa con la vertiente “PEG” fue escasa y, desde la consciencia crítica de género, resultó susceptible de resignificación y pendiente de problematización de los paradigmas generizados, ocultos en el mutismo institucional sobre el tema.

Palabras clave: gestión educativa, perspectiva de género, lenguaje, universidad

Abstract

In the current context of transformations in gender matters at both, paradigmatic individual and organizational collective levels, the interest to investigate how the university managers and administrative personnel conceptualize the educational management from the gender perspective arises. This is due to the perpetuation of the subtle and indirect gender problems as well as a certain lack of attending those issues in institutional environments and at the decision-making level. For diagnostic purposes –as a starting point for potential future adjustments– a descriptive-exploratory qualitative research was conducted at a Mexican university. During the interpretative epistemological approach, the language tool, focused from the integral (Wilber, 2013; Leonard, 2004) and gender-sensitive (Surovikina, 2015b) perspectives, was utilized. The two facets of language –semantics and grammar–facilitated a set of findings, integrated through the "hermeneutic circle" (Gadamer, 1999). For the "instrumental" case study, a convenience sample of 32 specialists with significant experience in university positions of responsibility was used. The methodological design consisted of: Application of various instruments (attitudes scales, Natural Semantic Networks, exercises, interviews); Qualitative data treatment (discourse and content analysis), including descriptive statistics; Integration and "multiple triangulation" of results. As a global finding, it turned out that the cognitive-perceptual-attitudinal conceptualization of educational management with gender perspective was rather limited; and, from the critical gender approach, it was considered susceptible to resignification and pending of problematization of gender paradigms, hidden in the institutional mutism on the subject.

Key words: educational management, gender perspective, language, university

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Abstract	v
Índice de capítulos	vi
Índice de figuras	xi
Índice de tablas	xiv
Índice de anexos	xv
Índice de anexos en otros medios portátiles externos (la primera letra indica el formato del archivo: Documentos institucionales, Excel, Word)	xvii

Índice de capítulos

1. Introducción	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Definición del problema	11
1.3 Objetivos	13
1.4 Preguntas de investigación	14
1.5 Justificación	14
2. Fundamentos	19
2.1 Universidad Autónoma del Noreste (UANE)	19
2.2 Perspectiva de género (PEG)	22
2.2.1 Conceptos clave de la PEG	23

2.2.2	Formas de discriminación de género	32
2.2.3	PEG en el marco legislativo	36
2.2.4	México en materia de género a través de algunos indicadores	40
2.2.5	PEG en la cultura, gestión y desarrollo organizacional sostenible	43
2.3	Gestión educativa desde la perspectiva de género	46
2.3.1	Acuerdos legislativos en materia educativa con enfoque de género	48
2.3.2	El contexto escolar del México contemporáneo: problemáticas y perspectivas	50
2.3.3	Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género	52
2.3.3.1	Proceso educativo transformacional con la PEG	53
2.3.3.2	Productos finales del sistema educativo	57
2.4	Lenguaje con perspectiva de género	61
2.4.1	El concepto y papel del lenguaje en general	61
2.4.2	Legado filosófico: la concepción del lenguaje	64
2.4.3	Bagaje sociolingüístico	70
2.4.4	La conceptualización del lenguaje género-sensitivo	73
2.4.4.1	Contenido de las estrategias lingüísticas género-sensitivas	75
2.4.4.2	Posturas respecto al lenguaje con enfoque de género	78
2.4.5	El lenguaje con enfoque de género dentro del marco legal	84
2.4.6	Consideraciones semióticas aplicadas al lenguaje género-sensitivo	87
3.	Método	96
3.1	Enfoque metodológico: Marco de referencia integral	100

3.2 Categorías, variables e indicadores (CVI)	105
3.3 Delimitaciones	107
3.4 Entidades del estudio: sujetos y objetos	108
3.4.1 Universo y muestra (CUAN)	108
3.4.2 Población y unidad de análisis (CUAL)	110
3.5 Instrumentos para recopilación de información	111
3.6 Diseño del procedimiento de recolección de datos	113
3.6.1 Elementos cuantitativos	113
3.6.2 Insumos cualitativos	115
3.7 Estudio piloto	115
3.8 Procesamiento de la información	117
3.9 Análisis de la información	117
3.9.1 Tratamiento durante la fase CUAN	117
3.9.2 Tratamiento durante la fase CUAL	119
3.9.3 Tratamiento durante la integración de información	124
4. Resultados	126
4.1 Aplicación del instrumento	127
4.1.1 Análisis de Escala de Ideología de Género (EIG)	128
4.1.2 Análisis de Escala de Neosexismo	131
4.1.3 Análisis del ejercicio gramatical sobre lenguaje género-sensitivo	134
4.1.4 Análisis de las Redes Semánticas Naturales (RSN)	136
4.1.4.1 Elementos de gestión educativa	137
4.1.4.2 Problemática de género en la universidad	139
4.1.4.3 Aspectos de confluencia	142
4.2 Entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario	144

4.2.1 Percepción del entorno	145
4.2.2 Conceptualización sobre la gestión educativa con PEG	148
4.2.2.1 Cuadrante I: Fenomenología de género	148
4.2.2.1.1 Ideología de género	149
4.2.2.1.2 Actitudes hacia PEG	155
4.2.2.2 Cuadrante II: Cultura generalizada vs. genérica	166
4.2.2.2.1 Concepciones del ser	167
4.2.2.2.2 Concepciones del hacer	169
4.2.2.2.3 Concepciones del trato interpersonal	173
4.2.2.2.4 Concepciones de los aspectos laborales	177
4.2.2.3 Cuadrante III: Acervo de competencias	185
4.2.2.3.1 Conocimientos sobre PEG	186
4.2.2.3.2 Liderazgo y poder	190
4.2.2.3.3 Competencia lingüística desde PEG	192
4.2.2.4 Cuadrante IV: Elementos institucionales	194
4.2.2.4.1 Política	194
4.2.2.4.2 Estructura organizacional	200
4.2.2.4.3 Calidad educativa	203
4.2.2.4.4 Enseñanza-aprendizaje	208
4.2.3 Integración del panorama global	213
4.3 Documentación institucional	224
4.3.1 Uso gramatical del lenguaje desde la PEG	225
4.3.2 Gestión educativa con PEG desde la semiótica crítica	230
4.3.2.1 Roles de género	235
4.3.2.2 Problemática de género	238

4.3.2.3 Cultura	239
4.3.2.4 Enseñanza-aprendizaje	240
4.3.2.5 Calidad	242
4.3.2.6 Relaciones de poder	244
4.3.3 Confluencia entre los elementos de gestión y lenguaje desde la PEG	246
4.3.4 Lenguaje con PEG en la documentación institucional desde temporalidad y tipos de poder	250
4.4 Integración y triangulación de resultados	254
4.4.1 Dimensión subjetiva (el tercio superior izquierdo)	256
4.4.2 Dimensión intersubjetiva (el tercio inferior izquierdo)	257
4.4.3 Dimensión objetiva (el tercio derecho)	259
5. Conclusiones y recomendaciones	263
5.1 Contestación de las preguntas de investigación	263
5.2 Discusión sobre la gestión educativa desde la PEG a través del lenguaje	270
5.2.1 Fractalismo de gestión educativa desde la PEG	271
5.2.2 Lenguaje como interfaz	274
5.3 Recomendaciones	278
Referencias	281
Anexos	321
Curriculum vitae	A

Índice de figuras

Figura 1. Síntesis del fundamento epistemológico de la propuesta de investigación: la noción de lenguaje desde la perspectiva integral y de género	101
Figura 2. Lenguaje desde la perspectiva integral: tres dimensiones	105
Figura 3. Medias de los ítems de la EIG.	128
Figura 4. Medias de los ítems de la Escala de Neosexismo	131
Figura 5. Ejercicio gramatical: Sexismo en el lenguaje A	136
Figura 6. Ejercicio gramatical: Sexismo en el lenguaje. Cálculos.	136
Figura 7. Resumen de indicadores: diez RSN	137
Figura 8. Comparación de nodos: valores J y VMT	138
Figura 9. Indicadores sobre la RSN “Problemática de género en la universidad”	140
Figura 10. Gráfica referente al conjunto SAM “Problemática de género en la universidad”	140
Figura 11. Vinculación entre los diez conjuntos SAM: frecuencias extragrupo (FE)	142
Figura 12. Conectividad entre diez conjuntos SAM	143
Figura 13. Conectividad entre los conjuntos SAM “Sexismo en el lenguaje”, “Calidad educativa desde perspectiva de género”, “Problemática de género en la universidad” y “Política de género de la institución educativa”	143
Figura 14. Entorno (input-output)	148
Figura 15. Cuadrante I (codificaciones): Fenomenología de género	148
Figura 16. Cuadrante I: resumen	166
Figura 17. Cuadrante II (codificaciones): Cultura generalizada vs. genérica	167
Figura 18. Cuadrante II: resumen	185
Figura 19. Cuadrante III (codificaciones): Acervo de competencias	186
Figura 20. Cuadrante III: resumen	193
Figura 21. Cuadrante IV (codificaciones): Elementos institucionales	194

Figura 22. Cuadrante IV: resumen	213
Figura 23. Modelo socio-semántico integral: vista general	214
Figura 24. Modelo socio-semántico integral: Entorno	214
Figura 25. Modelo socio-semántico integral: brechas	216
Figura 26. Modelo socio-semántico integral: cuatro cuadrantes con conexiones	216
Figura 27. Modelo socio-semántico integral: vista general. Explicación	218
Figura 28. Modelo socio-semántico integral: Entorno. Explicación	219
Figura 29. Modelo socio-semántico integral: brechas. Explicación	219
Figura 30. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante I. Explicación	220
Figura 31. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante II. Explicación	220
Figura 32. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante III. Explicación	221
Figura 33. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante IV. Explicación	221
Figura 34. Frecuencia de términos sobre PEG	223
Figura 35. Nube de palabras	224
Figura 36. Sistemas de documentos y de códigos. Documentación institucional	224
Figura 37. Sistema de documentos: estructura de documentos	225
Figura 38. Sistema de códigos y subcódigos	225
Figura 39. Mapa del uso gramatical y sintáctico del lenguaje desde la PEG: UANE	226
Figura 40. Matriz de subcódigos con valores respecto al uso gramatical y sintáctico del lenguaje desde la PEG: UANE	227
Figura 41. Matriz de subcódigos con nodos-cuadrados respecto al uso gramatical y sintáctico del lenguaje desde la PEG: UANE	227
Figura 42. Gráfica de los principales elementos que integran dos códigos pertenecientes a la variable “Uso gramatical y sintáctico del lenguaje desde la PEG”	228

Figura 43. Mapa de gestión educativa con PEG desde la semiótica crítica: UANE	231
Figura 44. Matriz de subcódigos con valores respecto a la gestión educativa con PEG desde la semiótica crítica: UANE	231
Figura 45. Matriz de códigos con nodos-círculos respecto a la gestión educativa con PEG desde la semiótica crítica: UANE	232
Figura 46. Gráfica de los principales códigos pertenecientes a “Gestión educativa con PEG”	233
Figura 47. Gráfica de los principales elementos que integran los seis códigos pertenecientes a “Gestión educativa con PEG”	234
Figura 48. Confluencia entre los elementos de gestión y lenguaje desde la PEG	247
Figura 49. Ejemplificación de un caso documental: Filosofía y Objetivos institucionales	249
Figura 50. Retrato del documento “Filosofía y Objetivos institucionales”	250
Figura 51. Sistema de documentos: estructura de conjuntos	251
Figura 52. Conjunto de documentos “as is”	252
Figura 53. Conjunto de documentos “must be”	252
Figura 54. Conjunto de documentos “should be”	253
Figura 55. Triangulación de resultados	255

Índice de tablas

Tabla 1. Las principales estrategias para el uso del lenguaje incluyente y su conexión con la lingüística	76
Tabla 2. Frecuencia de términos sobre PEG	221
Tabla 3. Frecuencia de términos sobre PEG reagrupados semánticamente	223
Tabla 4. Uso gramatical y sintáctico del lenguaje desde la PEG: UANE	228
Tabla 5. Gestión educativa con PEG (códigos): UANE	232
Tabla 6. Gestión educativa con PEG (subcódigos): UANE	233
Tabla 7. Gestión educativa con PEG (subcódigos) y principio de Pareto: UANE	235

Índice de anexos

Anexo A. Cuadro de congruencia	321
Anexo B. Personal directivo-administrativo: UANE	322
Anexo C. Problemática de género en el contexto escolar mexicano	325
Anexo D. Calidad educativa desde la perspectiva de género: aproximación integradora	327
Anexo E. Concepciones del signo lingüístico	328
Anexo F. Ejemplificación del sexismo en el lenguaje	329
Anexo G. Diagrama de investigación: síntesis metodológica	330
Anexo H. Diseño integral	331
Anexo I. Fundamentación detallada de la estrategia metodológica diseñada para la UANE	332
Anexo J. Categorías, variables e indicadores (CVI)	335
Anexo K. Recopilación de preguntas, objetivos y tratamiento en la investigación	341
Anexo L. Instrumento	343
Anexo M. Guía de entrevista semiestructurada	348
Anexo N. Protocolo de observación (entrevista)	349
Anexo O. Estadísticos descriptivos: Escala de Ideología de Género (EIG)	350
Anexo P. Estadísticos descriptivos: Escala de Neosexismo	351
Anexo Q. Estadísticos descriptivos: Sexismo en el lenguaje	352
Anexo R. Análisis detallado de las RSN	353
Anexo S. Información del proyecto: general y sistema de códigos. Entrevistas y preguntas abiertas	373
Anexo T. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante I	375
Anexo U. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante II	376

Anexo V. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante III 377

Anexo W. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante IV 378

Anexo X. Información del proyecto: general. Documentación institucional 379

Índice de anexos en otros medios portátiles externos (la primera letra indica el formato del archivo: Documentos institucionales, Excel, Word)

Índice de Documentos

Anexo DA. AvisoAdmin Pagos

Anexo DB. CampusEnlaceEstudiantil nov2015 1

Anexo DC. CampusEnlaceEstudiantil nov2015 2

Anexo DD. CampusEnlaceEstudiantil nov2015 3

Anexo DE. CampusEnlaceEstudiantil nov2015 4

Anexo DF. CampusEnlaceEstudiantil nov2015 5

Anexo DG. CampusEnlaceEstudiantil nov2015 6

Anexo DH. Constancia Carta calificaciones 12 materias 001

Anexo DI. Constancia PHD(c)ElenaSurovikina

Anexo DJ. Credencial Docente UANE 2016jul31

Anexo DK. Credencial DPyLE 31jul2016

Anexo DL. CubículoLaAsistente PromoPostgrado

Anexo DM. DPyLE Guia de Tesis DPYLE

Anexo DN. DPyLE Manual de operacion correcciones DPYLE

Anexo DO. DPyLE Reglamento Académico Doctorado

Anexo DP. Estatutos MisionVision

Anexo DQ. Estatutos ModeloEduc

Anexo DR. Estatutos Valores

Anexo DS. FelizDiaDelEstudiante

Anexo DT. FelizDiaDelMtro

Anexo DU. Folleto DPyLE

Anexo DV. Folleto LAE

Anexo DW. Folleto LARH

Anexo DX. Folleto MtriaEduc

Anexo DY. Invitacion DiaDelMtro

Anexo DZ. Organigrama general 2015

Anexo DDA. Organigrama Saltillo 2015

Anexo DDB. Pago Ficha_Reimpresion_1195557_20150909_142757_2

Anexo DDC. PagoColegiatura 1210769_0__21062014091655

Anexo DDD. PDI 2013-2023 Extracto_FilosofiaObjetivos

Anexo DDE. Reglamento_Bibliotecas

Anexo DDF. Reglamento_CCA

Anexo DDG. Reglamento_de_becas_2010

Anexo DDH. SIUANE

Anexo DDI. SOMOS_UANE 35 2015sep01

Anexo DDJ. UANE Filosofia Objs 2013-2023

Anexo DDK. UanePostgrado 1

Anexo DDL. UanePostgrado 2

Anexo DDM. UanePostgrado 3

Anexo DDN. UanePostgrado 4

Anexo DDO. Violentometro

Anexos en formato de Excel

Anexo EA. Segmentos codificados ENTORNO

Anexo EB. Segmentos codificados IES

Anexo EC. Segmentos codificados DOCUMENTOS

Anexo ED. Segmentos codificados RolesModelos

Anexo EE. Segmentos codificados RolesPapel

Anexo EF. Segmentos codificados ProblGenero

Anexo EG. Segmentos codificados Cultura

Anexo EH. Segmentos codificados EnsApr

Anexo EI. Segmentos codificados Calidad

Anexo EJ. Segmentos codificados RelPoder

Anexos en formato de Word

Anexo WA. Vista general de memos EntrevistasPreguntas

Anexo WB. Transcripción de la entrevista P1

Anexo WC. Transcripción de la entrevista P2

Anexo WD. Transcripción de la entrevista P3

Anexo WE. Transcripción de la entrevista P4

Anexo WF. Vista general de memos Documentos

1. Introducción

El género y las relaciones de género han sido durante mucho tiempo olvidados o considerados de escasa importancia en el estudio de las organizaciones. La naturaleza sexuada en las organizaciones y de su gestión no ha formado parte de la tradicional corriente masculina de la teoría sobre la práctica organizativa.

(Burrell y Hearn, 1986, p. 1, citado en Santos Guerra, 2007a, p. 8)

El género cruza de parte a parte cualquier lógica simbólica específica, empezando por el propio lenguaje, o los diferentes lenguajes.

(Vendrell Ferré, 2013, p. 173)

Cuando el lenguaje nombra, inevitablemente delimita, ordena, clasifica y valora; genera significaciones que existen como tales gracias al lugar que ocupan entre otras significaciones; produce, por tanto, una realidad cultural allí donde sólo había naturaleza, que es el reino del sinsentido: «La lengua re-produce la realidad. Esto hay que entenderlo de la manera más literal; la realidad es producida de nuevo por la mediación del lenguaje» (Benveniste, 1989:26).

(Serret, 2006, p. 31)

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

(Monterroso, A., 2007, p. 71; el cuento mas corto del mundo)

Pesimismo de la inteligencia y optimismo de la voluntad.

(Locuciones utilizadas por Antonio Gramsci y Romain Rolland)

En este capítulo introductorio se incluye la parte de antecedentes y motivos, la puntualización y justificación de la problemática a explorar, así como un conjunto de objetivos y preguntas de la investigación planteada.

1.1 Antecedentes

Debido a una acentuación en la transversalidad de la perspectiva de género en los ámbitos político-sociales contemporáneos (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 [PND], 2013; Programa Sectorial de Educación 2013-2018 [PSE], 2013; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) y su institucionalización en las organizaciones (Mingo, 2010; Palomar Vereá, 2011; Zaremberg, 2013), los diversos elementos de la gestión educativa (Hoy & Miskel, 2013) –estructura y política, cultura y comunidad, procesos de enseñanza-aprendizaje, comunicación y calidad– también resultan susceptibles a revisar desde esta óptica.

Relativo a la perspectiva de género en el funcionamiento de una institución de educación superior (IES), la Universidad Autónoma del Noreste (UANE), se observaron algunas circunstancias, consideradas como antecedentes para la presente investigación. Por ejemplo, en algunas exploraciones preliminares realizadas en 2013-2014 en campo, se manifestaron tanto aciertos como áreas de oportunidad respecto al uso no sexista del lenguaje o la comunicación género-sensitiva. Básicamente, en la documentación, estatutos, publicidad, folletos promocionales y la página de internet institucional se detectó el uso del genérico masculino y la invisibilidad de la mujer (Surovikina, 2013).

En relación con la formación docente en la temática de género y lenguaje incluyente (Surovikina, 2014), como resultado de una indagación entre el personal docente, se hizo frente a una baja participación, misma que pudiera constituir un indicador de posibles resistencias. Por otro lado, se evidenció cierta apertura del profesorado universitario hacia su eventual participación en las actividades formativas y de desarrollo profesional sobre la perspectiva de género en la educación, así como un interés en acrecentar sus acervos cognitivos y destrezas en el lenguaje género-sensitivo. También se advirtió que el personal funcionario de la UANE pudiera liderar las potenciales transiciones propositivas y propiciar un efecto de alcance significativo en este tópico.

En cuanto a la situación con el sexismo ambivalente cuyo portador pudiera ser el estudiantado, en otro estudio (Surovikina & Sánchez Ponce, 2015a) se sondeó acerca de la presencia de las creencias sexistas internalizadas en una población estudiantil que cursaba las carreras relacionadas con la docencia, concluyéndose que en la muestra analizada, en efecto, se manifestaban ciertas actitudes discriminatorias ambivalentes hacia ambos sexos.

Asimismo, se examinó la perspectiva del alumnado y de empleadores-funcionarios de la UANE sobre una posible demanda de futuros docentes graduados en los programas con enfoque en género (Surovikina & Sánchez Ponce, 2015b). Entre los hallazgos se detectó que

los requerimientos de empleadores en el ámbito educativo hacia un candidato docente incorporaban el requisito de su preparación formal con perspectiva de género. Sin embargo, parecía un "extra" deseable más no obligatorio: en parte, debido a la falta de criterios de "perspectiva de género" legislados en el marco normativo y en los perfiles docentes dentro de la IES. Asimismo, según la opinión recabada y generalizada, se ratificó la prioridad para una eventual contratación de especialistas-docentes con dicha formación.

Por otro lado, entre quienes desempeñan mandatos formales se observó buena disposición para hablar del tema, cierto desconocimiento de la agenda de género y un manejo bienintencionado y retórico del asunto. Se detectó el empleo del discurso políticamente correcto a favor de la perspectiva de género en la educación. Es decir, durante esa indagación en la UANE, Saltillo, emergió la cuestión discursiva o del lenguaje, un área particular que requiere de una reflexión apropiada con el empleo de los recursos del campo disciplinario correspondiente.

Con relación en lo anterior y con base en los estudios de género, un tema pendiente de una mayor atención dentro de los procesos educativo-administrativos, se refiere a las cuestiones del uso del lenguaje incluyente y género-sensitivo en contraposición al excluyente, sesgado o poco sensible a la perspectiva de género (Calero Fernández, 1999; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2009; García Meseguer, 2001; Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2008a; Márquez, 2013; Medina Guerra, Ayala Castro, & Guerrero Salazar, 2002; Pérez Cervera, 2011). El lenguaje constituye un fenómeno humano que vincula, participa e impacta prácticamente todos los ámbitos de la vida. Posee dos facetas, una exterior y otra interior, donde el aspecto externo y perceptible consiste en el uso de las reglas gramaticales, y su reverso se vincula de manera íntima con las cuestiones semánticas, creencias y cultura. En síntesis, el lenguaje contiene el potencial de dilucidar las relaciones entre el mundo subjetivo de los significados, que una persona le

adjudica a cierto fenómeno, y el comportamiento social, que el individuo paralelamente manifiesta en su quehacer personal y profesional. A través de las facultades discursivo-narrativas, así como las herramientas género-sensitivas del lenguaje, eventualmente, es posible inquirir acerca del quehacer de un grupo de personas (por ejemplo, del personal directivo-administrativo universitario), el cual necesariamente conlleva la vertiente ideológica de creencias compartidas culturalmente y la psicológica de significados; ambas implícitas en la gestión de los centros educativos.

De acuerdo con otras indagaciones sobre el *statu quo* de la UANE hasta finales de 2015 (momento cuando se redactó este apartado y se inició la exploración en campo), su oferta carecía de algún programa académico en cualquiera de sus niveles educativos que se relacionara con la perspectiva de género, tampoco existían materias optativas que contemplaran estos tópicos, como sucede en otras IES mexicanas: la Universidad Autónoma del Estado de México (2014), la Universidad Pedagógica Nacional (2013, 2014) en sus sedes en Ajusco y Guadalajara, la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (s. f.), el Colegio de México (2011) en la CDMX o la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2014).

En cuanto a la estructura organizacional de la universidad objeto de estudio, en los organigramas se distinguió una combinación de los diseños funcional, divisional y geográfico, o bien, una estructuración "híbrida" (Daft, 2015, capítulo 3), donde no se observaba la presencia de algún departamento encargado de los asuntos de género. Si bien se convocaban una Asamblea de fundadores y los Consejos Directivo y Académico, en los diferentes niveles de subordinación se perfilaba una cadena de mando representada de manera vertical junto con una especialización a través de la departamentalización. En ello se advirtió una organización jerárquica centralizada: la toma formal de las decisiones se realizaba en los puestos de la cima jerárquica del rector o director. Es una IES diseñada para la eficiencia, orientada al sector productivo de la región y al logro de las metas institucionales (Plan de Desarrollo

Institucional de la UANE hasta 2023 [PDI], 2013), aun cuando desde la perspectiva de género se promueve una integración de diferentes tipos de liderazgo, la consideración de la multidimensionalidad de las personas por encima de su competitividad laboral, junto con los cuestionamientos críticos acerca de una orientación hacia el mercado y beneficio económico, fenómenos denominados "la consciencia patriarcal" (Naranjo, 2010).

Por otro lado, en el quehacer de la UANE se desconocía sobre alguna "agenda de género" que fuera formalmente establecida en la institución, tampoco de la certificación en el Modelo de Equidad de Género (MEG) del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2012), con su potencial extensión al alumnado, como acontece en dos casos de *benchmarking*: la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (INMUJERES, 2010b), respectivamente. El MEG constituye una posibilidad de certificación voluntaria para toda institución, sea pública o privada, que surgió en 2003 de un proyecto sobre equidad de género acordado entre el Gobierno de México y el Banco Mundial y, posteriormente en 2006, fue integrado como una política pública federal expresada en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006). El objetivo del MEG comprende

desarrollar, fomentar e impulsar la equidad de género en las organizaciones.
(...) institucionalizar las políticas de equidad de género y propiciar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el acceso al empleo, condiciones de trabajo, así como desarrollo profesional, capacitación y participación en los procesos de toma de decisiones" (INMUJERES, 2012, sección "Objetivo de aplicación", párr. 1).

Con relación en las capacitaciones o certificaciones profesionales con la visión de género, no existía algún estímulo institucional para que el personal de la UANE se certificara al respecto, lo cual pudiera representar un valor agregado para toda la institución educativa en

operación, puesto que el INMUJERES (2014) expresamente celebra la profesionalización docente en género y también se ofrecen opciones afines en el Sistema Nacional de Competencias (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales [CONOCER], 2010).

En la UANE no hubo precedentes de las auditorías de equidad (Skrla, McKenzie, & Scheurich, 2009), como en un ejemplo viviente proveniente de la cancha europea: en Alemania se utiliza la certificación nacional de buenas prácticas de equidad por medio de auditorías (Zapata Galindo, 2010, p. 136).

Referente a los procesos evaluativos de las y los trabajadores universitarios o la IES en general, no se contemplaban rúbricas o actividades con este enfoque, por analogía con la praxis surgida. Un ejemplo es Suecia, donde la evaluación cuantitativa de los aspectos de género institucionales tiene interesantes antecedentes en la parte de criterios, indicadores e instrumentos, por medio del uso de "*3R Method*", "*Gender Impact Analysis*" y "*Gender Budgeting*" (Zapata Galindo, 2010, pp. 128-133). Respecto a la rigidez de los estándares y evaluaciones del alumnado, una potencial alerta a considerar consiste en la diferente valoración del rendimiento académico en función de roles de género: subcalificación de las alumnas y sobrevaloración de los alumnos (Mingo, 2010, pp. 160, 206, 210, 214, 226-229). Por otro lado, en cuanto a los estándares de calidad se invita a tener en cuenta que éstos son imposibles en lo referente al ser humano como un todo "único e irrepetible"; el intento atentaría contra el principio de la diversidad. En palabras de Piussi (1999), la perspectiva de género se adhiere a la anti neutralidad, anti estandarización de relaciones y procedimientos didácticos, con la bienvenida a errores, asimetrías y fallos en las respuestas del alumnado, considerados como "imprevistos naturales" (pp. 54, 65).

Si bien en la UANE se enfocaba en lograr diversas acreditaciones (por ejemplo, la de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de la Educación Superior [FIMPES],

2015) y de estar presente en *rankings* universitarios (PDI, 2013), una precaución al respecto reside en que dichas iniciativas difieren de la fundamentación teórica de la óptica de género, puesto que se relacionan con la tendencia de homogenizar la educación. No obstante, una solución se posibilita mediante la certificación en el MEG, que permite formar parte de la base de datos de INMUJERES (2011) sobre buenas prácticas de género o aparecer en el "Ranking de las mejores instituciones para trabajar con equidad de género: *Great Place to Work*", con el cual el organismo gubernamental (INMUJERES) tiene un convenio.

A la problemática anterior local se suman otras evidencias recolectadas en diversos estudios de género sobre el manejo de los sistemas educativos. Por ejemplo, pobres o nulos contactos de cooperación con las instituciones educativas donde ya existen los antecedentes o avances positivos al respecto; la ausencia de la regulación, control o insuficiente apoyo por parte de los organismos públicos gubernamentales y educativos, al no cumplir con la política de transversalidad de género (PND, 2013; PSE, 2013) en las escuelas; la premura inexistente en cuanto a la elaboración, estandarización y acreditación de los proyectos curriculares con enfoque de género; el diseño de programas formativos, de capacitación y profesionalización del profesorado o de los cuerpos administrativo-directivos en el tema, tampoco coadyuvan a los cambios marcados en las líneas de acción del desarrollo nacional y educativo en México hasta 2018. Las argumentaciones retóricas de que existen otras prioridades a atender en la gestión escolar, que el tema "solo está de moda" o que "es un artilugio del movimiento feminista" (López Valero & Encabo Fernández, 1999, p. 6), suelen restar importancia a la problemática de género para la gestión educativa, dificultando o estancando los avances en esta dirección y perpetuando las desigualdades tradicionalmente instaladas en la sociedad y, consecuentemente, en sus escuelas.

Es decir, en un panorama global el sistema educativo de un país replica el sistema social vigente, con sus aciertos y deficiencias. El tema de inequidades y diferenciación por

género, originado en el régimen patriarcal y visión androcentrista, ha sido un foco constante de atención durante las últimas décadas en todo el mundo: por ejemplo, a través de los estudios de género en los medios académicos o mediante las políticas con dicho enfoque en la esfera gubernamental. En la actualidad, este terreno se aborda desde diferentes ángulos y áreas de conocimiento, también en el México contemporáneo, donde se realizan indagaciones y se toman medidas de detección, lucha y prevención contra la desigualdad de género.

Asimismo, la "perspectiva de género" constituye una de las tres estrategias transversales del PND 2013-2018 (2013), diseñadas para contribuir al logro de las cinco metas nacionales, una de las cuales se refiere a "México con Educación de Calidad" (p. 31), lo cual también se aprecia en el PSE 2013-2018 (2013).

Varios desafíos en materia de género conciernen al ámbito de la educación, debido a que es inseparable del entorno social e histórico y porque constituye un espacio clave para crear consciencia y transmitir saberes y valores a las nuevas generaciones de seres humanos. En los contextos escolares los retos de género aún son múltiples y comprenden varias áreas directivo-administrativas, reunidas bajo una visión sistémica de Hoy y Miskel (2013).

Como una síntesis de los antecedentes esbozados, en el funcionamiento de la UANE parecen existir varias cuestiones a revisar desde la perspectiva de género (PEG), mismas que se han de liderar por la dirección universitaria. Sin embargo, a la falta de la existencia formal de la PEG en la IES, no sería posible esperar que haya acciones o cambios, para darle seguimiento al tema o procurar mejoras correspondientes. Se considera que el primer paso para la atención a los desafíos de la gestión educativa desde la perspectiva de género consiste en conocer cómo ésta se concibe dentro la institución, primeramente, por quienes se encuentran al mando y toma de decisiones en la universidad.

Al respecto, el lenguaje como medio, a través del cual pudiera realizarse una aproximación a la comprensión de la problemática de género en la gestión educativa, se

consideró importante por su amplio potencial esclarecedor. Con base en un cuantioso bagaje acerca de los hallazgos y contribuciones en el campo lingüístico, se distinguen dos vertientes relevantes en relación con el presente tema de investigación. La primera es una faceta instrumental y procedimental, concierne a los recursos del lenguaje género-sensitivo (dimensiones gramaticales y pragmáticas), como medio para lograr acuerdos, trato y comunicación más equitativa entre hombres y mujeres y como vía para desechar los estereotipos y prejuicios sexistas de antaño (Calero Fernández, 1999; Márquez, 2013; Pérez Cervera, 2011; CONAPRED, 2009; entre otras fuentes). El segundo elemento se refiere al gran legado de la hermenéutica –íntimamente conectada con el lenguaje-, la cual puntualiza el papel que juega el fenómeno lingüístico en la vida de las personas y la historia de las sociedades y la humanidad. En especial, se destaca el lazo intrínseco entre el lenguaje y el pensamiento, entre el lenguaje y la significación y resignificación del mundo y sus fenómenos. El lenguaje, desde un acercamiento teórico-epistemológico diverso (Colás Bravo, 1998; Gadamer, 1998, 1999; Miranda, 2007), envuelve las posibilidades de acceder a los mundos de saberes y paradigmas ideológicos, los procesos psicológico-afectivos y valorativo-actitudinales de los individuos.

La selección de este tema del estudio resultó congruente con la inclinación personal, profesional y académica de la investigadora. Primero, se debió al interés hacia el fenómeno del lenguaje en general, la literatura y los idiomas, en particular. La relación con el lenguaje ha sido para la autora un constante cuestionamiento y asombro por el misterio y el poder que este tiene de manifestar hechos y sueños; de comunicar afectos y aflicciones; de conectar o aislar los mundos de personas distintas; de posibilitar la delicia de lectura; y con todo ello, de crear las realidades subjetivas y movedizas de cada quien. En palabras de Echeverría (2015), "los seres humanos, (...) son seres lingüísticos, seres que viven en el lenguaje. El lenguaje,

(...) es la clave para comprender los fenómenos humanos" (p. 31). En una síntesis parcial, quizá el lenguaje pudiera marcar alguna diferencia en la problemática de género.

En cuanto al segundo motivo, la afinidad con la perspectiva de género tuvo que ver con la preocupación personal y profesional de la autora por la discriminación. Al ser extranjera en México, le fue posible comparar algunas vivencias locales con las de otras culturas (por ejemplo, la rusa o alemana). Además, al acumular diferentes experiencias en sus papeles académicos y laborales (en especial, al brindar el servicio de orientación psicológica para la comunidad), pudo conocer, conmoverse e inquietarse por la alta incidencia de los casos de maltrato y violencia abierta de género, así como por las prácticas de inequidad más elaboradas y sutiles, una de las cuales reside en el lenguaje comúnmente empleado. En suma, otra conclusión intermedia se refirió al rezago en esta materia que acontece en el México de hoy.

Finalmente, el último argumento para inquirir acerca de las cuestiones de género mediante lenguaje en el ámbito de la gestión escolar yació sobre el valor y el potencial intrínsecos de la educación. Durante milenios de la existencia del ser humano en el planeta Tierra, éste se ha decidido por la ilustración: como desarrollo y crecimiento. La educación, además de ser uno de los derechos humanos fundamentales, permite cambiar y mejorar la realidad que rodea a la gente, al mismo tiempo que los individuos también evolucionan y progresan. Sin educación no hay libertad personal, porque la ignorancia produce injusticias y desigualdades. Asimismo, la investigadora ha sido parte del ámbito educativo durante toda su vida, en diferentes papeles que sigue desempeñando hasta la fecha.

En suma, la motivación para emprender el proyecto se sustentó en: (a) un interés hacia el fenómeno del lenguaje en general, la literatura y los idiomas, en particular; (b) la afinidad con la PEG surgida a raíz de las inquietudes respecto a las prácticas discriminatorias en

México en comparación con vivencias y experiencia profesional intercultural; y (c) la confianza en la educación para hacer la diferencia en la libertad y desarrollo individual.

1.2 Definición del problema

Con base en lo señalado en los antecedentes, la problemática que indujo la formulación del presente proyecto se relacionó con una tríada de temas relevantes: perspectiva de género, gestión educativa, lenguaje. Se observó la perpetuación de la problemática de género en los contextos de la educación contemporánea y, al mismo tiempo, cierto desinterés al tópico dentro de la gestión educativa. Si bien los abordajes orientados a cambios prospectivos pudieran comprender a diferentes actores educativos, se estimó primordial incidir en quienes poseen el poder –aunque sólo formal– de tomar decisiones, las cuales podrían impactar las estrategias de mejora y crecimiento institucional a largo plazo y a mayor escala y, con ello, comprometer el futuro desarrollo de la institución, juventud y país. Por ello una de las tareas encaminadas a esta meta consistió en llenar el aparente vacío acerca de la concepción de la gestión educativa desde la perspectiva de género mediante lenguaje (consúltese el cuadro de congruencia en el anexo A).

En los argumentos expuestos en el apartado anterior se advirtió cierta desatención y falta de comprensión en cuanto a la gestión universitaria desde la PEG y el lenguaje género-sensitivo, lo cual representa un problema, mismo que es posible investigar y atender, empezando por el discernimiento de estos conceptos y la precisión de los significados que conllevan para quienes se desempeñan en esos ámbitos. En suma, la propuesta de investigación pretendió, mediante el eje lingüístico y con la participación del cuerpo directivo-administrativo de la Universidad Autónoma del Noreste (UANE, rectoría y campus Saltillo, en Coahuila, México), conocer y dilucidar la conexión o brecha que existan entre la

gestión educativa y la perspectiva de género en su concepción prevalente dentro de dicha institución.

La óptica esbozada constituye un problema de investigación significativo a la luz de las políticas vigentes en el contexto educativo contemporáneo en México (PND, 2013; PSE, 2013, SEP, 2017). Además, las personas que ocupan los cargos de responsabilidad y puestos jerárquicos son capaces de posibilitar o frenar los potenciales cambios en materia de género dentro de las instituciones educativas y fungen como figuras públicas o ejemplos a seguir dentro de sus comunidades. Por ello, conocer la postura de estos equipos acerca de la perspectiva de género en la gestión educativa podría coadyuvar a acciones prospectivas en la materia. Las respuestas sobre cómo se conceptualiza el tema, qué sentido y valoración le atribuyen quienes participan en la gestión educativa hoy en día, qué actitudes muestran durante el discernimiento de los tópicos que la integran y cuál es su respectivo compromiso podrán aclarar las futuras necesidades sobre conscientización, sensibilización, información, capacitación o transformaciones institucionales posteriores en la materia.

Con base en lo señalado, la pregunta principal de la investigación propuesta fue:

- ¿Cómo se concibe la gestión educativa desde la perspectiva de género revelada mediante el lenguaje empleado por el personal directivo-administrativo de la UANE?

El problema investigativo planteado vinculó una tríada de elementos clave que sostuvieron la propuesta: la gestión educativa, la perspectiva de género y el lenguaje. Con el propósito de colaborar a que la educación siga transformando la realidad hacia un porvenir más justo y equitativo, se postuló importante explorar la visión de género en la gestión educativa, donde el personal responsable de la toma de decisiones en los centros posee mayor probabilidad de incidir en el *statu quo* institucional desde su posición de liderazgo, autoridad o poder. La forma de inquirir y esclarecer la situación le correspondió al lenguaje, cuyo potencial –desde el marco de referencia integral (Leonard, 2004; Wilber, 2006a, 2006b,

2008b, 2013)– es revelador. Finalmente, se juzgó necesario –incluso, urgente- contribuir a la conexión de la educación actual en México con el tema de la PEG, tarea donde se colabora con la presente investigación.

1.3 Objetivos

Durante el proyecto se contempló un propósito general y varios particulares.

El objetivo general, mismo que se relacionó con la pregunta principal de la investigación planteada, consistió en:

- Determinar las concepciones acerca de la gestión educativa desde la perspectiva de género reveladas mediante el lenguaje en la Universidad Autónoma del Noreste (rectoría y plantel universitario en Saltillo).

Las intenciones y planes más exactos se manifestaron a través de una serie de propósitos pormenorizados:

1. Identificar creencias y actitudes internalizadas en materia de género en quienes participan en la gestión universitaria.
2. Inquirir acerca de los significados y concepciones que el cuerpo directivo-administrativo le atribuye a los temas de género en la gestión educativa revelados mediante el lenguaje desde la perspectiva de género.
3. Indagar sobre el grado de instrucción (conocimientos y habilidades) que el personal directivo-administrativo posee acerca del lenguaje género-sensitivo.
4. Examinar la documentación institucional desde la óptica de género en el lenguaje y en la gestión educativa.

1.4 Preguntas de investigación

Derivadas de la interrogante central articulada y con contemplación de los objetivos planteados, se enlistaron las preguntas secundarias:

1. ¿Qué creencias y actitudes internalizadas en materia de género posee el personal directivo-administrativo de la universidad?
2. ¿Qué significados y concepciones le atribuye el cuerpo directivo-administrativo a través del lenguaje hacia los temas de género en la gestión educativa?
3. ¿Qué conocimientos y destrezas posee el personal de los equipos directivo-administrativos universitarios acerca del lenguaje desde perspectiva de género?
4. ¿Cómo se evidencia la problemática de género en la gestión educativa mediante el lenguaje empleado en la documentación institucional?

Responder las preguntas planteadas sobre el tema estudiado, deriva en aportaciones y beneficios sobre dicha área de investigación, mismos que justifican esta investigación.

1.5 Justificación

Hoy en día, la perspectiva de género aplicada al ámbito escolar enfoca un desequilibrio en la educación actual, inclinado hacia la herencia y esencia del patriarcado, así como la desatención a la diversidad y multidimensión pedagógica (Santos Guerra, 2007b, p. 56). Asimismo, por su misión de hacer patente las deficiencias del régimen social y el quehacer educativo contemporáneos, el enfoque de género tiene el potencial de coadyuvar a un escrutinio crítico y un abordaje diferenciado por parte de la administración escolar, procesos donde el papel directivo sería primordial.

Las acciones de mejora en el campo de la igualdad de género y educación son de importancia inmediata; sin embargo, implican una realización que tomaría tiempo. Con el fin de coadyuvar al avance en la materia, la importancia de ejecución de la presente investigación

se justificó con los potenciales beneficios a corto, mediano y largo plazos. El tema del proyecto se alineó con la promoción del "desarrollo de investigaciones multidisciplinarias con perspectiva de género en los diferentes niveles educativos" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012, párr. 1) y con las políticas nacionales y educativas en materia de género (PND, 2013; PSE, 2013; SEP, 2017). Asimismo, se partió de la premisa sobre la urgencia del compromiso o, al menos, de la atención a los tópicos de género por parte de quienes fungen como tomadores de decisiones en los espacios escolares, debido a su capacidad de hacer diferencia en la gestión educativa. Se planteó que la propuesta de abordaje con el uso del papel revelador del lenguaje como trasfondo y la perspectiva de género como filtro de indagación posibilitaría una mejor comprensión acerca de las posturas actuales de los equipos directivo-administrativos sobre el tema, lo cual proveerá información, así como facilitará cuestionamientos y debates, que conllevarían un potencial de cambio y mejora en la gestión. Según Santos Guerra (2007a), la escuela "debe desarrollar mecanismos críticos que le permitan descubrir sus claves de funcionamiento. (...) La institución escolar debe revisar sus pautas sexistas" (p. 9).

Enseguida se describen las personas beneficiarias y los beneficios estimados de este proyecto. La utilidad se concentra en los ámbitos científico, social-educativo, institucional y para con la comunidad universitaria.

1. La difusión de los hallazgos enriquece el campo científico, al formar parte de los esfuerzos en la construcción de la base de datos sobre los temas con PEG en México.
2. El beneficio para la sociedad y la educación consiste en un aporte en la lucha contra la discriminación de género, pues el proyecto promueve la justicia social y el bien común a pequeña escala: una universidad.
3. Esta investigación representa un catalizador para transformaciones institucionales posteriores, asociadas a la perspectiva de género en la IES –lugar de exploración– y en

alineación con las políticas vigentes en la materia. El siguiente conjunto de acciones potenciales permitirá superar las identidades y prácticas obsoletas y contar con una ventaja competitiva para esta universidad de la región:

- Se puede implementar las medidas preventivas y correctivas en cuanto al lenguaje género-sensitivo empleado en la comunicación y gestión institucionales (realizar ajustes gramaticales y semánticos en la misión, visión, valores institucionales, anuncios generales en el plantel, folletos promocionales, publicaciones en revistas o página-internet institucionales, documentos administrativos).
- Se puede coadyuvar a la promoción y difusión de la cultura de género (en cuanto al trato interpersonal más equitativo entre colaboradores-estudiantes, mujeres-hombres y a la atmósfera psicológica en los departamentos institucionales).
- Se puede llevar a cabo las actividades de concientización, formación y entrenamiento del capital humano respecto a las estrategias lingüísticas y tópicos de gestión con perspectiva de género, incluyendo el desarrollo de un liderazgo mixto.
- En el caso de las mujeres, en especial, y debido al uso del lenguaje que las visibilice en lugar de ocultar o estereotipar, se puede aprovechar la ocasión para empoderarlas (que tanto las directivas, empleadas, como las estudiantes, debatan sus puntos de vista con firmeza, estén más presentes en el trabajo o clase, se auto perciban como personas íntegras, capaces y merecedoras, en lugar de complementarias, dependientes, defectuosas, o desempeñando preponderantemente los papeles tradicionales de género femenino).
- Se impacta los procesos de enseñanza-aprendizaje (el lenguaje género-sensitivo coadyuvará a la promoción y una paulatina implementación de la coeducación, al ajuste del currículo oculto y explícito, a las mejoras en los contenidos y bibliografías de las asignaturas y otros recursos didácticos).

- Se puede realizar cambios político-estructurales (establecer una agenda de género y crear una unidad o puestos dentro del organigrama a cargo de ello).
 - Se impacta positivamente el prestigio de la universidad (mediante certificaciones en MEG y una nueva campaña de posicionamiento en el mercado, donde la IES se anuncie como una institución comprometida con las cuestiones de la igualdad y equidad de género, lo cual podrá acrecentar la matrícula).
 - La institución educativa se convierte en pionera de la región en poner énfasis y combatir explícitamente la problemática de género en sus planteles y comunidades.
4. Otro alcance es a nivel personal entre los individuos participantes en el estudio y radica en la oportunidad de tomar conciencia acerca de la existencia de los tópicos de gestión con perspectiva de género y en la consecuente elección reflexiva sobre si gustan ajustar algunas pautas personales, laborales o lingüístico-comunicativas al respecto.

En resumen, el informe de esta investigación representa una fuente de datos que ha de utilizarse de diferentes maneras. Se consideró que a raíz del discernimiento planteado, las comunidades beneficiadas directa o indirectamente integran, principalmente, al cuerpo directivo-administrativo, la institución educativa, la sociedad y la ciencia. La relevancia científica comprende diversas aportaciones desde un enfoque que procura ser integral (insumos para la construcción de los acervos sobre la PEG en la educación mexicana). El beneficio social consiste en colaborar para las transformaciones prospectivas en los tópicos de género: antidiscriminación, igualdad y equidad, el bien común. Los alcances en la educación abarcan desde los impactos psicológicos sobre las personas participantes -toma de conciencia, cuestionamientos- hasta las eventuales mejoras en los procesos de gestión: esclarecimiento de las áreas de oportunidad pendientes de atención o transformación en materia de gestión género-sensitiva.

Así, en el presente planteamiento, el sujeto principal es el equipo directivo-administrativo y el objeto, la gestión educativa con perspectiva de género revelada mediante las concepciones de sus agentes. Al contribuir a su comprensión a través del lenguaje, se espera indirectamente incidir en mayores transformaciones y coadyuvar a que el personal del centro saltillense luego lidere los cambios de mejora y amplíe dichas intervenciones e impactos hacia otras comunidades universitarias, contextos y quehaceres educativos.

Aun cuando el momento presente no permite una postura ni una actitud ciegamente optimistas, además, la incorporación del enfoque de género en los procesos de gestión educativa requiere atravesar los habituales y esperados obstáculos al respecto, así se decidió apostar por dicha visión propositiva, donde el papel del lenguaje género-sensitivo y las aportaciones fenomenológico-hermenéuticas de la aproximación cualitativa de la investigación contribuyen a la transformación de la gestión universitaria en un futuro.

En el próximo capítulo se presentan los fundamentos que enfocan el análisis multidisciplinario de la gestión educativa desde la perspectiva de género y lenguaje.

2. Fundamentos

La organización de este capítulo se inicia con un marco contextual, donde se describe la institución –lugar de la investigación en campo–: la UANE. Se continúa con un panorama teórico-epistemológico, para lo cual se realiza una introducción selectiva a los conceptos clave en materia de género, gestión y lenguaje. Asimismo, el material bibliográfico recopilado sobre el estado del arte provee los insumos teórico-referenciales fundamentales: se presentan desde una perspectiva analítico-crítica y forman una entrada necesaria para el siguiente paso de la indagación metodológica en la praxis.

2.1 Universidad Autónoma del Noreste (UANE)

La Universidad Autónoma del Noreste es un organismo privado que surge en 1974 en Saltillo, Coahuila, México (UANE, 2013). Posteriormente, se expande a varias ciudades de la región noreste del país. A inicios de 2016 cuenta con ocho planteles donde el estudiantado asiste desde secundaria hasta postgrado. La oferta educativa del campus saltillense incluye el bachillerato, así como los programas académicos de licenciatura, especialidades, maestrías, doctorados y educación continua, enlistados en el Sistema de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores (SIRVOES, 2014). Esta institución de educación superior (IES) promueve un modelo de formación teórico-práctico de sus estudiantes, donde se emplea el Sistema Modular Intensivo (UANE, 2013), como una forma peculiar de organización curricular.

La UANE está legalmente constituida. Su entorno normativo se rige por el marco jurídico de la SEP, las leyes estatales y federales de educación en México. En 1998 consiguió la acreditación de calidad de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, un organismo no gubernamental (FIMPES, 2015; PDI, 2013, p. 12). También "pertenece al Consejo de Vinculación con Instituciones de Educación Superior,

fundado por COPARMEX¹ Coahuila" (Vanguardia, 2011, sección "Esta es la biblioteca", párr. 1) y al Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (2011). Mantiene vinculación con los sectores productivos de la localidad, al manejar los acuerdos con "Canacintra [sic], Coparmex [sic], cámaras industriales, (...) además, tiene 35 convenios directos con empresas de la región" (Vanguardia, 2011, párr. 6) y con la Asociación de Industriales y Empresarios de Ramos Arizpe, AIERA (Gallegos, 2011).

En el interior de la institución operan los reglamentos respectivos a bachillerato, licenciatura, posgrado, becas, servicio social, biblioteca, centro de cómputo, el uso de la plataforma *moodle* y "Sistema UANE". Por otro lado, se llevan a cabo los procesos de planeación estratégica (PDI, 2013) y se cuenta con los estatutos institucionales.

La misión universitaria se orienta a "generar oportunidades para desarrollar personas ejemplares, comprometidas con su futuro" (UANE, 2013, sección "Misión", párr. 1) y los valores puntualizan la "honestidad, responsabilidad, desarrollo humano [DH] y servicio " (UANE, 2013, sección "Valores"). Por otro lado, en la visión institucional vigente (UANE, 2013) se transcribe el "*Gran objetivo*" establecido a largo plazo en el *Plan de Desarrollo Institucional de la UANE hasta 2023* (PDI, 2013), orientado a "estar entre las 10 mejores universidades particulares de México y lograr un crecimiento anual de alumnos de al menos 7%" (pp. 28, 33), donde "la estrategia general (...) es a través de la mejora continua en la calidad académica, a través del mejoramiento permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus elementos que participan en él; docentes, estudiantes y programas" (p. 33).

En relevancia con la presente investigación cabe mencionar una noticia en el periódico *Milenio* del 3 de marzo 2012 que informaba sobre la firma –realizada por ocho universidades de México, incluyendo la UANE– de un "convenio que busca despertar en los jóvenes el interés por contribuir con (...) la equidad de género" (Coronado, 2012, párr. 1). Además, en

¹ Confederación Patronal de la República Mexicana

2015 se emprendieron otros avances en materia de género en la IES. En agosto de ese año se firmó un “convenio de colaboración institucional para la atención y la prevención de las mujeres [*sic*]” (UANE a favor de la igualdad, 2015, p. 24) entre la UANE y la Secretaría de las Mujeres del estado de Coahuila. En respuesta a las palabras de la dirigente de la Secretaría sobre la necesidad de un mayor involucramiento de las universidades en la temática de género y el problema de aún incipiente participación de la mujer en los ámbitos académico y laboral, el Dr. González Calderón, rector de la UANE, expresó que “esta situación tiene que ser atendida, la institución académica colaborara [*sic*] para evitar cualquier tipo de discriminación o violación a los derechos de la mujer, haciendo de este convenio una participación social constante en nuestra universidad” (UANE a favor de la igualdad, 2015, p. 24). Como parte del evento se tomaron fotos en apoyo al movimiento internacional “*HeForShe*” (2014) y “El Día Naranja”, una campaña del Secretario General de las Naciones Unidas “con ocasión del Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer y los 16 Días de activismo contra la violencia de género” (El Día Naranja, 2015, párr. 1). Asimismo, en septiembre de 2015 en el campus Saltillo se desplegaron varios posters del “Violentómetro” –un semáforo de violencia–, herramienta creada para su oportuna detección por la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del Instituto Politécnico Nacional y difundido por el INMUJERES. Por otro lado, el 1 de octubre de 2015 en el plantel de Monclova el rector de la UANE impartió la conferencia titulada “Mujeres Mexicanas”.

Aparte de dichas iniciativas de índole social-educativa, algunos aspectos institucionales internos resultaron relevantes desde la perspectiva de género. A manera de ejemplificación (anexo B), la composición del personal directivo-administrativo de la UANE (128 personas en total) desagregado por sexo comprendía 66% de mujeres y 34% de hombres al corte de 30 de junio de 2015 (comunicación personal con el rector, 29 de septiembre, 2015). De esa cantidad, 65 individuos (51%) laboraban en Saltillo, en las estructuras de la

rectoría y campus: 11 (17%) en la alta dirección, 24 (37%) en la subdirección y 30 (46%) en distintas áreas a nivel jefatura. Asimismo, según lo comentado por una funcionaria, en la universidad, se tenía “una matrícula conformada por hombres y mujeres por igual” (Triana, 2015, párr. 5). Por otro lado, aun cuando en el documento PDI (2013) no se menciona la perspectiva de género, se observaron varios ámbitos de acción institucional prospectiva que podrían coadyuvar a un potencial avance en el tema. La UANE se caracteriza a sí misma como una universidad que constantemente renueva, actualiza y diversifica su oferta educativa (PDI, 2013, pp. 7, 11, 30), busca el "mejoramiento continuo de la calidad" (PDI, 2013, pp. 17, 33, 34, 38). Su filosofía social promueve el desarrollo integral del estudiantado y las contribuciones a una sociedad más equitativa (PDI, 2013, p. 13). Entre sus propósitos generales se menciona "generar nuevos conocimientos que respondan a necesidades (...) humanísticas de la sociedad" (PDI, 2013, p. 15), en parte, mediante “programas y proyectos de investigación que contribuyan a satisfacer necesidades de la sociedad” (PDI, 2013, p. 15), una de las cuales corresponde a la atención a la problemática de género.

En suma, los breves antecedentes institucionales constituyeron el marco contextual del proyecto e ilustraron que la universidad se encuentra en un constante proceso de cambio. En las próximas secciones se revisan las contribuciones teóricas sobre el tema investigativo.

2.2 Perspectiva de género (PEG)

Este apartado se inicia con aclaración y distinciones entre algunos conceptos básicos que integran la perspectiva de género (PEG). Posteriormente, se detiene en el marco legal correspondiente y el *statu quo* de México en la materia según distintos indicadores nacionales e internacionales. Por último, la PEG se vincula con el sistema sociocultural y el desarrollo organizacional.

2.2.1 Conceptos clave de la PEG.

Los conceptos "sexo" y "género" no son sinónimos. El término "sexo" se refiere a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, expresadas en cuestiones anatómicas, reproductivas. Lamas (citado por Comunicación e Información de la Mujer [CIMAC], 2011) define la categoría "género" como un "conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino" (p. 61). Así, "género" es un concepto construido por y dentro de una sociedad, cultura y época determinadas. Es algo cambiante, modificable, simbólico. Es un aprendizaje social con base en las creencias históricas particulares. Encarna los estereotipos masculinos y femeninos, por ejemplo, hombre - proveedor, mujer - esposa, madre, cuidadora, que absorbidos e internalizados desde el nacimiento no siempre se cuestionan conscientemente. Por otro lado, Vendrell Ferré (2013) postula que "lo biológico [se construye] a partir de la cultura, es decir, lo material a partir de lo simbólico" (p. 145). El autor refiere el cuerpo humano sexuado (el sexo biológico) como un producto y acontecimiento cultural, construido a partir del género (pp. 145-147).

Al decir "género femenino" o "género masculino", normalmente se toma como referencia la diferencia sexual pero en realidad se trata de "las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales" (Lamas, 1995, sección "4. Qué es la perspectiva de género", párr. 1). Distintas instituciones, nacionales e internacionales, enfocan su labor en aclarar la idea equivocada de que las diferencias fisiológicas entre hombres y mujeres necesariamente se traducen en discrepancias psíquicas, morales, conductuales, intelectuales y menos aún significan que un sexo sea superior o inferior al otro.

Históricamente, la diferencia entre sexo y género fue descubierta en 1968 por el psicoanalista norteamericano Stoller, quien estudiaba trastornos de la identidad sexual, y después fue empíricamente comprobada por su compatriota doctor Mischel en un curioso experimento (INMUJERES, 2008a, p. 14). Se postula que la discriminación de género

temprana empieza desde la cuna, ya que a las criaturas ya les son adjudicadas ciertas características –incluyendo las restrictivas y limitantes- y con ello ciertas oportunidades, derechos y responsabilidades en la vida.

Las diferencias de género tienen su origen en el surgimiento de la civilización (Naranjo, 2010) o, en otra postura, en la división sexual del trabajo como una asignación de actividades femenino-masculinas, inicialmente consensuada y justificada dentro del progreso socioeconómico de la humanidad. Aquella repartición de tareas convirtió a un sexo en dominante, hegemónico, superior y se inauguró la desigualdad y discriminación: con el paso de los siglos la mujer fue relegada al ámbito privado y el hombre se quedó con el espacio público. Hoy en día el patriarcado –aunque transformado y adaptado a la postmodernidad– continúa vigente y conlleva implicaciones negativas. Este comprende una idiosincrasia no siempre cuestionada, confusiones o ignorancia sobre géneros y formas de discriminación, cuyas víctimas y a veces defensoras son las mujeres. Lamas (1995) señala que es importante "comprender que la discriminación de las mujeres se produce de manera individual y colectiva, deliberada e inconsciente pues está tejida en las costumbres y la tradición" (sección "1. Por qué es importante la perspectiva de género", párr. 6).

Con el surgimiento del feminismo dicha situación empezó a cambiar. Surgen los conceptos de la perspectiva de género –una visión crítica sobre las interrelaciones de hombres y mujeres en diferentes esferas de la vida humana–, junto con la igualdad entre mujeres y hombres y la equidad de género. El último concepto forma parte del primero y se refiere a los esfuerzos interdisciplinarios emprendidos para lograr el trato justo en relación con varones y féminas, sin olvidar sus diferentes necesidades. Se apunta a ser iguales en las diferencias, lo que en suma beneficia a mujeres, a hombres, a la sociedad en su totalidad. Hablar de la PEG no es cuestionar la problemática de la mujer, sino el mandato social de género, las relaciones entre sexos, roles estereotipados y otras pautas político-socio-culturales que converjan en

discriminación y desequilibrios, lastres patriarcales necesarios de visibilidad y transformación (INMUJERES, 2008b, pp. 102-103).

La perspectiva esbozada corresponde a la óptica extendida en la contemporaneidad mexicana referente a la problemática de género, aunque le antecedieron las posturas, donde se aspiraba a la igualdad entre mujeres y hombres entendida como igualitarismo entre ambos sexos, con homogeneidad e identificación implícitas. Además, se acentuaba la tarea de la mujer quien tenía que entrar en los espacios públicos masculinos –un hecho en mucho logrado hoy en día–, pese a que el varón aún suele carecer del interés para encargarse de los ámbitos privados o históricamente conferidos a las féminas –problemáticas referidas como la igualdad sustantiva y paridad–. Asimismo, la crítica de Fromm (1985) en *El arte de amar* apunta al peligro de prescindir de la diversidad individual desde ese reduccionismo igualitario; por otro lado, la apreciación sigue vigente respecto a la economía neoliberal:

En la sociedad capitalista contemporánea, el significado del término igualdad se ha transformado. Por él se entiende la igualdad de los autómatas, de hombres que han perdido su individualidad. *Hoy en día, igualdad significa «identidad» antes que «unidad»*. Es la identidad de las abstracciones, de los hombres que trabajan en los mismos empleos, que tienen idénticas diversiones, que leen los mismos periódicos, que tienen idénticos pensamientos e ideas. En este sentido, también deben recibirse con cierto escepticismo algunas conquistas generalmente celebradas como signos de progreso, tales como la igualdad de las mujeres. Me parece innecesario aclarar que no estoy en contra de tal igualdad; pero los aspectos positivos de esa tendencia a la igualdad no deben engañarnos. Forman parte del movimiento hacia la eliminación de las diferencias. (...). La sociedad contemporánea predica el ideal de la igualdad no individualizada, porque necesita átomos humanos, todos idénticos, para hacerlos funcionar en

masa, suavemente, sin fricción; todos obedecen las mismas órdenes, y no obstante, todos están convencidos de que siguen sus propios deseos. Así como la moderna producción en masa requiere la estandarización de los productos, así el proceso social requiere la estandarización del hombre, y esa estandarización es llamada «igualdad» (pp. 25-26).

Como subtema, es pertinente abordar el significado del “feminismo”, nacido durante la Ilustración, cuya definición refiere la “doctrina y movimiento social que pide para la mujer el reconocimiento de unas capacidades y unos derechos que tradicionalmente han estado reservados para los hombres” (Oxford Living Dictionaries, 2017) o “ideología que defiende que las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres” (Real Academia Española [RAE], 2017). Pese al androcentrismo semántico de ambas enunciaciones, el principio de la igualdad de derechos se transmite correctamente. Según Sau (2000), el feminismo

es un movimiento social y político (...) que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado (p. 121, citado en Varela, 2013, p. 17).

Varela (2013) explica que todavía hoy en día “el feminismo es un impertinente” porque alude a una cuestión molesta, incómoda o irritante. Esto se comprueba con el simple hecho de mencionar esta “palabra mágica, [e] inmediatamente, nuestros interlocutores tuercen el gesto, muestran desagrado, se ponen a la defensiva o, directamente, comienza la refriega. ¿Por qué? Porque el feminismo cuestiona el orden establecido. (...) para quienes se benefician de él” (p. 21). También agrega que “es la linterna que muestra las sombras de todas las grandes ideas gestadas y desarrolladas sin las mujeres y en ocasiones a costa de ellas: democracia, desarrollo económico, bienestar, justicia, familia, religión” (ídem). Varela (2013) describe una variedad de feminismos (e.g., ecológico, institucional, ciber, según raza, religión

o variante sexual), donde la idea central reside en la libertad de las mujeres de definir su propia identidad (pp. 15, 115-119). También se distinguen sus diferentes etapas –el feminismo de la igualdad, de la diferencia, posestructuralista–, donde el último emerge relevante para esta investigación porque analiza “lenguaje, discurso, diferencia y *deconstrucción*”, así como “[enfatisa] la necesidad de atención a los lenguajes y al papel de las diferencias percibidas entre los sexos en la construcción de todo sistema simbólico y, particularmente, en el significado de las relaciones de poder” (Mingo, 2010, p. 206). Además, según una de las voces del posestructuralismo, Scott (1986, citado en Birriel Salcedo, 2005), el “género” constituye una categoría que “comprende cuatro elementos interrelacionados: símbolos culturalmente disponibles, conceptos normativos, nociones políticas e institucionales, la construcción de la identidad subjetiva” (p. 51), lo cual en conjunto guarda paralelismo con el enfoque integral de Wilber (2008b). Por último, los enfoques de la incorporación de la PEG en las políticas públicas han evolucionado desde “igualdad de trato”, “igualdad de oportunidades”, “transversalidad” hasta la “paridad” (Zaremborg, 2013, p. 22).

Siguiendo a Vendrell Ferré (2013) el “género” en sí constituye un sistema de reglas convencionales y un orden simbólico: “no existe ninguna otra 'realidad' del género que su realidad lingüística, a partir de la cual se generan tanto su imaginario como su 'realidad' objetual o referente extralingüístico” (p. 106); “(nos) pensamos generizadamente porque tenemos un lenguaje del género que gobierna nuestro pensamiento” (p. 114); más aún, “el 'sexo', al igual que el género, es un significado, no una realidad material” (p. 115) que se interpretan. Se trata de un proceso infinito (“*semiosis ilimitada*” de Pardo, 2001, p. 44, citado en Vendrell Ferré, 2013, p. 122), metasemiótico, donde “todo discurso es un discurso acerca del discurso” (ibíd., p. 121), y un límite a las interpretaciones de interpretaciones sólo es posible mediante una convención y acuerdos. En general,

dato que el lenguaje es universal, y con él la cultura simbólica; no se conocen culturas 'humanas' sin lenguaje ni, por supuesto, sin símbolos. (...)

Pero ocurre, además, que la propia cultura simbólica se encuentra generizada. El género cruza de parte a parte cualquier lógica simbólica específica, empezando por el propio lenguaje, o los diferentes lenguajes. (...)

El género puede ser considerado, entonces, como un sistema de símbolos, y analizado desde esta perspectiva. (ibíd., p. 173).

Con base en Palomar Vereá (2011) el “género” se enfoca desde la narrativa y se define “como una práctica discursiva que conforma una red de sumisión sutil, compleja y cambiante cuyas formas específicas de operación –no obstante– hay que identificar, al mismo tiempo que se analicen los efectos de su naturalización en la vida institucional” (p. 30). Al unísono con lo señalado, de acuerdo con Varela (2013), en los procesos político-sociales desde la PEG se evidencia la pertinencia del lenguaje de género porque “transvalora” y revela las trampas discursivas androcéntricas mediante “una conciencia crítica que resalta las tensiones y contradicciones que [éstos] encierran” (p. 20). Además,

sabido es que quien tiene el poder es quien da nombres a las cosas. Por ello, el feminismo desde sus orígenes ha ido acuñando nuevos términos que histórica y sistemáticamente han sido rechazados por la “autoridad”, por el “poder”, en este caso, por la Real Academia Española (ibíd., p. 17).

Adicionalmente, es importante puntualizar la relación entre los conceptos básicos, uno jurídico y otro ético, de “igualdad” y “equidad” y sus respectivos componentes socio-semánticos: igualdad “formal” y “real sustantiva”; trato “idéntico” y “diferenciado”; la condición de “no discriminación”. Con base en la revisión bibliográfica (Borja, 2014a, 2014b; Facio, 2013; INMUJERES, 2008b; ONU Mujeres México, 2016; Varela, 2013), se propone el siguiente resumen, formulado en el lenguaje matemático:

$$f(I) = I_f + I_{rs}$$

$$\infty$$

$$\lim I$$

$$I \rightarrow 1$$

$$I_f = (T_i + T_d) * ND$$

$$I_{rs} = E = (T_i + T_d)$$

$$f(I) = I_f + I_{rs} = (T_i + T_d) * ND + E = (T_i + T_d) * ND + (T_i + T_d) = (T_i + T_d) * (1 + ND) = E * (1 + ND) ,$$

donde los elementos de la formula son:

I – igualdad

I_f – igualdad formal (derechos humanos)

I_{rs} – igualdad real o sustantiva

E – equidad (justicia social; implica acciones especiales/medidas de compensación)

T_i – trato idéntico

T_d – tratamiento diferenciado

ND – (factor) no discriminación (como garantía de igualdad entre hombres y mujeres; acciones especiales, con base en el principio de igualdad, obligación del Estado)

En un breve desciframiento, la igualdad se orienta hacia un ideal de alcanzar que toda persona de cualquier sexo sea sujeto de las mismas oportunidades y derechos humanos universales, lo cual necesariamente demanda tanto una base legal (*de jure*) como una praxis efectiva (*de facto*). La condición intrínseca para el logro de tal propósito consiste en considerar la diversidad de las personas y las variadas diferencias de sus circunstancias desde la equidad, con el fin de ejercer un trato justo o imparcial, mismo que puede ser idéntico o diferenciado, pero siempre asegurado por las acciones específicas de la no discriminación sexista.

Adicionalmente, se postula que la igualdad requiere de congruencia entre los instrumentos y garantías proveídos por tres poderes políticos:

$$I \cong (\text{Leg} + \text{Jud} + \text{Ejec}) ,$$

donde los elementos de la formula son:

I – igualdad

Leg – poder legislativo

Jud – poder judicial

Ejec – poder ejecutivo

Finalmente, es esencial “señalar que diferencia no significa desigualdad (...) lo contrario de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad” (Varela, 2013, p. 120), así como precisar otra serie de conceptos básicos:

- El “patriarcado” es “una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres” (Reguant, 1996, p. 20, citado en Varela, 2013, p. 177). También las separa entre sí, sutilmente excluye y aparta del poder, mismo que “no se tiene, se ejerce” (ibíd., p. 188) por grupos; a la par que “tener un cargo no significa tener poder” (ibíd., p. 199). Es un “sistema de dominación (...) sobre las mujeres (...) necesita el poder, la fuerza y la cultura para mantenerse. Necesita controlar el mundo simbólico, el lenguaje, (...) que todos interioricemos esa dominación” (ibíd., p.338).
- Las nociones “consciencia patriarcal” o “mente patriarcal” se relacionan tanto con la PEG como la educación (Naranjo, 2007, 2010, 2011, 2013, 2015). Se refiere a un conjunto de males modernos, asociados a la predominancia de los valores económicos neoliberales y leyes del mercado, una excesiva adherencia y persecución del poder de dinero, ganancias, bienestar material, meritocracia, “los excesos de violencia, la injusticia, la corrupción, el autoritarismo” (Naranjo, 2015, p. 139), el imperante régimen de *paterfamilias* con desatención a la multidimensionalidad humana, una desequilibrada formación para el trabajo y “el predominio [en esta sociedad patriarcal] de la razón sobre la emoción” (ibíd., p. 142). El eco de lo señalado se encuentra en otras fuentes bibliográficas que advierten el peligro de la extensión de los enfoques economicistas (Bürigi & Peralta Rojas, 2011); el pragmatismo empresarial y la "perspectiva eficientista" (Silas Casillas, 2011, pp. 179, 180); la paulatina introducción de la "genealogía fabril" (Guido Guido, 2005, p. 12; Vargas Porras, 2002, p. 245) y del vocabulario industrial en el ámbito educativo, junto con una orientación pecuniaria generalizada. Como alternativas, se

proponen una “educación trifocal para trascender el patriarcado” (Naranjo, 2011, p. 157); la crítica de lo discursivo, de la incongruencia entre las expresiones verbales en boca y su significación (ibíd., p. 191) y del aclamado bienestar integral de las y los educandos que constituye una falacia retórica (ídem, 2007); el rescate del “desarrollo humano” (ídem, 2015, p. 166); una "reconstrucción pedagógica" (Leonard, 2004, p. 137) y curricular (ibíd, p. 139) integrales; la coeducación, integración de los valores femenino-masculinos, comunicación centrada en la persona, desarrollo de la consciencia individual y colectiva que priorice al ser humano, sus derechos y bienestar.

- El “androcentrismo” es una práctica de “considerar al hombre como medida de todas las cosas”, (Varela, 2013, p. 175), un vicio simbólico-cultural propio de “falacias viriles” reveladas por Millett (ibíd., p. 300).
- El “machismo” es “una teoría de la inferioridad” (ibíd., p.339), cuya oposición al feminismo basado en el principio de la igualdad es errónea e impertinente. Por otro lado, en el imaginario simbólico-cultural contemporáneo ha acontecido la “crisis de la masculinidad” y la violencia patriarcal tradicional se ha venido superando y sustituyendo por la violencia machista, ejercida sólo por los “hombres machistas”, aun cuando la esencia de la dominación genérica no ha cambiado (Vendrell Ferré, 2013, pp. 91-92).
- La “transversalidad del género” o su “*intersectorialidad*” surge en el ámbito de las políticas públicas y se enfoca en la incorporación de la PEG a nivel nacional.
- La “institucionalización de la PEG” –siendo un proceso, así como un objetivo o resultado de la incorporación mencionada arriba– “alude a la estabilidad” (Zaremborg, 2013, p. 22) y la permanencia en el tiempo de las acciones en materia de género que, necesariamente, comprometen “la trilogía redes, reglas y recursos” (p. 21), descifradas como (a) el institucionalismo/planeación, (b) la gobernanza/colaboración intra e interorganización, (c) el capital en forma de presupuestos y cultura organizacional (p. 89). Según Palomar

Verea (2011) se trata de “desnaturalizar y hacer visibles los fenómenos” (p. 31) genéricos, así como “rutinizar” o incorporar nuevos valores y normas de la PEG en la praxis institucional cotidiana –en todos los niveles, contextos y estructuras–, volviéndose los nuevos principios ético-genéricos el “*sentido común*” y el “*habitus* institucional” (p. 25) compartidos.

Con estos conceptos clave aclarados, se prosigue a precisar algunas nociones sobre discriminación de género.

2.2.2 Formas de discriminación de género².

Existen varias formas de discriminación de género con diferentes connotaciones calificativas: entre los principales están los diferentes tipos del sexismo y el machismo, así como las acciones positivas.

El término "sexismo" se originó hace unas cinco décadas por analogía con el "racismo". Se refería a una separación tajante entre lo masculino y lo femenino y a la problemática de discriminación que de ahí proviene. La palabra fue usada por feministas que apenas empezaban a surgir. El diccionario de la lengua española define “sexismo” como "discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior al otro" (RAE, 2016). Sau (2001, citada por Ferreira Pérez, Monce, Montiel, & Rodríguez Morena, 2005) escribe en su *Diccionario Ideológico Feminista* que sexismo es el

conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino, representado por los roles y los estereotipos de género que, en todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas, son asumidos no sólo por los hombres, sino también en muchos

² Durante el desarrollo de la disertación, algunos extractos de este apartado se usaron en Surovikina (2016).

casos por las mujeres, como formas de funcionar socialmente para sobrevivir (p. 9).

De acuerdo con De Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008) en el occidente existen tres formas del sexismo:

- el manifiesto o clásico, de carácter negativo, perjudicial, visible;
- el neosexismo que considera el hecho de implementar acciones afirmativas, apoyando a las mujeres en las esferas política, laboral y social, como una amenaza a los valores tradicionales;
- el sexismo ambivalente, teoría desarrollada e investigada -en un inicio- por Glick y Fiske (1996, 1997, 2001, 2011), quienes construyeron los instrumentos para medir actitudes discriminatorias internalizadas hacia mujeres (*Ambivalent Sexism Inventory, ASI*) y hombres (*Ambivalence toward Men Inventory, AMI*), inventarios donde se contemplaron dos aspectos estrechamente vinculados: el sexismo hostil y el benévolo. La Teoría de Sexismo Ambivalente (TSA) también fue utilizada por otros equipos investigadores (Rodríguez Castro, Lameiras Fernández, & Carrera Fernández, 2009); y se relaciona con ciertas afectaciones del desempeño femenino (Dardenne, Dumont y Bollier, 2007; Miranda Guerrero, 2007; Lee, 2012).

En efecto, los cambios histórico-sociales condujeron a que hoy en día la violencia tradicional patriarcal –propia del sistema u orden de género– ya no es legítima y se ha venido adaptando a las nuevas realidades. Sin embargo, en la postura de Vendrell Ferré (2013), ésta continúa y florece: “deviene 'machista'” y se “desplaza entonces hacia el ámbito de los 'locos' y los 'criminales', de los 'violentos', los 'machistas', los 'homófobos', los 'asesinos seriales', los 'psicópatas'” (p. 177), quienes, en realidad, contribuyen a preservar el patriarcado actualmente debilitado y su violencia inherente (pp. 82-86). Dichos personajes son necesarios: fungen de cortina de humo para el sistema genérico que aparenta ser “funcional” y absuelven la

dominación masculina históricamente generalizada. En medio de los “patriarcas modernos desautorizados” surgen las nuevas masculinidades, proceso donde coadyuvan los discursos contradictorios “*double bind*”, aunque la supremacía masculina permanece (ibíd., pp. 84-86). El autor postula que de esta manera se provee una fachada de la armonía social, alterada por unos pocos personajes de excepción; además, se asegura la perpetuación de la violencia simbólica y estructural propia del capitalismo y la cultura patriarcal. Por otro lado, también existe la violencia real, inclusive ejercida por las mujeres por delegación o dentro de una estructura masculina. En suma, son las expresiones que funcionan como “reguladoras”, válvulas de escape o “válvula de seguridad del propio sistema” (ibíd., p. 178). La idea central de Vendrell Ferré (2013) consiste en que el fenómeno sociocultural del género –y sus “instituciones como el parentesco, la familia o los tabúes del incesto” – constituye el origen de toda la violencia del género sistémica, donde la única forma de superarla sería mediante una revolución hacia el posgénero.

Asimismo, en la contemporaneidad se emplea la “discriminación positiva o acciones afirmativas” como medidas temporales para corregir las discriminaciones arraigadas socialmente y lograr la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, cuya “base filosófica es sencilla: tratar de manera desigual lo que es desigual para conseguir un equilibrio” (Varela, 2013, p. 190). Según Zaremberg (2013), el objetivo de las “acciones positivas” consiste en “acelerar la igualdad sustantiva o de facto entre mujeres y hombres” (p. 23) frente a los contextos de desigualdad de partida.

En la actualidad las creencias y actitudes discriminatorias en cuanto a género suelen persistir de forma internalizada en la mentalidad y visión del mundo de las personas, tienen un arraigo de índole psicológico y pudieran ser reveladas y llevadas a nivel consciente mediante algunas herramientas: por ejemplo, cuestionarios y escalas creados para estos propósitos en

especial. Debido a la relevancia del último punto para la presente investigación, a continuación se profundiza su esencia.

La permanencia de actitudes y creencias prejuiciosas hacia las féminas en el campo organizacional fue estudiado por un equipo canadiense de Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995, citado por Moya & Expósito, 2001, p. 643; también citado por Luque Salas, 2013, p. 42). Las y los investigadores han postulado que debido a los recientes cambios político-sociales a favor de las mujeres, las expresiones en público se alinean con la retórica "deseable", manifestada a través de los discursos oficiales "correctos" a favor de la equidad entre los géneros. No obstante, en la población aún resulta difícil cambiar las creencias introyectadas y mantenidas desde antaño, por lo que el equipo mencionado creó un instrumento –la escala de Neosexismo– para poder detectar y medirlas. La variante castellana del instrumento fue elaborada y validada en España por Moya y Expósito (2001); cuenta con once ítems (algunos con puntuación inversa) y utiliza la escala de Likert de 1 a 7. Desde entonces, ha encontrado bastante uso en el campo de investigaciones sobre género.

Por otro lado, para averiguar si las personas poseen una ideología sensible a la perspectiva de género o todavía conservan la idiosincrasia tradicional patriarcal y androcentrista, se utiliza el inventario llamado Escala de Ideología de Género (EIG). Se manejan las versiones larga y reducida, ambas propuestas por Moya, Expósito y Padilla (2006). La variante abreviada contiene doce ítems y en diferentes investigaciones se han utilizado las escalas de respuesta de 1 a 7 puntos y de 0 a 5 (Moya, Expósito, & Padilla, 2006, pp. 718, 721). Por ejemplo, en la investigación de Urrejola Muguruza (2011, pp. 53-54) se usó la escala de 0 a 5; del mismo modo se procedió en las aplicaciones alrededor de la Iberoamérica realizadas por Lameiras Fernández et al. (2002), aunque en su reporte el instrumento se denominó "La ideología del rol sexual".

En suma, la dimensión interior o psicológica de los seres humanos representa un espacio de difícil acceso; sin embargo, es posible aproximarse a conocer las creencias y actitudes internalizadas por las personas en cuanto a las problemáticas de género mediante el lenguaje y una serie de herramientas, algunas de las cuales han sido discernidas arriba.

2.2.3 PEG en el marco legislativo.

En los siguientes instrumentos jurídicos básicos, así como resoluciones y principios – que no son normas de carácter obligatorio–, se ha pronunciado respecto a la no discriminación en materia de género. De esta manera se ha fundamentado la necesidad de llevar a cabo las acciones a favor de igualdad de oportunidades y el trato equitativo entre mujeres y hombres. El ámbito educativo mexicano forma parte del terreno para su implementación.

Respecto al marco legal nacional, en el Art.1° del máximo documento legal de país -la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917)- se establece la prohibición de "toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades (...) o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas" (p. 11); asimismo, se determina que "el varón y la mujer son iguales ante la ley" (CPEUM, 1917, Art. 4, p. 20).

En la Ley General de Educación (LGE) de 1993 se parte de los principios de igualdad de oportunidades para todos los mexicanos establecidos en la Constitución (1917) y, particularmente, reivindica el derecho de todo individuo a recibir educación. La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) señala dentro del artículo 41 que "será objetivo de la Política Nacional la eliminación de los estereotipos que fomentan la discriminación y la violencia contra las mujeres" (p. 12). En su turno, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) en el artículo 1, inciso III la define como

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: (...) el sexo, el género, (...) la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, (...) el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, (...) otro motivo;

También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, (...) y otras formas conexas de intolerancia. (pp. 1-2).

En las últimas décadas los tópicos de género paulatinamente se han ido incorporando en los ámbitos educativos de México, un hecho promovido por el esfuerzo gubernamental, que a través del Plan Nacional de Desarrollo para los años 2013-2018 (PND, 2013) fomenta las "políticas de equidad y calidad" (p. 61). La "perspectiva de género" (PND, 2013, p. 10) constituye una de las tres estrategias transversales adoptadas para los próximos cinco años, que -se espera- contribuya al logro de la meta nacional "México con Educación de Calidad" (PND, 2013, p. 31). Entre las líneas de acción de la *Estrategia iii*) titulada "*Perspectiva de Género*", se contempla el *Enfoque transversal "México con Educación de Calidad"*, el cual promueve la necesidad de "fomentar que los planes de estudio de todos los niveles incorporen una perspectiva de género, para inculcar desde una temprana edad la igualdad entre mujeres y hombres" (PND, 2013, p. 130). Asimismo, el eco de lo estipulado se encuentra en el Programa Sectorial de Educación (PSE, 2013) y el nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017).

De igual manera, el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD) en 2009 estableció como primer objetivo estratégico "institucionalizar una política transversal con perspectiva de género en la Administración Pública Federal (...) y en el sector privado" (SEGOB, 2009, "Objetivo estratégico 1"), objetivo que sigue vigente.

También otras fuentes y organismos en pro de la igualdad de género se alinean con lo citado arriba: el Séptimo y Octavo Informe Consolidado sobre el cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) por parte del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2010a), el Modelo de Equidad de Género (INMUJERES, 2010b), los informes anuales sobre "Mujeres y hombres en México" del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013, 2016).

Con estos fundamentos se considera importante conocer cómo se aterriza y hasta dónde ha avanzado "la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo" (PND, 2013, p. 67) dentro de las entidades educativas del país, en especial, cómo es percibido y valorado por uno de sus agentes clave -el personal directivo-administrativo-, puesto que se encuentra al mando de instituciones escolares y de su postura depende el futuro desarrollo de las mismas.

En cuanto al marco legal internacional, en el Art.1° de la Constitución Mexicana (1917) se reconoce la obligatoriedad de "los tratados internacionales de la materia" para las jurisdicciones e individuos que se hallan en México, por lo cual la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) surge en toda su validez con la siguiente afirmación: "toda persona tiene derecho a la educación" (art. 26). Además, se contempla el principio de no discriminación que proclama que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (ONU, 1948, art. 1).

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) ratificada por México en 1981, en el artículo 2, incisos *e* y *f*, establece que los Estados se comprometen a "tomar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer practicada por cualesquiera [*sic*] personas, organizaciones o empresas" (ONU, 1979, art. 2). En la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, China (ONU, 1996), con la presencia de 184 países y más de 40 mil mujeres, se elaboró en 1995 la Plataforma Mundial de Acción orientada a proteger los derechos humanos de las

mujeres. Asimismo, el trabajo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2009) en México desde 2000 se enfocaba en "promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer" (sección "Los 8 ODM", párr. 1) y posterior al año 2015 "defiende la protección de los derechos humanos y el empoderamiento de la mujer" (PNUD, 2017, sección "PNUD en México", párr. 1) como parte de los Objetivos Globales o Mundiales del Desarrollo Sostenible (PNUD, 2017; ONU Mujeres, s. f.a, s. f.b).

Finalmente, cabe puntualizar la aprobación en septiembre de 2015 de la Agenda 2030 de la ONU, con el lema "Un planeta 50-50: Demos el paso por la igualdad de género", donde dos de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) enfatizan el logro de "Educación de calidad" –inclusiva y equitativa– e "Igualdad de género" –empoderando a las féminas– (ONU Mujeres, s. f.a, ODS 4 y 5). Asimismo en las metas 4.3, 4.5, 4.7, 4.8, 5.1-5.9 explícitamente se refiere la problemática genérica (ONU Mujeres, s. f.a, ODS 4 y 5). El rumbo y las iniciativas globales fueron apoyados por México (ONU Mujeres, s. f.c), así como considerados en el nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017). Como parte del proyecto mundial, enfocado en el desarrollo humano integral de las personas como una condición de los futuros sostenibles para todos y todas, se precisa que:

Para lograr una igualdad de género sustancial y duradera es preciso llevar a cabo actuaciones urgentes y audaces en el marco de la nueva agenda (...), comprender cómo las sociedades generan y refuerzan en lo cotidiano normas discriminatorias, estereotipos y prácticas relacionadas con el género. También requiere conocer los valores propios, los de la comunidad y la sociedad que nos rodea, así como los valores de los demás en otras partes del mundo. Es más, es necesario emprender actuaciones transformadoras que corrijan las desigualdades de género fuertemente enraizadas y complejas. (Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y La Cultura [UNESCO], 2016d, p. 12).

En suma, el marco normativo nacional se expresa unánime con el internacional en lo que respecta a la lucha en contra de todo tipo de discriminación y a favor de la PEG.

2.2.4 México en materia de género a través de algunos indicadores.

La revisión de algunos indicadores referente al *statu quo* de la perspectiva de género en diferentes ámbitos de la vida en México esclarece la posición que ocupa el país en esta materia en el mundo.

De acuerdo con los datos del "*The Global Gender Gap Report 2016*" del Foro Económico Mundial (FEM, 2016), los países nórdicos durante varios años siguen a la cabeza en materia de igualdad de género; también un país latinoamericano –Nicaragua– cerró el *top ten* del rating global de ese año. Según el Índice global de brecha de género 2016, México se posicionó en el número 66 (puntaje³ 0.700) en la lista general de los 144 países participantes, con la siguiente tendencia: se ocupó el lugar 75 (puntaje 0.646) en 2006, 91 (0.6577) en 2010, 89 (0.6604) en 2011, 84 (0.6712) en 2012, 68 (0.6917) en 2013, 80 (0.690) en 2014, 71 (0.699) en 2015. En la región de América Latina y Caribe, México se situó en el catorceavo lugar. En materia de educación, durante la década 2006-2016 se apreció un avance de la posición 45 al 51 (con índices del 0.992 al 0.996). Asimismo, en un desglose detallado se señalaron algunas áreas de oportunidad: por ejemplo, respecto al nivel terciario (índice 0.84), donde la matrícula universitaria entre las estudiantes femeninas todavía no se igualaba con la inscripción de los educandos varones; o sobre las graduaciones *PhD* (índice 0.34). También se observó la ausencia de datos sobre el porcentaje del profesorado por género que se

³ El índice igual a 1 significa igualdad; el puntaje menor a 1 significa brechas de género.

desempeña en la educación superior, provocándose especulaciones respecto a la representación femenina en dicho ámbito y sus dinámicas.

Con base en las evaluaciones del PNUD (2013), resultaban de interés los indicadores en dos de los cinco ejes temáticos: el desarrollo humano y la equidad de género. El Índice de desarrollo humano (HDI) se refería a la evaluación de los 187 países en total. El Índice de desarrollo humano ajustado por la desigualdad (*Inequality-adjusted HDI*) abarcaba las 132 y el Índice de desigualdad de género (GII), las 148 naciones, respectivamente. En 2012 México ocupó el lugar número 61 (0.775 puntos) en el HDI pero cuando este sufría el ajuste por desigualdad (*Inequality-adjusted HDI*), su posición empeoraba en un 23.4%, reflejando el puntaje de sólo 0.593. Asimismo, el indicador de GII, referido a tres dimensiones de desigualdad de género -la salud reproductiva, el empoderamiento de las mujeres y la actividad económica-, ubicó a México en 2012 en la posición 72 o 0.382 puntos (PNUD, 2013). El reporte 2012 también especificaba que 51.2% de las mujeres adultas alcanzaron niveles educativos iguales o mayores a secundaria, en comparación con 57% de los varones.

En comparación con lo expuesto, en el *Informe sobre Desarrollo Humano 2016* (PNUD, 2016), donde la PEG sigue presente aunque algunos indicadores cambian, se calcularon tres índices relacionados con género y referidos al año 2015:

El IDH [Índice de Desarrollo Humano] ajustado por la Desigualdad descuenta el IDH en función de la magnitud de la desigualdad. El Índice de Desarrollo de Género [IDrG] compara los valores del IDH para mujeres y hombres. El Índice de Desigualdad de Género [IDigG] hace hincapié en el empoderamiento de las mujeres. (PNUD, 2017, p. 3).

En 2015 el IDH de México midió 0.762 (lugar 77 entre 188 países); el IDH ajustado por desigualdad 0.587 con la pérdida porcentual de 22.9%. El IDrG fue de 0,951 y el IDigG de

0,345 (puesto 73 entre 159). En la comparación de los años 2012 y 2015 se observó que los puntajes tanto del IDH como del IDH ajustado por desigualdad empeoraron.

En las cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) respecto al panorama educativo en México bajo la óptica de género, se puntualizó: “más mujeres que hombres se gradúan de la educación superior, sin embargo, las mujeres tienen una menor tendencia a ingresar y graduarse de programas de doctorado o equivalente” (p. 2); las mujeres “se encuentran en desventaja en el mercado laboral” (p. 2) y “representan una minoría en los puestos de liderazgo escolar” (p. 2); si bien la composición docente por género es más equilibrada en los primeros niveles educativos, la situación cambia en el medio superior, donde prevalecen los varones “(situación que solo ocurre en otros tres países de la OCDE). La disparidad de la brecha de género en la educación media superior coincide con un aumento en los salarios de los profesores de ese nivel.” (p. 2).

Según la dinámica histórica (datos del INEGI, 2016), la educación en México paulatinamente mejora, pero la igualdad de oportunidades todavía se ve disminuida por cuestiones de pobreza y de diferencias entre el sector urbano y rural, especialmente, para los niveles de educación distintos del básico. “Persisten rezagos educativos que suelen ser más acentuados para la población femenina, específicamente, en la continuidad de sus estudios en los niveles medio y superior” (INEGI, 2016, p. 86). Asimismo, en las estadísticas desagregadas por sexo del INEGI (2016) se ilustra que “aún existen brechas de género” (p. IX), se visibilizan las diferencias genéricas desde la PEG y se reconoce la necesidad pendiente de “lograr la igualdad de género en el país” (p. X).

Referente a la integración de distintos bancos de datos bajo la PEG, todavía es necesario generar la información desplegada por sexo, lo que hasta hace poco no se cuidaba: por ejemplo, en las bases de datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones

de Educación Superior (ANUIES) o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (CONMUJER/ UNIFEM/ INEGI, PNUD, UNICEF, FNUAP, OPS, s. f., p. 17).

En suma, el denominador común consiste en que las fuentes citadas al unísono indican retos que, en parte, pudieran subsanarse a través de las acciones propositivas en materia de género, promovidas por las direcciones de las entidades educativas del país.

2.2.5 PEG en la cultura, gestión y desarrollo organizacional sostenible.⁴

De acuerdo con Varela (2013), la conceptualización de género se fundamenta en la distinción de lo femenino y lo masculino como construcciones culturales, así como comprende “todas las normas, obligaciones, comportamientos, pensamientos, capacidades” (p. 181) de una comunidad de personas, o bien, “las normas y conductas asignadas a hombres y mujeres en función de su sexo” (p. 181). La noción de género se vincula íntimamente con la cultura, puesto que los contextos culturales representan unas constelaciones institucionales particulares, donde se comparten los significados acerca de los valores, reglas, roles, quehaceres y expectativas. La cultura permea los espacios compartidos en las organizaciones y forma parte de la gestión educativa (Hoy & Miskel, 2013). Por lo anterior, resulta relevante matizar la gestión educativa desde la perspectiva de género que, por un lado, puntualiza distintas problemáticas en la materia, y por el otro, contempla la sostenibilidad del desarrollo organizacional a largo plazo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Naciones Unidas [CEPAL-NU], 2015).

Los alcances de una comprensión integral del “Desarrollo Sostenible” en el contexto actual –en México y el mundo– han trascendido la tríada de “sociedad-medio ambiente-economía” en el momento cuando emergió una cuarta dimensión: la cultural. Los antecedentes de esa acción inclusiva se asentaron en un Congreso internacional promovido

⁴ Durante el desarrollo de la disertación, algunos extractos de este apartado se usaron en Surovikina (2016).

por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en mayo de 2013 en la República Popular China. Durante ese evento se elaboró la *Declaración de Hangzhou*, documento que instó a “situar la cultura en el centro de las políticas de desarrollo sostenible” (Coalición por la Diversidad Cultural [CDG], s. f., p. 5). La posterior aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU, 2014) en diciembre del mismo año 2013 de la *Resolución 68/223* coadyuvó a la re-valorización de la magnitud de la cultura, expresada en su transformación en el cuarto pilar en materia de desarrollo sostenible a nivel internacional. Dicha re-significación también resultó decisiva para su integración como un elemento clave en la *Agenda de Desarrollo Post-2015* (UNESCO, 2014, párr. 1).

Al postular lo anterior, la UNESCO enfatizó la tarea doble de la cultura –que constituye “tanto un motor como un medio del desarrollo sostenible” (CDG, s. f., p. 5)–, donde uno de los aspectos comprende la perspectiva de género. “La cultura es importante en sí misma, pero también tiene un enorme impacto en la lucha para (...) garantizar la igualdad de género” (CDG, s. f., p. 8). “La búsqueda de la igualdad de género es un elemento central de una visión de la sostenibilidad” (UNESCO, 2016c, párr. 1). Según la última fuente, el papel fundamental en la contribución hacia el logro de la meta de la igualdad de género le corresponde a la educación.

En congruencia con esta visión, la UNESCO (2016a, 2016b) promueve un nuevo paradigma de la “Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)”, mismo que engloba diversas formas y componentes de la educación, a saber: métodos, contenidos, “legislación, política, finanzas, planes de estudios, instrucción, aprendizaje, evaluación” (UNESCO, 2016b, párr. 2). En suma, son tópicos objeto de atención de los equipos de gestión en las instituciones educativas (Hoy & Miskel, 2013).

La importancia del enfoque de género, como una vertiente cultural del desarrollo sostenible, se encuentra plasmada no solamente en la *Agenda de Desarrollo Post-2015* (UNESCO, s. f., p. 6; AGNU, 2014, p. 1), sino está incorporada en los *Pactos para la igualdad: Hacia un futuro sostenible* de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL-NU, 2015, p. 520). De acuerdo con el referido organismo, “las disparidades por motivo de género están internalizadas en múltiples mecanismos de reproducción cultural” (pp. 157-158). Asimismo, en el terreno local mexicano, la transversalidad de la perspectiva de género forma parte del PND (2013) y su respectivo PSE (2013), dos documentos rectores, donde mediante el Objetivo 3.5 del PND (2013) se enfoca el progreso económico y social sostenible como parte de la meta nacional “México con Educación de Calidad”.

Con base en este planteamiento, se considera de interés e importancia vigentes el indagar acerca del *statu quo* de la ideología de género como parte de la cultura y gestión en el ámbito educativo, en particular, por su relevancia e impacto sobre diferentes actores escolares y el desarrollo organizacional sostenible. Asimismo, es importante valorar la trascendencia de la dimensión cultural dentro de un panorama institucional sistémico con respecto al desarrollo sostenible de toda la universidad. Para lo anterior, eventualmente, habría que profundizar en el contexto institucional global y la situación *de facto* vs. *de jure*, puesto que la permanencia, continuidad y sostenibilidad de la agenda de género dentro de las instituciones en el tiempo, no sólo atañe la dimensión cultural de sus protagonistas, sino contempla su institucionalización en general (Zaremborg, 2013). También se sugiere –de forma explícita– nombrar, visibilizar y atender las desigualdades pendientes mediante los procesos de toma de decisiones formales, estructurados, multinivel y con base en la actuación diaria de los equipos de gestión (Asociación Sueca de las Autoridades y Regiones Locales, 2014).

En conclusión, el desarrollo institucional desde la perspectiva de género sostenible implica los aspectos relacionados con su deliberado reconocimiento y legislación en el interior de las IES, así como una expresa extensión de la cultura de la igualdad hacia toda la comunidad educativa. Adicionalmente a lo expuesto y en alineación con Agenda 2030 (ONU Mujeres, s. f.b), el tema de género en el desarrollo organizacional sostenible –por su intrínseca relación con los principios axiológicos de la justicia social, el bien común y el desarrollo humano– se extiende hacia las iniciativas contemporáneas tales como: (a) la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), entendida como una integración voluntaria en la gestión institucional de la consciencia social con un impacto positivo sobre los agentes internos y externos, el entorno, Estado y medio ambiente (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2011); (b) la subsidiariedad e hipoteca social (ITESM, 2012; Martínez y Morales, 2016).

2.3 Gestión educativa desde la perspectiva de género⁵

La noción de gestión educativa es polisémica y se encuentra en una constante transformación y precisión según los objetivos planteados en el discernimiento del tema. En una definición general ésta “se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (Botero Chica, 2007, p. 22). Incluye y trasciende los procesos administrativos institucionales y se conecta con el entorno socio-político externo.

Asimismo, es relevante matizar la gestión desde la mirada crítica de la PEG: debido a la variedad y complejidad de tópicos sobre la problemática de género en el medio escolar. En un abordaje multidimensional sería deseable que la coordinación y estrategias a largo plazo sensibles al género fueran lideradas por los organismos directivos de las instituciones

⁵ Durante el desarrollo de la disertación, algunos extractos de este apartado se usaron en Surovikina (2016).

educativas. No obstante, una condición previa que posibilitaría avances hacia mayor igualdad y equidad reside en que el personal directivo-administrativo de los centros escolares se encuentre lo suficientemente consciente, sensibilizado e informado respecto a la PEG.

Lamas (1995) escribe:

Un lugar privilegiado, tanto para la modificación de pautas sexistas como para su reforzamiento, es la educación. Tanto la educación formal (en la escuela) como la informal (en la casa y la calle) reproducen los estereotipos de género: el mensaje de que hay cuestiones "propias" para niños y otras para niñas cobra forma en las actividades diferenciadas que todavía se dan en muchos planteles escolares (sección "5. El aprendizaje y el género", párr. 10).

La promoción y ejecución de la "perspectiva de género" en México emerge de forma obligatoria y transversal también en la educación, donde el referido concepto comprende una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones (PSE, 2013, p. 105).

El PSE 2013-2018 (2013) especifica la urgencia de "incorporar en los planes y materiales de estudios las perspectivas de igualdad entre mujeres y hombres, de derechos humanos y de no discriminación" ("Estrategia 2. Impulsar la perspectiva de género y de derechos humanos en los procesos de planeación y evaluación del sector educativo", p. 73). Asimismo, atiende el

tema de la gerencia escolar a través de dos líneas de acción de la "Estrategia 3. Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres", donde se estipula:

2. Promover la adopción de criterios de paridad en cargos directivos del sistema escolar e instituciones de investigación científica y tecnológica. (...)
16. Desarrollar y promover medidas a favor de la paridad en los cargos directivos de los centros educativos y de Investigación (PSE, 2013, p. 59).

Por las razones expuestas, en el presente capítulo se examina el marco normativo, así como las perspectivas de México en materia de género en relación con el ámbito educativo. Una parte medular de la sección contiene un estudio analítico-bibliográfico, realizado desde una aproximación sistémica, respecto al estado del arte en cuanto a la gestión educativa.

2.3.1 Acuerdos legislativos en materia educativa con enfoque de género.

Adicionalmente a lo referido en el apartado 2.2.3 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible # 4 y 5 ("Educación de calidad" e "Igualdad de género") de la Agenda mundial 2030 y sus respectivas metas (ONU Mujeres, s. f.a); el compromiso de México a mejorar la coordinación de las medidas nacionales a favor de la igualdad entre géneros (ONU Mujeres, s. f.c), reflejado tanto en el nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017), como en la promoción de la transversalización de la PEG (PSE, 2013) y la paridad sustantiva entre hombres y mujeres en todos los ámbitos; enseguida se mencionan algunas otras iniciativas jurídicas, nacionales e internacionales, en materia educativa con PEG.

La Declaración de Hamburgo derivada de la V Conferencia de Educación de Jóvenes y Personas Adultas postula la "integración y autonomía de la mujer", estipula su derecho a la igualdad de oportunidades, así como establece que "las políticas de educación (...) deberían (...) dar prioridad a la extensión de las oportunidades educativas para todas las mujeres,

respetando su diversidad y eliminando los prejuicios y estereotipos" (UNESCO, 1997, "Declaración 13").

Entre los objetivos estratégicos de la Plataforma de Acción de Beijing "en materia de educación y capacitación de la mujer" se puntualiza "establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios" y "asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas" (INEGI, 2013, p. 65).

Otros ejemplos incluyen: (a) la Convención y Recomendación relativas a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960); (b) la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990); (c) el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos: hacia una cultura de paz (1995-2004) (Comisión de Derechos Humanos, 2001); (d) la Conferencia Mundial "La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción" en Francia (UNESCO, 1998). En la voz de la UNESCO (1998), la educación superior comprende múltiples misiones y funciones, entre las cuales se encuentra el fortalecer la participación y promoción del acceso de las mujeres a ella, eliminar estereotipos de género, "fomentar los estudios sobre el género" (p. 6).

También la anteriormente citada Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) en su artículo 36, inciso II explicita que "[garantizará] que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación" (p. 10). Asimismo, la Secretaría de la Educación Pública (SEP, 2012) a través de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de las políticas educativas "[promueve] el desarrollo de investigaciones multidisciplinarias con perspectiva de género en los diferentes niveles educativos" (párr. 1).

En resumen, se considera que las políticas analizadas aquí y en las páginas precedentes justifican la importancia y sustentan la urgencia de acciones hacia la eliminación de la

desigualdad de género en México, donde un área de atención comprende la respectiva alineación de la gestión educativa.

2.3.2 El contexto escolar del México contemporáneo: problemáticas y perspectivas.

Aun cuando en términos jurídicos en México se reconoce la igualdad entre mujeres y hombres, persisten las áreas de oportunidad para implementar acciones concretas con el fin de eliminar asimetrías de género en diferentes sectores. Uno de ellos es el contexto escolar, donde la problemática generizada se manifiesta de múltiples formas y se presenta en las áreas de recursos humanos y recursos materiales, afecta el ámbito de calidad y desempeño de los sistemas educativos, se expresa en el trato desigual, así como se asocia con una serie de problemas y rendimiento escolar del alumnado (Araya Umaña, 2003; Ferreira Pérez et al., 2005; González Suárez, 2002, 2010; 2013; Instituto de la Mujer de Extremadura [IMEX], 2013a, 2013b, 2013c; Maceira Ochoa, 2005; Michel, 2001; Nava Saucedo & López Álvarez, 2010). Los aspectos enlistados a detalle en el anexo C constituyen los insumos para un posible trabajo de mejora para quienes se comprometieran a hacer una diferencia en el campo de la PEG, empezando por los órganos de poder dentro de las instituciones educativas. Las eventuales adecuaciones en la materia se alinean con los planes de desarrollo nacional (PND, 2013) y estatal (PED, 2012), cuyas pautas prospectivas de sintetizan a continuación.

Entre las estrategias del PND 2013-2018 (2013), en el Objetivo 3.2 de la línea de acción transversal "México con Educación de Calidad", se establece "garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo" (p. 6). Textualmente se manifiesta lo siguiente:

- iii) Perspectiva de Género. La presente Administración considera fundamental garantizar la igualdad sustantiva de oportunidades entre mujeres y hombres. Es inconcebible aspirar a llevar a México hacia su máximo potencial cuando más

de la mitad de su población se enfrenta a brechas de género en todos los ámbitos. Este es el primer Plan Nacional de Desarrollo que incorpora una perspectiva de género como principio esencial. Es decir, que contempla la necesidad de realizar acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación (PND, 2013, p. 23).

Asimismo, entre las líneas de acción de la Estrategia III de este Enfoque se especifica:

- Fomentar que los planes de estudio de todos los niveles incorporen una perspectiva de género, para inculcar desde una temprana edad la igualdad entre mujeres y hombres.
- Incentivar la participación de las mujeres en todas las áreas del conocimiento, en particular en las relacionadas a las ciencias y la investigación (PND, 2013, p. 130).

En el PED 2011-2017 (2012), el Gobierno del Estado de Coahuila, al unísono con el PND, ratifica su compromiso "con la perspectiva de género [en] todas sus tareas" (p. 6).

Dentro de la problemática a combatir se señala que

en Coahuila las mujeres representan la mitad de la población⁶, sin embargo no constituyen la mitad de la PEA⁷, no son la mitad de las curules en el Congreso local, ni de los cargos de toma de decisiones, ni de la matrícula en la educación media superior y superior; y son más de la mitad de las personas que no estudian ni trabajan. Esto es el resultado de la persistencia de estereotipos y patrones culturales que mantienen la condición de desventaja de las mujeres, la

⁶ A nivel nacional las mujeres mexicanas representan más de la mitad de la población: 51.2% en 2010 (INEGI, 2013, p.2).

⁷ Población económicamente activa, PEA.

discriminación en diversas esferas de la vida económica, política y social, e incluso la violencia en sus diferentes modalidades (PED, 2012, pp. 18-19).

Referente al ámbito educativo, el documento puntualiza que "existe un amplio consenso de que la calidad de los servicios educativos, de todos los niveles, puede mejorarse sustancialmente" (PED, 2012, p. 4). Adicionalmente, resultan *ad hoc* otras estrategias, contenidas en el "Programa Especial 7. Igualdad de Género" (PED, 2012, p. 39).

En conclusión, la educación justa e incluyente, con la atención integradora a las propuestas con enfoque de género brindada por la dirección escolar, constituye uno de los importantes medios para lograr la equidad social y la igualdad de género. Lo cierto es que "no es la escuela la única trasmisora [*sic*] de una educación sexista, pero sí es la máxima responsable de educar en igualdad de género y eliminar aquellos contenidos que tienen efectos discriminatorios en el alumnado" (Reinoso Castillo, 2008, sesión "Sexismo en los textos", párr. 5). Se considera que el tema de responsabilidad que surge en la cita anterior concierne, en gran medida, a quienes se encuentran al mando del barco escolar. Por lo anterior, en la siguiente sección se profundiza en la gestión educativa contemporánea, un tema clave para la presente propuesta de investigación.

2.3.3 Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género.

Con base en un artículo homónimo de Surovikina (2015a), de forma sintética se retoman los aspectos clave de la gestión educativa desde la PEG: el tejido político-estructural institucional, la comunidad escolar y sus representantes, cultura y clima organizacional, procesos de enseñanza-aprendizaje, empoderamiento y toma de decisiones, liderazgo y comunicación. En dichos elementos –objeto de dirección y administración–, analizados y denominados por Hoy y Miskel (2013) como "proceso educativo de transformación" (p. 33),

se incorpora la PEG. Posteriormente, el panorama se complementa con la dimensión que enfoca los productos finales de la educación, en especial, la calidad desde género.

Las instituciones educativas, siendo organizaciones formales y sistemas sociales, no funcionan de forma aislada: su apertura hacia el exterior posibilita entradas, salidas e interacción entre sus diferentes unidades, agentes y fenómenos (Hoy & Miskel, 2013). Al respecto, se detecta cierto paralelismo con el bagaje de la PEG:

Partiendo de que las inequidades de género tradicionalmente operan en tres niveles -estructural (división social de trabajo), institucional (normas, reglas) y simbólico (concepciones, mentalidad) (Stromquist, 2010, p. 56; Zapata Galindo, 2010, pp. 119-121)-, se observa que son inherentes al "proceso transformacional escolar" donde, respectivamente, se impactan "los sistemas estructurales, políticos e individual-culturales" (Hoy & Miskel, 2013, p. 469). Según la visión de género, la situación alberga retos y áreas de oportunidad. (Surovikina, 2015a, p. 123).

2.3.3.1 Proceso educativo transformacional con la PEG.

Algunos de los temas del análisis político-estructural de las instituciones educativas comprenden: la distinción entre autoridad y poder; conceptualización binaria "feminidad – masculinidad"; ocupación de puestos, composición de los órganos de poder, segregación horizontal y vertical; discriminación genérica acontecida durante nombramientos, capacitación o desarrollo profesional, acenso jerárquico, retribución económica, facilitación de permisos, longitud de jornadas (dobles en caso de mujeres); la feminización de la profesión en ciertas condiciones ("*harenes pedagógicos*", según Santos Guerra, 2007, p. 61); el prestigio de la *expertise* de los varones en la educación. Como alternativas a este sistema de género en la gestión educativa –referida como "*política para la inconsciencia*" (Naranjo,

2013, pp. 57-58) o "*complejo de supremacía masculina*" (Puleo, 1997, citado en Moreno, 2007, p. 16), surgen avances en la disciplina de la "Gerencia con Perspectiva de Género" (García Prince, 2008); agendas institucionales de género; discriminación positiva y trato diferenciado; representación equitativa de las féminas en consejos organizacionales y la dirección y de los varones en la educación inicial, áreas de servicio y cuidado de otras personas; esfuerzos legislativos formales para implementar la PEG en la organización y sus respectivos procesos; creación de las estructuras internas encargadas del tema de género, auditorías de equidad; certificación en el Modelo de Equidad de Género (INMUJERES, 2012); cooperación con las escuelas que posean buenas prácticas en la materia.

Como un dato adicional, Zaremborg (2013) introduce la noción de "la estructura profunda", misma que se relaciona con la cultura institucional y obstaculiza la incorporación de la PEG. Entre sus características están: "el modelo de la valoración del héroe" o énfasis en ganadores; las "diferencias entre trabajo y familia"; "la monocultura de la instrumentalización" enfocada en el logro de objetivos, en especial, cuantificables, y la exclusión de otras perspectivas; la concepción del poder en la organización como "autoridad-lealtad" ante otras relaciones junto con la cultura del "macho charro"; la falta de orientación hacia la comunidad como cliente, de la valoración del trabajo reproductivo, de relajar las jerarquías, de incluir opiniones marginales y diversas según etnia, clase, género, del "empoderamiento personal, la transparencia y la rendición de cuentas" (pp. 87-88, 104-105, 110-112).

Referente a los individuos, participantes del sistema educativo, desde la óptica de género, el desarrollo integral de la persona constituye el fin último educativo, superando los modelos convencionales –masculinos y economicistas–, de cómo ha de ser un buen alumno, profesor (Carvalho, 2010; Moreno, 2007), directivo o trabajador. Por el contrario, durante la socialización genérica escolar surge relevante la pedagogía de la diferencia, coeducación,

diversidad, equidad: a niveles contextuales e individuales. Además, resulta deseable que la motivación, formación y profesionalización en PEG para el personal de los centros tuviera una base institucionalizada, un apoyo presupuestado y un compromiso plenamente asumido por la dirección escolar.

De acuerdo con los estudios de género, el mandato de género forma parte de las culturas colectivas, climas organizaciones, idiosincrasias individuales. Se replica en el modelo educativo occidental vigente masculino; se reproduce en la visión androcéntrica como neutra y beneficiosa para ambos géneros; se instala en la división binaria de los valores en los femeninos y los masculinos; y se perpetúa a través de prejuicios y estereotipos genéricos internalizados sin que en aulas o departamentos escolares estos sean cuestionados crítica y conscientemente.

Como parte de la gestión educativa, se requiere incluir la perspectiva de género en las iniciativas de empoderamiento, involucramiento equitativo en la toma de decisiones, promoción y profesionalización del personal de un centro escolar. Para lo anterior, es necesario ir resolviendo las asimetrías profesionales generizadas junto con una larga serie de barreras, que obstaculizan la integración de las mujeres a los órganos de poder institucionales (García Prince, 2008, p. 29).

Respecto al liderazgo matizado desde el género, aún persiste el debate sobre los estilos diferenciados según sexo. Por ejemplo, el tipo transformacional, colaborativo y participativo se refiere como el femenino; también se distingue entre el “ser” femenino vs. el “hacer” masculino; o las tendencias *alfa* y *beta* en los estilos directivos. Sin embargo, debido a un histórico "sesgo universalista de carácter androcéntrico" (Sarrió Catalá, Ramos López, & Candela Agulló, 2004, p. 207) en las investigaciones sobre el tema, la respuesta concluyente sigue pendiente.

En cuanto a los procesos comunicativos de un centro educativo, la vertiente genérica afecta tanto los internos como los externos. El uso sexista del lenguaje se extiende a la documentación y enunciados institucionales, textos didácticos y discurso áulico, competencias comunicativas de diversos agentes escolares y discursos diferenciados por género en el lenguaje gerencial. También se expresa en la interdependencia con medios de comunicación masiva –lingüísticos y gráficos–, carentes del empleo de los recursos de un lenguaje incluyente.

Finalmente, algunos de los desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje abarcan: el currículo oculto con una orientación preponderada a la esfera laboral y meritocracia, la coeducación, la matrícula desequilibrada en las carreras “femeninas y masculinas” (hecho que socava el potencial humano), la orientación vocacional, los recursos didácticos o pautas comunicativo-conductuales áulicas, sesgados desde el género.

Derivado de la recopilación presentada, los ámbitos actuales de la gestión educativa aún constituyen arenas de desequilibrios genéricos, enraizados en la herencia y lastre patriarcales. Pero por otro lado,

la tarea central del siglo XXI consiste en la creación de un nuevo proyecto mundial que cuente con una perspectiva más humanista e integradora de las distintas realidades que lo componen. (...) La cultura masculina y la cultura femenina deben compartir espacios, creando unas relaciones nuevas donde el poder sea compartido por la diversidad humana (Sarrió Catalá et al., 2004, p. 213).

Es de esperar que en el proceso de cambios vayan surgiendo sesgos, resistencias personales e institucionales y se agranden brechas respecto a la problemática de género y la educación (Araya Umaña, 2003; Anguita Martínez & Torrego Egido, 2009; Capllonch Bujosa et al., 2012; Lizana Muñoz, 2009; Rebollo, Vega, & García-Pérez, 2011). Sin embargo, las

discrepancias entre el desempeño actual y el deseado de los sistemas escolares puntualizan las oportunidades de mejora.

2.3.3.2 Productos finales del sistema educativo.

De acuerdo con Hoy y Miskel (2013), las "salidas" (*output*) u objetivos buscados a través del proceso educativo incluyen logros académicos, desarrollo socio-emocional del alumnado, satisfacción del profesorado, habilidad de adaptación e innovación, matices subjetivos y objetivos, operación eficiente y armoniosa, eficiencia y eficacia, la calidad global (p. 326). Varios de estos y otros aspectos matizados desde género se integraron en un sólo modelo gráfico (anexo D). A continuación se explica lo más relevante.

Según Simón (2007), el potencial de la coeducación se orienta al logro de "la eficacia para todos (incluyendo a todas)" (p. 48). Se basa en tres principios democráticos – cooperación, justicia, subjetividad–, los cuales deben ser reflejados en la praxis escolar y documentos institucionales, tales como el "proyecto educativo de centro, proyecto curricular, reglamento de régimen interior, normas de convivencia, proyectos de formación, de innovación" (Simón, 2007, p. 50).

Referente al logro académico, algunas fuentes señalan que el género no incide en los niveles de aprovechamiento escolar de las mujeres, "exceptuando las tesis y los cursos de doctorado, donde son ellos [varones] lo [*sic*] que obtienen mejores calificaciones" (Moreno, 2007, p. 20). Por otro lado, resultan interesantes los hallazgos de las investigaciones de Dardenne, Dumont y Bollier (2007), Miranda Guerrero (2007) y Lee (2012), quienes estudiaron el impacto del sexismo benevolente en el desempeño de las mujeres y comprobaron empíricamente que la exposición a este tipo de discriminación perjudica el rendimiento de las mujeres.

Entre otras cuestiones a optimizar para el logro de una mayor efectividad escolar, la mirada de género se detiene en los roles típicamente femeninos y la carga que éstos representan, ya que las estudiantes y trabajadoras de educación suelen ausentarse por motivos relacionados con embarazo, boda, enfermedades de hijos e hijas, cuidado de los familiares, trámites personales. Lo anterior afecta records de asistencia, puntualidad y conduce a que las alumnas repitan el año escolar, tarden más en terminar estudios, reprobren con más frecuencia o, inclusive, abandonen sus estudios.

Otro tema vasto comprende la calidad educativa. En esencia, dicho concepto combina un dúo de significados: ciertas propiedades más una valoración positiva. Aplicada al ámbito educativo, cuyo paraqué (así como cliente) es el educando, se considera que la visión sobre la calidad va en función de la persona: la que ahí estudia o labora. Se relaciona estrechamente con un equilibrio armónico entre los aspectos que integran la multidimensión de un ser humano, situado en un lugar particular, en un momento histórico-temporal. La "calidad" educativa es "pluridimensional" (a nivel de procesos y agentes) y contextual (institucional, nacional, regional, internacional) (UNESCO, 1998, pp. 11-12). También se puede afirmar que la calidad es el grado de desarrollo humano visto desde una perspectiva holística (González Garza, 2009; Naranjo, 2007, 2010; Wilber, 2008b). Se descansa en los principios de diversidad, inclusión, anti-homogenización, la escuela para todos y todas.

Por otro lado, la conceptualización moderna de la calidad educativa, aunque intrínseca al desarrollo y bienestar de la persona, conlleva ciertos rasgos contradictorios y conflictuales en lo que respecta al neoliberalismo y la visión homogeneizadora enfocada en la formación para el trabajo. La crítica desde la PEG refiere a la calidad de la educación contemporánea como una expresión sociocultural de la consciencia, estructura y régimen patriarcal y androcentrista, en los cuales está inmersa la sociedad y sus miembros. La educación, como un

espacio de socialización secundaria (después de la familia), no es neutral, un hecho señalado por Bernstein y Bourdier. La causa reside en que

los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación de sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso, tanto para los hombres como para las mujeres (Subirats, 1999, p. 23).

La problemática de género aún permea los contextos escolares actuales y representa un obstáculo para el alcance de la calidad global. Por ejemplo, "el género constituye una categoría analítica invisibilizada (...) en los estándares de calidad de la formación inicial y continúa del profesorado" (Lizana Muñoz, 2009, p. 151). Asimismo, "el concepto de calidad es una construcción social que va variando de acuerdo con los intereses internos y externos a las instituciones educativas" (Días Sobrinho, 2002, citado en Alzate Medina, 2008, p. 427), resulta cambiante y depende de la visión y grado de compromiso de los cuerpos directivos. No obstante, los organismos nacionales e internacionales y, en particular, el documento de la UNESCO (2007) titulado *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, concerniente a Latinoamérica y el Caribe en especial, sugiere que las políticas educativas incluyan "un enfoque de género en todas las etapas educativas: diseño de objetivos, currículo, estrategias y materiales educativos" (p. 92), así como desarrollen los mecanismos de seguimiento y evaluación de estos procesos.

En una tentativa de sintetizar y sistematizar la amplia gama de contenidos y planos de análisis en un sólo modelo integral de Wilber (2008b), en el anexo D se ilustra una propuesta de lo que pudiera ser una educación de calidad con la PEG. Además, en la figura se establece cierto paralelismo con los cuatro elementos de la transformación educativa de Hoy y Miskel

(2013, p. 33). Finalmente, estos autores puntualizan la esperada presencia de divergencias y brechas entre el funcionamiento escolar según el deber-ser y el fáctico, con lo cual se abre la posibilidad de ajustes y mejora. Por lo anterior, la PEG en los espacios universitarios – asumida por la gestión escolar– pudiera constituir un instrumento de empuje hacia transformaciones positivas en la práctica educativa.

2.4 Lenguaje con perspectiva de género

Como parte del marco conceptual, la sección se abre con algunas nociones generales acerca de la significación y funciones del lenguaje. Posteriormente, el tema se desarrolla y profundiza desde una mirada de género y la semiótica.

2.4.1 El concepto y papel del lenguaje en general.

En la definición de la RAE (2016), el vocablo "lenguaje" se refiere a:

1. Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente.
2. Lengua (sistema de comunicación verbal) [entre cuyos significados están]:
 - 2.2. Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.
 - 2.3. Sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de buena expresión.
 - 2.4. Sistema lingüístico considerado en su estructura.
 - 2.5. Vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social.
3. Manera de expresarse.
4. Estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular.
5. Uso del habla o facultad de hablar.
6. Conjunto de señales que dan a entender algo.

Existen un sinnúmero de conceptualizaciones del término, así como de las clasificaciones derivadas del mismo, por ejemplo, en cuanto a las ciencias que lo estudian (sociolingüística, psicolingüística), enfoques o niveles de sistematización. En este trabajo se entiende el término "lenguaje" en su acepción amplia. De acuerdo con Chernigovskaya (2004), el lenguaje permite a los seres humanos sistematizar y estructurar el caos del mundo, experimentado por los individuos mediante los constantes bombardeos sensoriales. En

general, el lenguaje constituye un fenómeno humano que posibilita los procesos de pensamiento (visión de Chomsky, citato en Barón Birchenall & Müller, 2014; Chomsky, 2004) y también la comunicación y entendimiento entre las personas, para lo cual se utilizan los signos lingüísticos. La rama de ciencia que los estudia se denomina la semiótica o semiología (RAE, 2016), misma que se relaciona con la filosofía del lenguaje. En la frontera de los siglos XIX - XX, Saussure y Pierce plantearon las visiones distintas sobre el signo lingüístico (anexo E): una concepción diádica y otra triádica, respectivamente (Pérez Martínez, 2013; Rocha, 2005). En breve, todo signo lingüístico (audio-visual) se relaciona con un objeto real o fenómeno del mundo material o inmaterial, mismo que constituye una referencia, también llamada significante. El signo representa un ente fáctico y es interpretado por un sujeto quien le atribuye cierto significado particular. La compleja función de significación implica y compromete los procesos psicológico-cultural-sociales. Dicha concepción de Pierce se diferencia de la aportación inicial de Saussure, puesto que contempla la importancia del ejercicio fenomenológico-hermenéutico de interpretación y resignificación. En suma, aclarado lo esencial, en esta sección se justifica la fundamental importancia del lenguaje en los procesos del pensamiento y, como consecuencia, en los lingüístico-comunicativos.

El fenómeno y el papel del lenguaje en la vida humana son inigualables. Los argumentos que sustentan dicha aseveración son múltiples (Rocha, 2005; Vygotsky, 2013). “La expresión del pensamiento (...) es una necesidad humana a la cual responde la aparición del lenguaje, si aparte de eso podemos comunicar a alguien nuestros pensamientos mediante la lengua, tanto mejor” (Barón Birchenall & Müller, 2014, pp. 420-421). “Lo que podemos decir condiciona lo que podemos pensar” (García Meseguer, 1996, título de la sección “1.- Introducción”). Una función cabal del lenguaje reside en su capacidad -en palabras de Bruner- “de crear y estipular realidades propias, su constitutividad. Creamos realidades advirtiendo,

estimulando, poniendo títulos, nombrando, y por el modo en que las palabras nos invitan a crear 'realidades' en el mundo que coincidan con ellas" (citado por Fernández, 2008, p. 1; o en Bruner, 1986, p. 74). Además, "todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico" (Echeverría, 2015, p. 17).

El lenguaje implica las facultades cognitivas y compromete los estados afectivos de la persona. Varias fuentes coinciden en que el lenguaje, al ser inherente a la vida de los seres humanos que integran una sociedad, por un lado, ejerce una fuerte influencia en los procesos mentales de sus miembros (Eurocámara, 2008; Medina Guerra et al., 2002) y, simultáneamente, es obra de una constante creación y recreación de la realidad, del mundo y de una comunidad particular, que brotan de cada acto lingüístico practicado por sus parlantes a diario (Consejería, 2003).

Al referirse a los procesos mentales, se apunta al poder del lenguaje de generar el conocimiento sobre la humanidad y el universo a través de percepción, memoria, imaginación, inteligencia. Éstos procesos en conjunto entrañan la formación y la expresión de actitudes y valores, el registro y la transmisión de saberes, experiencias e ideologías (de Marroquín, 2013), una visión, un pensamiento y un comportamiento particulares de parte de un ser hablante (Universidad de Murcia, 2013), así como un potencial de cambio (Pérez Cervera, 2011). Por otra parte, al participar en los estados anímicos, el lenguaje impacta las emociones, intenciones, juicios, valoraciones, significados y, finalmente, el razonamiento y la conducta de la persona. Basta recordar el uso, poder e impacto de distintos tipos de psicoterapia, reconocida como "terapia del habla".

De la reflexión consciente sobre el lenguaje oral y escrito surge una oportunidad ligada al compromiso de hacer un empleo responsable y justo de sus recursos, de recurrir a los términos y expresiones que coadyuven al bien común de una sociedad moderna equitativa. En general, el papel del lenguaje resulta trascendente y el tema del lenguaje género-sensitivo

aparece como pertinente, en especial, su empleo por parte del personal directivo-administrativo de las instituciones educativas, debido al liderazgo que desempeñan y el ejemplo a seguir que representan para la comunidad educativa entera. También es importante a raíz de las recomendaciones del uso no sexista del lenguaje, elaboradas por diferentes organismos nacionales e internacionales y dirigidas, primeramente, a los cuerpos directivo-administrativos y la comunicación y documentación que éstos manejan o generan.

2.4.2 Legado filosófico: la concepción del lenguaje.

Como parte del vasto legado filosófico respecto a la concepción del lenguaje, para fines del presente proyecto resultan ilustrativas las contribuciones de Gadamer y Wittgenstein.

En la perspectiva de Gadamer (en Mardones, 1991), el lenguaje siempre es una experiencia hermenéutica o de interpretación, fenómeno donde se posibilita comprensión y consenso entre personas, sea mediante un texto o un diálogo; y aunque el último pudiera ser interno, siempre es un “diálogo anticipado con otros y la entrada de otros en diálogo con nosotros, la que abre y ordena el mundo en todos los ámbitos de la experiencia” (Gadamer, 1998, pp. 195-196). En dichas vivencias y procesos se percibe la conexión del lenguaje con otros elementos importantes: reflexión, estereotipos, el medio y consciencia, o bien, semántica y semiótica.

Inicialmente, Gadamer (1998) destaca la relación entre lenguaje y pensamiento, así como la influencia del primero sobre el segundo (p. 197): "sólo podemos pensar dentro del lenguaje, y esta inserción de nuestro pensamiento en el lenguaje es el enigma mas profundo que el lenguaje propone al pensamiento" (p. 147). Asimismo, enfatiza un vínculo con la semántica, puesto que ésta comparte con la hermenéutica –o la faceta interior del lenguaje– la "expresión lingüística de nuestro pensamiento" (Gadamer, 1998, p. 171), y otro lazo, con el ámbito semiótico –mediante signos (externamente y por observación)–.

También el filósofo discierne el tema de prejuicios, sustentando que ciertos preconceptos, profundamente arraigados (naturalizados históricamente) y encubiertos, suelen formar una "estructura fundamental de nuestro lenguaje" (Gadamer, 1998, p. 177), lo cual se expresa en dogmatismos. Sin embargo, el ejercicio de la reflexión hermenéutica conlleva el poder de bloquear y disolverlos; lo anterior, mediante un escudriñamiento del pensamiento e ideologías tradicionales. Esta "consciencia crítica" "es de alcance universal" (Gadamer, 1998, p. 178). Asimismo, lo delicado del asunto de los estereotipos pudiera revelarse mediante "choques" con un texto (o con lo expresado en una conversación), porque la ausencia o discrepancia del sentido allí contenido con el de quien lo reciba posibilita percatarse y cuestionar las diferencias en el uso del lenguaje (Gadamer, 1999, p. 334). Al desarrollar y explicitar esta idea, el autor señala que entre las personas prevalece una presuposición generalizada sobre la existencia de un sentido idéntico en las palabras empleadas por quienes hablan la misma lengua; sin embargo, habría que tener precaución sobre las propias posturas preconcebidas y expectativas particulares. En suma, se considera que se trata de la diversidad y arbitrariedad de significados para las personas.

En su obra Gadamer (1999) también apunta al lazo intrínseco entre un individuo y su bagaje sociocultural e histórico (p. 363), además afirma que el esfuerzo de comprenderlo implica entender la faceta psicológica (p. 364). En ello opera el círculo hermenéutico "ontológico": "la anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición" (Gadamer, 1999, p. 363). Todo "problema hermenéutico no es pues un problema de correcto dominio de una lengua, sino del correcto acuerdo sobre un asunto que tiene lugar en el medio del lenguaje" (en Mardones, 1991, p. 290).

Por otro lado, en el análisis de Gadamer (1998) sobre la instrumentalización, se perfila la conclusión acerca de "la universalidad del lenguaje" el cual "envuelve todo" y aun cuando

un diálogo termina, en realidad "no acaba nunca" (pp. 150-151), sino sólo se interrumpe temporalmente:

El lenguaje no es un medio ni una herramienta. (...) Esa analogía es errónea porque nunca nos encontramos ante el mundo como una conciencia que, en un estado a-lingüístico, utiliza la herramienta del consenso. El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio (pp. 147-148).

Se concluye que la perspectiva de Gadamer se ubica en el hemisferio izquierdo del modelo integral de Wilber (2008b; véase capítulo 3.1.2), debido a que enfatiza la importancia medular de llegar a una comprensión con el prójimo, para lo cual discierne sobre las formas de problemas hermenéuticos, las cuestiones socioculturales y psicológicas (o histórico-ontológicas) de los actos de hablar y la semántica. Asimismo, subraya la función del lenguaje como un medio natural en manos de la consciencia humana que posibilita la comunicación con el mundo, pero también constituye un todo universal e inherente a la existencia del ser humano. Además, señala el poder del ejercicio hermenéutico en la tarea de luchar contra prejuicios tradicionales y dogmas dañinos. "La experiencia lingüística del mundo es 'absoluta'. (...) La lingüisticidad de nuestra experiencia del mundo precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpretado como ente" (Gadamer, 1999, p. 539).

Con el propósito de construir un puente con la óptica de Wittgenstein expuesta a continuación, se considera relevante traer a colación la postura de Gadamer respecto a la "competencia" y "reglas" lingüísticas. Al respecto, el autor escribe:

Mientras se defina la hermenéutica como arte de la comprensión y se entienda el ejercicio de este arte, como en el caso del arte de hablar y de escribir, a modo de una destreza o competencia, ese saber disciplinar podrá utilizar conscientemente las reglas y se podrá llamar arte. Así concebían aún

Schleiermacher y sus seguidores la hermenéutica como un 'arte' (*Kunstlehre*). Pero no es eso la hermenéutica 'filosófica'. Esta no pretende elevar una competencia a la condición de un conocimiento de ciertas reglas. Esa 'elevación', es un hecho extrañamente ambivalente porque el conocimiento de las reglas se 'eleva', también, a la inversa, a competencia 'automática'. La hermenéutica filosófica, en cambio, reflexiona sobre esa competencia y sobre el saber en que descansa. No sirve, pues, para superar ciertas dificultades de comprensión como las que se presentan ante los textos o en la conversación con otras personas, sino que aspira, como dice Habermas, a un 'saber de reflexión crítica' (Gadamer, 1998, pp. 245-246).

De acuerdo con Mardones (1991, p. 297), otro pensador alemán –Wittgenstein– a lo largo de su vida fue cambiando su postura filosófica respecto a la concepción del lenguaje. En la etapa final, en su filosofía del lenguaje se refiere la importancia de seguir y aplicar ciertas reglas lingüísticas, un acto que –si es practicado por varios individuos a la vez– le confiere sentido al lenguaje: "solo en una situación en la que tiene sentido suponer que alguien más puede, en principio, descubrir la regla que estoy siguiendo, es posible decir inteligiblemente que estoy, de algún modo, siguiendo una regla" (Winch, 1972, p. 34). Lo anterior se relaciona intrínsecamente con el accidente de "*cometer un error*" eventual si no se sigue las reglas y, también, con la posibilidad de "*evaluar*" esos procesos, existiendo así "un control externo" (Winch, 1972, p. 35) sobre lo que se haga en el lenguaje, como un sistema compartido socialmente. Con base en lo anterior, se resume que, tanto el conjunto de las nociones sobre ciertas reglas del lenguaje comúnmente aceptadas dentro de una sociedad, los señalamientos acerca de la normatividad y evaluaciones del uso del mismo, así como el enfoque que perfila sistémico sobre el lenguaje, son los que viabilizan estar en posibilidad de desentrañar los significados de lo comunicado con palabras.

Según otro análisis de la obra de Wittgenstein (Miranda, 2007), en cuanto a lo que significa para el filósofo la comprensión lingüística, las ideas clave se refieren a la complejidad de los juegos del lenguaje y la importancia de la gramática para conocer el significado de las palabras debido a que en ello se determina su uso correcto. También se critica la eventual relación entre el significado de un vocablo y que su comprensión involucre alguna faceta afectiva o psíquica, más bien la cuestión reside en jugar según ciertas reglas establecidas en la gramática (que es autónoma a nuestro pensamiento). Según Miranda (2007), Wittgenstein le otorga "el papel fundamental (...) a la gramática": llama el "lenguaje a ese constructo [que] está delimitado gramaticalmente" (p. 126), con reglas gramaticales y gramática como sistema. Algunos pasajes de Wittgenstein (citado por Miranda, 2007) que ilustran lo señalado son:

- Sobre la circularidad palabra-significado, «el lugar de una palabra en la gramática es su significado», «el significado de una palabra es lo que explica la explicación de su significado» (p. 123).
- Sobre el concepto de juego, «El lenguaje es como una colección de herramientas muy diversas. (...) Muchas de las herramientas se encuentran relacionadas entre sí por forma y uso; las herramientas pueden ser divididas incidentalmente en grupos de acuerdo con la relación que mantengan. Pero los límites de estos grupos serán con frecuencia más o menos arbitrarios, y hay diversos tipos de relación que se cruzan entre sí». «La explicación del significado no es una proposición empírica ni una explicación causal, sino una regla, una convención» (p. 123).

Por otro lado, sobre la relación entre lenguaje y realidad, entre los postulados de Wittgenstein emerge el aspecto pragmático del lenguaje, puesto que las proposiciones (u oraciones) son capaces de llevar a la acción. En la ejemplificación de Miranda (2007), “cuando damos una orden esperamos o deseamos que quien la recibe haga algo. ¿Qué da vida

a los signos que utilizamos (...)? Wittgenstein responde que sirven para esta función sólo en el sistema gramatical, dentro del cual tienen vida” (p. 127).

Asimismo, la autora recuerda que según Wittgenstein el lenguaje es el vehículo del pensamiento y cita textualmente al filósofo: “como todo lo metafísico, la armonía entre el pensamiento y la realidad ha de encontrarse en la gramática del lenguaje” (Miranda, 2007, p. 128). En cuanto a la conexión entre pensamiento y realidad, entra a escena el papel de "figuración (*Bildhaftigkeit*) (...), entendiéndola como una concordancia de formas" (Miranda, 2007, p. 128); se juzga que se trata de referentes.

En síntesis, la esencia de la visión de Wittgenstein (Miranda, 2007) se resume en los siguientes postulados y se considera se inscriben en el hemisferio derecho del enfoque integral de Wilber (2008b), aplicado a las cuestiones lingüísticas:

- «La gramática no tiene que rendirle cuentas a ninguna realidad. Las reglas gramaticales determinan el significado (lo constituyen) y, de esa manera, no son responsables de ningún significado siendo también, en esa medida, arbitrarias» (p. 129).
- «El 'lenguaje' es para mí, más bien, un nombre colectivo y lo entiendo como algo que comprende el idioma alemán, el inglés, etc., además de los diversos sistemas de signos que son más o menos afines a estos lenguajes. Me interesa el lenguaje como fenómeno y no como medio para un fin determinado» (p. 129).
- «Podemos decir: la gramática *explica* el significado de los signos, y de esta manera hace pictórico al lenguaje» (p. 129).

2.4.3 Bagaje sociolingüístico.

Aparte de las raíces filosóficas discernidas en la sección anterior, el tema del lenguaje pertenece al ámbito social. La sociolingüística constituye un área de conocimiento que integra esas dos dimensiones de la vida humana.

Con base en Moreno Fernández (2012), la *sociolingüística*⁸, en especial en su rama etnográfica, se interesa por las variaciones lingüísticas según distintas variables contextuales como, por ejemplo, el sexo/género de las personas. Aun cuando este factor suele combinarse con la edad o nivel sociocultural de los individuos, se ha encontrado que las conductas comunicativas de las mujeres y los hombres difieren en los aspectos léxicos, usos fonéticos o discursivos. Por ejemplo, las pláticas femeninas se caracterizan por una mayor alternancia de turnos de habla que en el caso de los varones, lo cual -de acuerdo con la investigadora Cestero (en Moreno Fernández, 2012)- se explica por "las relaciones de poder y solidaridad entre los hablantes y que la diferencia entre el comportamiento de hombres y mujeres revela una mayor tendencia de las mujeres a cumplir las normas de interacción" (p. 42).

Un área particular representa la "*sociolingüística feminista* (Thorne y Henley 1975 [*sic*]; Moreno Fernández, 1988: 143-154; Smith, 1979: 109-146)" (Moreno Fernández, 2012, p. 46), una corriente que desde los años setenta del siglo pasado coadyuva a un "cambio social que proporcione a las mujeres del mundo la igualdad (...), poniendo de manifiesto el oculto e injusto sexismo del lenguaje" (Moreno Fernández, 2012, p. 46). Dentro de este rubro se ocupa de los usos sexistas del lenguaje y –como parte de la *pragmática feminista*– de las estrategias lingüísticas que impidan la reproducción de las pautas tradicionales sobre una desigual identidad de los géneros en el lenguaje, sino favorezcan significados adecuados (Moreno Fernández, 2012, p. 46).

⁸ Aquí y adelante en este capítulo se respetan las cursivas contenidas en el texto de Moreno Fernández (2012).

Si bien las transformaciones en la sociedad hacia una mayor equidad entre los géneros y, por ende, el bien común son deseables, es pertinente considerar el potencial que encierran ciertos *mecanismos del cambio lingüístico* que las pudieran facilitar. En la recopilación de Moreno Fernández (2012) acerca de los estudios en este rumbo, se distinguen los cambios surgidos en una comunidad tanto *desde abajo* (cuando un subgrupo sufre una presión social) como *desde arriba*, en cuyo caso un subgrupo goza del estatus y "el cambio puede llegar a ser un modelo de prestigio del que la comunidad es plenamente consciente" (p. 114). Si en el primer caso, el resultado pudiera provocar un rechazo por quienes se encuentran en una situación más beneficiada, en el segundo, los efectos suelen impulsar a las clases sociales más bajas a adoptar la variante propiciada desde lo alto.

Otro proceso notable comprende la *transmisión del cambio lingüístico*. En la expansión de las nuevas variaciones se ha destacado la influencia de "los líderes -personas concretas- los que tienen el principal protagonismo en la difusión de los cambios y no tanto otros factores de naturaleza macrosocial" (Moreno Fernández, 2012, p. 115). Asimismo, se ha encontrado que habitualmente en ese papel fungen mujeres de "grupos intermedios de la jerarquía socioeconómica" (Moreno Fernández, 2012, p. 115). Butragueño (2005, citado en Moreno Fernández, 2012, p. 115) propone una clasificación para estos individuos, a quienes denomina "*líderes privados*" y "*líderes públicos*": "personas con puestos relevantes en las estructuras intermedias de la sociedad (escuelas, iglesias, medios de comunicación); personas con importantes cargos públicos" (p. 116). Este dato resulta relevante por su relación con la gestión educativa, igual como lo fueron las temáticas vinculadas con el papel femenino en las potenciales transformaciones socio-lingüísticas.

Respecto al alcance de los *cambios lingüísticos* (CL) y de los procesos de *transmisión* de los mismos, se maneja una serie de principios: algunos de una larga tradición (e.g., de

mínimo esfuerzo) y otros nuevos, propuestos por el investigador Labov. Entre los últimos se hallan varios relevantes para el presente proyecto (Moreno Fernández, 2012, pp. 116-117):

- el principio de la inconformidad (las personas inconformes son primeras en promover los CL);
- la conformidad lingüística de las mujeres (en comparación con los varones, son las féminas quienes se orientan más por las variantes sociolingüísticas más prestigiosas y menos estigmatizadas);
- el liderazgo de las mujeres en el cambio desde abajo (son quienes emplean las variantes innovadoras más a menudo).

Con fundamento en Moreno Fernández (2012, pp. 177-180), el conocimiento sociolingüístico también discierne los siguientes conceptos interrelacionados:

- la *actitud* (manifestaciones multiíndole hacia el uso del lenguaje en la sociedad);
- la *identidad* (identificación de diferentes agrupaciones de individuos con ello);
- la *consciencia lingüística* (el darse cuenta de diferentes fenómenos sociolingüísticos que afectan a la persona, lo cual se desemboca en actitudes de *seguridad* o *inseguridad*, o bien, "la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico" [p. 180]).

Otro asunto sustancial se refiere a los conceptos *competencia lingüística*, *competencia comunicativa* y *competencia cultural* (Moreno Fernández, 2012, pp. 198-203), donde una acepción generalizada consiste en su organización jerárquica incluyente (la última abarca la penúltima, y ésta encierra a la primera), misma que se asemeja a las holoarquías de Wilber (2008b). De acuerdo con Coseriu (en Moreno Fernández, 2012, p. 200), los *contextos no lingüísticos* (históricos, culturales, extraverbales) en mucho configuran estas competencias.

Finalmente, el tema de *planificación lingüística* -otro objeto de estudio de la sociología del lenguaje- se erige importante, aunque evoca cierta similitud con algunas

preocupaciones actuales de la RAE (Bosque, 2012), en cuanto a las recomendaciones contenidas en las guías del lenguaje no sexista contemporáneas: "desde la concepción sociolingüística se atiende además a factores como la actitud de los hablantes ante las lenguas o el valor simbólico de éstas, aunque se entre en conflicto eventualmente con la estética y la funcionalidad" (Moreno Fernández, 2012, p. 334). La planificación es un proceso complejo que involucra *política lingüística*; se debe efectuarse con ética y puede originarse en forma de propuestas institucionales (e.g., RAE), gubernamentales o empresariales *sui generis* (Moreno Fernández, 2012, pp. 334-337).

En conclusión, la información de carácter sociolingüístico apunala varios conceptos de interés para el tema del lenguaje género-sensitivo, sus contenidos y perspectivas, así como sugiere ciertas analogías con los aportes integrales en materia semiótica (Wilber, 2006a, 2008b, 2013; Leonard, 2004) y otros (Gadamer, 1998, 1999; Miranda, 2007).

2.4.4 La conceptualización del lenguaje género-sensitivo.

Se emplean diferentes formas y conceptos para referirse a la problemática de género expresada o relacionada con el lenguaje: "lenguaje con perspectiva de género", "uso sexista del lenguaje", "sexismo lingüístico", "lenguaje sensitivo de género", "lenguaje género-sensitivo", "lenguaje incluyente", entre otras. Lo anterior varía según la fuente de información, autoría, alcance o contenidos. A continuación se recopilan diferentes enfoques al respecto, aunque dichos procesos continúan en transformación.

Existen varias posturas acerca de cómo definir y clasificar el sexismo en el lenguaje. Sin embargo, la mayoría de las fuentes coinciden en que es un fenómeno existente, constituye uno de los medios y formas de la discriminación moderna, cuyo objeto mayormente son las mujeres, y que la problemática de ahí originada debe ser atendida y resuelta con urgencia.

En el contexto del sexismo cultural, el lenguaje y el sexo se relacionan de dos maneras. La primera -"el sexismo social"- se vincula al uso que le da a la lengua un sexo u otro (por ejemplo, la tolerancia de groserías empleadas por hombres pero no por mujeres). La segunda forma apunta a la utilización de cierto léxico, estructuras sintácticas y alusiones semánticas que resultan en un discurso discriminatorio hacia la mujer. De acuerdo con el equipo de Medina Guerra et al. (2002), el término "sexismo lingüístico" se refiere exclusivamente al segundo caso.

Al respecto, existen numerosas guías y manuales con recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje (CONAPRED, 2009; Guichard Bello, 2015; INMUJERES, 2008a; Medina Guerra et al., 2002; Pérez Cervera, 2011; Universidad de Murcia, 2013), donde se persigue el objetivo de familiarizar, sensibilizar, "proporcionar las herramientas necesarias y establecer criterios" (SEDESOL, 2011, p. 7), para que las personas conozcan dichos recursos y los utilicen en una comunicación libre de discriminación en todos los ámbitos de la vida humana. Los ejemplos básicos del lenguaje sexista se refieren a la invisibilidad, exclusión, subordinación, desvalorización y estereotipos hacia las mujeres (anexo F).

En esencia, cuando se hace un mal uso del lenguaje -frecuentemente al discriminar a la mujer y en ocasiones al hombre-, entonces se emplea el lenguaje sexista. El sexismo no está en ningún lenguaje en sí, sino en el uso que le dan sus hablantes. En esta relación Calero (citado por Morales, 2013) aclara que

la discriminación que han sufrido tradicionalmente las mujeres en el mundo tiene múltiples manifestaciones, una de ellas es estrictamente lingüística, las lenguas son sistemas de comunicación creados por los seres humanos a su imagen y semejanza; por ello, en sociedades en las que se establece una diferencia social entre los sexos, existen divergencias estructurales y de uso entre la manera de hablar de las mujeres y la de los varones, la lengua creada

por los pueblos así caracterizados recoge y transmite una manera distinta de ver a unas y a otros (párr. 8).

Otro ejemplo ilustrativo se refiere a la promoción de la visibilidad de la mujer utilizando los desdoblamientos lingüísticos -“educación para todos y todas”-, donde “todas” no es una duplicación de “todos”, puesto que no se realiza una calca, sino se ejercen los derechos igualitarios (Pérez Cervera, 2011, p. 18).

En breve, un lenguaje poco sensible a la problemática de género, con frecuencia, discrimina a las mujeres, aunque también perjudica a los varones y otras comunidades de personas. Asimismo, abarca cuestiones gramaticales (léxico, sintaxis) y pragmáticas (el uso de la lengua), pero también concierne a las creencias internalizadas de los individuos (estereotipos de género) y a las transmisiones de los significados cultural y tradicionalmente adoptados, por ejemplo, sobre las relaciones interpersonales jerárquicas (dominantes, despreciativas, excluyentes) hacia ciertos grupos de individuos. Si bien pudiera resultar relativamente viable atender la faceta exterior del problema (adiestrar a los sujetos en el uso correcto de la lengua), las transformaciones internas respecto a la mentalidad, actitudes o estereotipos de las personas en materia de género constituyen una tarea sumamente compleja.

2.4.4.1 Contenido de las estrategias lingüísticas género-sensitivas.

En la tabla 1 se concentran las principales sugerencias para el uso de un lenguaje incluyente; sistematización, donde se procuró vincularlas con las áreas de la lingüística, en parte, tomando las aportaciones sobre la semiótica de Rocha (2005).

Tabla 1

Las principales estrategias para el uso del lenguaje incluyente y su conexión con la lingüística

Categoría	Descripción y relación con LINGÜÍSTICA	Ejemplos: <i>incorrecto</i> - <i>correcto</i>	Propuestas de solución
1. EL GÉNERO GRAMATICAL MASCULINO de algunos sustantivos posee <i>doble valor</i> .	Este no siempre se asocia al sexo biológico y a veces es confundido con el sexo masculino debido al patriarcado social. Una incorrecta asociación o uso producen ambigüedades o confusiones, y de ahí la discriminación o invisibilización de la mujer. SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	Existen sustantivos: a) de doble forma: <i>alumno-alumna</i> b) de forma única: <i>bebé (gen.m.), persona (gen.f.), colega (gen.m.o f.)</i>	Ok Ok, considerando la sensibilización hacia el género. MORFOLOGÍA, LÉXICO
1.1. valor/ uso <i>específico</i>	Semánticamente se refiere sólo a los varones.	<i>Es un maestro responsable</i>	Usar sólo cuando se refiere al sexo masculino.
1.2. valor/ uso <i>genérico</i> (<i>el masculino genérico, el género de uso común, "universal" o "inclusivo", "no marcado" o "neutro"</i>)	Semánticamente se extiende a las mujeres, o se refiere a ambos sexos.	<i>El maestro debe saber enseñar / La figura docente / El profesorado debe saber enseñar / Las y los maestros deben saber enseñar</i>	Usar términos genéricos reales, colectivos o desdoblamiento. LÉXICO Y GRAMÁTICA
2. CONCORDANCIA DE GÉNERO			
2.1. El adjetivo	Este no cambia significados, sino adopta terminaciones para concordar con el género del sustantivo. Se sugiere el lenguaje incluyente. SINTAXIS, SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	Existen adjetivos: a) de doble forma: <i>listo-lista</i> b) de forma única: <i>inteligente (gen. m.o f.)</i>	Ok Usar pronombres, adjetivos y nombres (sin anteponerles determinantes) que no varían en lo que se refiere al género, ayuda a no invisibilizar u ocultar a nadie. MORFOLOGÍA
2.2. El artículo	Señala el género de los sustantivos de forma única.	<i>El maestro/ la maestra</i>	Ok
2.3. El pronombre (personal, posesivo, demostrativo, indefinido, relativo)	Señala el género en casi todas sus formas. Excepción: la 1ra y 2da persona del singular de los pronombres personales (<i>yo, tú</i>), de algunos relativos (<i>que, cual, quien</i>) e indefinidos (<i>alguien, nadie, cualquier</i>). Aquellas frases que se construyen con los pronombres masculinos en sentido genérico (el/los) o con los indefinidos cuantitativos (<i>uno/s, todo/s y alguno/s</i>) pueden resultar ambiguas con respecto al género. SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<i>El que se anote /Los que se anoten Uno cree /Algunos creen Todos creen Quien se anote /Quienes se anoten Nadie cree /La persona cree / Algunas personas creen Todos y todas creen</i>	Nok Usar pronombres sin marca de género (relativos o indefinidos). Usar el genérico "persona". Utilizar desdoblamiento. LÉXICO Y GRAMÁTICA
3. LOS GENÉRICOS			
3.1. El término " <i>hombre</i> "	Se sugiere corregir el enfoque androcéntrico. SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA		
3.1.1. valor/ uso <i>específico</i>	Se refiere a los varones.	<i>El señor es un hombre alto</i>	Usar sólo cuando se refiere al sexo masculino.
3.1.2. valor/ uso <i>genérico</i>	Se refiere a la "persona". SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<i>El hombre moderno La persona moderna /El individuo moderno /La humanidad (gente) de hoy en día /Mujeres y hombres de la actualidad</i>	Nok Usar términos genéricos reales, colectivos o desdoblamiento. LÉXICO Y GRAMÁTICA

Tabla 1

Las principales estrategias para el uso del lenguaje incluyente ... (Continuación)

3.2. Otros sustantivos	El uso sistemático del masculino (en singular o en plural) para referirse a los dos sexos puede crear ambigüedades y ocultamiento de la mujer. Se sugiere evitar el lenguaje sexista y discriminatorio, sino emplear el incluyente y visibilizar a la mujer. SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<p>a) <i>Personaje, comunidad, la juventud, el profesorado</i></p> <p>b) <i>El personal a cargo, el pueblo de</i></p> <p>c) <i>La gerencia, la coordinación</i></p> <p>d) <i>Las y los docentes</i></p> <p>e) <i>El/la cliente</i></p> <p>f) <i>Los estudiantes, tanto hombres como mujeres</i></p> <p>g) <i>Titular de la cuenta</i></p> <p>h) <i>Cada solicitante</i></p> <p>i) <i>Se requiere</i></p> <p>j) <i>Si se opta por (si el votante opta)</i></p> <p>k) <i>Se requiere atender</i></p> <p>l) <i>Votando así, ganaremos (si los votantes votaran así..)</i></p> <p>m) <i>El asunto será revisado (ellos revisarán el asunto)</i></p>	Utilizar a) sustantivos genéricos o colectivos; epicenos. b) perifrasis, c) construcciones metonímicas, d) desdoblamientos, e) barras, f) aposiciones explicativas, g) omisión de determinantes, h) determinantes sin marca de género, i) estructuras con <i>se</i> (omisión del sujeto), j) determinadas formas, k) formas no personales de los verbos, l) gerundio, m) voz pasiva. LÉXICO Y GRAMÁTICA
4. LOS DUALES APARENTES Y LOS VOCABLOS OCUPADOS	Son los términos que adquieren significados diferentes según el sexo al que se refiera. SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<p><i>Mujer pública (hombre público)</i></p> <p><i>Ama de casa (amo de casa)</i></p> <p><i>Señora de la limpieza / Limpiador /limpiadora /personal de limpieza</i></p> <p><i>Alcalde /alcaldesa</i></p> <p><i>Sargento/ sargenta</i></p>	Evitar alusiones a la mujer en un sentido peyorativo, no descalificar, romper estereotipos. LÉXICO, SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA Asignar la forma femenina al cargo. LÉXICO Y MORFOLOGÍA
5. NOMBRES, ESTADO CIVIL, TRATAMIENTOS	SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<i>Señor - Señorita / Sr. - Sra. Dr. Ana Gómez / Dra. Gómez Sra. Pérez de Gil /Sra. Pérez</i>	Evitar cualquier trato despectivo hacia la mujer.
6. LAS PERSONAS DESTINATARIAS	SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<i>El interesado</i> <i>La persona interesada / El/la interesado/a</i>	Nok Usar fórmulas que engloben a ambos sexos. LÉXICO Y MORFOLOGÍA
7. LAS DISIMETRÍAS EN EL DISCURSO	SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<p>a) salto semántico <i>Los árabes y sus mujeres</i></p> <p>b) disimetría en la denominación <i>Se anotan dos candidatos y una mujer</i></p> <p>c) disimetría en la aposición <i>Las mujeres militantes</i></p> <p>d) tratamiento heterogéneo <i>Fallecimiento del cónyuge / Fallecimiento de el/la cónyuge</i></p>	Sensibilizarse acerca de ocultación de la mujer, elegir el léxico adecuado, cuidar el empleo de artículos. LÉXICO, SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA
8. LOS OFICIOS, PROFESIONES Y CARGOS DE RESPONSABILIDAD	SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<i>Médico</i> <i>El practicante</i> <i>Médico / médica</i> <i>La practicante</i>	Feminizar y masculinizar los términos. Evitar el masculino genérico. LÉXICO, MORFOLOGÍA
9. CUESTIONES ESTILÍSTICAS			
9.1. LA BARRA (/)	GRAMÁTICA	<i>Hijo/a</i>	Uso posible pero limitado
9.2. LA ARROBA @	GRAMÁTICA	<i>L@s niñ@s</i>	No emplear
9.3. LOS DESDOBLAMIENTOS Y EL ORDEN DE LAS PALABRAS	Se sugiere reordenar la frase verbal y usar palabras incluyentes. GRAMÁTICA, SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA	<i>Hombres y mujeres / Mujeres y hombres</i>	No anteponer el masculino o alternar. GRAMÁTICA

Nota: La recopilación de los recursos básicos para el uso del lenguaje incluyente y sus relaciones con la semiótica fue realizada y adaptada de diversas fuentes (CONAPRED, 2009; Guichard Bello, 2015; INMUJERES, 2008a; Medina Guerra et al., 2002; Pérez Cervera, 2011; Rocha, 2005; Universidad de Murcia, 2013). Los ejemplos incorrectos se muestran en color rojo. "Ok" significa aprobación, "Nok" (del inglés "not ok") significa desaprobación.

Se advierte que el distinto lenguaje puede originar los valores semánticos particulares y generar cierta influencia pragmática de lo dicho o de lo escrito. Para una comunicación no

discriminatoria pudieran servir los siguientes recursos gramaticales: (a) los sintácticos que ajustan las relaciones entre los signos en sí y (b) los morfológicos que se ocupan de las estructuras, formas y formación de las palabras. Además, se considera notoria la implicación generalizada de la semántica -que trata las relaciones entre signos y cosas-, así como la función pragmática -que estudia las influencias y reacciones de la gente ante los signos de un lenguaje empelado como medio de comunicación (Rocha, 2005)-. También, los significados y los efectos de lo expresado o de lo oído apuntan al papel de hablante y al de oyente, así como interponen su interrelación, sus mundos, sus contextos.

En suma, las conexiones entre el lenguaje género-sensitivo con varios rubros de la semiótica revelan potenciales impactos de carácter comunicativo y social. Se considera que una profundización en el tema pudiera mediar la calidad de la comunicación –oral y escrita– en diferentes áreas de la vida humana y, especialmente, en la esfera educativa, antes que nada por su peso e influencias sobre las interacciones interpersonales en la sociedad moderna.

2.4.4.2 Posturas respecto al lenguaje con enfoque de género.

Existe una variedad de posturas, así como una discusión abierta sobre el lenguaje con perspectiva de género.

Son seis argumentos básicos en pro del uso no sexista del lenguaje: incluyente, imparcial, libre de discriminación o género-sensitivo. Con base en los aportes recopilados de diversas guías, manuales y recomendaciones elaboradas por instituciones gubernamentales, educativas y comunidades autónomas, es necesario:

1. Cumplir con el marco normativo nacional e internacional respecto al "principio de neutralidad en cuanto al género" (Eurocámara, 2008, p. 1).

2. Frenar la discriminación sexista a través de las acciones concretas en el lenguaje: “dejar de utilizar el masculino como genérico para designar lo masculino y lo femenino [con el fin de] incluir a las mujeres en el uso de palabras e imágenes” (SEDESOL, 2011, p. 5).
3. Fomentar la toma de consciencia acerca de "las trabas ideológicas, [expresadas] en la resistencia a realizar un uso correcto de la [lengua]" (Pérez Cervera, 2011, p. 18) y la necesidad de visibilidad de las mujeres, nombrándolas sin estereotipos o prejuicios (Universidad de Murcia, 2013, p. 1). Adicionalmente,

la lengua tiene un valor simbólico enorme, lo que se [*sic*] no se nombra no existe, y durante mucho tiempo, al hacer uso de un lenguaje androcéntrico y sexista, las mujeres no han existido y han sido discriminadas. Se nos ha enseñado que la única opción es ver el mundo con ojos masculinos, pero esta opción oculta los ojos femeninos. No es por tanto incorrecto, o una repetición, nombrar en masculino y femenino, ello no supone una duplicación del lenguaje puesto que, como dicen Carmen Alario et al. (1997), duplicar es hacer una copia igual a otra y este no es el caso, es sencillamente un acto de justicia, de derechos, de libertad (Pérez Cervera, 2011, p. 18).

4. Promover la flexibilidad y vivacidad naturales de la lengua española. "Las palabras evolucionan (...). La misma Real Academia Española indica que 'las lenguas cambian de continuo, y lo hacen de modo especial en su componente léxico. Por ello los diccionarios nunca están terminados'" (SEDESOL, 2011, p. 5). De igual modo, Lamas (2007, citado por CIMAC, 2011) escribe:

Sabemos que el significado de las palabras no es inmutable, sino que se encuentra inevitablemente sujeto a los procesos culturales e históricos que impactan su uso. Los conceptos establecen una relación entre ideas; cuando éstas se modifican ellos también lo hacen. Pero los cambios no son tajantes ni

se producen por decreto de un día para otro, por lo que suelen persistir las anteriores acepciones (p. 60).

En el mismo tono se considera que

el sexismo lingüístico no radica en la lengua española como sistema, sino que se halla en algunos de los usos consolidados y aceptados como correctos por la comunidad hablante. Pero los usos cambian, y lo que antaño se consideraba en las gramáticas y diccionarios como error o desviación se convierte en norma. Esto nos lleva evidentemente a la concepción de la lengua como realidad en continuo cambio, en continua ebullición. Es más, no hay que olvidar que la lengua evoluciona en cada época para responder a las necesidades de la comunidad que la utiliza, de ahí que en una sociedad como la nuestra, en la que se demanda una mayor igualdad entre los sexos, la lengua, como producto social, no solo ha de reflejar esa igualdad, sino contribuir a ella (Medina Guerra et al., 2002, p. 21).

5. Elevar el papel del lenguaje como agente socializador de género e impulsar el liderazgo social femenino. Debido a que

el género está institucionalmente estructurado, es decir, se construye y perpetúa a través de todo un sistema de instituciones sociales (familia, escuela, Estado, iglesias, medios de comunicación), de sistemas simbólicos (lenguaje, costumbre, ritos) y de sistemas de normas y valores (jurídicos, científicos, políticos) (OPS, 1997, citado por Pérez Cervera, 2011, p. 12),

es importante adecuar la socialización bajo la premisa de equidad de género, así como facilitar la presencia del liderazgo social distinto al androcéntrico, jerarquizado, patriarcal.

6. Aportar a los cambios socioculturales por el bien común y al desarrollo humano e íntegro de las personas que incluye las áreas personal, familiar, profesional, social y espiritual, todas implicadas e influidas por el lenguaje como medio de comunicación dentro y entre éstas.

A manera de recapitulación de las posturas a favor, la balanza aparentemente se inclina en pro de la justicia social ante las posibles complicaciones o paradojas lingüísticas. Por otro lado, dicho enfoque acentúa la polémica originada con algunos adversarios lingüistas de la Real Academia Española (por ejemplo, Bosque, 2012) quienes más bien se expresan por no violentar el idioma en sí.

Aun cuando el marco normativo promueve el uso del lenguaje no sexista, los planteamientos que cuestionan la esencia de las recomendaciones formuladas en las respectivas guías se sintetizan en los argumentos siguientes (Bosque, 2012):

1. redacción de propuestas radicales sin participación de lingüistas profesionales;
2. transgresión de las normas de la RAE y de los "aspectos gramaticales o léxicos firmemente asentados en nuestro sistema lingüístico" (pp. 1-2);
3. cuestionamientos pendientes sobre "dónde fijar los límites ante el 'problema de la visibilidad de la mujer en el lenguaje'" (p. 10) y de una adecuada "política lingüística", relacionados con una "conclusión injustificada", aunque extraída de las cuatro premisas correctas –sobre la existencia la discriminación hacia la mujer, comportamientos verbales sexistas, instituciones que defienden el uso del lenguaje no sexista y la urgencia de la igualdad social y una mayor visibilidad de las mujeres–, que consiste en

suponer que el léxico, la morfología y la sintaxis de nuestra lengua [española] han de hacer explícita sistemáticamente la relación entre género y sexo, de forma que serán automáticamente sexistas las manifestaciones verbales que no sigan tal directriz, ya que no garantizarían "la visibilidad de la mujer" (p. 4);

4. dudas sobre la "autoridad (profesional, científica, social, política, administrativa)" (p. 6) de quienes señalan la presencia del sexismo lingüístico y un posible "despotismo ético", ya que "no debe olvidarse que los juicios sobre nuestro lenguaje se extienden a nosotros mismos" (p. 4);
5. cierta incoherencia o "artificiosidad" (p. 12), puesto que las guías se aplican a "los textos legales o administrativos (lengua escrita) y a los discursos públicos, las declaraciones, las ruedas de prensa y otras manifestaciones de la lengua oral" (p. 11) pero se prescinde de ellas en el lenguaje común "[al abandonar] la tribuna" (p. 12) y a veces en los mismos manuales no sexistas (p. 13).

En resumen, la postura de la Real Academia Española de la Lengua se muestra crítica (Bosque, 2012) hacia las variadas guías existentes sobre el lenguaje no sexista, señalando su radicalismo e inclinándose por evitar forzar el idioma como tal. De este modo, representan las voces en pro de la pureza, tradicionalismo y "no violencia" lingüística más que la equidad social, la cual –reconocen– pudiera estar implicada o mermada. Esta perspectiva se concentra en el fenómeno de la lengua en sí, en comparación con la primera postura esbozada, enfocada en el uso del lenguaje y la preocupación por lo perjudicial del mandato social de género.

Aparte de estos dos puntos de vista opuestos, existen otras aportaciones y visiones matizadas desde diferentes ángulos: por ejemplo, el trabajo *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje* de Calero Fernández (1999); el texto *Género gramatical y discurso sexista* de Márquez (2013); o aportaciones de García Meseguer (1996, 2001).

Según el último autor, el sistema lingüístico español no es una lengua sexista, por lo que se sugiere considerar los siguientes tópicos (García Meseguer, 2001):

1. El sexismo lingüístico involucra al emisor, receptor y medio, donde los contextos mentales de los primeros dos agentes pudieran ser discriminatorios (y por ello

relacionados con el sexismo social y la discriminación resultante de fondo y no de forma de mensajes), sin embargo, la lengua como sistema no es sexista.

2. Existen dos modos del sexismo lingüístico: (a) léxico (e.g., tratamientos de cortesía, pares incorrectos, olvido de la mujer, vacíos léxicos, insultos, chistes, palabras androcéntricas, la "voz *hombre*", cargos, profesiones); (b) sintáctico, siendo este el "más importante (...), pues revela en quienes incurren en él un arraigo más profundo de la mentalidad patriarcal que yace en el fondo de sus subconscientes" (p. 21); se evidencia mediante estereotipos, androcentrismo o salto semántico.
3. Cada mensaje -oral o escrito- se relaciona con el contexto: (a) el lingüístico (con una vertiente pragmática que puede causar el fenómeno denominado el "bloqueo del cerebro" (p. 22), al no valorar posibles significados alternativos); (b) el interior, que es el principal origen de errores en comunicación.
4. Se perfilan cuatro etapas en la historia del sexismo lingüístico: la ausencia de toda consciencia al respecto, su descubrimiento alrededor del año 1980 (en España), las estrategias de índole feminista para combatirlo y, actualmente, un debate entre quienes apoyan o rechazan las recomendaciones existentes sobre el lenguaje no sexista.
5. En la tercera etapa pudiera suscitarse un doble error al luchar con el sexismo lingüístico al: (a) prescindir del "subconsciente sexista" de oyente/hablante y (b) confundir el género gramatical femenino con el sexo mujer, una identificación se debe a "la cultura patriarcal que hemos heredado, [y el] contexto patriarcal en el que todos nos encontramos inmersos" (p. 25).
6. "El primer fruto que se obtiene al estudiar el sexismo lingüístico es descubrir las raíces androcéntricas de nuestra propia mentalidad" (García Meseguer, 1996, sección "4.- Formas de sexismo lingüístico", párr. 3). Asimismo, "el origen del sexismo lingüístico

reside siempre sea en el hablante sea en el oyente, pero no en la lengua española como sistema" (García Meseguer, 2001, p. 24).

A manera de sugerencia, el especialista propone distinguir y aplicar tres conceptos - ambigüedad semántica del hablante, sexismo lingüístico y sensibilidad feminista-, mismos que ayudan en el análisis de los textos y comunicación. En síntesis, esta perspectiva se centraliza en los aspectos marcados por la ciencia de la lingüística, así como contribuye con un hallazgo acerca de que el sexismo lingüístico en el idioma español no es fruto de la lengua como sistema, sino que brota a raíz de su inadecuado uso asentado en las causas patriarcales y procesos mentales de cada individuo.

Aun cuando el examen efectuado implica dificultad para realizar un cotejo preciso entre las perspectivas, –debido a algunas diferencias en los objetivos perseguidos, el grado de profundización y detalle proveídos, e inclusive, la terminología y clasificaciones empleadas–, el fenómeno del sexismo en el lenguaje persiste, también en los contextos educativos, donde representa un tema pendiente de una mayor atención. En conclusión, las conexiones entre el lenguaje género-sensitivo y varios rubros de la lingüística revelan potenciales impactos de carácter socio-comunicativo. Se considera que un abordaje del tema pudiera mediar la calidad de la comunicación en la educación, empezando por quienes ocupan cargos de responsabilidad, antes que nada por su peso e impacto sobre las interacciones interpersonales con otros agentes, donde la dirección juega un papel clave; también representa una ventana para acceder a sus percepciones sobre la gestión con la PEG.

2.4.5 El lenguaje con enfoque de género dentro del marco legal.

El marco normativo sobre el lenguaje con perspectiva de género cubre la praxis tanto internacional como nacional.

La comunidad internacional desde hace más de dos décadas promueve las prácticas del lenguaje sensible a la perspectiva de género, adhiriéndose al "principio de neutralidad en cuanto al género" (Eurocámara, 2008, p. 1). Por ejemplo, en las Naciones Unidas, la Resolución 14.1 aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en 1987 (en la 24ª reunión, apartado 1, párrafo 2), invita a

adoptar, en la redacción de todos los documentos de trabajo de la Organización, una política encaminada a evitar, en la medida de lo posible, el empleo de términos que se refieren explícita o implícitamente a un solo sexo, salvo si se trata de medidas positivas en favor de la mujer (UNESCO, BPS/LD, 1990, p. 3).

Asimismo, de acuerdo con la Resolución 109 de otra Conferencia General de la UNESCO (en la 25ª reunión, párrafo 3, 1989) se sugiere (UNESCO, BPS/LD, 1990):

b) seguir elaborando directrices sobre el empleo de un vocabulario que se refiera explícitamente a la mujer, y promover su utilización en los Estados Miembros; c) velar por el respeto de esas directrices en todas las comunicaciones, publicaciones y documentos de la Organización (p. 3).

En 1988 la Unión Europea, a través del Comité de Ministros del Consejo de Europa, aprobó la Declaración sobre la igualdad de mujeres y hombres y en el año 1990 emitió "Recomendación a los miembros de la comunidad económica europea para el empleo de un lenguaje que refleje el principio de igualdad entre mujeres y hombres" (Varela, 2013, pp. 377-378), para que los gobiernos de los Estados miembros adoptaran medidas necesarias que fomentaran el empleo de un lenguaje de igualdad, donde se especificaba:

1. Promover la utilización, en la medida de lo posible, de un lenguaje no sexista que tenga en cuenta la presencia, la situación y el papel de la mujer en la sociedad, tal como ocurre con el hombre en la práctica lingüística actual;

2. Hacer que la terminología empleada en los textos jurídicos, la administración pública y la educación esté en armonía con el principio de igualdad de sexos;
3. Fomentar la utilización de un lenguaje libre de sexismo en los medios de comunicación (Universidad de Alicante, 2011, p. 59).

Según el *Informe sobre el lenguaje no sexista en el Parlamento Europeo*, aprobado por la decisión del Grupo de Alto Nivel sobre Igualdad de Género y Diversidad en 2008, el valor del lenguaje neutral respecto al género no se reduce a lo políticamente correcto. Debido a que "en la mayoría de los contextos el sexo de las personas es, o debe ser, irrelevante" (Eurocámara, 2008, p. 1), se sugiere prescindir de las variantes léxicas que "puedan interpretarse como sesgadas, discriminatorias o degradantes al implicar que uno de los sexos es superior al otro" (ídem, p. 1).

Relativo a la experiencia de España, se circulan numerosos manuales y guías contra el uso del lenguaje sexista en los ámbitos administrativo y en general: los del Instituto de la Mujer en Madrid (Lledó Cunill, Calero Fernández, & Forgas Berdet, 2004), del Instituto Asturiano de la Mujer (Consejería, 2003), del Ayuntamiento de Málaga (Medina Guerra et al., 2002), de la Universidad de Murcia (2013) o la Iniciativa Comunitaria EQUAL de Municipios Valle de Guadiato (Peña de la Palacios, 2007).

Con el propósito de contribuir a la transformación sociocultural hacia la equidad en México, varios organismos nacionales –CONAVIM (Pérez Cervera, 2011), CONAPRED (2009), INMUJERES (Guichard Bello, 2015) y STPS (INMUJERES, 2008a), SEDESOL (2011), Serret (2006)– han elaborado y ofrecido al público los respectivos instrumentos didácticos (tabla 1). En relación con el estado de Coahuila, México, donde se realiza la presente investigación, la labor en la dirección marcada se ejemplifica con el lanzamiento en 2011 de una "iniciativa con proyecto de decreto, que [adicionaba] un artículo 5-bis del Código

municipal (...) a favor de la utilización del lenguaje en equidad de género" (Congreso del Estado Independiente, Libre y Soberano de Coahuila de Zaragoza, 2011, p. 1).

En suma, los múltiples conceptos y razonamientos implicados tornan bastante compleja la búsqueda de soluciones a la problemática del lenguaje excluyente o discriminatorio. No obstante, pese a la variedad de posturas en la materia, las guías del lenguaje género-sensitivo siguen abriéndose camino, son promovidas por distintas instituciones gubernamentales, apoyadas por la comunidad sensibilizada y comprometida con el tema, pero principalmente respaldadas por el marco legislativo.

2.4.6 Consideraciones semióticas aplicadas al lenguaje género-sensitivo.

Un discernimiento desde la semiótica permite dimensionar sus dos ámbitos –de significación y de comunicación (Rocha, 2005)– enfocados bajo la lente de género. Asimismo, es posible integrarlos en un sólo modelo (Wilber, 2008b), donde también encuentran cabida y relevancia los legados de Gadamer y Wittenstein y el bagaje sociolingüístico, discernidos arriba. Para lograr el propósito, se precisan las tres entidades lingüísticas básicas –el lenguaje, la lengua y el habla–, que se interrelacionan de forma estrecha pero cada una desempeña su propia función (Gómez, 2011).

El lenguaje se encarga de "la simbolización del mundo" y "la creación de conceptos" (Gómez, 2011, p. 1), lo que en suma constituye la esencia del pensamiento.

El lenguaje es una facultad humana, universal y no localizable en una sección específica del cerebro, sino que lo abarca en su totalidad por cuanto cada concepto (abstracto o concreto) no sólo requiere de la activación de un patrón específico y propio para la elaboración de la representación mental, sino también porque en la construcción de ideas a su vez se activaría un sinnúmero

de patrones de asociación que conllevarían a la elaboración de discursos completos contextualizados (Gómez, 2000, citado por Gómez, 2011, p. 4).

La lengua, con cuyo surgimiento sucedió la transición del animal al ser humano, se responsabiliza de "la organización de la realidad a través de un código lingüístico" (Gómez, 2011, p. 1), o un sistema de signos. Por otro lado, "establece el vínculo configurativo entre el significado, el significante y la significación (por naturaleza sociales)" (Gómez, 2011, p. 2).

De acuerdo con Gómez (2011), el habla comprende "la comunicación de esa realidad creada y significada" (p. 5), así como capturada por un individuo a través de ciertos códigos lingüísticos, donde el propósito es unirla a las realidades social y cultural con la ayuda "de relaciones comunicativas y discursivas consigo mismo y los demás sujetos" (p. 5).

Con base en lo expuesto y la contribución de García Meseguer (2001), el español no es sexista como lengua, pero siendo el medio a través del cual se comunican los conceptos y opiniones, implica el habla y conforma el lenguaje. Por ello la elección consciente y el empleo de unas u otras estructuras gramaticales pudiera coadyuvar o dificultar el logro de la igualdad y equidad de género en la sociedad. Por otro lado, se advierte la reciprocidad entre la faceta técnica (los signos de una lengua) y la cultura personificada en un idioma. Acorde con Rocha (2005), los signos lingüísticos, siendo una "asociación de una imagen acústica o visual llamada significante y una imagen mental llamada significado" (p. 75), poseen la característica de arbitrariedad, algo que necesariamente involucra las cuestiones pragmáticas con su poder implícito de influir conductas y creencias, mismas que se enraízan en un bagaje sociocultural e histórico particular.

En el caso de la polémica clásica con el empleo del signo "hombre" en español, no se excluye la posibilidad de que, al escuchar o leer esta palabra (significante) en un contexto u otro por una persona u otra, la construcción mental (significado) variara, arrojando como resultado final sea un "varón" o cualquier "ser humano". Aun cuando en la argumentación de

García Meseguer (2001) "cualquier mente lingüísticamente sana capta la palabra 'hombre' en su sentido genérico" (p. 28) y dicho uso puede obedecerse a la "economía de la lengua" (Rocha, 2005, p. 74), en tal operación se evidencia el grado del sexismo de hablante u oyente con sus universos mentales marcados culturalmente, con sus "visiones del mundo" (Thomas, 2011; Wiber, 2005). De nuevo, "las relaciones sociales regulan los significados que crean los sujetos y se asignan a través de roles constituidos por estas relaciones sociales. A su vez, estos significados actúan selectivamente sobre las opciones léxicas, sintácticas" (Bernstein, 1990, citado en Gómez, 2011, p. 5).

Por otro lado, es válido considerar "la dialéctica (...) que existe entre las díadas pensamiento-lenguaje, lenguaje-contexto, texto-entorno, comprensión-experiencia, y la tríada conocer-saber-creer" (Fernández, 2008, p. 1). En relación con los contextos que participan en la construcción de las realidades y su significación, es relevante meditar sobre un particular entorno semántico, psicológico y emocional, así como el contexto de identidad condicionado por el papel de la persona (emisor-receptor) en la cadena de comunicación (Rocha, 2005, p. 89).

Asimismo, es pertinente considerar los criterios "psicográficos" (Leonard, 2004, p. 92) individuales de las personas (niveles de desarrollo en diferentes ámbitos y creencias internalizadas), aunados a los antecedentes culturales (Nahavandi, 2009). Un nivel particular del desarrollo de la consciencia del individuo afecta el proceso de interpretación y el de adjudicar los significados particulares a los significantes (Leonard, 2004, p. 98), es decir, se activa la pragmática de comunicación, o bien la influencia de los entornos y escenarios en los procesos semánticos. El contexto estructural interfiere y, en parte, determina el sentido subjetivo conferido a sucesos u objetos, como en el ejemplo de García Meseguer (2001) sobre el "gato" herramienta o animal (p. 21). El lenguaje, además de representar los objetos externos de la naturaleza, juega un papel clave en la construcción de la realidad, asimismo, los

contextos culturales crean ciertos significados intersubjetivos en las comunidades de personas (Leonard, 2004, p. 99).

En fin, cualquier signo es una pequeña parte representativa del modelo del mundo y puede o no ser alterado. Para todo caso o muestra, donde se buscara distinguir los componentes de índole sexista versus una esencia no discriminatoria, se requiere un discernimiento profundo y responsable.

Otro elemento clave se refiere a los medios de comunicación que ejercen una influencia individual y social que es importante tomar en cuenta, trátase de sus efectos poderosos (directos, indirectos o condicionados) o limitados (Rocha, 2007). En los procesos comunicacionales (por ejemplo, a nivel institucional) están implicados distintos actos lingüísticos. Según la guía de la CONAVIM (Pérez Cervera, 2011):

Los medios de comunicación constituyen hoy en día uno de los agentes de socialización genérica más importantes. A través de ellos se transmite, de modo sutil e inconsciente, una visión parcial y estereotipada de las mujeres y los hombres. De forma que el papel adjudicado a las mujeres, donde además aparecen en menor porcentaje que los hombres, es el de víctimas, personajes de la farándula, objetos sexuales y últimamente se está transmitiendo mucho la imagen de la mujer 'superwoman', guapa, inteligente, con estudios superiores, madre de familia y trabajadora asalariada, amante y feliz con su vida. Es raro que aparezcan mensajes donde se cuestione la doble jornada laboral desempeñada por estas mujeres o donde las protagonistas sean mujeres que detenten el poder o sean consultadas como expertas (p. 14).

Aunque la semiótica de comunicación es más limitada que la semiótica de significación (Rocha, 2005, p. 72), en el tema de la PEG "resulta fundamental la labor de los medios de comunicación, pues ejercen, como es sabido, una influencia mayor que la del

sistema docente" (Medina Guerra et al., 2002, p. 21). Las implicaciones de lo anterior comprenden, por ejemplo, lo que se comunica dentro del plantel escolar a través de los folletos informativos, promocionales, página institucional de internet o anuncios de otra índole (periódico, letreros, carteles, radio, redes sociales).

Las contribuciones desde la semiótica integral y la comunicación integral sistematizan los múltiples paradigmas existentes sobre el lenguaje, tanto en lo referente a las principales teorías de comunicación (Leonard, 2004, p. 5), como la organización de significantes, significados, semántica y sintaxis (Wilber, 2013), generándose un panorama incluyente donde se distinguen los espacios comunicativos y lingüísticos: (inter)subjetivos e (inter)objetivos, individuales y colectivos.

En particular, en su trabajo Leonard (2004) concreta el tópico sobre el "círculo hermenéutico" (pp. 101, 129), referido a la comunicación de los pareceres individuales acontecida y compartida dentro de un espacio intersubjetivo, proceso que paulatina pero constantemente construye un paradigma cultural particular. Lo relaciona con las visiones del mundo, o bien "ciertos espacios fenomenológicamente reales" (Leonard, 2004, p. 102) de las personas pertenecientes a una comunidad. El tópico evoca el *Dasein* ("el-ser-en-el-mundo") de Heidegger (Mardones & Ursúa, 1982) o "*being-in-the-world*" (Wilber, 2006b, p. 19). A propósito, Leonard (2004) indica que cada espacio en el mundo tiene sus referentes fenomenológicos. Así, quienes ya poseen una competencia lingüística pueden compartir significantes, pero sólo quienes coexisten en el mismo espacio y han experimentado el mismo referente por igual pueden compartir los significados (Leonard, 2004, p. 102)⁹.

En suma, el autor puntualiza que el componente de "desarrollo individual" prácticamente no es tratado en la ciencia de comunicación e invita a considerar esta

⁹ Por ejemplo, en Rusia existe la palabra "picante" pero un individuo ruso promedio, al no degustar nunca ningún platillo que contenga el chile habanero -una planta nativa mexicana-, carece de dicha experiencia debido a la ausencia de esta especie en los huertos, culinaria o dieta rusa, por lo que ignoraría, diferiría notablemente o simplemente le conferiría otro significado al término, aun cuando el significante esté presente en ambos idiomas.

dimensión como parte de las estrategias para maximizar la eficiencia de comunicación. Con ello Leonard (2004) se refiere a la construcción de mensajes según la profundidad del desarrollo del receptor de los mismos, así como a la traducción de visiones del mundo al lenguaje del otro y a sus posteriores transformaciones (pp. 105, 111, 131). En el primer caso, afirma que los mapas integrales ayudan a que se evite comunicar "por arriba o por debajo de la cabeza" del público previsto (Leonard, 2004, p. 105). En el segundo y tercero, dice que mientras la traducción de una visión del mundo crea mensajes en el nivel de la profundidad del receptor, la estrategia de la transformación de visiones del mundo se comunica con la intención de acelerar el desarrollo interno dentro del receptor (Leonard, 2004, p. 131). En este último caso cambia no solamente lo "qué" uno piensa y valora, sino "cómo" lo hace; además, el cambio se traduce en el crecimiento estructural de la persona (Leonard, 2004, pp. 133-134). Leonard (2004, pp. 142-143) resume que detrás de cada comunicación existe la intuición o deseo de comunicar la profundidad del "Yo" a la amplitud de "Nosotros" en relación con un objetivo estado de cosas ("Ello"). Cada nivel de profundidad comunica su única sinceridad ("Yo"), legitimidad ("Nosotros") y verdad ("Ello").

Es decir, según Leonard (2004), la solución radica en promover un potencial puente comunicativo entre quienes se encuentran en diferentes niveles de desarrollo. Las personas situadas en los escalones más altos son capaces de comprender los paradigmas interpretativos anteriores (porque ya fueron vividos y trascendidos), adoptar cualquier de ellos y "traducir" (Leonard, 2004, p. 111) los mensajes o conceptos avanzados al lenguaje de los individuos en desarrollo. Una forma de conceptualizar lo dicho es mediante "zonas próximas de desarrollo" de Vygotsky (citado por Leonard, 2004, p. 137). Por otro lado, se precisa que para que los círculos hermenéuticos fueran efectivos, es necesario promover "*a unity-in-diversity*" (Leonard, 2004, p. 129), o "unidad-en-diversidad", respetando las diferencias individuales dentro de un grupo heterogéneo de personas.

Se considera que la aplicación de este marco de referencia sobre el lenguaje integral, que funge como fondo, abre la posibilidad de elucidar y comprender el significado de los fenómenos de la gestión educativa de la siguiente manera. Transcribiendo la lógica de Wilber (2013), enseguida se explica cómo un referente pasa a formar parte de la totalidad de los significados semánticos (p. 28). La persona, después de experimentar algún referente (significado individual), tarde o temprano comenta lo sucedido, para lo cual utiliza los símbolos o signos lingüísticos a su alcance, expresando de este modo su vivencia mediante una conducta verbalizada (significantes). Si el fenómeno continúa aconteciendo, pronto un grupo de personas, quienes también lo comprobaron, contribuyen a la discusión en común (significados compartidos). A raíz de ello, eventualmente, emerge un conjunto de signos preferibles que se integran al repertorio semántico de esa comunidad, así como entran a la gramática y sintaxis de la lengua (un sistema). Consecuentemente, el referente se legitima como un fenómeno válido existente y reconocido, por lo cual forma parte del discurso social predominante de ese grupo de personas. Al respecto, Wilber esboza un cuadrivio semiótico (2013, p. 37) que vincula las coordenadas de significantes, significados, semántica y sintaxis, donde los significados poseen un mayor grado de la perspectiva interior del individuo quien expresa esa realidad vivida desde la primera persona; en cambio, los significantes contienen una mayor dosis de la realidad percibida desde la tercera persona. Por ello es necesario tener en cuenta dichas correlaciones con el fin de conocer cómo cada realidad particular (o zona desde la cual esa realidad se vive o percibe) contribuye a las demás dimensiones semióticas.

En un intento de ilustrar hipotéticamente lo postulado por Leonard (2004) y Wilber (2013), se ejemplifica con el tema de los cargos directivos. Si un varón se desempeña como alto ejecutivo, se le designa con el vocablo "director". Si una mujer ocupa un puesto directivo, también funge como un referente legítimo. Su quehacer funcionario constituye una práctica real y, entonces, sería válido incorporar en el vocabulario el término la "directora". Si en una

institución son varias féminas que ejercen esta función, probablemente en el organigrama organizacional y el lenguaje empleado dentro del colectivo resultaría natural referirse tanto a los como las directoras. Sin embargo, quienes carecieran de sensibilización en materia de género, de la información sobre acciones afirmativas, discriminación positiva o no han convivido de forma satisfactoria con una mujer que ejerce cargos de responsabilidad formal, quizá le atribuirían un significado deficiente o, inclusive, despectivo a la palabra "directora"; y en casos extremos, se podría negar o repudiar esta variante de expresión. Lo mismo pudiera ocurrir con "la ingeniera" o "coeducación", pudiendo interpretarse este último ejemplo como una simple educación mixta de niños y niñas en vez de adjudicarle el significado de una incorporación equitativa del conjunto de los valores femeninos y masculinos en la formación del alumnado de ambos sexos.

En conclusión, el planteamiento expuesto resulta relevante para el proyecto debido a que permite interpretar la problemática de la gestión educativa y del lenguaje con perspectiva de género, al revisar las nociones del sexismo de oyente, el de hablante o distintos niveles del sexismo internalizado por quienes participan en el liderar y administrar las instituciones educativas. En el mensaje derivado del discernimiento teórico realizado se pretende señalar la importancia de averiguar y comprender qué visión del mundo o paradigma interpretativo posee una persona en cuanto a la perspectiva de género en la educación. Si ésta pudiera ser mejorada, entonces potencialmente es posible transmitir o comunicársela de una manera más óptima, adecuando la explicación de acuerdo con el nivel y paradigma fenomenológico-interpretativo correspondiente a la etapa de desarrollo del individuo en cuestión. Además, el proceso alberga intenciones propositivas a largo plazo: se posibilita un avance evolutivo al siguiente nivel de desarrollo, trascendiendo el actual. En suma, en la tarea de conocer conceptualizaciones de personas sobre un tema particular, las consideraciones semióticas resultan relevantes; además, el lenguaje desde un enfoque integral respecto a una

investigación social educativa pudiera adoptarse como eje central, facilitando la dilucidación del tema elegido para la exploración.

A manera de corolario sobre la sección de “Fundamentos”, la información desarrollada ofrece una contextualización del estudio, así como abarca las principales variables conceptuales del proyecto: gestión educativa, PEG y lenguaje. Éstas fueron discernidas analíticamente para ser dimensionadas metodológicamente en el siguiente capítulo 3 y, entonces, traducirse en criterios e indicadores, de acuerdo con los principios del “pluralismo metodológico integral” (PMI) y un enfoque integral (Wilber, 2008b).

3. Método

La presente investigación aplicada se inscribió en el tipo descriptivo-exploratorio, con combinación de métodos: se incorporaron las estrategias de análisis de datos cualitativos y cuantitativos (anexos G, H, I) mediante una aproximación integral. Si bien desde el aporte teórico del equipo de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) el procedimiento planeado correspondió a una aproximación mixta paralela -denominada "triangulación concurrente", "DITRIAC" (pp. 559, 570)-, se puntualiza que el estudio permaneció en la categoría "cualitativa". No se pretendió obtener un enfoque inferencial ni generalizaciones a mayor escala, puesto que la indagación se llevó a cabo en una sola institución educativa (UANE, Saltillo), o bien, constituyó un estudio de caso "interpretativo" e "*instrumental*" en la clasificación de Stake (1998, citado por Sabariego Puig, Massot Lafon, & Dorio Alcaraz, 2004, p. 314)¹⁰.

Asimismo, el paradigma epistemológico central se refirió al interpretativo (hermenéutico-fenomenológico), donde se procuró un marco de referencia de integral (Wilber, 2008b) para el logro del objetivo del proyecto, así como la aplicación del "círculo hermenéutico" (Gadamer, 1999; Leonard, 2004; Wilber, 2013) para la integración de los hallazgos. "Cualquiera que sea el procedimiento de investigación que utilicemos, al final siempre es necesaria la interpretación" (Barberá y Benlloch, 2004, p. 85). "Un método es una interpretación" (Marecek, 1989, en ídem, p. 82).

Aunado a lo mencionado, entre las características de una investigación cualitativa, Bisquerra (2009, pp. 257-258) enlista los siguientes aspectos aplicables al caso de estudio:

- La persona que investiga funge como instrumento de medida: filtra los insumos según sus propios criterios, aunque utilizando la "subjetividad disciplinada" (auto-consciencia,

¹⁰ Contrario a los estudios "*intrínsecos*" o "*colectivos*" de casos, en la variedad "*instrumental*" se pretende clarificar un tema o aspecto teórico en particular y se vislumbra un objetivo más grande, lo cual convierte el caso concreto en algo secundario, en un instrumento para ilustrar cierta temática.

introspección, reflexión continua), la "comprensión intersubjetiva", el "criticismo externo" (papel intermitente interno-externo).

- Se realizan estudios intensivos, a pequeña escala.
- Teorías e hipótesis más bien se generan en vez de probarse.
- El procedimiento no cuenta con reglas estipuladas con antelación y las variables no se operativizan; por el contrario, la naturaleza investigativa es flexible y en evolución.
- Los fenómenos se estudian en su conjunto, holísticamente.
- Son investigaciones recursivas con el diseño emergente y un problema inicial en constante reformulación.
- La serendipía resulta bienvenida.
- En el proceso investigativo se produce satisfacción emocional y se valora la democracia.

En otro trabajo colectivo de Bisquerra Alzina (2004), enfocado en el ámbito educativo, se ofrece un sumario de las *características de la investigación cualitativa* (Dorio Alcaraz, Sabariego Puig, & Massot Lafon, 2004, p. 277) con base en tres fuentes: Taylor y Bogdan, Eisner, Rossman y Rallis. Enseguida, se retoman algunas cualidades aplicables al proyecto planteado.

- De Taylor y Bogdan: "la perspectiva holística", "todos los escenarios y personas son dignos de estudio".
- De Eisner: "es un arte"; "el yo (propio investigador) como instrumento", "carácter interpretativo", "uso del lenguaje expresivo", "atención a lo concreto, al caso particular".
- De Rossman y Rallis: "es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental", "focaliza en contextos de forma holística", "naturaleza emergente", "fundamentalmente interpretativa".

Respecto al abordaje epistemológico-metodológico en las investigaciones con la perspectiva de género, Cala Carillo y Trigo Sánchez (2004) enfatizan "la pluralidad de

métodos”, cuya “diversidad de perspectivas lejos de ser un obstáculo puede resultar enormemente enriquecedora (Wilkinson, 2001)” (p. 103). Las autoras postulan la tendencia hacia la integración de lo cuantitativo-cualitativo, donde “los estudios de género están siendo pioneros en el uso de *métodos mixtos* (Ravinowitz y Martin, 2001)” (Cala Carillo & Trigo Sánchez, 2004, p. 104). En paralelo, Rodríguez Martínez (2011) argumenta que la construcción y la producción del conocimiento tienen un origen sexual, un supuesto básico postmodernista fundamentado en los aportes de Kuhn y Derridá acerca de la influencia de las causas socio-económico-cultural-psicológicas en la ciencia. Por ello, en la investigación contemporánea se invita a trabajar sobre la “de-construcción del conocimiento” creado y predominado dentro de una ciencia patriarcal, cuyos procedimientos, “marco ideológico de categorías y teorías” (Rodríguez Martínez, 2011, p. 70) hoy se vuelven obsoletos para la comprensión del mundo. En suma, la necesidad de la deconstrucción de los saberes patriarcales como la esencia del fundamento epistemológico-metodológico desde la PEG, se basa en el

construccionismo social, que defiende que nuestro conocimiento del mundo está determinado por las categorías conceptuales y lingüísticas que usamos para definirlo y que, a su vez, la forma en que categorizamos el mundo está influida por el contexto social, y que como tal está influida por la perspectiva de las personas que participan en ella, es fácil comprender las críticas que desde esta perspectiva se realizan a la visión clásica de la ciencia. Partiendo de la base de que la ciencia se ha construido de acuerdo con los valores dominantes en la sociedad (los masculinos), se pretende aportar una forma distinta de ver el mundo. (Cala Carillo & Trigo Sánchez, 2004, p.84).

En síntesis, para la presente exploración resulta pertinente e importante la interpretación fundamentada, en parte, en los estudios críticos de género, lo cual posibilita el valor agregado de la investigación.

A grandes rasgos, el sujeto del estudio fue el personal directivo-administrativo que laboraba en la rectoría y campus Saltillo de la UANE; el objeto, la concepción de la gestión educativa desde la PEG a través del lenguaje.

Respecto a las modalidades, técnicas y herramientas de investigación, de acuerdo con las clasificaciones de distinta autoría se distinguieron:

- en la parte de la indagación cuantitativa (CUAN), un estudio “no experimental”, “descriptivo” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 39), con el uso de un cuestionario y escalas de actitudes tipo Likert con rangos variados;
- en el tramo cualitativo (CUAL), un estudio “exploratorio” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 39) a través del análisis del discurso y del contenido de entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario; de los "documentos oficiales", "objetos, símbolos" que sugieren "significados sociales y valores" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 468) y de las redes semánticas naturales (abreviadas como RSN y designadas como "un procedimiento híbrido" por Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 166);
- en la fase de aproximación mixta, la comparación y discernimiento de los resultados consistió en una "mezcla, integración en una misma base de datos, análisis por separado y comparación posterior" (Hernández Sampieri et al., 2010, capítulo 9 en CD, p. 21).

Sobre el “*diseño investigativo*” y la etapa de “*trabajo de campo*” –la intermedia entre acceder y retirarse del escenario–, resultaron útiles los siguientes señalamientos de Dorio Alcaraz, Sabariego Puig y Massot Lafon (2004): empelar los procedimientos que faciliten una visión holística, captar "las percepciones y significados que los participantes atribuyen a la

realidad donde viven mediante entrevistas, observaciones, e imágenes" (p. 285), así como discernir los documentos de diferente índole.

3.1 Enfoque metodológico: Marco de referencia integral

El enfoque metodológico, cómo guía del método utilizado (anexo I) en el presente estudio, corresponde a un marco de referencia integral –fundamentado en Wilber (2008b) y en el concepto “pluralismo metodológico integral” (PMI; Esbjörn-Hargens, 2009; Integral Research Center [IRC], s. f.; Wilber, 2006a, p. 68; 2006b, pp. 7-14)–. Enseguida se describe su aplicación a la gestión educativa con perspectiva de género desde el lenguaje integral.

El marco de referencia integral¹¹ constituye una de las aportaciones de Wilber (2008b) encaminada a sistematizar los saberes existentes mediante una matriz en forma de cuadrivio, en la cual encuentran cabida diferentes paradigmas epistemológico-metodológicos. Dicha visión integradora representa un mapa, un intento de cartografiado de un vasto territorio de los conocimientos acumulados por la humanidad, donde se invita a investigar como mínimo cuatro aspectos de cualquier fenómeno en la dimensión espacial (amplitud), asimismo, hacerlo a través del tiempo bajo la perspectiva evolutiva o longitudinal (altitud o profundidad).

Aun cuando el planteamiento de Wilber (2008b) es más complejo, para fines de este trabajo se limita a mencionar sólo algunos componentes necesarios para validar cualquier conocimiento en una tetra-representación (figura 1). El lado izquierdo del modelo tiene que ver con la significación interior (fenomenología) en los mundos subjetivos de cada quien y la interpretación (hermenéutica) de los espacios intersubjetivos de grupos de personas. En su turno, el hemisferio derecho se relaciona con lo empírico de los mundos objetivos exteriores (naturaleza, organismos, conducta) e interobjetivos de entes o entidades (sistemas,

¹¹ Durante el desarrollo de la disertación, algunos extractos de este apartado se usaron en Surovikina (2015b).

infraestructuras). La parte de arriba se refiere a lo individual (sujeto, objeto) y la de abajo, a lo colectivo. De este modo, se distinguen cuatro cuadrantes: el superior derecho (SD), superior izquierdo (SI), inferior izquierdo (II) e inferior derecho (ID). También se postula que los dos paradigmas científicos principales, el fenomenológico-hermenéutico y el empírico-positivista, tienen legítima y equilibrada cabida en el mapa propuesto. Esta aproximación (Wilber, 2008b) evita reduccionismo, reduce sesgos y posibilita triangulación de datos desde diferentes ópticas.

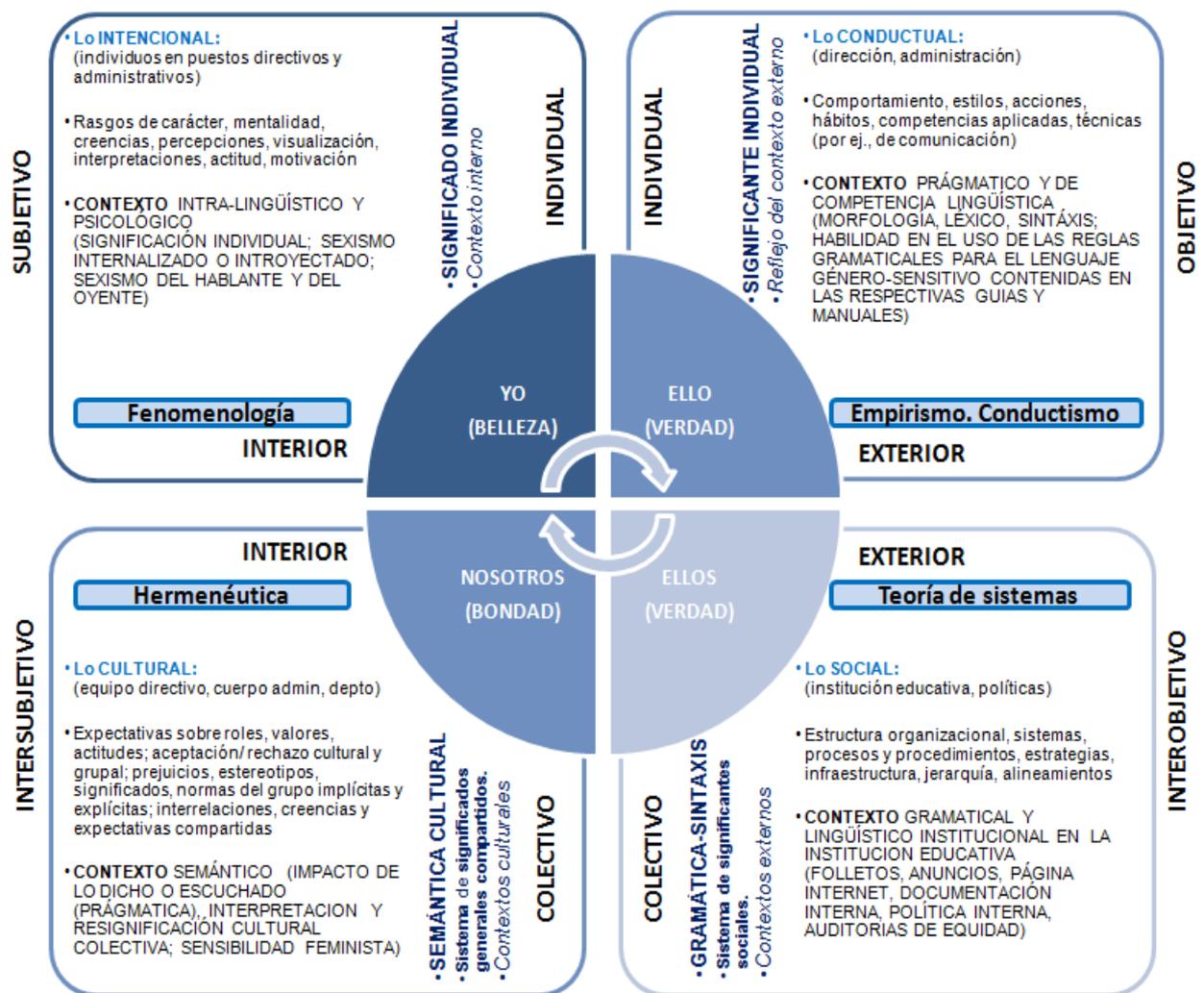


Figura 1. Síntesis del fundamento epistemológico de la propuesta de investigación: la noción de lenguaje desde la perspectiva integral y de género. El marco de referencia integral (generalizado y de semiótica) es adaptado de Wilber (2006a, 2006b, 2008b, 2013) y Leonard (2004); asimismo, es aplicado al lenguaje con perspectiva de género, donde la consideración de diferentes elementos analíticos facilitaría un discernimiento más completo acerca de la concepción de gestión educativa desde un enfoque género-sensitivo.

El lenguaje es un concepto multidimensional y polisémico. En el presente planteamiento se le otorgó un papel preponderante, significativo y revelador que coadyuvó a esclarecer y comprender las posturas directivo-administrativas en la educación. Para ello se utilizó el modelo integral aplicado al ámbito del lenguaje (Leonard, 2004; Wilber, 2013), lo cual ofreció una pauta para un análisis posterior de los temas de la gestión educativa desde el enfoque de género.

Una síntesis de las contribuciones respecto a la semiótica integral (Wilber, 2013) y la comunicación integral (Leonard, 2004) establece que los variados significantes localizados en la dimensión objetiva (cuadrante SD) son procesados por los individuos en sus mundos particulares subjetivos (cuadrante SI), donde una vez interpretados adquieren un significado específico, matizado por las cuestiones psicológicas internas, mentalidad, creencias, actitudes. En su turno, un repertorio de significados colectivos es compartido dentro de una comunidad de personas, formando así una estructura o red semántica culturalmente identificable (cuadrante II). Finalmente, la expresión lingüística externa de lo anterior edifica todo un sistema de significantes sociales, que es posible apreciar y analizar mediante las reglas gramaticales de un idioma (cuadrante ID). Esta información se resume en la mencionada figura 1 junto con los contextos lingüísticos que acompañan los procesos descritos: se distinguen los espacios pragmático (cuadrante SD), intralingüístico (SI), semántico (II) y gramatical (ID). En suma, la aplicación de este planteamiento al tema propuesto comprendió el uso de un conjunto de herramientas propias de cada dimensión del cuadrivio, con el fin de investigar mediante lenguaje los variados aspectos de la gestión educativa enfocada desde la perspectiva de género, misma que según el PND (2013) y el PSE (2013) debe ser transversal.

Las categorías propias del marco de referencia integral (Wilber, 2000b8) abarcan los ámbitos subjetivo, intersubjetivo, objetivo e interobjetivo de la gestión educativa y sus agentes, con la permanencia –como eje central– del tema del lenguaje género-sensitivo en la

educación. Otra manera de explicar el planteamiento sería con la ayuda de la *Gestalt* -una escuela psicológica-, que trabaja con forma-fondo. Para los propósitos trazados, el lenguaje utilizado en el contexto escolar por los agentes relacionados con la dirección y administración educativa, representó el fondo y la concepción acerca de los procesos de gestión con perspectiva de género constituyó la forma.

Partiendo de un supuesto acerca de un aparente desconocimiento, falta de interés, desatención o actitudes retóricas hacia el tema de la gestión educativa con perspectiva de género, la problemática a investigar se relacionó con (figura 1):

1. El desarrollo individual en el cuadrante SI: e.g., cuando las creencias personales o percepciones del mundo del personal directivo-administrativo no le generan conflictos internos o no le permiten detectar desajustes relacionados con la discriminación de género en la praxis escolar o concepciones lingüísticas. Se trata del aspecto fenomenológico, o bien, "*la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre*" junto con el "estudiar la experiencia para revelar la consciencia" (Colás Bravo, 1998, p. 229).
2. Las cuestiones culturales comúnmente compartidas en el cuadrante II. Trátase de una nación, institución educativa o comunidad (dirección, administración), cualquier grupo promueve explícita o implícitamente ciertos valores, transmite determinadas expectativas, exige compartir ciertas visiones y códigos de conducta. Algunos de estos elementos pudieran resultar discriminatorios, estereotipados o dogmáticos desde la perspectiva de género. Aquí se aplica el enfoque hermenéutico-fenomenológico con la atención a "la dimensión fundamental de toda consciencia humana [que] es histórica y sociocultural y se manifiesta a través del lenguaje/texto" (Colás Bravo, 1998, p. 230) y el discernimiento de prejuicios y preconceptos arraigados (naturalizados históricamente) y encubiertos que suelen formar una "estructura fundamental de nuestro lenguaje" (Gadamer, 1998, p. 177).

3. La conducta del sujeto basada en la formación o conocimientos obtenidos, e.g., referente al uso del lenguaje género-sensitivo (pragmática) o competencia lingüístico-comunicativa, situados en el cuadrante SD. La carencia de la respectiva información o adiestramiento puede impedir al cuerpo directivo-administrativo identificar ejemplos de desigualdad expresadas en forma oral o escrita. Lo anterior se relaciona con los postulados de Wittgenstein sobre "lenguaje y realidad" –revisados por Miranda (2007)–, donde parece perfilar el aspecto pragmático, puesto que las proposiciones son capaces de llevar a la acción.
4. Las prácticas sociales en el cuadrante ID: e.g., cierta estructura organizacional con determinado lenguaje institucional (estatutos, procedimientos, documentación administrativa) puede paralizar o promover iniciativas en materia de género. Por ejemplo, es importante atender las recomendaciones del uso no sexista del lenguaje referidas a la "gramática", a la cual Wittgenstein le otorga "el papel fundamental" (Miranda, 2007, p. 126).

En síntesis, una visión integradora (Wilber, 2008b, 2013) conlleva el potencial de contemplar un panorama amplio, así como emplear diferentes métodos durante la indagación.

Conforme al desarrollo de la presente investigación, se consideró beneficioso disponer de una opción más sintética de lo expuesto (Surovikina, 2015b), por lo cual se realizó una actualización del material epistemológico-metodológico presentado. En la figura 2 gráficamente se ilustra el marco de referencia integral de Wilber (2008b) como una forma particular de sistematización de los saberes, con la peculiaridad de que las dimensiones básicas del cuadrivio se condensaron en tres, evocándose los aportes de otros científicos precedentes. La tríada de los espacios incluyó las perspectivas de la 1ra, 2da y 3ra persona, o yo-tú (nosotros)-ello, o Belleza-Bondad-Verdad; y el bagaje epistemológico correspondió a los legados de Platón, Kant, Habermas, Popper, Weber (Leonard, 2004; Wilber, 2001).



Figura 2. Lenguaje desde la perspectiva integral: tres dimensiones. Compilación con la base teórica de Wilber (1997, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2013) y Leonard (2004), aplicada al lenguaje género-sensitivo.

En resumen, ambas formas –cuadrivio (figura 1) o tríada (figura 2)– resultaron coadyuvantes con el fin de representar el enfoque integral para la revisión del tema investigativo central mediante el lenguaje; empero, la variante más sintética facilitó la integración y comprensión de los resultados finales. Asimismo, se abrieron numerosas posibilidades para abordar y cotejar distintas problemáticas y temáticas de género en la gestión educativa.

3.2 Categorías, variables e indicadores (CVI)

En la tarea de explorar las concepciones acerca de la gestión educativa desde la perspectiva de género reveladas mediante el lenguaje género-sensitivo en la UANE, localidad

Saltillo, se consideraron distintas categorías, tipos de variables e indicadores que integraron un panorama lo más preciso posible (véase los anexos J, K y A).

Las categorías correspondieron a los cuadrantes del modelo integral de Wilber (2008b), sintéticamente ilustrado en la figura 1. Abarcaron los ámbitos subjetivo, intersubjetivo, objetivo e interobjetivo del *Dasein* o "*being-in-the-world*" (Wilber, 2006b, p. 19) de la gestión educativa y sus agentes, con la permanencia -como eje central- del tema del lenguaje género-sensitivo en la educación.

La selección de las variables se fundamentó en un amplio acervo bibliográfico-analítico revisado e indagaciones en campo previos, que conformaron el estado del arte y el marco conceptual del presente proyecto. La relación entre las variables y sus respectivas fuentes se enlista a continuación:

- *Variables transversales*: características personales y contextuales de participantes de índole sociodemográfica, socioeconómica y académico-laboral. Se apoyó en la información de Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública (AMAI, 2015); Cárdenas, Lay, González, Calderón y Alegría (2010); Barbuto, Fritz, Matkin y Marx (2007) y la comunicación personal con el Dr. González Calderón (el 29 de septiembre, 2015).
- *Creencias internalizadas* respecto a los tópicos de género, manifestadas a través de diferentes formas del *sexismo* contemporáneo y estereotipos genéricos. Se basó en las investigaciones de Barreto, Ellemers, Piebinga y Moya (2010); Cruz Torres, Zempoalcatl Alonso y Correa Romero (2005); Expósito, Moya y Glick (1998); Fields, Swan y Kloos (2010); Glick y Fiske (1996, 1997, 2001, 2011); Good y Woodzicka (2010); Lamas (1995, 2013); Lagarde y de los Ríos (2014); Luque Salas (2013); Moya y Expósito (2001); Moya, Expósito y Padilla (2006); Moya, Páez, Glick, Fernández Sedano y Poeschl (1997);

Rollero y Fedi (2012); Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995, citado por Moya & Expósito, 2001).

- Actitudes, percepciones y opiniones del personal directivo-administrativo sobre diferentes elementos de la *gestión educativa con perspectiva de género*. Los acervos utilizados incluyeron los textos de Araya Umaña (2003, 2004); Ferreira Pérez et al. (2005); García Pérez, Rebollo Catalán, Buzón García, González-Piñal, Barragán Sánchez y Ruiz Pinto (2010); Hoy y Miskel (2013); Maceira Ochoa (2005); Nava Saucedo y López Álvarez (2010); Ovando Crespo (2007); Rebollo Catalán, García Pérez, Maceira, Piedra y Vega (2011); Rodríguez Martínez (2011); Surovikina (2015b); Vendrell Ferré (2013).
- Elementos y estrategias del *lenguaje género-sensitivo o el no incluyente* explorados en las guías y manuales no sexistas (CONAPRED, 2009; INMUJERES, 2008a; Medina Guerra et al., 2002), los postulados de Bosque (2012) y García Meseguer (1978, 1996, 2001), así como en los textos de Araya Umaña (2003); Barberá Heredia y Martínez Benlloch (2004); Calero Fernández (1999); Donoso, Figuera y Rodríguez Moreno (2011); Guerrero Salazar (2002); Killingsworth, Cabezas, Kensler y Brooks (2010); Márquez (2013); de Marroquín (2013); Michel (2001); Pérez Cervera (2011); Sánchez García et al. (2011); Sczesny, Bosak, Neff y Schyns (2004); T-incluye.org (2008).
- *Variables intervinientes*: autorizaciones, escepticismo, miedo a represalias, confidencialidad.

Además, cada variable conlleva múltiples indicadores detallados en la tabla CVI del anexo J (también véase anexos K, A).

3.3 Delimitaciones

En relación a la delimitación espacio-temporal, el proyecto se llevó a cabo en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México, durante otoño 2015 – verano 2017.

La exploración se limitó a una sola institución educativa -la UANE situada en la localidad Saltillo, entidad donde operan un campus y la rectoría- y se enfocó en el personal directivo-administrativo. Al respecto, se contó con la autorización de varias personas funcionarias involucradas y con la del rector (comunicación personal, el 22 de septiembre, 2015), con quien se conversó que tentativamente “los resultados de la investigación serán de beneficio exclusivo de esta institución de educación superior y podrán o no utilizarse en los proyectos que a esta institución le convengan” (González Calderón, 2011, p. 45).

Referente a los recursos técnico-económicos, el trabajo de investigación se apoyó, principalmente, en las herramientas tales como computadora, *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Statistics 19)*, *MS Excel 2013*, *MAXQDA 12*, otros programas de *MS Office*, *Prezi*.

3.4 Entidades del estudio: sujetos y objetos

Con base en Hernández Sampieri et al. (2010), Schmelkes y Elizondo Schmelkes (2010, p. 172), para llevar a cabo la investigación se determinaron el universo y tamaño de muestra en la parte cuantitativa, así como la población y unidad de análisis en la parte cualitativa. En general, en el proyecto participó el personal de la dirección y administración de la UANE (rectoría y campus Saltillo), de ambos sexos y distintas características individuales (anexo B). Asimismo, se trabajó con insumos informativos generados durante entrevistas, ejercicios y análisis documental. Enseguida, se especifican los detalles por segmentos CUAN y CUAL.

3.4.1 Universo y muestra (CUAN).

En esta fase se apoyó en el método cuantitativo. Se llevó a cabo la contestación de un cuestionario compuesto por las escalas de actitudes, los ítems acerca de conocimientos y destrezas respecto al lenguaje género-sensitivo y la parte autoinforme. El universo se refirió al

personal directivo-administrativo de la UANE Saltillo: N=65 personas en total, 29 de las cuales laboraban en la rectoría y 36, en el campus Saltillo (anexo B). El estrato fuerte correspondió a quienes se desempeñaban en distintas jefaturas (30 individuos, 46%), seguido por el área subdirectiva (24, 37%) y el cuerpo directivo (11, 17%).

La muestra fue no probabilística por conveniencia que, de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), tiene como característica emplear a sujetos "accesibles y adecuados" (p. 140): el personal involucrado en la gestión. El conocer su postura representó una oportunidad de trabajar con una muestra de especialistas del tipo "intencionado o de juicios", debido a que se trató de personas expertas que cumplieron con determinados criterios de selección:

- Poseer características especiales (ocupar cargos de poder o de toma de decisiones) y conocimientos relevantes (enfoque administrativo-gerencial).
- Contar con una antigüedad de dos años, hecho que comprobaba la pertenencia al entorno y cultura institucional particular, lo cual permitió indagar acerca de los "sistemas semánticos en [estos] individuos y grupos que son expresión de su conocimiento cultural" (Bartolomé, 1992, citado por Dorio Alcaraz et al., 2004, pp. 281-282).
- No formar parte de las personas involucradas en autorizaciones y revisión de la presente tesis, a saber: el Rector, la Directora de Investigación y Posgrado de la Rectoría -quien fungió como docente al impartir la materia de "Desarrollo de proyectos de investigación"-, el Director y el Subdirector del Postgrado del campus Saltillo. Mediante lo anterior se buscó la recolección de los datos originales, no influenciados por la información sobre la gestión con perspectiva de género contenida en este documento.

Así, el tamaño de muestra (n) calculado inicialmente fue igual a 36 personas: 21 de la rectoría y 15 del campus Saltillo; sin embargo, el número de participantes *de facto* comprendió 32. Los resultados no fueron generalizables, lo cual se pudiera llegar a hacer sólo con restricción a las características de participantes. Sin embargo, *grosso modo* y debido al

muestreo no probabilístico, este quedó sin intención de ser representativo. Por lo anterior, tampoco fue pertinente la desagregación por sexo de los resultados de índole conceptual.

3.4.2 Población y unidad de análisis (CUAL).

Para el discernimiento con base en los métodos cualitativos –incluyendo una técnica híbrida–, se requirió tanto a un grupo de participantes determinado arriba ($n=32$, para el ejercicio de las RSN), como a algunos individuos en particular ($n=4$, para las entrevistas semiestructuradas). Además, se incluyó un análisis de la documentación o artefactos institucionales. En suma, son tres elementos que integran CUAL y se explican enseguida.

En el caso de la construcción de RSN ($n=32$), la unidad de análisis obedeció a los procedimientos correspondientes y consistió en frases-estímulo, conceptos y nodos.

Para la recolección de las opiniones mediante entrevistas, se empleó una muestra diversa o de máxima variación ($n=4$), donde los atributos deseables de las personas cubrieron:

- ✓ cuotas de género (dos varones y dos mujeres);
- ✓ representatividad estructural (dos personas en rectoría, dos en campus Saltillo);
- ✓ antigüedad institucional variada;
- ✓ representación por área funcional (Dirección, Subdirección, Jefatura/Coordinación).

La unidad de análisis de contenidos de las entrevistas fue "palabra, frase, concepto o expresión", examinados bajo la óptica del lenguaje género-sensitivo.

Respecto al análisis de artefactos lingüísticos en la universidad, se trató de una serie de documentos institucionales, enseres escolares publicados o anunciados vía folletos, página internet, comunicados, donde la unidad de análisis correspondió a "palabra" (ídem) explorada de acuerdo con los criterios señalados en la tabla CVI.

Por último, para mayor detalle se remite a los anexos G y J. Asimismo, debido al estudio cualitativo, las actividades y procedimientos en proceso se adecuaron, conforme se desarrollaba la investigación (Bisquerra, 2009, pp. 257-258).

3.5 Instrumentos para recopilación de información

Metodológicamente, la organización de los elementos que integraron los instrumentos investigativos correspondió al marco de referencia integral (figura 1):

1. En el cuadrante SI: los inventarios y escalas de actitudes con perspectiva de género; en concreto, Escala de Neosexismo (Moya & Expósito, 2001) y Escala de Ideología de Género [EIG] (Moya, Expósito, & Padilla, 2006).
2. En el cuadrante II: la sección del cuestionario con el ejercicio de RSN (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Valdez Medina, 2010), así como una guía y un protocolo de observación para entrevistas semiestructuradas acerca de diferentes aspectos de la gestión escolar (Hoy & Miskel, 2013).
3. En el cuadrante SD: la parte del cuestionario con el ejercicio gramatical acerca del uso de las normas y sugerencias en cuanto al lenguaje género-sensitivo (Medina Guerra, Ayala Castro, & Guerrero Salazar, 2002; Pérez Cervera, 2011, entre otras fuentes).
4. En el cuadrante ID: la documentación del centro analizada en relación al empleo de las recomendaciones del uso no sexista del lenguaje (CONAPRED, 2009; INMUJERES, 2008a, entre otras fuentes).

La herramienta principal –un cuestionario combinado (anexo L)– integró múltiples cuestiones, posibles tanto de cuantificación (estadísticos descriptivos) como de un análisis cualitativo (de contenidos y, parcialmente, del discurso). En él se incluyeron cuatro *bloques* organizados en el siguiente orden, donde se empezó con actividades que requirieron mayor concentración:

- (1) El ejercicio de redes semánticas naturales.
- (2) Las escalas de creencias y actitudes sexistas internalizadas, del tipo Likert (con rango variable) y de distinta autoría, utilizadas como réplica.
- (3) La parte diseñada *ad hoc* para examinar las habilidades prácticas en el uso del lenguaje incluyente.
- (4) La información relacionada con las variables sociodemográficas, socioeconómicas y académico-laborales de las y los participantes y un espacio para comentarios libres.

A continuación se detalla el proceso que implicó la elaboración de los bloques (1) y (3). Se puntualiza que a raíz de la especificidad y singularidad del tema objeto de investigación, la construcción de los reactivos *ad hoc* se fundamentó significativamente en las fuentes bibliográficas de quienes se especializan y están a la vanguardia en los ámbitos de gestión-género-lenguaje (véase la sección 3.2). Asimismo, los acervos señalados constituyeron la validez de criterio utilizado para el diseño. Por otro lado, en el bloque (3) del constructo se empleó un ejercicio de pares de frases y una pregunta abierta. Representaron un conjunto de tareas que se verificó y se adecuó mediante un estudio piloto (véase la sección 3.7). En concreto:

- La redacción de las frases-estímulo (tareas # 1.1-1.2 del instrumento, anexo L) sobre la gestión educativa desde perspectiva de género en el bloque (1) de las redes semánticas naturales se fundamenta en los acervos recopilados en el capítulo 2.3.3.
- La construcción de los ítems sobre el dominio del lenguaje género-sensitivo (tareas # 4-5 del cuestionario, anexo L) en el bloque (3) se asienta en una variedad de ejemplos sobre el uso del lenguaje incluyente que se ilustran en los respectivos guías y manuales.

Asimismo, con el objeto de darle una mayor consistencia al tema de la investigación, el diseño cualitativo comprendió, mayormente, el recabar la información y testimonios de una parte reducida del personal directivo-administrativo mediante algunas sesiones de entrevistas

audiograbadas. Para ello se utilizó una guía semiestructurada de los temas centrales sobre la gestión con perspectiva de género (anexo M), así como un protocolo (*check-list*) para fines de observación (anexo N).

En suma, el presente proyecto incluyó diferentes tipos y técnicas de instrumentación, tales como escalas de actitudes, RSN, entrevista, observación, análisis del discurso, documental y de contenidos.

3.6 Diseño del procedimiento de recolección de datos

Al ser una investigación cualitativa soportada con algunos datos numéricos, para el diseño se tomaron en cuenta los elementos cuantitativos (CUAN) y cualitativos (CUAL) como se describe a continuación.

3.6.1 Elementos cuantitativos.

La recolección de datos mediante cuestionario se llevó a cabo en el horario matutino y normal de labores, de forma presencial, colectiva y formal tras solicitar el permiso correspondiente a la alta dirección universitaria. El instrumento se administró utilizando copias en papel, por grupos (según su disponibilidad), en un aula y una sala de juntas. La aplicación se agendó para los días de la semana distintos de lunes y viernes.

En lo referente al propósito del estudio, a las y los asistentes se les informó que se trataba de un estudio conducido a analizar algunas diferencias entre mujeres y hombres y proponer respectivas mejoras para la universidad (*cover story*). Se llevó un registro de cualquier incidente durante la aplicación.

Las reglas para la administración del constructo consistieron en que:

- la contestación de las preguntas fue de forma anónima y en ausencia de los superiores;

- se le solicitó al personal directivo-administrativo su amable colaboración para que fuera lo más honesto y explícito en sus respuestas;
- se les informó a participantes que después de haber terminado cada fragmento de contestación o redacción, no se podía volver a corregir los contenidos correspondientes a la actividad anterior;
- el ejercicio de las redes semánticas se realizó de forma guiada (se explicó un ejemplo), colectiva y al inicio;
- para el resto de actividades cada individuo dispuso del tiempo necesario, el cual varió;
- se tomaron tiempos (promedio, de la entrega del primer y último formato).

La aplicación del instrumento comprendió distintos momentos, según los cuales la participación de la persona investigadora se ajustó:

➤ *Bloque (1): Redes Semánticas Naturales.*

Se realizó una breve bienvenida y explicación del propósito del evento. Se hizo hincapié en el anonimato y la confidencialidad acerca de los datos generales de quienes participan.

Entonces se distribuyeron unas hojas de papel engrapadas. El suministro de este fragmento del instrumento fue guiado: se realizó un ejercicio introductorio con la palabra “mesa” y se aclararon dudas respecto a la construcción de RSN.

➤ *Bloque (2): escalas de actitudes (EIG, Escala de Neosexismo).*

Las personas contestaron las versiones reducidas y en español de los constructos individualmente.

➤ *Bloque (3): cuestionario sobre el lenguaje género-sensitivo diseñado ad hoc.*

En este segmento, el personal trabajó con unos reactivos individualmente. La investigadora estuvo disponible para aclaración de dudas y registro de incidentes.

➤ *Bloque (4): cuestionario autoinforme y cierre.*

Al final, las personas participantes tuvieron oportunidad de expresar comentarios adicionales o sugerencias. Los datos en papel se entregaron a la investigadora. Se agradeció la participación y colaboración.

El orden de administración fue el mismo según como fueron presentados los componentes instrumentales arriba.

3.6.2 Insumos cualitativos.

Para las entrevistas semiestructuradas se apoyó en unas pautas escritas y elaboradas con antelación (anexo M), cuya finalidad fue de carácter coadyuvante y de facilitación de un diálogo fluido que no omitiera los temas clave de la investigación. Asimismo, se empleó un protocolo de observación (anexo N) y cada reunión fue audiograbada. Se gestionó una calendarización de entrevistas con una hora de duración promedio. Se transcribió, analizó y codificó cada sesión, para posteriores análisis del discurso y de contenidos. Un procedimiento análogo se ejecutó para las preguntas abiertas del cuestionario.

La recopilación de los insumos documentales de la universidad se realizó mediante solicitudes formales, utilizando los recursos virtuales, disponibles libremente y observación en campo. Se ejecutó análisis de contenidos.

En resumen, se emplearon las técnicas principales de recolección de datos cualitativos –una de “*tradición lingüística*” y otra, de “*tradición sociológica*”- donde se “trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo, (...) [o] como una ventana a la experiencia humana” (Fernández Núñez, 2006, p. 2).

3.7 Estudio piloto

En septiembre-octubre de 2015 en la UANE se llevó a cabo un estudio piloto para verificar la fiabilidad (Bisquerra, 2009, p. 97) de: (a) las escalas de actitudes EIG y

Neosexismo en un entorno local y (b) del bloque del cuestionario sobre destrezas lingüísticas género-sensitivas. El instrumento piloto se aplicó a un total de 42 personas con un perfil semejante a la población de interés, a saber: la mitad de participantes cursaba la Maestría en Administración y Liderazgo (dos grupos de MAYL) y la otra mitad, en Gestión de Negocios de Manufactura (un grupo de MGNM). *Grosso modo* fueron: 40% mujeres y 60% varones; con edad promedio de 30 años; 76% pertenecía al nivel socioeconómico C+ (AMAI, 2015); 74% profesaba catolicismo; eran profesionistas que desempeñan las funciones de “coordinación, administración, liderazgo, dirección” (43%, 36%, 19%, 2%, respectivamente). El tiempo promedio de contestación duró 14:30 minutos, resultando la entrega más rápida del formato en 9 minutos y la más tardada, en 22.

Respecto a la selección de las escalas de actitudes sexistas internalizadas, –aunque las tres herramientas previstas inicialmente (ASI, EIG, Neosexismo) han sido probadas y validadas en distintas poblaciones y estudios internacionales–, a raíz de la prueba piloto se decidió continuar con las últimas dos. Lo anterior se fundamentó en que durante una indagación preliminar (Surovikina & Sánchez Ponce, 2015a), la fiabilidad para la escala ASI medía 0.733. Como resultado del estudio piloto posterior, el alfa de Cronbach de la IEG marcó 0.766 y respecto a la Escala de Neosexismo, 0.739. Estos resultados fueron equivalentes o ligeramente mejores en comparación con otros estudios internacionales (Luque Salas, 2013; Moya & Expósito, 2001; Moya, Expósito, & Padilla, 2006).

Referente a la sección única diseñada sobre el lenguaje incluyente, se cumplió el objetivo de obtener insumos para un análisis preliminar, puesto que –gracias a la retroalimentación y observación de los tres grupos y las cifras procesadas– se puntualizaron las adecuaciones a realizar. Los resultados fueron variados (los diferentes ejercicios obtuvieron los α de 0.498, 0.775, 0.706 con posibilidades de optimización suprimiendo algunos elementos), por lo que se procedió con mayores ajustes, pruebas y definición de un

conjunto final de reactivos, así como de la forma más idónea de emplearlos. Nota: para la interpretación de los rangos de confiabilidad se apoyó en Vellis (citado en Barraza Macías, 2007), donde “por debajo de .60 es inaceptable”, “entre .65 y .70 es mínimamente aceptable” y “de .70 a .80 es respetable” (p. 8). En cuanto a la validez del criterio, se basó en la bibliografía pormenorizada en el apartados 3.2, 3.5.

En resumen, el ejercicio resultó satisfactorio y posibilitó subsecuentes adecuaciones.

3.8 Procesamiento de la información

Para el procesamiento de los insumos recolectados en campo se utilizaron las herramientas: *SPSS ver.19*, *Excel* y *MAXQDA 12*. Después de la captura de la información original mediante los formatos de cuestionario combinado y en audio grabaciones, se procedió con el vaciado de la misma, para lo cual se generaron los registros correspondientes en los archivos de *Excel*, *SPSS*, *Word*, *MAXQDA*. También se sistematizaron los registros correspondientes a la documentación institucional. La concretización analítica de cada procedimiento se realiza en el siguiente capítulo de análisis de datos. También consúltese la tabla compilada sobre "preguntas, objetivos y tratamientos" (anexo K).

3.9 Análisis de la información

Los análisis con base en los métodos cualitativo, cuantitativo y la integración de la información se llevaron a cabo de varias formas, descritas mediante las pautas generales a continuación.

3.9.1 Tratamiento durante la fase CUAN.

El análisis cuantitativo de los datos se realizó mediante *Excel* y *SPSS ver.19* y se recurrió a la estadística descriptiva (Hernández Sampieri et al., 2010, pp. 294, 333), tanto para

puntualizar el panorama acerca de quienes participaron en el estudio, como para examinar los resultados de los dos inventarios de actitudes.

En relación con las escalas, se obtuvieron evidencias de confiabilidad o consistencia interna (Hernández Sampieri et al., 2010), ya que la validez ya fue probada por otros equipos investigativos previamente.

En la Escala de Ideología de Género (EIG) se indaga acerca del grado de sensibilización y adherencia idiosincrática del personal universitario al tradicionalismo androcéntrico patriarcal en contraposición a la perspectiva de género. El constructo incluye 12 afirmaciones, medidas a través de la escala Likert con el rango de 0 a 5, donde los tres primeros valores corresponden a "desacuerdos" (*0. totalmente en desacuerdo, 1. moderadamente en desacuerdo y 2. levemente en desacuerdo*) y los tres últimos muestran "acuerdos" (*3. levemente de acuerdo, 4. moderadamente de acuerdo y 5. totalmente de acuerdo*). Mientras más bajo fuera el puntaje obtenido, más se mostrarán las creencias sensibles a la ideología de género igualitaria y equitativa.

La escala de Neosexismo (validada por Moya y Expósito, 2001) se orienta al ámbito de las organizaciones y coadyuva a la detección de las concepciones sesgadas hacia las mujeres. Se parte del supuesto que la transformación de las ideas sexistas internalizadas en otras más equitativas es más lenta que el discurso impuesto por las tendencias político-igualitarias recientes. El instrumento se compone de 11 ítems, el grado de acuerdo con los cuales se evalúa mediante la escala Likert (rango 1-7) con las siguientes anclas: 1. *totalmente en desacuerdo*, 2. *bastante en desacuerdo*, 3. *moderadamente en desacuerdo*, 4. *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 5. *moderadamente de acuerdo*, 6. *bastante de acuerdo*, 7. *totalmente de acuerdo*. Dos afirmaciones (# 2 y 11) se codifican con una puntuación invertida, por lo que es

importante hacer su lectura e interpretación a la inversa¹². Como resultado, los valores pequeños sugieren una postura más antidiscriminatoria y los altos, por el contrario, se asocian con expresiones sexistas.

Respecto a algunos reactivos del cuestionario diseñados *ad hoc* para verificar el grado de instrucción del personal participante en el manejo gramatical del lenguaje incluyente, se justificó la validez de criterio y se calculó el alfa de Cronbach. El ejercicio comprendió 18 pares de frases, entre las cuales era necesario elegir la más adecuada desde la perspectiva del lenguaje género-sensitivo.

En todo el proceso se procuró la mayor objetividad en cuanto a sesgos y tendencias de la investigadora (Bisquerra, 2009). Finalmente, los hallazgos se plasmaron en el texto, figuras, gráficas y tablas.

3.9.2 Tratamiento durante la fase CUAL¹³.

El tratamiento cualitativo se ejecutó mediante *Excel*, en cuanto a la técnica de RSN, y *MAXQDA 12*, en lo referente al resto del material cualitativo.

Como parte inicial del instrumento de recolección de datos aplicado –el cuestionario– entre el personal directivo-administrativo se realizó la actividad de generar las redes semánticas naturales (RSN) de forma individual. La prioridad se debió a que el ejercicio requirió de esfuerzos mentales significativos. La tarea fue precedida por la realización de un ejemplo de creación de RSN con una palabra neutral “mesa”.

En esencia, dicha técnica

tiene como propósito fundamental, aproximarse al estudio del significado de manera “natural”, es decir, directamente con los individuos, evitando la utilización de

¹² Una variante puede ser la siguiente. Ítem 2: “El actual sistema de empleo laboral es *justo* para las mujeres”. Ítem 11: “En un sistema de empleo justo, hombres y mujeres *no* deberían ser considerados iguales”.

¹³ Durante el desarrollo de la disertación, algunos extractos de este apartado se usaron en Surovikina (2017b).

taxonomías artificiales creadas por los investigadores para explicar la organización de la información a nivel de memoria semántica, intentando así, consolidarse como una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado psicológico, y con esto, al estudio del conocimiento (Valdez Medina, 2010, pp. 65-66).

Con base en Álvarez-Gayou Jurgenson (2003, pp. 170-172); Ancer Elizondo, Muñiz García, Sánchez Miranda, de la Garza González y Barrón Ontiveros (2013); Hinojosa Rivero (2008); Petra-Micu, Cortés-Morelos, Talayero-Uriarte y Fouilloux-Morales (2012); Valdez Medina (2010, pp. 69-70, 75, 78-80); Varela Ruiz, Petra Micu, González Carvajal, Ponce de León y Chiroleu (2000), el procedimiento metodológico de la construcción de las RSN consistió en la obtención de insumos (palabras-definidoras) respecto a una serie de conceptos (frases-estímulos) relacionados con la gestión educativa desde la PEG, para entonces calcular los siguientes valores principales, donde:

- *Valor J* indica la riqueza (conceptual) semántica de la red a través de la cantidad de palabras definidoras.
- *Valor M* muestra el peso semántico de cada palabra definidora por medio de un puntaje calculado como la multiplicación de la frecuencia de aparición por el valor semántico; también se maneja el *valor M total* o *VMT*.
- *Conjunto SAM* apunta al "núcleo central de la red" a través de quince palabras definidoras con mayores valores M.
- *Valor FMG* prueba la distancia semántica entre diferentes palabras definidoras respecto a la primera (del mayor valor M) y se mide en porcentajes; mientras menor es el porcentaje, más desapegadas o alejadas se encuentran las palabras definidoras de la que ocupa el primer lugar dentro del grupo SAM.
- *Valor G* cuantifica la densidad de una red semántica, expresada en la distancia (cercanía o dispersión) entre los valores M dentro de un grupo SAM; se calcula por ítem (restando los

valores M subsecuentes) o en general (sumando dichas restas y dividiéndolas entre el número de las mismas), donde un índice resultante bajo indica una alta densidad del concepto analizado.

- *Valor Q* , –según diversas autorías su propósito y cálculo varía; para el presente estudio se basa en Varela Ruiz et al. (2000) y Petra-Micu et al. (2012)–, se refiere al consenso (semejanza) conceptual y sirve para crear agrupaciones o categorías de palabras definidoras, clasificadas en “*Dimensión Genérica*” y “*Dimensiones Específicas o de familiaridad*”.
- *Frecuencia intragrupo FI* significa el número de veces que se repite una palabra definidora dentro de un conjunto SAM.
- *Frecuencia extragrupo FE* compara la repetición de palabras definidoras dentro de varios conjuntos SAM, mostrando el grado de conexión (conectividad) entre diferentes conceptos o nodos estudiados y, por ende, la consolidación de la representación sobre el concepto.

En cuanto a la esencia instrumental, dicha herramienta constituye una técnica híbrida, empleada con frecuencia en investigación cualitativa (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003). De acuerdo con Valdez Medina (2010), el modelo más utilizado se fundamenta en las "redes semánticas naturales de Figueroa" (p. 50), en parte, debido a la ventaja de "que los sujetos tienen toda la libertad necesaria para poder generar los conceptos que deseen o crean que están relacionados o que definan al concepto central" (p. 63). Se relacionan con los procesos de memoria activa a largo plazo, uno de cuyos componentes es la "memoria semántica, (...) necesaria para el uso del lenguaje" (Valdez Medina, 2010, p. 39). Este es indispensable para generar conocimientos que, en su turno, tienen "efectos directos sobre el comportamiento de los individuos" (Cofer, 1979, citado en Valdez Medina, 2010, p. 39). Por otro lado, la memoria semántica explica "la organización del significado de los conceptos" (Valdez

Medina, 2010, p. 43), cuyas relaciones "se expresan simbólicamente a través del lenguaje" (ibíd., p. 51) y obedecen a ciertos principios, que básicamente forman las redes.

En resumen, el instrumento de las redes semánticas naturales puede utilizarse con intención de discernir los significados psicológicos que las personas sostienen acerca de las cuestiones de género para con la gestión educativa.

Asimismo, se efectuó el discernimiento del discurso y de contenidos de las entrevistas, preguntas abiertas del cuestionario y documentación institucional. En el proceso se utilizó, por un lado, el análisis conversacional (del discurso, la narrativa), con la contemplación de las tres premisas siguientes: siempre existen patrones, así como productividad dentro del contexto, todo detalle es relevante (Heritage, s.f., citado en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 75). Por otro lado, se empleó el análisis de contenido (Buendía Eisman, Colás Bravo, & Hernández Pina, 1998) –documental, de textos– con consideración de las fases: (a) un análisis intuitivo-comprensivo del contenido conceptual de los textos; (b) abstracción de categorías conceptuales subyacentes; (c) un análisis de las conectividades conceptuales e individuales; (d) mediante el escalamiento multidimensional generación de mapas sociosemánticos; (e) susceptibilidad de su configuración a una nueva interpretación intuitiva. Aparte, se consideró: volumen y longitud de frases, frecuencias, lugar y momento de aparición (Pérez Serrano, 2002, pp. 161-172). NB: si el análisis del discurso es una técnica propiamente cualitativa, el de los contenidos se apoya en las herramientas numéricas, sin embargo, en su esencia se relaciona con las cuestiones hermenéuticas y, por ello, cualitativas.

En la interpretación de los contenidos se identificaron las unidades de análisis (palabras, frases, conceptos), cuya carga semántica fue significativa respecto a la PEG y la gestión educativa. Las técnicas para la reducción de datos consistieron en transcripciones y codificación. Después se procedió con "el recuento de palabras clave y la identificación de

categorías" y variables señaladas en el anexo J junto con "el cálculo de frecuencias" (Bisquerra, 2009, p. 115). Los resultados se describieron y se ilustraron en la tesis.

Con el fundamento en varias fuentes, enlistadas enseguida en este mismo apartado, para el tratamiento de datos durante la fase CUAL fue importante considerar los siguientes equivalentes de fiabilidad y validez cualitativas.

En la recopilación con base en Bisquerra (2009, pp. 270-275) respecto a la *credibilidad*, o bien legitimidad, para los estudios de corte cualitativo se reconocen los criterios especiales de suficiencia, diferentes al paradigma cuantitativo. Para fines del presente estudio se apoyó en Guba (1983, citado por Bisquerra, 2009, pp. 270-272 y por Bisquerra Alzina, 2004, p. 288), donde las alternativas de solución comprendieron:

- En cuanto al *valor* (confianza) *de verdad* (veracidad o validez interna), se adoptó la actitud de una constante comprobación de creencias propias vs. diversas fuentes de información.
- Respecto a la *aplicabilidad* de resultados a otros entornos (validez externa), la transferibilidad es apropiada en la medida de la homogeneidad de contextos.
- Sobre la *consistencia* (repetición) de resultados en caso de potenciales réplicas -análogo de fiabilidad-, se cuidó de rastreabilidad, se complementaron los métodos empleados.
- Referente a la *neutralidad* (u objetividad), la confirmabilidad y la imparcialidad de quien investiga, se aplicaron los procedimientos de triangulación.

Respecto al "*control de elementos espúreos [sic]*" (Ruiz Olabuénaga, 1999, citado por Dorio Alcaraz et al., 2004, p. 287) para preservar la calidad de investigación (*rigor científico* y manejo de sesgos por quien investiga), el equipo de Bisquerra Alzina (2004) expresa que "actualmente este debate no es prioritario (...). La comunidad científica admite un marco de pluralidad metodológica" (p. 288), tópico discernido en la sección 3.1 (sobre el PMI).

3.9.3 Tratamiento durante la integración de información.

El espacio temporal junto los recursos económico-materiales, requeridos para la integración de la información y el análisis de los descubrimientos en su conjunto, demandaron esfuerzos considerables durante el periodo otoño 2015- verano 2017. Analíticamente se comparó, relacionó, interpretó y formuló conclusiones sobre los resultados obtenidos desde el modelo integral (Wilber, 2008b). Se midió cuantitativamente la parte subjetiva e interpretó cualitativamente la objetiva. La posibilidad de construir interconexiones entre ambas agrupaciones (véase los hemisferios izquierdo y derecho en la figura 1) radicó en la "triangulación múltiple" (Bisquerra, 2009, p. 265): de datos (diversas fuentes) y metodológica (el uso de varios instrumentos y contrastación de conclusiones).

Desde la perspectiva del equipo de Hernández Sampieri (2010), el procedimiento esbozado correspondió a una aproximación mixta paralela –“DITRIAC” (pp. 559, 570)-, para la cual se procuró la "validación cruzada" (p. 570) de los ingredientes cuantitativos y cualitativos y se atendió la cuestión de discrepancias. Sin embargo, se enfatiza que la investigación fue de índole cualitativa respaldada por los sustentos numéricos.

Con lo anterior se procuró lograr una mayor riqueza, fundamentación y consistencia de los hallazgos. La recurrencia a diversas fuentes (dirección, administración, mujeres, hombres), recursos, la combinación de varios instrumentos y técnicas de recolección de datos (cuestionario, escalas, entrevistas, documentación) y de análisis (cuantitativo y cualitativo) posibilitó la cristalización de los resultados finales. El diseño con un enfoque integral aportó conclusiones que, en palabras de Hernández Sampieri et al. (2010), podrían tener un carácter ecléctico (p. 594), complementario (p. 553), sinérgico (capítulo 12, p. 6), holístico (p. 549), donde la última definición refleja la "realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen" (RAE, 2016). La expectativa fue que el alcance final de la investigación, al

haber incluido varios componentes en ella, los trascendiera. Finalmente, una síntesis metodológica del diagrama de la investigación se encuentra en el anexo G.

4. Resultados¹⁴

La presentación de los resultados se inicia con los hallazgos derivados de la aplicación del instrumento de evaluación compuesto. Después de continua con los análisis de las entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario, así como de la documentación universitaria. El capítulo finaliza con un apartado dedicado a la integración y triangulación de los datos.

Durante la lectura, se invita a tener en cuenta la particularidad "interpretativa" e "*instrumental*" del estudio de caso (Stake, 1998, citado por Sabariego Puig et al., 2004, p. 314), cuya principal característica e intencionalidad consistió en ilustrar cierto tema –la PEG en la gestión educativa–, sin que el lugar u objeto de indagación ni los sujetos participantes, sean evidenciados, criticados o reformados de alguna manera. La razón principal consistió en que los puntos de vista de quienes colaboraron durante el sondeo pudieran referirse o no, a la IES donde se llevó a cabo el proyecto, puesto que lo aportado por el grupo participante constituyó un bagaje paradigmático personal y sociocultural acumulado a lo largo de sus vidas y experiencias. Si bien este conforma y media lo acontecido en la UANE–, el interés investigativo primario, el enfoque cualitativo y el tipo del estudio de caso se concentraron en conocer más acerca del tema central y construir un panorama al respecto, agradeciendo a la institución y a su personal la apertura en todo momento y procurando retribuirle a la universidad mediante este proyecto. En el proceso se manifestaron ciertas áreas de oportunidad desde la PEG y se generaron respectivas sugerencias; no obstante, la decisión de atender estos datos o no, se encuentra fuera de los propósitos investigativos asumidos y de la competencia de la investigadora.

¹⁴ Durante el desarrollo de la disertación, algunos extractos de este capítulo se utilizaron en Surovikina (2016, 2017a, 2017b, en prensa a, en prensa b, en prensa c).

4.1 Aplicación del instrumento

La aplicación del instrumento de evaluación compuesto se realizó en campo los días 24 y 25 de noviembre de 2015 en los horarios matutinos, en las instalaciones de la rectoría (sala de reuniones) y en el campus Saltillo (un salón del edificio de postgrado). Las invitaciones para el personal directivo-administrativo participante se enviaron con antelación vía correo electrónico por el rector de la universidad y la asistente personal del director del campus, respectivamente.

Referente a la rectoría, se cumplió con una puntual asistencia: a las dos sesiones grupales acudieron 20 de 21 personas convocadas, presentándose sólo una ausencia debido a la incompatibilidad de horario de una persona. Previo a la aplicación, en cada grupo se llevó a cabo una introducción formal por parte de la Directora de Investigación y Posgrado.

Asimismo, en el campus se obtuvieron 12 formatos llenados.

En suma, en la universidad se contó con una expresa colaboración de 32 personas, cuyas respuestas se recolectaron mediante un cuestionario. La tasa de participación fue de 88.9% (de 36 personas invitadas). Asistieron 20 mujeres (11 en rectoría y nueve en campus) y 12 hombres (nueve y tres). La participación según localidad fue: 62.5% de la rectoría y 37.5% del plantel Saltillo (véase anexo B para mayores detalles sobre el perfil de participantes). Como parte del procedimiento ético, se firmaron de forma individual los “Consentimientos informados”, donde 22 asistentes mostraron interés en conocer los resultados del presente estudio. Asimismo, la duración promedio de respuestas fue de 53 minutos, con el menor tiempo empleado en la contestación de 39 minutos y el más tardado, de 1 hora 05 minutos.

A continuación se presentan los resultados del ejercicio, para lo cual se utilizan diferentes coeficientes, índices estadísticos descriptivos e ilustraciones en tablas y gráficos.

4.1.1 Análisis de Escala de Ideología de Género (EIG).

Durante la aplicación del constructo EIG, previamente validado por otros equipos-investigadores (Moya, Expósito, & Padilla, 2006), se generaron los siguientes resultados, ilustrados en la figura 3 y el anexo O. La consistencia interna del inventario (alfa de Cronbach) midió 0.752 (con un intervalo de confianza 95%), lo cual se determinó como “respetable” (con base en Vellis, citado en Barraza Macías, 2007, p. 8) y resultó comparable con otros estudios internacionales (Moya, Expósito, & Padilla, 2006, p. 720).

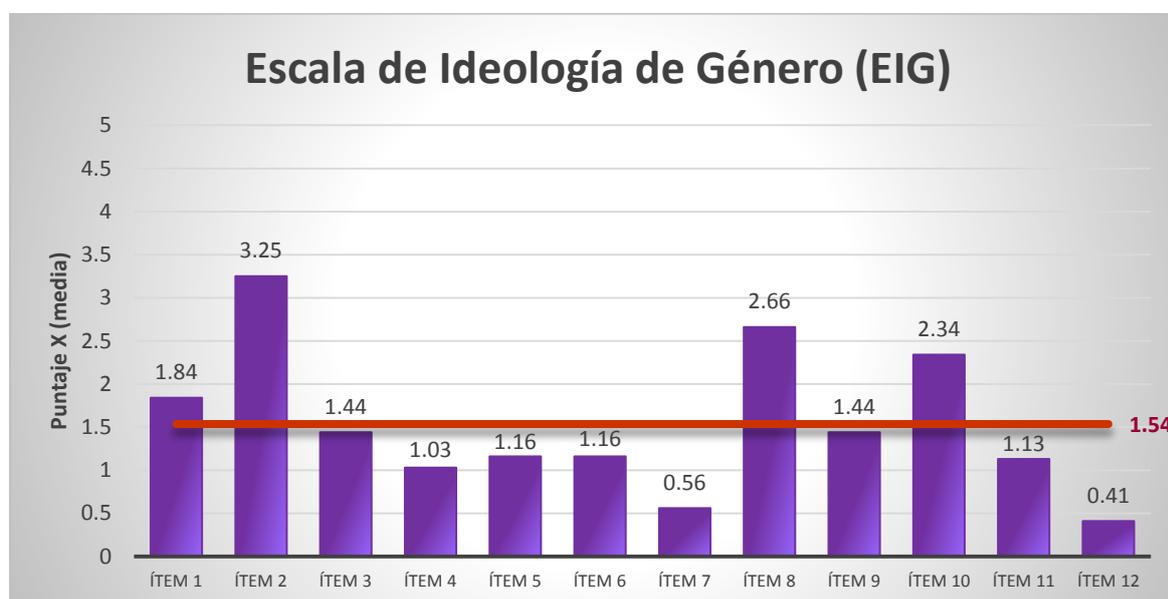


Figura 3. Medias de los ítems de la EIG.

En promedio (X) las personas encuestadas señalaron estar “moderadamente en desacuerdo” (opiniones cercanas al valor 1) con la mayoría de las afirmaciones (ítems 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11 y 12), lo cual indicó la presencia de una consciencia sensible al género. Sin embargo, en los cuestionamientos # 1 y 10, ambos referidos a la esfera laboral, hubo cierto empate de opiniones a favor y en contra de un rol más activo del varón en cuanto al proveedor de la familia y las restricciones de trabajo para mujeres dependiendo de sus características físicas (estereotipos sobre la debilidad, fuerza deficiente, complexión fragil) o psicológicas (estereotipos sobre dedicarse a los espacios domésticos y no la vida pública, a las actividades de cuidado, servicio, atención).

Asimismo, en los ítems 2 y 8 predominaron las posturas de índole más restrictiva y tradicional –propias del mandato de género– que, respectivamente, aluden a las creencias en una supuesta naturaleza determinista de cada sexo (existen unas tareas “naturales” para mujeres, y otras para hombres) e imposiciones ético-culturales para cada género (desaprobación de expresiones groseras por parte de las mujeres, que es una práctica comunicativa socialmente tolerada y aceptada en el caso de los varones). Lo anterior se apoyó con los resultados de la moda (Mo) donde el valor más utilizado por la población estudiada en los ítems 2 y 8 fue el 5 (*totalmente de acuerdo*), con las agrupaciones del personal que así respondió de un 38% y un 28%, respectivamente. Estos hallazgos apuntaron a la existencia de ciertas creencias sexistas.

Por otro lado, los resultados de la mediana (Md) revelaron que cuando menos el 50% del personal cuestionado opinó estar *totalmente en desacuerdo* (valor 0) en la mitad de los ítems (5, 6, 7, 9, 11, 12), –lo cual fue una señal positiva desde el enfoque de género–, con los porcentajes calculados de 56%, 59%, 84%, 56%, 69% y 81%, respectivamente. En cuanto a las seis preguntas restantes del cuestionario, éstas suscitaron una mayor pluralidad de apreciaciones. Por ejemplo, en el señalado ítem 2 un 63% de los individuos recurrió a una paleta heterogénea de calificaciones (Md): desde el valor 0 hasta 4. En el caso de la enunciación # 8 se evidenció la polarización de posturas (valor 2.5): un 50% de la gente optó por los valores de 0 a 2 y otra mitad, por los de 3 a 5. En el ítem 10 (creencias restrictivas respecto a las oportunidades profesionales para la mujer a raíz de algunos rasgos físico-psicológicos femeninas limitantes en cuanto a su desarrollo humano libre y versátil), se exteriorizó un contraste de pareceres cargado hacia ambos extremos (15 personas en desacuerdo vs. 12 de acuerdo). Sin embargo, en otros tres ítems (1, 3, 4) prevalecieron las sumas de los valores 0 y 1 (53%, 66% y 78%): estos números constituyeron una prueba de la unanimidad decisiva antidiscriminatoria del cuerpo directivo-administrativo universitario

respecto a los tópicos allí tratados. En lo que se refiere a los ítems 7 (cuidado de infantes) y 12 (participación política), hubo casi una armonía anti discriminatoria de juicios, puesto que 84% y 81% del grupo eligieron el valor 0 (*totalmente en desacuerdo*). Una contienda de opiniones, expresada en la concentración de las mismas en ambos extremos (47% en contra vs. 38% a favor), se evidenció respecto a la afirmación # 10 y otro empate (50% vs. 50%), en cuanto al ítem 8, ambos discernidos arriba. Finalmente, un punto de vista necesario de revisión y ajuste desde la perspectiva de género se refirió al ítem 2, puesto que casi dos quintas partes de las personas se inclinaron hacia la creencia en una naturaleza distintiva que determina las actividades “propias” de hombres y mujeres.

Concerniente a las medidas de dispersión, los valores del rango (R) demostraron que la población encuestada hizo uso de todos los valores mínimos y máximos, aunque prescindió de los 2 y 3 en las afirmaciones 2, 5, 7, 11, 12. Estos hechos sugirieron una menor “tibieza”, o bien, mayor concentración de opiniones cerca de uno u otro extremo de los pareceres.

De acuerdo con los puntajes promedios, obtenidos en cada ítem de la EIG, fue posible resumir que las creencias más avanzadas en materia de género correspondieron al ámbito público y en una menor medida al privado. Entre las convicciones positivas desde PEG se localizaron la apertura y aceptación de las féminas en los mundos laboral y político, donde ellas pudieran merecer ascensos en la carrera y promociones. En cuanto a la esfera privada – relaciones interpersonales entre sexos y el peso del mandato cultural–; si bien el personal respondiente se mostró a favor de la paternidad más activa y colaborativa en las tareas del cuidado de infantes, de ir desechando la obligación de las actividades domésticas asignadas genéricamente o la idea de la virginidad obligatoria para mujeres; también se observó la permanencia de ciertas percepciones dogmáticas en cuanto a la existencia de tareas diferentes para mujeres y hombres ligadas a su naturaleza fisiológico-psíquica, hecho que –en realidad– impediría las oportunidades de desarrollo de los individuos. Asimismo hubo quienes se

inclinaron a favor de mantener todavía los moldes comportamentales impuestos según sexo: por ejemplo, respecto al rol proveedor para varones o unas reglas sociales más estrictas o actitudinalmente reprobatorias para mujeres si ellas llegaran a hablar de forma altisonante.

En conclusión, aun cuando se observó cierta diversidad actitudinal y existen algunos elementos genérico-ideológicos susceptibles de mejora, el resultado general promediado se estableció en 1.54, es decir, cercano a *levemente en desacuerdo*, lo cual fue indicativo de la prevalencia de una consciencia sensible a la perspectiva de género. Por otro lado, con base en el instrumento EIG se puntualizó que también existe un espacio de trabajo para lograr una mayor sensibilización y cambio prospectivo en la forma de pensar del personal participante.

4.1.2 Análisis de Escala de Neosexismo.

La fiabilidad del constructo denominado “Escala de Neosexismo” marcó $\alpha=0.726$ (nivel de confianza = 95%), lo cual se asemejó a los números equivalentes o ligeramente mejores en comparación con otros estudios internacionales (Moya & Expósito, 2001, p. 645; Luque Salas, 2013, pp. 45, 79, 86). Los resultados a detalle se presentan en la figura 4 y el anexo P.

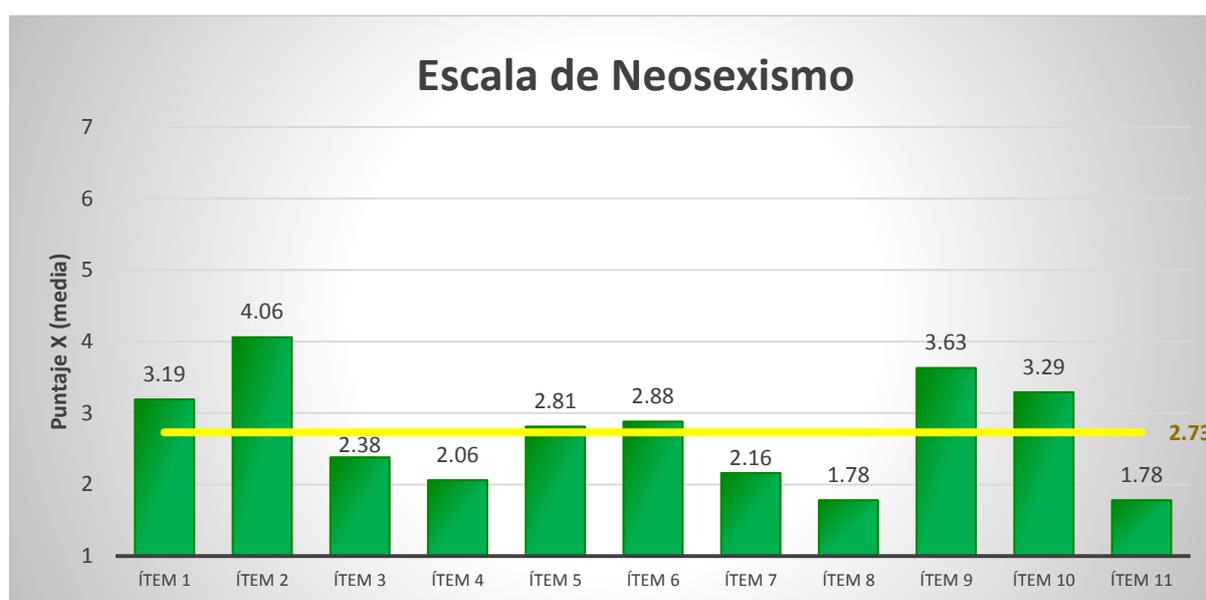


Figura 4. Medias de los ítems de la Escala de Neosexismo.

Respecto a los estadísticos descriptivos, en promedio (X) el personal universitario cuestionado declaró estar *bastante en desacuerdo* (opiniones cercanas al valor 2) en las afirmaciones # 3, 4, 7, 8 y 11 (puntajes de 2.38, 2.06, 2.16, 1.78 y 1.78). Junto con otras cuatro frases (# 1, 5, 6, 10 con los valores 3.19, 2.81, 2.88 y 3.29, respectivamente), se observó que se perfilaba un buen indicador generalizado, apuntando a la existencia de una opinión compartida prevaleciente en la comunidad directivo-administrativa institucional, caracterizada por una inclinación antisexista. Lo anterior, porque los valores correspondieron a diferentes grados de “*desacuerdos*” (1-3) y eran menores a 4. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

No obstante, también se detectaron algunos aspectos como áreas de oportunidad. En un orden crítico descendiente, se destacaron los ítems 2 y 9, seguidas por 10 y 1, con las medias iguales a 4.06, 3.63, 3.29 y 3.19, respectivamente. En estos ejemplos se advirtieron las muestras de una consciencia acrítica en cuanto al ámbito laboral actual, mismo que no siempre es justo para con las féminas, así como la aprobación de las actitudes protectoras por parte de los varones hacia las mujeres.

Enseguida se ilustra el caso del ítem 9, en especial, donde los resultados tanto de la moda (Mo) como de la mediana (Md) mostraron que el valor más utilizado por cuando menos el 50% de la población encuestada fue el 4 (*ni de acuerdo ni en desacuerdo*). Al respecto, se señala que mediante la sobreprotección se envía un mensaje de desvalorización de las capacidades femeninas, hecho que afecta negativamente su autopercepción y autoestima. Además, la frase 9 alude al “sexismo benevolente”. En particular, las expresiones caballerosas y de cuidado se conocen como “paternalismo protector” y el “sexismo benévolo”, en general, se considera perjudicial para el rendimiento de las mujeres.

En cuanto a los ítems 1, 2 y 10, la tríada se refirió a los entornos profesionales y el creciente papel político de las demandas sociales de inclusión de las mujeres en el mundo de

trabajo, acompañado –con frecuencia– de una sutil discriminación al descalificar su preparación y competencia laboral. El último supuesto (evaluado mediante ítem 10) –de nuevo– tuvo paralelismo con la TSA, donde se conoce como “diferenciación de género competitiva” y postula que la mujer no posee los atributos ni habilidades necesarios para el éxito. Este tipo de “sexismo hostil” (Glick & Fiske, 1996) evidencia una perspectiva patriarcal estereotipada que limita el papel femenino a la esfera privada y tareas tradicionales. Fue indicativo que casi la mitad de participantes (48%) votó por las opciones 4-7 ($Md = 3$), mostrando de esta manera una indecisión (23% de sujetos optaron por el valor 4) o cierta inclinación hacia la descalificación de las féminas en el trabajo (19% de sujetos eligieron el valor 5). Lo anterior se contrarrestó con que 16 personas (52% de quienes evaluaron el ítem 10) denotaron un concepto más favorable al respecto ($Mo = 2$).

De forma semejante, las apreciaciones resultantes de los ítems 1 y 2 invitaron a cuestionar las creencias actuales de las y los respondientes. Parecido al caso del ítem 9, en el # 2 ($Md=4$) sólo cuatro personas (13%) cuestionaron abiertamente el sistema laboral mexicano, otorgando una alta valorización (7) a la injusticia allí presente. Respecto al ítem 1, existió un tercio de participantes (10 sujetos, 31%) que no percibía la discriminación sexista acontecida en el trabajo.

En lo que corresponde a otros parámetros, las medidas de variabilidad (los valores del rango R) confirmaron que, en general, en el cuestionario se hizo uso de toda la gama de valores propuestos, con la excepción del ítem 6 ($R=5$, donde se prescindió del valor 7).

Según un repaso analítico de los puntajes promedios en cada uno de los ítems de la escala, fue posible recopilar una serie de apreciaciones, indicativas de las actitudes mayormente sensibles a la PEG. El personal participante se mostró a favor del desarrollo académico de las mujeres, aceptando que su papel de madres no fuera exclusivo y pudiera posponerse. Respecto a la siguiente etapa lógica del desarrollo profesional de la mujer, se

expresaron opiniones de que el sistema laboral y de empleo de hoy en día debería conllevar la igualdad de género. Contrario a la adjudicación de un papel tradicionalmente pasivo a las mujeres, se observaron actitudes de apoyo hacia su rol activo y dinámico, así como su legítima y mayor inserción en diversos ámbitos de la vida. Por otro lado, un grupo de respondientes opinó que algunas organizaciones, a raíz de la demanda social actual en materia de género, efectuaban contrataciones de la fuerza laboral femenina menos calificada, hecho que volvería a dirigir la mirada crítica hacia los lastres patriarcales aún operantes, mismas que hasta un tiempo muy reciente actuaban de manera limitadora, imposibilitando o mermando el desarrollo adecuado de las féminas.

En síntesis, pese al análisis enfocado en discernir los ejemplos posibles de mejora, en las respuestas dadas por el personal directivo-administrativo –de forma bastante clara– se observaron los patrones igualitarios desde género. Así, la concordancia de percepciones que desaprueban las manifestaciones neosexistas se expresó en los porcentajes máximos asignados en los ítems 1 (28%), 3 (63%), 4 (66%), 5 (53%), 7 (78%) y 11 (81%), donde la gente eligió la opción *1. totalmente en desacuerdo* en relación con: la discriminación laboral y profesional de las mujeres (ítems 1 y 11), el veto sobre su participación e involucramiento activo en ámbitos diversos (3 y 4), los obstáculos ante su ocupación de cargos de poder (5) o los frenos de equidad (7). Finalmente, la actitud generalizada promediada fue igual a 2.73 -un valor cercano a 3-, o bien, el cuerpo directivo-administrativo se mostró “*moderadamente en desacuerdo*” con el neosexismo en los entornos socio-políticos, institucional-estructurales y de relaciones interpersonales y de toma de decisiones.

4.1.3 Análisis del ejercicio gramatical sobre lenguaje género-sensitivo.

El ejercicio diseñado para indagar acerca de los conocimientos del equipo directivo-administrativo en el manejo gramatical del lenguaje incluyente obtuvo un indicador de

fiabilidad $\alpha=0.724$ (nivel de confianza 95%); el resultado se situó en el rango “de .70 a .80 (...) respetable” (Vellis, citado en Barraza Macías, 2007, p. 8). La validez del criterio para su construcción se fundamentó en las fuentes bibliográficas pormenorizadas en el apartado 3.5. La tarea consistió en seleccionar, de un par de frases, la más adecuada para usar desde el enfoque del lenguaje incluyente.

Los resultados se graficaron en la figuras 5 y 6 (también vease el anexo Q). Se reveló que en un 75% de los casos las opciones de frases elegidas por el equipo directivo-administrativo fueron las recomendadas por las guías y manuales del uso no sexista del lenguaje (véase los apartados 2.4.4 - 2.4.5, 3.2; tabla 1; anexo F). Las tres cuartas partes mencionadas (75% de todas las variantes elegidas por el personal participante) se calcularon con base en 574 respuestas dadas, de las cuales 431 contestaciones correspondieron a las variantes género-sensitivas vs. 143 que presentaban áreas de oportunidad. Lo anterior sugirió que el grupo contaba con ciertas nociones formales o poseía la intuición acerca del “deber-ser” gramatical desde la perspectiva de género. Las únicas excepciones fueron los ítems 9 y 14: en el primer caso las opiniones se dividieron 50%-50% y en el segundo, predominó el uso incorrecto (19 vs. 13 respuestas) de los tratamientos formales. Asimismo, los ítems 7, 12 y 18 se distinguieron por las respuestas casi al unísono (con sólo una, dos y tres contestaciones incorrectas), lo cual apuntó a que existía la preferencia género-sensitiva hacia el lenguaje incluyente no sexista. Por ejemplo, se optó por el empleo de nombres colectivos y desdoblamientos en vez de los términos en masculino genérico; también se eligieron las opciones mayormente adecuadas para las fórmulas al dirigirse a personas destinatarias y denominaciones del estado civil de las mujeres.

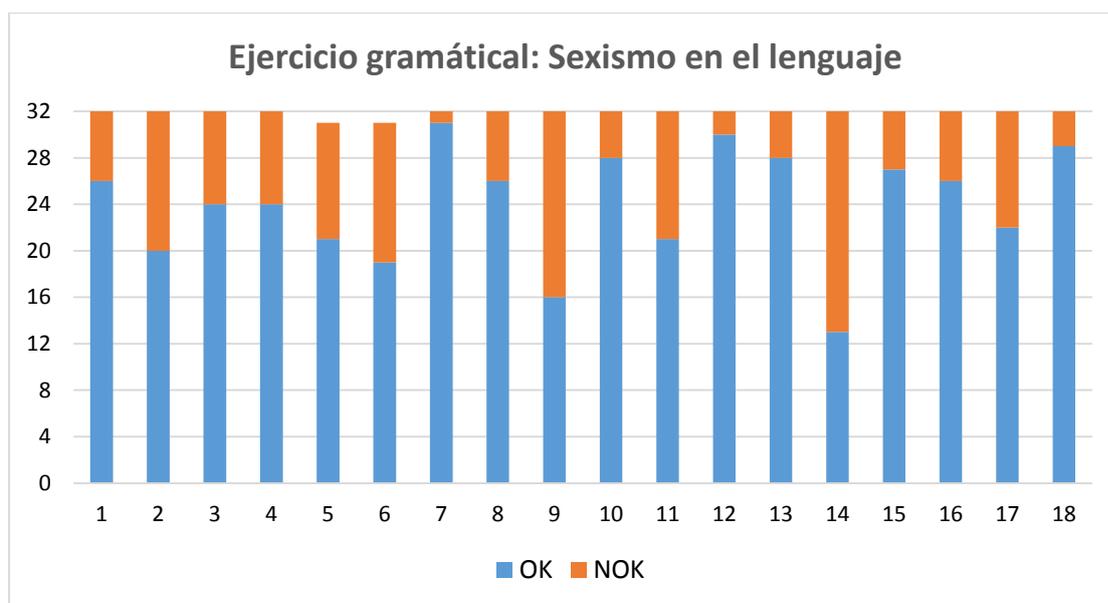


Figura 5. Ejercicio gramatical: Sexismo en el lenguaje A. Gráfica con respuestas correctas (“OK”) e incorrectas (“NOK”). En el eje vertical se indica la cantidad de respuestas correctas o incorrectas dadas por el personal participante; en el eje horizontal se enumeran las 18 pares de frases.

Pares de frases #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	Porcentaje
Respuestas OK	26	20	24	24	21	19	31	26	16	28	21	30	28	13	27	26	22	29	431	75%
Respuestas NOK	6	12	8	8	10	12	1	6	16	4	11	2	4	19	5	6	10	3	143	25%
Total	32	32	32	32	31	31	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	574	100%

Figura 6. Ejercicio gramatical: Sexismo en el lenguaje. Cálculos.

En síntesis, los hallazgos mostraron que el personal universitario, en su mayoría supo detectar las formas recomendadas para el uso incluyente del lenguaje.

4.1.4 Análisis de las Redes Semánticas Naturales (RSN).

En los tres apartados siguientes se detallan los principales hallazgos¹⁵ revelados a través de la técnica RSN. Asimismo, un análisis en extenso se provee en el anexo R.

¹⁵ Nótese que en los formularios revisados y contabilizados se han detectado múltiples errores ortográficos de parte de respondientes; en el presente análisis se respeta el empleo “original” de los términos.

4.1.4.1 Elementos de gestión educativa.

Con base en la información recolectada en campo, se construyeron las redes semánticas naturales (RSN) para los diez nodos de interés o conceptos propios de la gestión educativa, donde se indagó acerca de las concepciones referentes a diferentes actores (estudiante, docente, personal directivo-administrativo), procesos universitarios (liderazgo, cultura y jerarquía institucionales), así como sobre distintos paradigmas educativos enfocados desde la perspectiva de género (problemática, política, calidad, sexismo en el lenguaje). En el proceso se recurrió a la creación e introducción de algunas categorías semánticas (Valdez Medina, 2010, pp. 75-77), con el fundamento en la sinonimia y con consideración de los términos denotativos y connotativos. Este recurso permitió tanto condensar los datos para un manejo más ágil de los mismos, como incluir la diversidad compleja de significados psicológicos, rescatando los valores M. El panorama general comparativo entre dicha decena de concepciones principales se muestra en la figura 7.

#	Frase-estímulo (abreviada)	Valor J	%	promedio individual	Valor VMT	%	Valor FMG promedio %	Valor G	Valor G índice
I.	Estudiante	210	97%	7	1747	104%	42%	88	6.29
II.	Cultura institucional	185	85%	6	1757	105%	44%	92	6.57
III.	Jerarquía universitaria	227	104%	7	1716	102%	36%	102	7.29
IV.	Problemática de género	225	103%	7	1563	93%	54%	46	3.29
V.	Docente	205	94%	6	1751	104%	51%	77	5.50
VI.	Calidad desde género	230	106%	7	1667	99%	44%	54	3.86
VII.	Personal dir.-admin.	234	108%	7	1746	104%	61%	40	2.86
VIII.	Sexismo en el lenguaje	218	100%	7	1545	92%	45%	43	3.07
IX.	Liderazgo universitario	227	104%	7	1749	104%	68%	29	2.07
X.	Política de género	215	99%	7	1533	91%	34%	81	5.79
	Promedio	218	100%	7	1,677	100%	48%		

Figura 7. Resumen de indicadores: diez RSN.

Respecto a la riqueza semántica de cada una de las RSN, el valor J promedio equivalió a 218 palabras definidoras, donde un indicador de la riqueza de las redes individuales comprendió un promedio de casi siete palabras por persona para la mayoría de las frases-estímulo. Para describirse a sí mismo el personal directivo-administrativo utilizó el

vocabulario más amplio de todos, compuesto por 234 términos, mientras que el léxico acerca de la cultura institucional enlistó 185 palabras.

La variación entre los diez conjuntos generados, tomando como eje central el promedio (218 palabras=100%), fue de 85% a 108%, lo cual sugirió que entre la población participante se empleaba una gama consolidada de definiciones sobre algunos de los temas (e.g., cultura) y una abundancia de significados acerca de otros tópicos (e.g., dirección-administración). Al contrastar la decena de los conjuntos SAM entre sí, se descubrió que las distancias semánticas dentro de cada uno variaban: el valor FMG promedio osciló entre 34% y 68%, duplicándose en el caso del liderazgo universitario vs. la política de género.

En cuanto al valor VMT, o pesos semánticos totales asignados a las palabras definidoras, se advirtió que la lista *low-4* fue formada por cuatro cuestiones relacionadas con la PEG, hecho que apuntó a una disparidad de significaciones atribuidas dentro de estas RSN. En el orden ascendente se enumeraron: la política desde PEG (1533, 91%), sexismo en el lenguaje (1545, 92%), problemática de género (1563, 93%), calidad con enfoque de género (1667, 99%). Son los valles en la línea naranja de la figura 8.

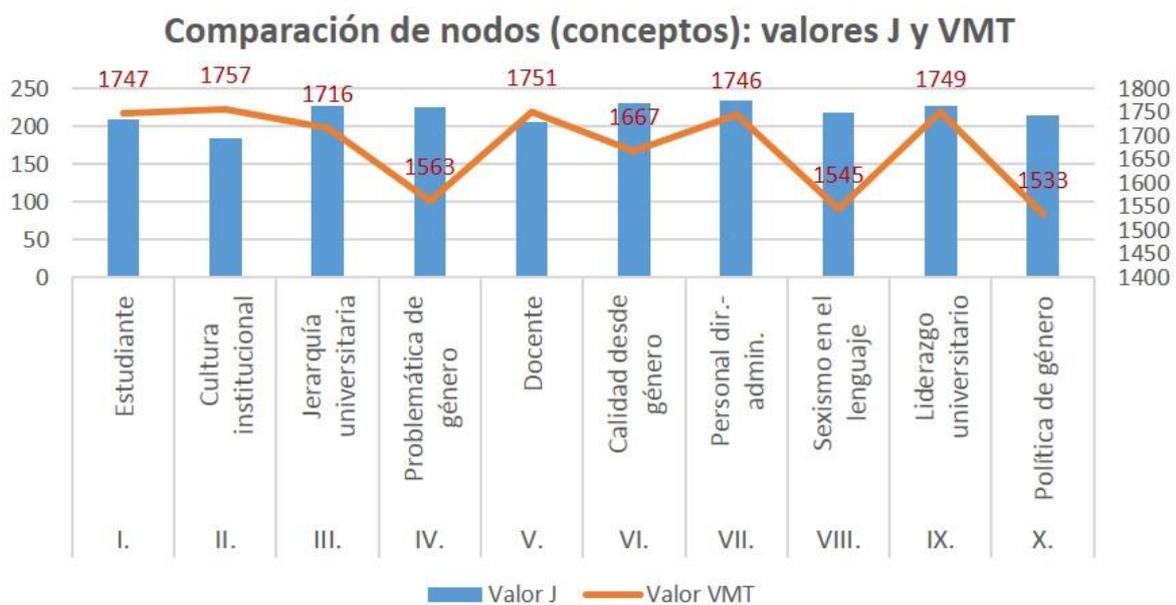


Figura 8. Comparación de nodos: valores J y VMT. Gráfica con dos ejes verticales.

En general, el análisis de estos resultados lleva a interpretar que la conceptualización de los diez nodos de interés obedeció a patrones diferentes y conllevó características heterogéneas. Los estímulos formulados desde el enfoque de género, en particular, parecieron suscitar una variedad de significados de menor estima (VMT), generados de una manera más desacorde que otras redes (RSN) sobre los temas quizá más familiares.

El análisis completo incluyó los discernimientos pormenorizados sobre cada uno de los diez tópicos que integraron la gestión educativa (anexo R). Enseguida se ejemplifica la “problemática de género universitaria”, debido a su relevancia con el objetivo particular de la exploración.

4.1.4.2 Problemática de género en la universidad.

La RSN creada por el personal encuestado en relación con el tópico de “problemática de género en la universidad” (figuras 9, 10) se caracterizó por una riqueza conceptual ligeramente superior ($J = 225$; 103%), pero con una suma de valorizaciones semánticas para todas las palabras definidoras menor ($VMT = 1563$; 93%), que el dato promedio. Es decir, la terminología empleada fue bastante amplia, sin embargo, las apreciaciones sobre el grado de significación de los vocablos que la componían resultaron heterogéneas. Por otro lado, el indicador de la dispersión dentro del conjunto SAM fue bajo ($G = 46$; 3.29), lo cual apuntó a la existencia de los importantes acuerdos entre las personas participantes para otorgarles evaluaciones semejantes a las 15 definidoras del mayor peso semántico, hecho que caracterizó la red como suficientemente densa.

IV. PROBLEMÁTICA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD									
Valor J		225	103%	vs.		218	Valor J promedio		
Conjunto SAM		Valor M	Valor FMG %	Valor G	Valor G (índice)	FI	FI %	FE	
1.	IGUALDAD	64	100%	0	-	10	4%	4	
2.	NINGUNA	53	83%	11	0.79	7	3%	2	
3.	MUJER	46	72%	7	0.50	7	3%	1	
4.	DISCRIMINACIÓN	45	70%	1	0.07	6	2%	2	
5.	CRECIMIENTO	40	63%	5	0.36	5	2%	6	
6.	HOMOSEXUAL	39	61%	1	0.07	5	2%	1	
7.	IGNORANCIA	36	56%	3	0.21	6	2%	1	
8.	OPORTUNIDAD	31	48%	5	0.36	4	1%	4	
9.	FUERTE	28	44%	3	0.21	4	1%	1	
10.	RESPECTO	28	44%	0	-	4	1%	8	
11.	HOMBRE	23	36%	5	0.36	4	1%	1	
12.	ACOSO	22	34%	1	0.07	6	2%	1	
13.	PARTICIPACIÓN	21	33%	1	0.07	3	1%	2	
14.	EDUCACIÓN	20	31%	1	0.07	2	1%	1	
15.	ESTUDIANTES	18	28%	2	0.14	3	1%	2	
Valor VMT		1563							
Valor FMG promedio			54%						
Valor G				46	3.29				
FI		269	vs.	FI "IV. Problemática de género en la universidad"			76		

Figura 9. Indicadores sobre la RSN “Problemática de género en la universidad”.

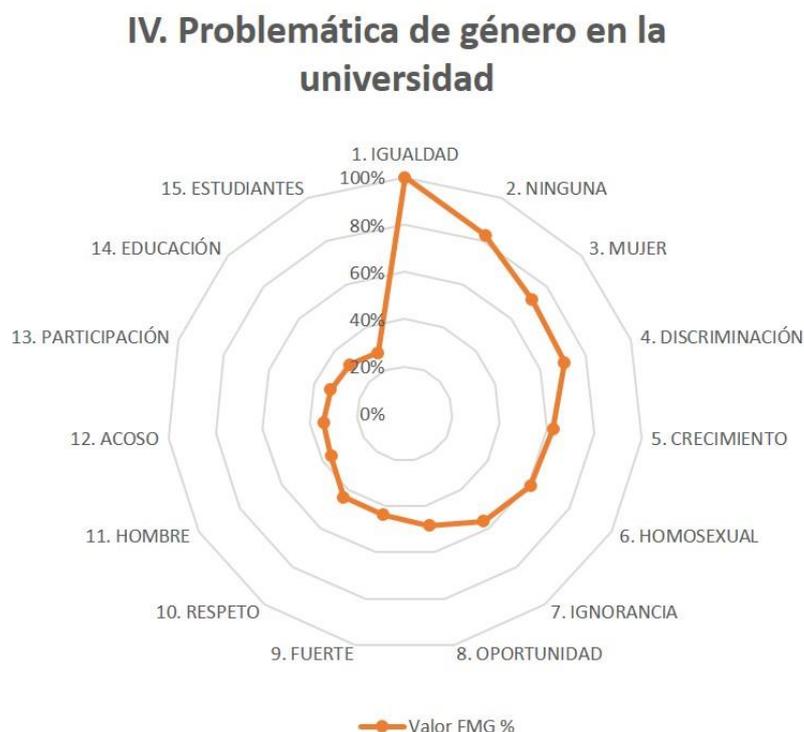


Figura 10. Gráfica referente al conjunto SAM “Problemática de género en la universidad”.

El concepto mencionado con más frecuencia (FI = 10) se refirió a “(des)igualdad” (M = 64; 100%). Las distancias semánticas (FMG) trazadas con relación a esta noción midieron

los porcentajes variados, donde un *top-4*, alejado de la cima hasta 30%, incluyó: “ninguna”, “mujer” y “discriminación”. Ésta percepción puntualizó: el reconocimiento del tema; la negación de dicha problemática; una creencia de asociarla con el sexo femenino. Un análisis más a fondo (valor Q) permitió generar cuatro agrupaciones conceptuales: tres genéricas y una específica.

- Objeto: “igualdad”, “discriminación”, “acoso”. (VMT por categoría=131).
- Sujeto: “mujer”, “homosexual”, “hombre”, “estudiantes”. (126).
- Apreciación calificativa: “ninguna”, “ignorancia”, “fuerte”. (117).
- Paradigma de logro: “crecimiento”, “oportunidad”, “respeto”, “participación”, “educación”. (140).

Previo a la categorización por sinonimia dentro del conjunto SAM, se observó cierta connotación negativa de los términos, puesto que la mención tanto de mujeres como de hombres fue acompañada por los vocablos tales como “misoginia”, “misandría” [*sic*], “gay”, “lesbianas”. Llamó la atención la asociación del estímulo con “estudiantes” versus la no especificación de otros agentes universitarios. Respecto al orden de los juicios externados, se manifestó la negativa, escepticismo y aceptación de las áreas de oportunidad desde la óptica de género, lo cual pudiera reflejar el grado de consciencia sobre el tema.

En una revisión del lenguaje género-sensitivo, se evidenció una enumeración mayor – en comparación con otros nodos– de los conceptos relacionados con la PEG: “discriminación” y afines (FI=6; M=45), “diversidad” (FI=1; M=8), “equidad” (FI=1; M=1), “inequidad” (FI=1; M=7), “estereotipo” (FI=1; M=4), “igualdad” (FI=1; M=47), “igualitaria” (FI=1; M=10), “desigualdad” (FI=2; M=7), “lenguaje” (FI=1; M=10), “machismo” (FI=1; M=5), “machista” (FI=1; M=2), “maternalistas” (FI=1; M=4), “misandría” [*sic*] (FI=1; M=6), “misoginia” (FI=1; M=7). Respecto a las actitudes detectadas, se reveló una mezcla de opiniones entre la admisión y el rechazo de la problemática de género, con algunas

resistencias referidas mediante las apreciaciones “banal” (FI=1; M=2) o “pasado de moda” (FI=1; M=5).

4.1.4.3 Aspectos de confluencia.

En el rompecabezas acerca de la gestión educativa desde la PEG, armado con diez piezas medulares, se advirtió un enlace entre sus elementos constructivos mediante varios conceptos vinculantes (figura 11). La mayor conexión se dio a través de dos nociones clave – “respeto” y “compromiso” – mencionadas en ocho ocasiones cada una. También las ideas acerca de “crecimiento” y “responsabilidad” se repitieron en seis y cinco conjuntos SAM, respectivamente. Fue indicativo que los términos que articulan el tema de género se manifestaron con una menor frecuencia extragrupal: “igualdad” y “oportunidad” (FE=4); “discriminación” y “equidad” (FE=2). Este resultado apuntó a una presencia provisional del tópico de género en la ideología y creencias del personal participante, aunque la organización conceptual del panorama general se evidenció como coherente.

FE = 8	FE = 2
COMPROMISO	INTELIGENTE
RESPETO	CONOCIMIENTO
	DEDICACIÓN
FE = 6	GUÍA
CRECIMIENTO	EJEMPLO
	SERVICIO
FE = 5	HONESTIDAD
RESPONSABILIDAD	APOYO
	COMUNICACIÓN
FE = 4	VISIÓN
TRABAJO	CAMBIO
OPORTUNIDAD	CALIDAD
IGUALDAD	MEJORA
	ESTUDIANTE
FE = 3	VALOR
PREPARACIÓN	NINGUNA
LÍDER	DISCRIMINACIÓN
AMABLE	PARTICIPACIÓN
	EQUIDAD

Figura 11. Vinculación entre los diez conjuntos SAM: frecuencias extragrupo (FE).

El panorama general de RSN se complementó con la figura 12, donde se indicaron confluencias (FE) entre todos los diez nodos de interés para el presente estudio.

I. ESTUDIANTE				V. DOCENTE				VII. PERSONAL DIRECTIVO-ADMINISTRATIVO				IX. LIDERAZGO UNIVERSITARIO				II. CULTURA INSTITUCIONAL			
Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE
1. APRENDIZAJE	15	5%	1	1. CONOCIMIENTO	12	4%	2	1. RESPONSABILIDAD	9	3%	5	1. CRECIMIENTO	7	2%	6	1. HONESTIDAD	16	5%	2
2. ESTUDIO	15	5%	1	2. PREPARACIÓN	11	3%	3	2. LIDER	6	2%	3	2. EJEMPLO	7	2%	2	2. RESPETO	15	5%	8
3. RESPONSABILIDAD	10	3%	5	3. EXPERIENCIA	9	3%	1	3. EFICIENTE	7	2%	1	3. EMPUJE	6	2%	1	3. SERVICIO	12	4%	2
4. JOVEN	10	3%	1	4. RESPONSABILIDAD	11	3%	5	4. CRECIMIENTO	7	2%	6	4. GUÍA	6	2%	2	4. RESPONSABILIDAD	12	4%	5
5. TRABAJO	8	3%	4	5. GUÍA	8	3%	2	5. TRABAJADOR	8	3%	4	5. VISIÓN	5	2%	2	5. COMPROMISO	7	2%	8
6. COMPROMISO	6	2%	8	6. COMPROMISO	8	3%	8	6. RESPETO	7	2%	8	6. RESPETO	9	3%	8	6. CRECIMIENTO	10	3%	6
7. INTELIGENTE	5	2%	2	7. MAESTRO)))	6	2%	1	7. COMPROMISO	5	2%	8	7. CAMBIO	6	2%	2	7. CALIDAD	6	2%	2
8. CREATIVO	5	2%	1	8. EJEMPLO	7	2%	2	8. SERVICIO	7	2%	2	8. META	4	1%	1	8. OPORTUNIDAD	6	2%	4
9. ALEGRÍA	6	2%	1	9. ENSEÑANZA	6	2%	1	9. HONESTIDAD	5	2%	2	9. COMUNICACIÓN	4	1%	2	9. AMABLE	7	2%	3
10. FUTURO	4	1%	1	10. DEDICACIÓN	8	3%	2	10. AMABLE	5	2%	3	10. ESCUCHAR	4	1%	1	10. TRABAJO	5	2%	4
11. LIBROS	4	1%	1	11. LIDER	5	2%	3	11. INTERACCIÓN	4	1%	1	11. RESULTADOS	5	2%	1	11. EQUIPO	5	2%	1
12. CONOCIMIENTO	4	1%	2	12. RESPETO	8	3%	8	12. APOYO	6	2%	2	12. CONFIANZA	4	1%	1	12. MISIÓN	3	1%	1
13. DEDICACIÓN	4	1%	2	13. PROFESIONAL	4	1%	1	13. PREPARACIÓN	6	2%	3	13. CONVENCIMIENTO	4	1%	1	13. OBJETIVOS	4	1%	1
14. ÉXITO	4	1%	1	14. ACADÉMICO	3	1%	1	14. COLABORACIÓN	4	1%	1	14. COMPROMISO	3	1%	8	14. MEJORA	3	1%	2
15. HUMANO	3	1%	1	15. MOTIVACIÓN	4	1%	1	15. COMUNICACIÓN	4	1%	2	15. SEGUIDOR	4	1%	1	15. DISCIPLINA	4	1%	1
FI 319	103			FI 316	110			FI 314	90			FI 313	78			FI 318	115		
III. JERARQUÍA UNVIERSITARIA				IV. PROBLEMÁTICA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD				VIII. SEXISMO EN EL LENGUAJE				VI. CALIDAD EDUCATIVA DESDE PERSPECTIVA DE GÉNERO				X. POLÍTICA DE GÉNERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA			
Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE
1. ESTRUCTURA	19	6%	1	1. IGUALDAD	10	4%	4	1. RESPETO	8	3%	8	1. EXCELENTE	12	4%	1	1. IGUALDAD	14	5%	4
2. LIDER	11	4%	3	2. NINGUNA	7	3%	2	2. NINGUNA	5	2%	4	2. IGUALDAD	9	3%	4	2. RESPETO	10	4%	8
3. RESPONSABILIDAD	9	3%	5	3. MUJER	7	3%	1	3. DISCRIMINACIÓN	6	2%	2	3. PREPARACIÓN	6	2%	3	3. OPORTUNIDAD	6	2%	4
4. DIRECTOR	9	3%	1	4. DISCRIMINACIÓN	6	2%	2	4. CONCIENCIA	4	1%	1	4. EQUIDAD	5	2%	2	4. NINGUNA	5	2%	2
5. ORDEN	7	2%	1	5. CRECIMIENTO	5	2%	6	5. VALORES *	3	1%	2	5. ACTUALIZACIÓN	4	1%	1	5. REGLAS	4	1%	1
6. RESPETO	7	2%	8	6. HOMOSEXUAL	5	2%	1	6. EDUCADO ++	3	1%	1	6. OPORTUNIDAD	5	2%	4	6. PARTICIPACIÓN	5	2%	2
7. DOCENTE)))	6	2%	1	7. IGNORANCIA	6	2%	1	7. HABLAR	4	1%	1	7. PLANEACIÓN	3	1%	1	7. CLARIDAD	4	1%	1
8. COMPROMISO	6	2%	8	8. OPORTUNIDAD	4	1%	4	8. AMABLE	4	1%	3	8. COMPROMISO	4	1%	8	8. EQUIDAD	4	1%	2
9. ESTUDIANTE	5	2%	2	9. FUERTE	4	1%	1	9. DIFERENCIA	3	1%	1	9. IMPORTANTE	4	1%	1	9. COMPROMISO	3	1%	8
10. SUBDIRECTOR	4	1%	1	10. RESPETO	4	1%	8	10. COMPLEJO	2	1%	1	10. VISIÓN	3	1%	2	10. APOYO	5	2%	2
11. RECTOR	3	1%	1	11. HOMBRE	4	1%	1	11. CULTURA	3	1%	1	11. MEDIBLE	4	1%	1	11. NORMATIVA	4	1%	1
12. DESARROLLO*	4	1%	6	12. ACOSO	6	2%	1	12. DESAGRADABLE	2	1%	1	12. PROFESIONISTA	3	1%	1	12. CALIDAD	4	1%	2
13. NECESARIA	4	1%	1	13. PARTICIPACIÓN	3	1%	2	13. DIRECTO	2	1%	1	13. MEJORA	3	1%	2	13. CRECIMIENTO	2	1%	6
14. VALOR	4	1%	2	14. EDUCACIÓN ++	2	1%	1	14. INTELIGENTE	2	1%	2	14. REAL	3	1%	1	14. DERECHOS LABORALES	2	1%	1
15. TRABAJO	4	1%	4	15. ESTUDIANTES	3	1%	2	15. ACTUALIDAD	2	1%	1	15. CAMBIO	3	1%	2	15. INFORMACIÓN	3	1%	1
FI 303	102			FI 289	76			FI 267	53			FI 292	71			FI 289	75		

Figura 12. Conectividad entre diez conjuntos SAM.

Respecto a la conectividad entre los cuatro grupos SAM relacionados con la PEG (figura 13), en particular, los principales puentes léxicos que los unieron correspondieron a la noción transversal de “igualdad”, así como “oportunidad”, nombrada en tres ocasiones.

IV. PROBLEMÁTICA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD				X. POLÍTICA DE GÉNERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA			
Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE
1. IGUALDAD	10	4%	4	1. IGUALDAD	14	5%	4
2. NINGUNA	7	3%	2	2. RESPETO	10	4%	8
4. DISCRIMINACIÓN	6	2%	2	3. OPORTUNIDAD	6	2%	4
5. CRECIMIENTO	5	2%	6	4. NINGUNA	5	2%	2
8. OPORTUNIDAD	4	1%	4	6. PARTICIPACIÓN	5	2%	2
10. RESPETO	4	1%	8	8. EQUIDAD	4	1%	2
13. PARTICIPACIÓN	3	1%	2	9. COMPROMISO	3	1%	8
				13. CRECIMIENTO	2	1%	6

VI. CALIDAD EDUCATIVA DESDE PERSPECTIVA DE GÉNERO				VIII. SEXISMO EN EL LENGUAJE			
Conjunto SAM	FI	FI %	FE	Conjunto SAM	FI	FI %	FE
2. IGUALDAD	9	3%	4	1. RESPETO	8	3%	8
4. EQUIDAD	5	2%	2	2. IGUALDAD	5	2%	4
6. OPORTUNIDAD	5	2%	4	3. DISCRIMINACIÓN	6	2%	2
8. COMPROMISO	4	1%	8				

Figura 13. Conectividad entre los conjuntos SAM desde la PEG.

Por otro lado, un examen del lenguaje con PEG reveló que, en general, el vocabulario no fue género-sensitivo en el aspecto del masculino genérico y otras formas léxicas y morfológicas que visibilizaran a las féminas. También se observó un área de oportunidad respecto a la identificación con los valores incluyentes. En suma, se vislumbró un espacio culturalmente compartido pendiente de una resignificación sensible a la mirada de género.

4.2 Entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario

El análisis del material recopilado mediante las entrevistas (4) y preguntas abiertas del cuestionario (32 formatos) en un inicio se caracterizó por una indagación a la vez ascendente y descendente, proceso donde se construían códigos y se regresaba a verificar lo construido. Conforme se avanzaba, la exploración en *MAXQDA 12* adoptó los atributos de ser deductivo-inductiva, así como convergente-divergente: en paralelo, se cotejaban los aportes teóricos sobre la gestión con perspectiva de género (véase 2.3.3) con el apoyo de un modelo integral de cuatro cuadrantes (véase 3.1); asimismo, con base en codificaciones libres, se crearon e interconectaron los elementos y contenidos – particulares del caso de estudio, UANE– que integraron dicha estructura-base. En el proceso del análisis del discurso se examinaron los significados y concepciones que el cuerpo directivo-administrativo universitario le atribuía a los temas de género en la gestión educativa a través del lenguaje desde la PEG (segunda pregunta de investigación).

La cantidad total de 2,175 codificaciones se distribuyó entre 79 códigos, o bien, 79-22=57 códigos participantes en el modelo, una construcción sociosemántica, donde se generó una estratificación de cuatro capas de profundidad o de precisión (anexo S). El material analizado conceptualmente se agrupó en dos bloques principales –“ENTORNO (input-output)” e “IES: GESTIÓN EDUCATIVA desde PEG” –, utilizados como pauta para su explicación subsecuente. Los pormenores de dichos hallazgos están contenidos en los

archivos “Segmentos codificados ENTORNO” (anexo EA) y “Segmentos codificados IES” (anexo EB). NB: para mayores detalles y fuentes de todas las citas ilustrativas del apartado 4.2 (proveídas a continuación entre comillas), consúltese los anexos EA, EB; además, véase la lista de memorandos (anexo WA) y las entrevistas transcritas (anexos WB-WE).

4.2.1 Percepción del entorno

Según las apreciaciones de las y los respondientes, el “Entorno” que rodea la universidad conllevó dos rasgos –duales o dualistas–, expresados en un “Ambiente exterior contemporáneo pro PEG” y otro “Contexto patriarcal-histórico (lastres, estereotipos)”. Se detallan ambos códigos enseguida.

La percepción favorable hacia la PEG se ilustró con comentarios que el interés hacia el tema adquiriría una mayor “importancia y relevancia”, en especial, para las nuevas generaciones y otras personas con apertura. La tendencia se inscribía en una “época” “histórica” de “cambios mundiales” en lo referente a “una cultura de patriarcado”, los cuales también afectaban el espacio institucional universitario, ubicado “bajo la lupa en la comunidad conformada por varones y mujeres”. Asimismo, se manifestaba mediante la presencia de “más mujeres (...) preparadas, formadas” junto con la coparticipación de “las universidades, las instituciones, los medios de comunicación” que documentaban las transformaciones “positivas” en “percepciones” de la gente al respecto.

Según las impresiones registradas que puntualizaron la permanencia y herencia del patriarcado en el presente momento histórico, se indicó: las actitudes “cerradas”, “contaminantes” de las generaciones anteriores en cuanto a los temas de género; los estereotipos sobre los papeles tradicionales y “naturales” de cada sexo (“Es importante que cada quien tome su papel de una manera natural”); la fuerte imposición de las expectativas sobre la elección de carrera por la juventud; coparticipación en la discriminación laboral.

Repetidamente se responsabilizó al entorno familiar de poseer paradigmas poderosamente influyentes (ideología, valores y visión profesional rígidos) sobre la materia: “El problema principal es que la desigualdad se trae de casa por muchas generaciones, y eso se refleja en la escuela y posteriormente en el trabajo”. Entre otros transmisores de sesgos de género se señaló: la escuela, la sociedad, los jefes y otras empresas de la región (con algunas mujeres “más listas (...) colocadas en la orilla (...) [y] muchas distinciones prácticas, de trato, de comunicados, de promociones”).

Otros esquemas obsoletos de género se centraron en: los rasgos de carácter (sensibilidad femenina, valentía masculina); la división sexual de trabajo entre los espacios privados-públicos (la mujer como educadora, cuidadora y la responsable de la familia, quien - en caso de salir de viaje de negocios- realiza arreglos intrafamiliares con anticipación; el varón como tomador de decisiones y dirigente); así como en lo referente al ámbito académico (los hombres estudian; las mujeres se casan o temen la dificultad de ciertas disciplinas y por ello prefieren licenciaturas en humanidades).

Como parte de una visión histórico-determinista del contexto actual, se observó el tradicionalismo patriarcal persistente que permea la cotidianeidad de las generaciones modernas, carentes del interés genuino en el tema, el cual se aborda por “rutina”, “monotonía” o desde las creencias interiorizadas del sexismo benévolo (e.g., se debe ceder asiento a una dama). A lo anterior se suman los ejemplos del mandato de género perjudicial para los varones (“No puedes deshacer un compromiso que tú ya hiciste, tienes que cumplirlo hasta donde llegue”) y otros casos del androcentrismo internalizado (por “la presión social, el entorno” “de tienes que ser rígido, tienes que ser estricto” la mujer en el liderazgo compete y adopta la forma de ser masculina, “[quiere] igualar al hombre”, o bien, “siente la necesidad de gritar para que le hagan caso” en respuesta a la expectativa machista “del norte del país, de un país machista, [donde ella] no debe hablar”).

La repetida mención del “machismo” existente, incluyendo su variante geográfica reforzada, se acompañó con opiniones de rechazo o resistencia, reflejadas al referir los excesos: del “empoderamiento” de las mujeres; de “hacer alarde de tanta diferencia como tal”; del discurso político de género con la permanencia de brechas entre la retórica y la práctica; y de que “es una lastima [*sic*] que existan políticas como la acción afirmativa que cambien una forma de discriminación por otra”.

Adicionalmente, se detectaron ciertas posturas de conformismo ante la “cultura patriarcal” heredada, considerada como justificante tanto del lugar masculino actual predominante en los campos laborales, como de la lentitud de cambios estructurales e institucionales desde la PEG. Las circunstancias descritas se calificaron como pertenecientes al exterior (“algo relacionado al exterior”), o bien, ajenas a la universidad, donde pareció perfilarse una postura de aceptación pasiva y resignación o de enajenación e impermeabilidad ante el peso del contexto, puesto que no se refirió proactividad en medidas compensatorias o de cambio, tampoco corresponsabilidad al respecto (e.g., se reconocen “algunas carreras más cargadas, este, pero ha sido por el perfil de la sociedad”; o en cuanto a diversos tópicos de género, se señaló “no es de la universidad, es del sector cultural”, “tiene que hacerse cambios al respecto. Pero toma un tiempo y que es una cuestión cultural (...). El hecho de que las universidades (...) presenten, expresen, manifiesten, documenten información al respecto, creo que es positivo. Pero irá permeando en la medida en que (...) se tenga la apertura a ello.”, “es algo que simplemente sucede”).

En suma, la peculiaridad de la conceptualización del medio que rodea la universidad consistió en distinguir dos vectores con tendencias direccionalmente opuestas —el favorable hacia la PEG y el patriarcal obstaculizador, el último no siempre consciente—. Su respectiva representación gráfica se ilustra en la figura 14.

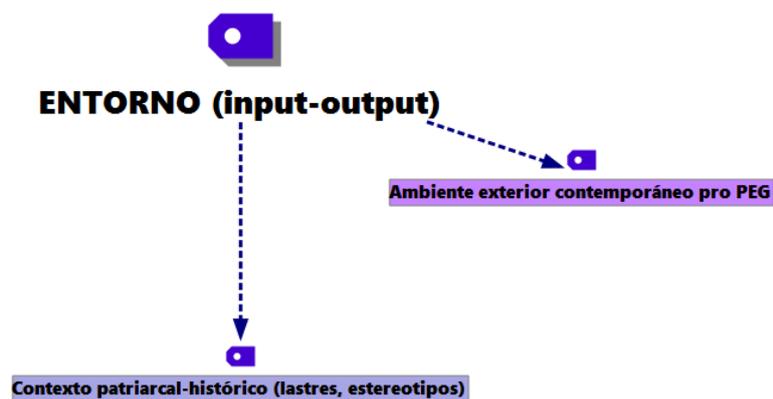


Figura 14. Entorno (input-output).

4.2.2 Conceptualización sobre la gestión educativa con PEG

Se examinaron los elementos simbólicos, perceptivos, ideológicos y del imaginario colectivo institucional respecto a la gestión educativa con PEG. La sistematización de las nociones y apercpciones registradas se plasmó en un modelo de cuatro cuadrantes (I, II, III, IV; consúltese figura 1), que facilitó un panorama sintético para el análisis del tema investigado.

4.2.2.1 Cuadrante I: Fenomenología de género.

En el cuadrante I se reunieron los hallazgos simbólico-semánticos que ilustraron la “Fenomenología de género”, dimensión conformada por dos códigos principales: “Ideología de género” y “Actitudes hacia PEG” (figura 15).

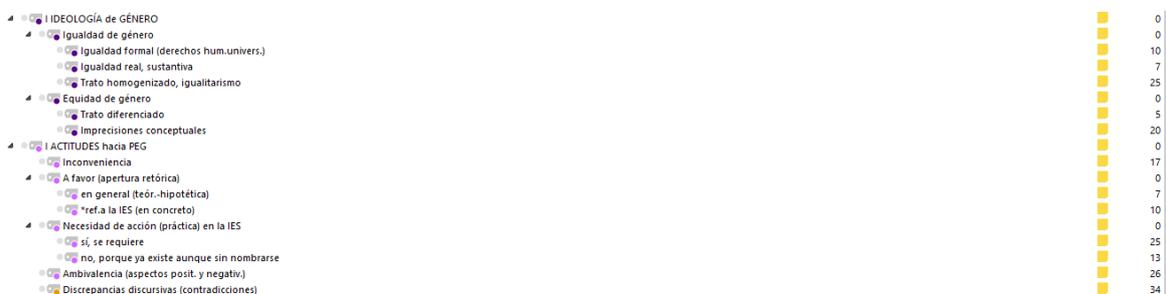


Figura 15. Cuadrante I (codificaciones): Fenomenología de género.

4.2.2.1.1 Ideología de género.

La línea de la “Ideología de género” se ramificó en dos direcciones, donde se puntualizaron las conceptualizaciones básicas sobre la “Igualdad de género” y la “Equidad de género”.

La pormenorización de la “Igualdad de género” comprendió tres subcódigos. Por un lado, las opiniones registradas se agruparon en la “Igualdad formal (derechos humanos universales)”, ya que se señaló que éstos se manejaban como parte de las leyes o la educación; de forma afín, se relacionó el “principio: la igualdad de las personas” con los estatutos universitarios. Con frecuencia se repitió la idea sobre la “igualdad de oportunidades para mujeres y hombres”: como una necesidad de formalizarla (para “ocupar un puesto” o “definir más el papel de la mujer”) y respecto a las perspectivas de “desarrollo personal” y de “habilidades”. En suma, la concepción de la “Igualdad formal” guardaba relación con el principio de universalidad –según el cual todos los seres humanos eran ontogénicamente iguales, merecían trato idéntico respecto a sus derechos–, aunque también se comentó sobre “derechos y obligaciones [del alumnado] hacia la Universidad” (Nota: Teóricamente, el Estado y sus organismos representativos tienen la obligación legal de asegurar el cumplimiento del principio mencionado).

Aparte del componente legal revisado, la PEG incluyó la “Igualdad real, sustantiva”, un concepto menos conocido y más complejo, puesto que implica medidas adicionales o el trato diferenciado de las mujeres y los hombres con el fin de asegurar la justicia y no discriminación, condición que permitiría cumplir con la igualdad formal. El logro de la igualdad sustantiva en la práctica conlleva dificultades. En cuanto a las conceptualizaciones recogidas, debido a los pocos detalles que profundizaran en las significaciones de quienes compartieron su opinión, éstas pudieran interpretarse de varias formas. En particular, se habló de la “equidad de género”, “tratar de ser lo más iguales posibles o lo más equitativo posibles”,

“igualdad de circunstancias”, injusticia, no discriminación. De forma más concreta sobre la praxis institucional, el tema se ilustró con los siguientes planteamientos: “todos tenemos acceso a todos”, “toda la institución a nivel administrativo tiene acceso a la información”, es necesario “cuidar la publicidad al dirigirla tanto a hombres como mujeres”. En conclusión, el concepto de la “Igualdad real”, si bien se esbozó, fue de forma tenue e imprecisa, sin que se registraran menciones de acciones específicas que garantizaran la igualdad formal.

Asimismo, se construyó un tercer subcódigo denominado “Trato homogenizado, igualitarismo”, donde se reunieron las significaciones relacionadas con los tratamientos interpersonales derivados del enfoque economicista –estandarización, homogenización de perfiles– y del igualitarismo entre hombres y mujeres como una visión reduccionista de la igualdad –manifestada en la identificación de los sexos, la equivalencia numérica, la no consideración de las medidas compensatorias a raíz de las diferencias genéricas–.

Los ejemplos de homogenización se acompañaron de expresiones acerca de la “no distinción”, cuyos significados, alterados desde la PEG, se refirieron a concepciones sobre:

- el ser humano como un solo modelo estándar con características y necesidades idénticas (“a la hora de la decisión, pues son iguales cualidades de esta persona”; “vamos a dar oportunidades independientemente de lo, de si es hombre o mujer”; “si es mujer y está dando los resultados y tiene las cualidades, se contrata”; “tenemos un líder que apoya a todo su personal en general sin necesidad de hacer distinciones y mucho menos por su genero [*sic*]”; “tanto el genero [*sic*] Femenino como Masculino en el sector laboral actualmente no se hace distinción”; “todos somos iguales y que tenemos las mismas habilidades”);
- el estudiantado como una masa uniforme sin que se contemplara alguna atención especial a las problemáticas genéricas (“no pensamos en términos de hombres y mujeres, pensamos en términos de alumnos, ¿sí?, pensamos en términos de los estudiantes y de los

requerimientos”);

- la oferta educativa homologada (“se habla de oferta y quien quiera acercarse y reúne los requisitos de ingreso, adelante”);
- la publicidad educativa generalizada (“el tipo de publicidad, el tipo de colores está orientado de manera que los jóvenes en términos generales, chicos y chicas”; “se promociona en general”).

Las muestras del igualitarismo, aunque en esencia este tópico se relaciona con el anterior, se revelaron en las opiniones siguientes:

- el propósito de la PEG no consiste en “destacar a la mujer tampoco”;
- respecto a la puntualidad, se propuso “todos tenemos que entrar a las 9, punto”, supuesto carente de una meditación acerca de las diferentes circunstancias sociales de cada sexo – se sabe que las féminas mayormente están al cuidado del resto de los miembros familiares–, y tampoco sobre posibles soluciones (e.g., horarios flexibles);
- se registraron algunas significaciones cuestionables desde la PEG, tales como el identificar la distinción con favorecer a uno u otro sexo, la desigualdad con otorgar privilegios y la igualdad con no ofrecer un trato diferenciado a las personas (“todos tenemos que trabajar de la misma manera”; “si a mí me dijeran, 'oye, de tu personal, tienes que privilegiar o tienes que favorecer...’”; “si promoviéramos eso [PEG], entonces sí, tendríamos un problema de género (...) que también puedo distinguir entre hombres y mujeres y no tratar a todos por igual (...) restringir”; “pues tendríamos que correr a 20 mujeres para contratar a otros hombres”; “mi temor es que con los resultados podamos decir: 'baja la contratación de mujeres’”; “al contrario creo que el número de mujeres es muy superior en esta Universidad” y eventualmente había que equilibrarlo; “en ocasiones se exagera y se inclina demasiado la balanza hacía proteger a la mujer, lo cual también genera desigualdad”; “hay mujeres que por serlo no quieren participar en actividades

extraacadémicas, viajes de operación, eventos etc.”);

- se observó un énfasis en “lo parejo” (las mujeres y los hombres “juegan parejo”; “es pareja la decisión” laboral; “los viajes son parejos”; “Las disposiciones de oficinas, este, las disposiciones de equipos, parejo, o sea, hombre o mujer no importa (...). Llegamos a tratar de tener sanitarios. Sanitarios, punto. Para hombres y mujeres, allí está. Tan, tan en el concepto de igualdad.”; “en Monterrey (...) teníamos 2 baños que eran unisex”).

En suma, entre los planteamientos sobre la “Igualdad de género” se advirtió que el principio de igualdad se articulaba de forma general sin puntualizar la vertiente de género. Asimismo, se percibieron ciertas desorientaciones cognoscitivas respecto a los tratamientos interpersonales desde la igualdad, confundiendo éstos con el trato homogenizado e igualitarismo entre las mujeres y los hombres, contrarios a la diversidad e inclusión promovidos por la PEG. Enseguida se provee el material acerca de otro elemento clave de la PEG: la equidad.

Respecto a las interpretaciones de la noción “Equidad de género”, las personas participantes, en parte, refirieron algunos ejemplos del “Trato diferenciado” y, por otro lado, una serie de “Imprecisiones conceptuales”.

El “Trato diferenciado” forma una parte intrínseca de la PEG: coadyuva al logro de la igualdad en diferencias, comprende acciones especiales y medidas compensatorias. Sin embargo, la alusión a este concepto se advirtió escasa e indirecta. En concreto, se manifestó que la “diversidad” era importante, los individuos tenían distintas “habilidades” y se dijo: “Debes de tratar a ciertas personas (este) de acuerdo a su género. Entonces a lo mejor allí, pues, tenemos ciertas diferencias.” Asimismo, se ejemplificó la “equidad” mediante las situaciones de embarazo: “Existen diferencias naturales que deben ser consideradas para que exista equidad (no igualdad) es decir, la protección u [*sic*] la mujer por maternidad debe practicarse y respetarse.” Además, se relató que en la IES “recientemente” se empezó a

considerar “la distinción” de forma “intencional” para la construcción del número de baños en los edificios nuevos (generización de los espacios), “porque ya nos dimos cuenta que había mas mujeres”, y se afirmó que “aquí en la rectoría tenemos un sanitario de hombres y hay 3 de mujeres”. En suma, se advirtió que el conocimiento, consideración y previsión de las diferencias genéricas y la equidad, por lo general, aún no se eran conscientes, reflexivos, ni tampoco asentados entre el personal participante.

El abanico de las “Imprecisiones conceptuales” en materia de equidad de género comprendió: tanto la confusión como la identificación de esta noción con la igualdad, omisión de diferencias entre hombres y mujeres, negación del trato diferenciado en la práctica.

Entre los planteamientos registrados, si bien se señaló que existía “una diferencia entre equidad y la igualdad”, no se perfiló una opinión unánime acerca de sus definiciones ni elementos integrativos, inclusive, se documentaron las percepciones inversas, así como cierta crítica e inconformidad. Por ejemplo, en relación con la “igualdad de género”, se puntualizó “la parte ejecutiva” y “el lado práctico, (...) vamos a hacerlo”, presentes “en actividades (...), en funciones, como en obligaciones”, “o que tengamos los mismos medios para desarrollarnos”. Respecto a la “equidad de género”, se enfatizó que era “la parte del discurso”, se la relacionó con lo “político”, que “ambos géneros tengan (...) las mismas oportunidades”, “que tengamos acceso igualmente”, que no haya “discriminación” y “todos seamos tratados por igual”. De esta manera, se alteraron los vectores legislativo y ejecutivo de ambos conceptos. Por otro lado, se criticó una alusión al igualitarismo matemático¹⁶ o un centauro genérico¹⁷ mediante la frase: “la palabra 'equidad' la hemos llevado a que tiene que ser mitad hombre, mitad mujer”. También –en la siguiente opinión citada– se advirtió una molestia estereotipada, una creencia reduccionista o un paradigma de la carencia sobre que el hacer

¹⁶ 50-50

¹⁷ Por analogía con Centauros de la mitología griega

valer de forma efectiva los derechos a las féminas implicaría la disminución, el recorte o la trasgresión de los derechos masculinos. Textualmente se expresó:

Equidad es lo que han estado haciendo a nivel político: “tiene que ser 50% mujer”, ayyyyhhh!!! Este, porque a lo mejor estás quitándole derechos a hombres que sí pudieran estar allí y estás obligando a mujeres a estar en un lugar que a lo mejor no lo tienen todavía. Se lo van a ganar, sí. Que eso, que eso es algo que veo muy favorable. Este, que a lo mejor se les está dando más derechos, más posibilidades. Pero porque a lo mejor no había las oportunidades para hacerlo. Entonces al haber esas oportunidades, están teniendo el desarrollo. Al tomar esa experiencia, al estar gestionando, entonces empata las habilidades de cualquier hombre. Sin ningún problema. (E4, párr. 332).

Además, un análisis del testimonio apuntó a una serie de rasgos patriarcales y resistencia: se empleó un léxico cuasi bélico¹⁸ entre los sexos (ganar, empatar, obligar); se usó el verbo “dar más derechos” a la mujer, cuando todo ser humano los tiene desde su nacimiento, no se “dan” ni se quitan, y menos aún existe un sujeto varón quien lo haga; porque a la par se advirtió un paradigma androcéntrico (la mujer es quien puede llegar a “empatar”, a alcanzar el nivel habilidoso del hombre); por último, se empleó el sexismo benévolo (al aludir al nivel de desarrollo femenino como el de una niña, a quien todavía le faltaba crecer y por ello aún requería de protección; no hay que “obligarla”).

De una forma repetitiva, “[ser] equitativo” se asoció con “[no hacer] ninguna distinción”, “[no haber] diferencias”, no “tratar a un género u otro” de forma diferenciada; al unísono, se percibió una acentuada creencia en “las mismas capacidades” y desempeño de la gente. Como consecuencia de dicha “no distinción”, las posibilidades de promover las

¹⁸ Históricamente, las actividades de los varones (y no del sexo femenino) se han relacionado con guerras, conquistas, violencia, lucha y cuestiones afines, por lo cual se suele referir al vocabulario “masculino” o “masculinolecto”, donde se emplea un léxico que refleja esa mentalidad y bagaje sociohistórico internalizado.

potenciales medidas compensatorias desde la equidad se veían obstaculizadas; en parte, por el actual desaprovechamiento de las estadísticas institucionales desagregadas por sexo. En general, se advirtió una falta de conocimiento sobre la PEG: en cuanto a la necesidad de “discriminar” mediante el trato diferenciado de las mujeres y los hombres para lograr la igualdad de género.

En síntesis, la visión prevalente sobre la “Equidad de género” se integró por las creencias propias de los inicios del feminismo, cuando el énfasis fue puesto en igualar a la mujer con el varón, en sus capacidades y ámbitos para desenvolverse. Asimismo, se evidenció confusión conceptual.

Finalmente, respecto al apartado “Ideología de género” en su conjunto, el análisis de los resultados obtenidos deriva en que el mundo simbólico del personal respondiente se caracterizaba por una mezcla convergente-divergente entre los conceptos “igualdad” y “equidad”, así como cierto distanciamiento de la base teórica contemporánea de la PEG, donde uno de los principales conceptos refiere que lo contrario de la igualdad es la desigualdad y no la diferencia entre las mujeres y los hombres.

4.2.2.1.2 Actitudes hacia PEG.

El espacio simbólico de “Actitudes hacia PEG” se dividió en cinco segmentos, donde se apuntó a: la renuencia hacia la temática de género –“Inconveniencia”–, la argumentación favorable en teoría –“A favor (apertura retórica)”– y opiniones diversas sobre la praxis genérica –“Necesidad de acción (práctica) en la IES”–, la ambigüedad de posturas –“Ambivalencia (aspectos positivos y negativos)”– junto con las expresiones retóricas y cuestionables –“Discrepancias discursivas (contradicciones)”–. El material analizado se expuso a continuación en el orden señalado.

En el subcódigo designado “Inconveniencia” se reunieron las actitudes pasivo-

racionalistas, mediante las cuales se resistía o se impedía la introducción de la PEG en el ámbito institucional. En concreto, el personal entrevistado responsabilizó a la cultura de la sociedad de cualquier situación vulnerable desde género y, por el contrario, destacó la cultura institucional interna de la igualdad. Se señaló la ausencia de antecedentes género-problemáticos, así como de los datos investigativos en la materia: “Yo no creo que tengamos obstáculos o problemas” en relación con la PEG y “No ha habido necesidad” de tomar “cartas en el asunto” por parte de la universidad, por lo “adelantado” y lo informado que ya se encontraba la escuela al respecto (“Sería de conocer algo que normalmente ya tenemos y que ya sabemos: que no hay distinciones”). Debido a que se mencionó la “apertura” pero sin acciones concretas, se advirtió un enfoque eventualmente correctivo, más no preventivo, en materia de género. Lo anterior coadyuvaba al *statu quo* silenciado de la PEG en el entorno institucional –durante el último lustro en las minutas de juntas directivas no se registró nada en alusión a la PEG–, así como apuntaba a cierta cautela ante el hecho de discutirla. Al respecto, se observó un paralelismo entre el vocabulario utilizado por los individuos respondientes y la locución mitológica “abrir la caja de Pandora”, acto potencialmente amenazante (aunque dice el proverbio “quien nada debe, nada teme”) y perjudicial: “Sería como que me abro... me abra los ojos a que también puedo distinguir entre hombres y mujeres y no tratar a todos por igual”. Asimismo, esta frase conllevó el reduccionismo y connotación negativa al igualar su significado con la acción de “restringir”, además que desde la PEG se busca un trato diferenciado. Otros ejemplos de la inconveniencia del tema genérico se perfilaron en las afirmaciones: “Si lo pusiéramos (...) en papel, no sé si nos perjudicaría más en lugar de beneficiar”; “Si hacemos el énfasis, entonces sí, tendríamos el problema”, “Meterlo sería de sobra”, “Te pudiera afectar en lugar de beneficiar”. En suma, en las percepciones registradas se trató del despropósito de la PEG para la universidad.

En cuanto a las actitudes “A favor (apertura retórica)” de la PEG y sus elementos,

éstas se bifurcaron entre las opiniones teórico-hipotéticas en general y en referencia a la IES en particular. Entre las primeras se manifestó el agrado: era “una cuestión muy positiva”, “un muy buen tema”, “importante” y “trascendental”. Por otro lado, hubo señalamientos referidos a la IES en específico, donde se expresó la confianza de que “la universidad sí puede acercarse al tema de la cuestión de género”, incorporándolo en los conocimientos de su personal y “procesos de desarrollo y de mejora en su formación”; también se refirió la manta informativa del “Violentómetro” colocada en el campus y se deseó “que los resultados [de una investigación sobre PEG] tengan eco y se manifiesten de manera tangible” en la institución. En resumen, en las anunciaciones retóricas se observaron algunas preferencias e interés hacia la incorporación de la temática de género en la IES.

Aparte de las teorizaciones favorables, se delimitó otro conjunto de apreciaciones sobre la “Necesidad de acción (práctica) en la IES”, aunque en este tópico las opiniones se dividieron entre quienes optaron a favor de la misma (sí, en la universidad se requerían medidas desde género) y en contra (las acciones no eran necesarias porque la PEG ya existía aunque sin nombrarse). Según las múltiples voces que apoyaron la implementación de la PEG, se basó en que ésta “[faltaba]”, era deseable “[revisarla]” y hacer “modificaciones” para “[no frenarla]”. Asimismo, se consideró importante “capacitar a la gente” en la materia, en parte, mediante “sensibilización y concientización”, donde “una de las acciones que podrían ser efectivas y (...) tangibles inmediatamente, sería pues obviamente la actualización constante”. Se expresó que “la universidad sí, podría estar a la vanguardia de poder implementar” la agenda de género y que dominar este tema “facilitaría mucho mas un trabajo gerencial, un trabajo de gestión, toma de decisiones”. Finalmente, se puntualizó “importante implementar [la gestión con PEG] en la universidad con el fin de avanzar”. Por otro lado, de acuerdo con una serie de las convicciones puntuales y orientadas a la no necesidad de actividades prácticas de implementación ni ejecución de la PEG, se enfatizó que en la IES ya

operaban la “igualdad de género”, “igualdad de oportunidades para hombres y mujeres”, “equidad de género”, “[inclusión]”, “el número de mujeres (...) superior”; además, no existían “diferencias”, “discriminación”, “problemáticas de género”, “restricción de género [sic]”; todo lo anterior como atributos propios de la PEG. Por último, se subrayó que la “no distinción” permeaba el ambiente institucional hasta el grado de que “no nos damos cuenta” de este hecho y también “La perspectiva de género [sic] no debe ser implementada ya que concidero [sic] que tanto el género [sic] Femenino como Masculino en el sector laboral actualmente no se hace distinción”.

Aunado a dichas posturas en pro o en contra de la PEG, se observaron otras actitudes menos categóricas y débilmente definidas, que reflejaban una gama controversial de los aspectos tanto positivos como negativos sobre las cuestiones de género. Las opiniones de “Ambivalencia” incluyeron:

- la ambigüedad contradictoria y dubitación (personas que se acercan al tema vs. otras que no van al trasfondo; a algunos individuos se les apasiona vs. a otros les causa la incomodidad; hasta ahora sin luz verde para la PEG vs. eventualmente este se daría; diversidad en la rectoría vs. dificultad de promover la equidad en el campus; “yo he visto muchísimas cosas muy diferentes y muy cambiadas. (...) Pero ahorita ya vemos que realmente los mismos jóvenes tampoco, o con los que yo convivo, no tienen muy definido cuál es su rol. Entonces sí, es difícil que yo te pudiera decir una opinión al respecto”; “Somos iguales y no hacer alarde de tanta diferencia como tal”; “La gestión educativa en la Universidad es dada por un 80% por mujeres. (...) En cuanto a rectoría considero que podría haber más directoras mujeres cumpliendo perfectamente su función.”; “Hoy en día [sic] la igualdad entre hombres y mujeres es muy notoria y en UANE no es necesario implementarla (...) solo [sic] con ciertas personas lo deben de aplicar”);

- la actividad rutinaria, quehacer monótono, indiferencia (“se busca la inclusión (...), lo hacemos por mero... eh, mera monotonía”; sobre que las mujeres ocupan la mayoría de los puestos en la universidad, “pero a mí no me afecta ni me beneficia”);
- la resistencia, inercia (en el alumnado sí existe, en el personal universitario no; “nuestras áreas de oportunidad son nuestras debilidades”; se fomenta la cultura de PEG sin tener el conocimiento a fondo; “Es importante lograr una igualdad de género, empezando por la Universidad (...). Sin embargo, soy también de la opinion [*sic*] que en ocasiones se exagera y se inclina demasiado la balanza hacía proteger a la mujer, lo cual también genera desigualdad.”);
- la pasividad, no prioridad (“No se ha dado esta oportunidad, no se ha explotado al máximo cómo podemos elaborar estrategias nuevas”, “Que a lo mejor ahorita no es tan, no es grave. Pero también lo hemos hecho ya una costumbre”; “Que yo lo percibo: no se considera una prioridad”, “Hay así como que una apertura muy grande para poder alcanzar esta, este ideal. (...) Bueno, aquí solamente nos limitamos a hacer lo que nos corresponde, no tratamos de incentivar o de generar nuevos valores o, a la mejor, una nueva idea.”);
- la adaptación, conformismo, tradicionalismo, comodidad (“Pero... yo creo que eso va para largo todavía, en el país”; “Hemos vivido en una cultura de patriarcado (...) tiene que hacerse cambios al respecto. Pero toma un tiempo y que es una cuestión cultural, este, basada en la familia, a los valores y la ideología familiar que son los que van a dar orientación a los seres humanos que están, este, formando. Y los seres humanos dentro de las familias pues escuchan primero a su familia y a sus padres y la visión que ellos tengan es una visión con la que van a vivir en el mundo.”);
- los estereotipos (“Las personas mayores, a pesar de ser mayores, yo creo que tendrían una apertura diferente” vs. “Los jóvenes son un poco mas maleables. Entonces sí es muy

difícil poder fomentar hábitos en ellos, poder fomentar una actitud diferente.”);

- el desconocimiento sobre el bagaje socio-histórico-genérico (“Que es para eso está la perspectiva de género (...). Para destacar a la mujer tampoco, sino para tratar de poderlo hacer lo más neutral posible”; “A mí el estar en una cultura patriarcal, como es esta cultura, he tenido la fortuna de estar en un lado amable y de facilidades, ¿no?, muy equitativo”; “Es una lastima [*sic*] que existan políticas como la acción afirmativa que cambien una forma de discriminación por otra. Sin embargo, ésta es necesaria.”);
- la molestia (“A nivel de los muchachos por la influencia de afuera (...) es la exigencia de derechos, como si no los tuvieran. (...). A nivel de personal, pues, no.”);
- las soluciones milagrosas (respecto a diferentes actitudes generacionales, “es cultural. (...) Pero (...) al meternos en la universidad eso se elimina. (...) Se diluye, se mezcla y deja de ser un tema a tratar.”).

En suma, se registró un abanico actitudinal amplio en su ambivalencia hacia la PEG.

En el último subcódigo denominado “Discrepancias discursivas (contradicciones)” se ejemplificaron las argumentaciones poco compatibles entre sí o brechas en materia de género. Lo peculiar del apartado consistió en que un importante número de las paradojas retóricas registradas provenía de la misma fuente (persona informante).

De acuerdo con un individuo respondiente, resultaba perceptible una brecha discursiva entre lo ideal y lo real: “Entonces ya cumplimos con algo que fuera el decirlo y el de estarlo hablando, pero al momento de hacerlo que es lo que realmente, para mi punto de ver, es lo que importaría (...). (...) Que no nada mas tú dijeras que eso ya no se debe de hacer sino que sancionaras si alguien incurre en eso.” También se señalaron las discrepancias entre lo formal y lo informal, o bien, lo anunciado y lo practicado: por ejemplo, el perfil de puestos “se maneja informalmente”; “no es algo que se dice o que se estipule, ya estructuradamente pero pues sí se promueve. En la práctica es totalmente diferente.” Otro señalamiento sobre una

retórica desproporcionada y la praxis incompatible con lo enunciado se registró en el testimonio siguiente: “yo sí considero que hay un, un exceso en esta cuestión [PEG]. ¿Por qué? Porque a lo mejor sí, vemos que hay programas, día a día se promueve esto, ¿pero realmente nos cercioramos de que esto se ejecuta, de que esto se lleve a cabo? Pues lo vemos que la situación o la realidad dista totalmente de lo que el discurso está diciendo. (...) Sí, se menciona pero no se practica. Yo creo que hay un exceso.” Además, el grado de lo retórico se describió así: “que ¡vamos a hablar de género, equidad de género, todos, este, las mismas oportunidades! Y no tenemos (...) esa profundidad de conocimientos, por ejemplo, gestión, cómo lo podrías asociar a lo que viene siendo género.” Finalmente, respecto a la retórica o discurso políticamente correcto en materia de género, se expresó que esto: “no debería de, de afectar a fin de cuentas, no. O sea, debería de ser algo un poquito más, más ligero (...). Que es para eso está la perspectiva de género, no. Para destacar a la mujer tampoco, sino para tratar de poderlo hacer lo más neutral posible.”

Asimismo, se observaron las siguientes discrepancias: la existente “libertad de expresar” en la IES vs. el silencio del tema genérico durante las juntas de trabajo (E3, párrs. 12-14, 100); las afirmaciones sobre un óptimo *statu quo* en materia de género (la inclusión y participación de “todos” ya existentes en la institución, sin necesidad de cambios a raíz de la ausencia de “obstáculos o problemas”) y, a la vez, la consideración de una eventual capacitación del personal en la PEG. Cierta incongruencia se detectó al contrastar las referencias a las “alumnas que tienen requerimientos” (por ej., embarazo) y las asimetrías de matrícula por género en ingeniería vs. la afirmación de no tener en la universidad “obstáculos o problemas” desde la PEG (E3, párrs. 22, 80, 101-104, 110). Asimismo, llamó la atención que en la IES lo crítico se nombraba, pero las cuestiones de género nunca, aunque varios ejemplos de su existencia se relatan en esta sección. Textualmente se sostuvo: “No considero que tenemos ninguna situación. Cuando hay alguna situación en particular que esté causando

malestar, dificultad o sea un obstáculo en el proceso, pues se nombra, se especifica, se señala, se trabaja en él. Y la cuestión de género no creo que sea una problemática en nuestra, en la institución”. Asimismo, cuando en un testimonio se afirmaba que los “espacios privados” – cubículos con paredes de vidrio– de “los subdirectores” o “los docentes” en la IES podrían convertirse en espacios adecuados para las necesidades de las estudiantes embarazadas o lactantes, se evocaban “las dos funciones de la palabra” según Sefchovich (2013, p. 304): “creadora de realidad y discurso vacío”.

Otra incompatibilidad discursiva o dubitación en la postura se observó en las expresiones de un sujeto participante, quien manifestaba, por un lado, las deficiencias y molestia en cuanto a los avances lentos de la PEG en la IES y, enseguida, una indiferencia e insignificancia del tópico: “La equidad en todas esas oportunidades sí las noto en rectoría. Aquí no.” y “Pero a mí no me afecta ni me beneficia en una decisión que se tome en particular”; “A lo mejor ahorita [la situación con PEG] no es tan, no es grave”. Más matices contradictorios se revelaron en los testimonios de la misma persona quien estaba convencida sobre las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a sus características, cualidades, rasgos, valores, trato y también de la no existencia de los estilos de liderazgo femenino y masculino: “no creo que sea dependiendo del sexo” (E1, párrafos 24, 67-74, 105-108).

En referencia al cambio de postura acerca de homo o heterogeneidad de las habilidades, las contradicciones discursivas de otro individuo entrevistado se revelaron en las frases: “todos somos iguales y que tenemos las mismas habilidades” vs. “depende de las habilidades que tú tengas” y “que sí, se eligiera [para un puesto] de acuerdo a las habilidades y que pues se te hiciera evidente frente a las demás personas, los demás competidores, por qué tú eres apto y por qué a lo mejor los demás no.” (E2, párrafos 24 vs. 26, 56). Más incongruencias afines se registraron cuando se enlistaron las habilidades y características masculinas y femeninas pero no las diferencias en la forma de liderar de hombres y mujeres

(E2, párrs. 99-102 vs. 108-110,132): compárese “considero que del hombre la valentía, este, el compromiso sobre todo (...). Y en las mujeres, a lo mejor, propiamente la sensibilidad y esa cercanía con las personas”, “que a la mejor se viera más por las habilidades que tenemos unos y las habilidades que tenemos otros” y “no hay algo así característico de un líder hombre o de una líder mujer”. Un parecido cuestionamiento desde congruencia surgía al comparar las enunciaciones de otra persona informante (E3, párrs. 65-68, 44,144): por un lado, el reconocimiento de la diversidad entre individuos y sus formas de dirigir porque “tiene que ver con las personalidades (...) y que esas diferencias, o sea, están en relación a cada persona” y, por otro lado, la política de las mismas exigencias laborales (“todos tenemos que trabajar de la misma manera”) y el tratamiento no diferenciado (“El trato hacia a todos es igual. No, no hay diferencias.”). Aunado a lo anterior, en el desarrollo de la misma entrevista se observó un manejo progresivo: la no necesidad de la PEG (“no hemos tenido ninguna situación en particular de discriminación y eso, a lo mejor, hace que no estemos focalizados de manera muy específica al respecto”), después la valoración de alguna formación en la materia (“esto se tomaría en consideración y se consensaría”) y, finalmente, la positividad de los cambios, incluyendo los temas de género (E3, párrs. 6, 10, 14, 100, 106-108).

De acuerdo con otra persona, ante el repetido énfasis verbal sobre que en la IES no se hacía ningún tipo de distinción entre mujeres y hombres (E4, párrs. 6, 54, 98, 150, 164, 168, 236, 288, 300) también se afirmó que “Sí, sí, lo hacemos, la distinción” en cuestión de “la cantidad de sanitarios para mujeres. Es mas grande (...). Aquí en la rectoría tenemos un sanitario de hombres y hay 3 de mujeres.” (E4, párrs. 264-266). Otro ejemplo se refirió al trato diferenciado a raíz de las diferentes características por sexo que resultaba en: “La repercusión ha sido que hemos favorecido la contratación de mujeres.” (E4, párrs. 37-40). El tercer caso de distinción entre mujeres y hombres, acompañado del disímulo de la problemática de género, se ilustró mediante una propuesta de creación de un “botiquín (...) de

índole femenino para el viaje” (E4, párrs. 277-286), la cual suscitó un conflicto y discusión laboral, al describir cuyos hechos la persona entrevistada concluyó con que “[no veía problemáticas]” de género en la IES.

En la siguiente pareja de enunciaciones se advirtieron tanto el componente retórico como el amenazante, porque se especuló acerca de que una eventual apertura hacia la PEG problematizaría la contratación femenina (E4, párrs. 247-256): “Sí, sí, digo, apertura la tenderíamos, no le veo ningún problema para que lo busquemos. (...) Mi temor es que con los resultados podamos decir: 'baja la contratación de mujeres' [imperativo enfático]. (...) Te pudiera afectar en lugar de beneficiar.” Para la persona entrevistada, la apertura también significó “abrirse los ojos” y se correlacionó con el surgimiento de la problemática de género en la IES, al entenderse la distinción intergenérica como algo negativo (E4, párrs. 201-202): “Este, apertura nada, sí la hay, no le veo problema. Yo creo que si promoviéramos eso, entonces sí, tendríamos un problema de género. (...) Me abra los ojos a que también puedo distinguir entre hombres y mujeres y no tratar a todos por igual. Creo que, creo al contrario, sería así como que 'oye, ¿entonces pudiera yo restringir?’”. A la solicitud directa de opinar acerca de “la retórica de género o discurso políticamente correcto o que el tema está de moda (...) [o constituye] la letra muerta”, se manifestó un conflicto personal “dentro-fuera” (“aquí no lo vivo, no lo tengo, pero afuera sé que lo hay, en la comunidad”), hecho que pudiera aludir a los fenómenos de ceguera de taller, homeostasis institucional o proyecciones. Además, se señaló explícitamente y con una significación positiva el mutismo institucional sobre la temática genérica: “No es nuestro, no es un tema, no es un tópico que tengamos. No lo tratamos, no lo platicamos porque no ha habido la necesidad de hacerlo. Por lo menos en el entorno de la universidad.” (E4, párrs. 307-312). Sin embargo, una ejemplificación que contradice la anunciada ausencia de la problemática de género en la IES fue la descripción del “liderazgo de las mujeres” con un estilo “masculino” competitivo (en particular, se mencionó

“el liderazgo de las mujeres aquí es queriendo igualar al hombre (...), mas masculino para poder decir 'estoy en la competencia con...’”), hecho que también ilustra diferencias en manera de dirigir según sexo. Además, lo anterior se contrastó con la afirmación proveniente de la misma entrevista sobre la prevalencia “de los subdirectores académicos (...) mujeres”, cuyo modo de trabajar “es mejor aceptado en el estilo de la universidad” (E4, párrs. 42-46, 127-130). Asimismo, como una antítesis de las aseveraciones sobre el *statu quo* adelantado de la IES en materia de género y como un cuestionamiento crítico sobre la validez de la no necesidad de “platicar” sobre PEG, el individuo entrevistado llegó a reconocer la falta de conocimientos en la materia: “yo sí tengo mis dudas” (E4, párrs. 329-330) acerca de los significados de la “igualdad y equidad de género”.

Para finalizar el análisis, se registraron algunos otros conceptos y proclamaciones, por ejemplo, “el liderazgo de confianza”, “la universidad no permite” que los conflictos entre la gente pasen a lo personal. Dichos postulados retóricos se consideraron cuestionables desde las fuentes de clasificación y bases de tal liderazgo o los mecanismos implementados institucionalmente para evitar los altercados interpersonales.

En un resumen acerca del quinto subcódigo revisado –“Discrepancias discursivas (contradicciones)”–, pese a la diversidad de ejemplificaciones y con base en la naturaleza predominante de las mismas, se advirtió cierta discursividad y contradicciones de las enunciaciones, así como la creencia en la inexistencia de la problemática de género – invisibilizada o silenciada– en la institución, donde –según las significaciones atribuidas por el personal entrevistado– diversos sucesos genérico-universitarios no se relacionaban con la PEG. Asimismo, se observó la atribución errónea de significados (el caso de la “no distinción”), pero ante todo se puntualizó el mutismo en materia de género en la IES.

En cuanto a la balanza final de las “Actitudes” heterogéneas hacia la PEG, las voces de apoyo fueron neutralizadas tanto mediante posturas ambivalentes como discursos

contradictorios e, inclusive, superadas por las justificaciones de diversa naturaleza sobre la inconveniencia del tema genérico para la IES.

Finalmente, la recapitulación sobre el cuadrante I (figura 16) apuntó a una dilación fenomenológica en la PEG institucional en comparación con el nivel de desarrollo y avances actuales en materia de los estudios de género. Además, se consideró posible que el amplio abanico narrativo en la dimensión simbólico-actitudinal podría deberse a la imprecisión y variedad conceptuales detectadas respecto a la terminología básica de la PEG.

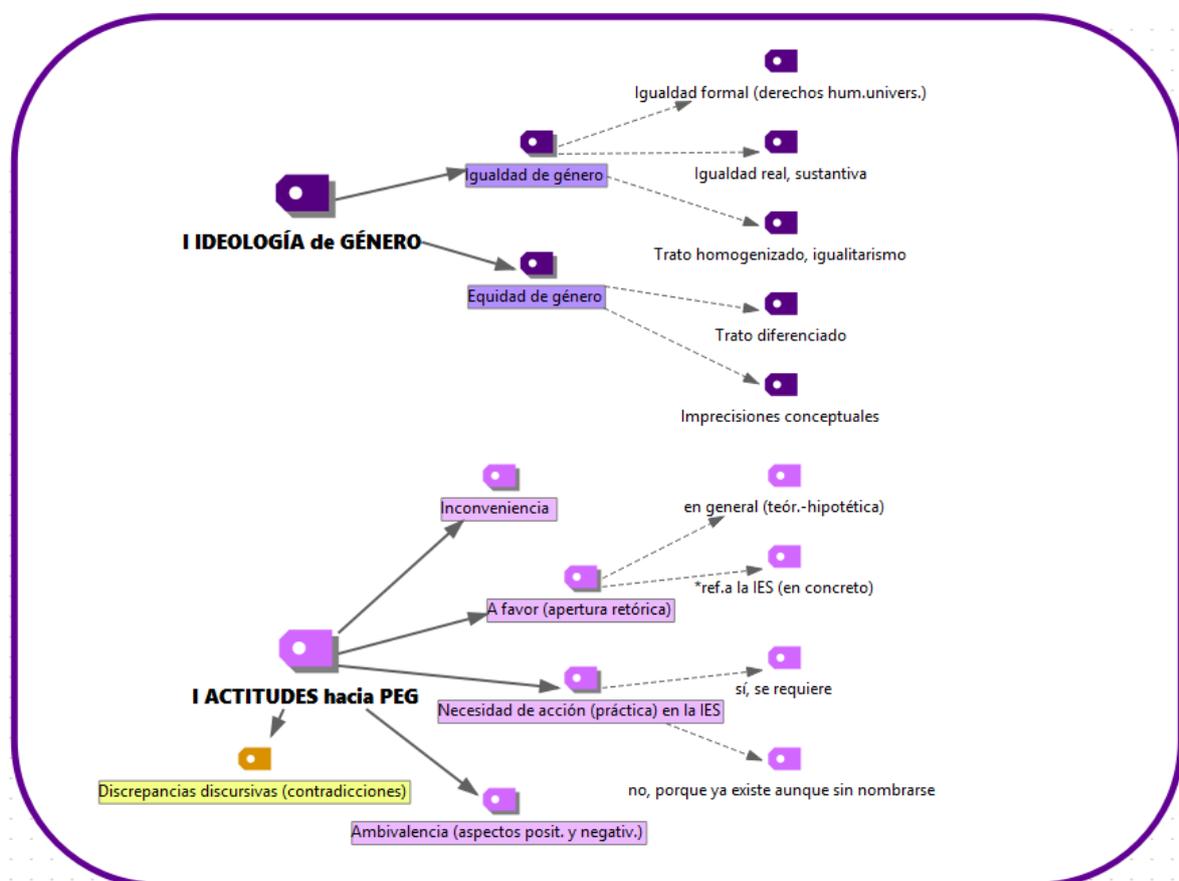


Figura 16. Cuadrante I: resumen.

4.2.2.2 Cuadrante II: Cultura generalizada vs. genérica.

En la dimensión del cuadrante II referido a la “CULTURA institucional en percepción de agentes educativos” (figura 17) se integraron dos facetas –diferenciadas analíticamente pero no separables en la práctica– para puntualizar, por un lado, la esencia de la “Cultura institucional generalizada” y, por el otro, la “Cultura institucional genérica”. Igual como en

todo el estudio, las y los respondientes compartieron sus opiniones libremente, las cuales pudieran no referirse a la entidad donde se llevó a cabo el proyecto, sino representar su idiosincrasia internalizada; sin embargo, mediante sus puntos de vista el personal participante –siendo el portador de las creencias expresadas– configuraba el intangible entorno cultural de la IES. Entonces, durante el examen se contrastó la naturaleza dual de los significados compartidos en una comunidad universitaria, para lo cual se realizó una comparación con base en los cuatro criterios: concepciones acerca de lo que la persona es, la persona hace, el trato interpersonal y el aspecto laboral.



Figura 17. Cuadrante II (codificaciones): Cultura generalizada vs. genérica.

4.2.2.2.1 Concepciones del ser.

La condición ontológica del ser humano es compleja. A continuación se realizó una aproximación para construir un perfil psicológico de un sujeto imaginario, concebido con base en un conjunto de percepciones compartidas dentro del contexto cultural universitario estudiado.

Los comentarios sobre las “1. Cualidades psico-emocionales de agentes educativos” fueron exclusivamente positivos. Se mencionaron las características personales generales tales como la apertura, determinación, responsabilidad, compromiso, orientación a resultados. En una cita: “Son gente confiable, son gente con experiencia, con conocimiento, muy involucrada y con mucho aprecio hacia la institución, mucha lealtad hacia la institución”.

Por otro lado, las percepciones sobre los rasgos de carácter, examinados bajo la óptica de género, incluyeron los “*1. Modelos femenino-masculinos estereotipados”. En particular,

se observaron los ejemplos de desvalorización de las mujeres, inclusive, con un matiz paternalista: las féminas son hostiles entre sí (“la mujer evaluando a la mujer, que normalmente es más difícil”) y renuentes a ciertas responsabilidades, por lo que “se requiere animarlas a sobresalir”. Se aludió su cercanía con la naturaleza (son “viscerales”) y la lejanía del conocimiento y la razón (evitan ciertas carreras por miedo a la dificultad e incompetencia). En otros atributos de molde sobre las ventajas femeninas “naturales” la mujer se calificó como: atenta, servicial, sensible; nacida con “tacto” y “trato (...) suave”, con destino de cuidar y educar a otras personas; asimismo, se les confirió enseñarle al varón una conducta civilizada apropiada para el uso del baño. Las expectativas introyectadas acerca de dichos rasgos parecieron conllevar un elemento de utilidad institucional, puesto que en la práctica estaban siendo aprovechados en el beneficio universitario: mediante la colocación de las mujeres en los puestos de la subdirección de carreras o la biblioteca; un proceder patriarcal y economista¹⁹, también por las razones explicitadas por Zaremborg (2013, pp. 85-86). Paradójicamente, al contabilizar las cualidades masculinas estereotipadas, predominó la mención de las negativas, sin que por ello se viera afectada la valoración del varón (no se señaló que él requiriera de cambios): “rudo”, “sin rodeos”, irrespetuoso, “descuidado”, menos civilizado, “frío”, “agresivo”, inconforme. Una ilustración de lo planteado se reveló en la siguiente citación sobre una oposición entre la inconformidad masculina y la resignación

¹⁹ Desde la perspectiva crítica de género, las mujeres justamente tienen más éxito que los varones en los puestos de atención y servicio; son elogiadas, reconocidas y reforzadas para seguir utilizando sus habilidades de sensibilidad en el trato, paciencia, amabilidad, responsabilidad y cualidades afines, sea para amortiguar conflictos, crear un buen clima psicológico dentro de la organización y de cara a la clientela, lo cual, a final de cuentas, coadyuva a la prosperidad institucional en el mercado. Según Zaremborg (2013), “las directivas tienden a mostrar una mayor aptitud para mantener buenas relaciones interpersonales con los demás” (p. 85). Aparte, en la fuente citada se invita a mantener una mirada crítica sobre esta situación propia del régimen patriarcal: “Varias autoras especifican que el aumento del acceso de las mujeres al mercado laboral coincide con la disminución de la calidad del empleo y, por ende, la mayor empleabilidad de mujeres se debe, en buena medida, a que ellas tienen menos experiencia en la lucha sindical, se muestran más flexibles ante bajas condiciones laborales porque cargan socialmente más directamente con la responsabilidad del cuidado de los hijos, los enfermos y los dependientes económicos, asimismo porque por lo general han sido educadas para posponer sus objetivos personales en pos de objetivos externos (incluidos los organizacionales)” (pp. 85-86).

femenina: “Los hombres con un tono de voz más golpeado, más serios, más fríos y la mujer no. La mujer tiene esa habilidad para el trato, este, más suave y, y... le puedo decir que “no” y se va contenta. Pero si es hombre y le digo que “no” [golpea la mesa con su mano], va a decir que lo traté mal porque a lo mejor hasta golpeé la mano en el escritorio”.

En suma, al revisar las concepciones acerca de lo que la persona es, en el imaginario cultural institucional la percepción positiva del individuo integró las características personales asexuadas, mientras que las expresiones de crítica o infravalorización, así como el aprovechamiento de las cualidades femeninas estereotipadas útiles, surgieron al introducirse el criterio de género, proceso donde las mujeres se encontraron en desventaja.

4.2.2.2.2 Concepciones del hacer.

Con el fin de comparar cómo las personas se conducen en situaciones comunes y en las marcadas desde género, se revisaron diversos ejemplos agrupados en los códigos “2. Papeles, conducta, valores, normas, expectativas” y “*2. Mandato de género: roles, pautas comport.[comportamentales], comunicacionales”, respectivamente.

En el primer caso, se trató de los papeles y conducta de los agentes educativos en general, fundamentados en una serie de valores culturales universitarios, normas del grupo, expectativas y significados compartidos. En varias opiniones expresadas por el personal directivo-administrativo participante se reiteró que en la IES no hacían “ninguna distinción, (...) tratan de ser lo más, este, por así decir, equitativos posibles y no hacen es que tú no puedes hacer esto y tú sí”. Asimismo, se tomaba en consideración el conocimiento, habilidades y la personalidad de los individuos, existía apertura hacia nuevos aprendizajes. Además, los valores institucionales guiaban el proceder cotidiano: “Tenemos muy claro la atención y el servicio que tenemos que dar a todos nuestros alumnos, padres de familia, docentes. (...) Es parte de la filosofía de la universidad. O sea, el dar atención, el servir, el

atender y, obviamente, el ver cuando hay cualquier situación particular, a atenderla”. Entre otros valores significativos, no estipulados formalmente, se detectó la “lealtad” con un matiz paternalista, puesto que, por analogía con un patriarca benévolo de la familia, se le otorga “más aprecio, más consideración” a una colaboración conforme: “La universidad conserva la gente que ha trabajado por ella. (...) Es recíproca hacia la atención y el cuidado de la gente que colabora. (...) No tiene que ver con la cuestión de género. Tiene que ver con cómo ha crecido y se ha desarrollado la universidad, y con quienes, o sea, quienes han estado en ese proceso de desarrollo”.

En la segunda agrupación perceptual, se concentraron las evidencias del mandato de género en activo, al ilustrar los roles de género, pautas y expectativas de comportamiento y comunicacionales, según las consignas socioculturales demandadas con base en el sexo de las personas. Al respecto, se observó la persistencia de los papeles propios de cada sexo: por ejemplo, al referirse a la “cajera”, las “secretarías” versus “el chofer de la universidad” o los trabajadores del “área de mantenimiento, allí sí, hemos tomado la decisión que sea hombre. Por las condiciones de carga, de materiales, de cosas que hay que mover, trasladar, subir, llevar, mover, allí sí, han sido... Es donde (...) puedo decir que se ha dicho que sea hombre.” El salirse de los moldes femenino-masculinos fue criticado: “Existen hombres que se comportan como mujeres y mujeres como hombres en su autoridad y comportamiento”. Paradójicamente, el proceder apegado a los esquemas de género (sólo en el caso femenino) también se juzgó: se desaprobó a las maestras por ser “maternalistas en la forma de evaluar”, porque “buscan la manera de poder ayudar al alumno lo más que se pueda”, hecho que causaba “que un examen no tenga un tanto valor” y afectaba la “calidad educativa”, por lo cual “desde el punto de vista personal como hombre, sí tenemos que darle este grado de dificultad”. Por otro lado, los roles de género, de acuerdo con algunas respuestas, se consideraron como designados naturalmente y se acompañaron de la descalificación de la

capacidad femenina “para resolver problemas y eso trae problemas, en mi experiencia de 25 años como docente eso he vivido, un hombre lo reconozco hace mejor papel, aunque hay excepciones”. Otros casos de devaluación y expectativas internalizadas de demérito hacia las mujeres (“Ahorita tener a una maestra y que realmente diera buenos resultados por encima de las expectativas...”, “Mujeres aquí es queriendo igualar al hombre”) se mencionaron junto con la superioridad masculina preconcebida (“La verdad es que salen mejor [enfaticando] evaluadas las mujeres (...). Supondríamos lo contrario. Supondríamos que a lo mejor sale mejor evaluado el hombre y no es así.”). Aunado a lo anterior, se localizaron múltiples manifestaciones de la ideología androcéntrica, varias de las cuales se citan a lo largo del capítulo 4.2 y una más enseguida: “la forma en que nos referimos a las cosas usualmente tiende a ser al genero [*sic*] masculino”.

El proceder marcado culturalmente se describió también con percepciones sobre: la indiferencia hacia la PEG (“a la mejor nosotros hacemos caso omiso y solamente seguimos las cosas por tradición, por cultura, porque así lo que requiere la vida cotidiana”); la presencia de las resistencias de parte de diversos grupos de personas (“el chip” viejo en la mentalidad de la gente, incluyendo la actualmente jubilada o el alumnado); el estancamiento en la materia (“lo hemos hecho ya una costumbre, porque tampoco queremos investigar, no queremos saber cuáles son los efectos, cuál sería una alternativa si se le diera la oportunidad a otro tipo de giro, a otro tipo de práctica. Entonces, ya a lo mejor no nos preocupamos por ello, simplemente seguimos el patrón establecido y así nos vamos con una cosa, no nos hemos arriesgado a tomar nuevas acciones, a experimentar con algo nuevo”). También se mencionaron el desinterés, la falta consciencia o del compromiso genuino en el “fomento” de la cultura de género (“Realmente lo hacemos meramente por monotonía”; “No es tanto que lo hagamos a lo mejor porque realmente lo vayamos a sentir o que tengamos este conocimiento vasto”, “A lo mejor no hemos tenido ese, esa forma de poderlo hacer ya parte de nosotros

mismos por convicción”; “Es la rutina diaria, (...) pero no lo hacemos a la mejor de una forma propia, o sea, que salga a la mejor de nosotros”; “Que nosotros necesitamos esa necesidad de hacerlo”; “Nos limitamos a hacer lo que nos corresponde, no tratamos de incentivar o de generar nuevos valores o, a la mejor, una nueva idea”).

En cuanto a las pautas comunicacionales y manejo de información, se advirtieron escasas inquietudes de “no caer en el sexismo” en el lenguaje, comunicación y publicidad institucional. Asimismo, se detectó una distinción perceptiva sesgada sobre “la manera de decir las cosas” de los hombres y las mujeres: la primera “sin filtro” vs. la segunda “mas fácil de poder decir o platicar con la gente” “para no poner en riesgo... a pelear”.

Por otro lado, si bien se mencionó la voz cuestionadora de la juventud sobre el *statu quo* en materia de género y un mayor empleo de la “libertad de expresión” de su parte, dicho concepto, también se dijo, era característico del personal directivo-administrativo, aunque en el último caso se relacionó con la no necesidad de hablar las problemáticas de género en las reuniones de trabajo debido a su inexistencia. En una cita: “Lo que nos funciona es que todo el mundo tenemos que estar, todo el mundo tenemos que participar, todo el mundo tenemos que estar involucrados, todo el mundo tenemos voz y voto, todo el mundo tenemos, este, áreas en las que tenemos responsabilidades, la participación de todos los que estamos aquí es importante para las metas finales. O sea, nadie se puede quedar rezagado, todos tenemos que trabajar de la misma manera... en los lugares, en las posiciones y bajo la dirección de con quienes estamos. Entonces en ese sentido creo que esta forma de no hacer diferencias nos funciona”. En otra opinión afín se percibió la preocupación por alterar el hermetismo institucional mediante una eventual introducción del MEG, hecho que implicaría conocer sobre las “distinciones” por género y, eventualmente, provocaría que “ahora tendríamos que equilibrar (...) [las cosas] hacia la otra dirección (...), [lo cual] te pudiera afectar en lugar de beneficiar”. Se reparó en que el peso de la cultura prevaleciente en la IES funcionaba como

una fuerza de contención, por ejemplo, respecto a los paradigmas y actitudes heterogéneas de diferentes grupos generacionales en materia de género: “Al meternos en la universidad eso se elimina. (...) Se diluye, se mezcla y deja de ser un tema a tratar”.

En síntesis, con base en los comentarios de las y los participantes, la praxis se caracterizó por una significativa alineación con la filosofía y bases axiológicas de la IES. Se observó, a la vez, la presencia y la ausencia intermitentes de la consciencia de género en el actuar del colectivo universitario; una fuerte cultura institucional al cuidado de la no distinción por género; el silencio de los temas de género pese a la libertad de expresión junto con “voz y voto” al alcance de todos los miembros de la comunidad.

4.2.2.2.3 Concepciones del trato interpersonal.

El espacio organizacional intangible de la convivencia entre mujeres y hombres emergió mediante una combinación de apreciaciones respecto a “3. Trato interpersonal, clima” y “*3. Sexismos en interacciones interpersonales”.

En cuanto al trato y clima interpersonal en las estructuras institucionales, –aunque hubo alguna diferencia en percepción de un ambiente con el proceder más objetivo en la rectoría y otro “más subjetivo” en el campus, lugar donde “es por sentimientos, porque es conocido, por algún tipo de parentesco o afinidad que existe entre los funcionarios”–, en una síntesis de los comentarios generalizados se manifestó la satisfacción. Las evidencias citadas son: “no he percibido una cuestión que haya ni de discriminación ni mucho menos”, “no me siento una persona desigual por mi género”, “en nuestra universidad existe equidad de género no existe discriminación”, “he tenido la oportunidad de estar en una institución en la que me he sentido siempre a gusto y muy respaldada tanto en lo profesional como en lo personal”, “a mi juicio el trato a alumnas y alumnos es igualitario”.

El clima psicológico, en la opinión de una persona, se caracterizó mediante: la

permanencia de los individuos en la IES, traducida en antigüedad laboral; las buenas relaciones con jefes y colegas en los departamentos pequeños de la IES; en la rectoría “nunca ha habido problemas en cuanto a algún tipo de discriminación o dificultad o... Creo que trabajamos muy cómodos”, incluyendo a la “gente muy grande (...), hombres o mujeres, (...) en diferentes puestos”. Por otro lado, otra persona expresó un disgusto hacia el trato de las personas allegadas al rector quienes no reconocían y “ninguneaban” el trabajo de los demás.

Asimismo, se aceptaba la existencia real de diferentes conflictos laborales (“nos peleamos hombre a hombre, hombre a mujer, mujer hombre, pero es el trabajo”), mismos que se solucionaban porque “no permitimos que pase a lo personal, (...) la universidad no permite. Es un ambiente en la universidad, es un estilo de la universidad”. Dicho estilo constituía “una característica de la universidad”, se promovió por el rector y se abreviaba como “PRAC, que es profesionalismo, respeto, amistad y confianza”, para entender el cual “necesitas vivir el ambiente”.

En otra opinión sobre el “estilo de la universidad”, se refirió “mucho apertura hacia a todo y hacia a todos los que estamos aquí adentro”, también en relación con “[no tener] obstáculos o problemas” de género. En un comentario más se reforzó que la universidad no tomaba “cartas en el asunto” porque “no ha habido necesidad”. Asimismo, se supo de la prioridad de la calidad educativa sin la diferenciación por sexo: “la parte que nos...eh... ocupa mucho... es no en particular el hecho de seamos hombres o seamos mujeres. Creo que nos ocupa mucho siempre la calidad de la organización en términos generales y el bienestar de todos los que estamos aquí”.

Por otro lado, se afirmó que la ayuda requerida por cuestiones de género (como es el caso de las estudiantes embarazadas o madres jóvenes) se proporcionaba; empero, ésta se manejaba “[dependiendo] del criterio de cada quién” en vez de alguna vía procedimentalmente institucionalizada. Por ejemplo, se refirió que “no [había] problemas en

cuanto a dar todas las facilidades o proveer de los medios” para las alumnas lactantes, porque sus necesidades se podrían solucionar mediante “las salas de los, de los subdirectores que en un momento pueden ser oficinas privadas. (...) o el área de los docentes, ¿no? que se puede convertir en un espacio privado”. Al respecto se observó que los cubículos en las instalaciones universitarias tenían paredes de vidrio transparente.

Asimismo, los eventuales sesgos o asimetrías de género se atribuyeron “al contexto fuera de la universidad mas por lo que sucede aquí adentro”. Dicha alusión a una exclusividad positiva del clima interno, se reforzó mediante una ejemplificación del ambiente universitario de la “no distinción” versus las prácticas discriminatorias por género de otra entidad empresarial local.

Referente a las manifestaciones de diferentes tipos de sexismos o expresiones discriminatorias en interacciones interpersonales de los espacios compartidos, el panorama se conformó por las creencias en el trato benevolente y paternalista hacia las féminas (“no se vería bien si tú estás sentado y llega una dama o la compañera y no le cedas el lugar”, “se requiere animarlas a sobresalir”), así como el micromachismo expresado en la reprobación del comportamiento gritón de una mujer. Un claro contraste entre el machismo en acción y la sumisión femenina fue revelado en el relato de un respondiente sobre las reacciones opuestas ante una negativa: la mujer se contenta y se retira conforme, mientras el hombre se rebela ante un maltrato. Asimismo, la hostilidad abierta, enraizada en el miedo a perder los privilegios propios del patriarcado y la incomprensión del propósito de las medidas compensatorias, se registró en el comentario: “soy también de la opinion [*sic*] que en ocasiones se exagera y se inclina demasiado la balanza hacía proteger a la mujer, lo cual también genera desigualdad”.

Por otro lado, la complejidad del tema sexista se ilustró en el episodio siguiente. Se trató de una reunión de trabajo en la universidad, donde se decidía sobre una visita a un congreso y se encontraban presentes en su mayoría las mujeres. Uno de dos varones

participantes, que ocupaba un cargo importante, propuso “llevar un botiquín y que el botiquín tuviera otras cosas de índole femenina para el viaje”, “previniendo situaciones”. Una empleada, descrita como “la chica ésta estaba en la supervisión académica, era muy liberal, muy suelta, muy...”, reaccionó de una forma que discrepó con la expectativa del narrador –la mujer “se enojó porque yo estaba tocando ese tema”– y lo acusó en la frase “Ud es un machista”. Como consecuencia de esa acción, el varón expuso: “Y me prendí, me levanté y le dije, me puse de pie y le dije 'No me diga machista cuando el 80% de esta mesa son mujeres. Cuando uds toman decisiones y cuando ahorita estoy buscando una situación de mejoría para uds’”. El fin de la escena fue: “Entonces discutieron entre ellas, pues claro que le fue a ella como en feria, porque todas se la acabaron en ese sentido”. En un breve análisis, valdría la pena preguntarse ¿si sería viable que tuviera lugar una situación idéntica pero al revés, donde los personajes femeninos y masculinos cambiaran los papeles? Asimismo, se evidenciaron: una mezcla de la benevolencia proteccionista patriarcal (al asumir que las mujeres maduras no se saben autocuidar y deberían agradecer tal ayuda por parte del varón); las actitudes tanto hostiles abiertas (la reacción de levantarse y “prenderse” como una muestra de dominación y mando ante quien los desafíe; dar entender la victoria masculina al final de la discusión, aun cuando los hombres representaron una escasa minoría en la junta), como las hostiles encubiertas (contra argumentar con el recordatorio sobre la ocupación femenina – aludidamente cuestionable– del espacio público de la toma de decisiones en la IES; proveer una descripción descalificativa de la mujer que se atrevió a discutir; rematar con un conflicto intrafemenino donde la protagonista fracasó).

Junto con los casos descritos, en los cuales las y los participantes exhibieron la inconsciencia o acriticismo ante la herencia y vicios del patriarcado, también hubo algunas muestras de lo contrario: como parte de la problemática actual se mencionó la invisibilidad femenina en los espacios públicos y la importancia de la capacitación en PEG “porque

conciente o inconcientemente [se] excluye a una gran mayoría de la población de nuestros entornos diarios”.

En suma, el trato y clima interpersonales, en general, se caracterizaron como adecuados, sin la necesidad de incluir la PEG. En paralelo, en un análisis crítico desde la óptica de género se vislumbraron indicios tanto del sexismo tradicional, como el ambivalente; además, las significaciones atribuidas a los hechos descritos, mayormente, se impregnaron de una visión sesgada.

4.2.2.2.4 Concepciones de los aspectos laborales.

Desde la visión crítica de la PEG se compararon las opiniones sistematizadas en los subcódigos “4. Terreno laboral” y “*4. Asimetrías, resistencias genéricas en el trabajo”, puesto que la cultura institucional encierra las nociones acerca de las prácticas, paradigmas, vivencias laborales en la universidad, mismas que pudieran conllevar casos de desigualdad y estereotipos –sutiles o evidentes–, por ejemplo, respecto a: la paridad de puestos ocupados por hombres y mujeres; oportunidades equitativas de empleo, salarios, promoción, desarrollo, crecimiento y competencias profesionales; obstáculos y demostraciones sexistas; enfoque empresarial-economicista; el grado de medidas compensatorias, proactivas y el trato diferenciado.

A continuación se esbozan los principales hitos de una ruta laboral general: desde el ingreso a la institución hasta contrastar sus normas y expectativas laborales con el entorno exterior.

Respecto al momento de contrataciones, se indicó que los sucesos se reportaban al rector: “[se le muestran al jefe los candidatos]” de cualquier sexo y no se le oculta información de ninguna mujer postulante, no se pretende “[hacerlo en escritorio, hacerlo en papel]”), porque en tal caso sería “[restringir] una cuestión que antes no restringía”. Mediante

lo anterior, se manifestaron pautas de toma jerárquica de decisiones con un control por parte del superior, así como el actuar honesto, un valor institucional. Durante el proceso de selección del personal, se guiaba por la prueba Cleaver, donde se “miden 4 factores: el nivel de empuje, el nivel de energía, de ganas, la interacción con la gente, la versatilidad para tratar muchos temas al mismo tiempo y el trabajo bajo la presión”. Se observó que la mayoría de los criterios de la evaluación guardaban relación con los valores “masculinos” y económicamente eficientes para la organización. Explícitamente no se priorizaba la paridad numérica entre hombres y mujeres, pero por la esencia institucional, la labor femenina se apreciaba, hecho traducido en que ellas ocupaban la mayoría de los puestos (y éstos eran de atención y servicio).

Respecto al progreso profesional y crecimiento escalafonario, se afirmó: “Todo el que quiera tener oportunidades de estudio y de cambio, la universidad está abierta a ello. No, no hay restricción. Es salvo lo que la persona quiere.”, “Responsabilidades de desarrollo, de oportunidades han sido, este, iguales o más en el caso de las mujeres”. También, desde hace una década aproximadamente se autorizaron las facilidades educacionales para el personal “de nivel de auxiliares de departamentos, secretarias, intendentes y demás hacia abajo, todo ese personal que desee estudiar tiene beca de 100%, sea hombre o mujer”. Además, existía la oportunidad de “un acceso a becas” para “las parejas a nivel de licenciatura, maestría (...) es independientemente si son hombre o mujer”. En esos casos “[era] pareja la decisión”, independientemente del sexo o el puesto del individuo, tampoco con alguna consideración especial compensatoria desde la PEG. La misma norma y actitud se mencionó respecto a “las disposiciones de oficinas, este, las disposiciones de equipos, parejo, o sea, hombre o mujer no importa. Inclusive, (...) llegamos a tratar de tener sanitarios. Sanitarios [unisex], punto. Para hombres y mujeres, (...) en el concepto de igualdad”. Asimismo, “los viajes [de negocios] son parejos” y “no hay ninguna distinción absolutamente” según género, aun cuando esto pudiera

representar mayor repercusión para las mujeres por la doble jornada y responsabilidades domésticas tradicionales. Más aun, se observó cierto malestar debido a la insuficiencia de la “igualdad en actividades ya que hay mujeres que por serlo no quieren participar en (...) viajes de operación”.

Dicha asunción normativa de la no diferenciación, de “ninguna distinción absolutamente” y una actitud “pareja” (sin consideración del sexo de la persona), en cuanto a “las disposiciones de oficinas, (...) equipos, (...) sanitarios” y “los viajes”, resultaba cuestionable porque suele representar mayor afectación para mujeres, según tanto los estudios de género, como los mismos testimonios recolectados. En los últimos se constató la situación especial de las mujeres respecto a “cuestiones de permisos” para faltar y cuidar a los hijos y su solicitud de enterarse de viajes con mayor tiempo de anticipación. La responsabilidad y el origen de estas conductas se atribuyeron al “entorno familiar” y “sector cultural”, a la vez que no se señaló ninguna medida proactiva para contrarrestar la afectación desigual del entorno para las mujeres: por ejemplo, “Entonces hoy 2 de las 5 tuvieron que pedir día porque no tuvieron dónde dejar los hijos. Pero es algo, es algo relacionado al exterior, no del caso de la universidad”.

En otra descripción registrada, la universidad se asemejó a una isla del bienestar genérico en un mar patriarcal, una burbuja hermética impermeable a la problemática de género: “tengo mi conflicto porque aquí no lo vivo, no lo tengo, pero afuera sé que lo hay, en la comunidad”, “Sé que hay plantas que dicen todos mis gerentes de línea son hombres, no quiero mujeres. (...). Pero (...) no es nuestro, no es un tema, no es un tópico que tengamos. No lo tratamos, no lo platicamos porque no ha habido la necesidad de hacerlo. Por lo menos en el entorno de la universidad”. Por otro lado, en casos “cuando hay alguna situación en particular que esté causando malestar, dificultad o sea un obstáculo en el proceso, pues se nombra, se especifica, se señala, se trabaja en él”. Aparte de esta visión correctiva, mas no

preventiva, no se registró que se “nombrara” algún tópico de género en concreto.

En general, las expectativas y normas culturales laborales comprendieron: el trabajo por objetivos y la orientación hacia un fin común, juntas de alineación de la dirección, “la participación de mujeres y hombres (...) abierta para ambos”, el “acceso a todos. No hay diferencia entre si es un director, si es una asistente, es una administradora, es una conta...”. Si bien el tema de reconocimientos o remuneración por el trabajo realizado no emergió con amplitud, hubo un señalamiento de injusticia derivado del aparente trato preferencial (al existir el “personal más allegado” al dirigente) e inadvertencia del trabajo de la gente (“ningunear”) por ese grupo de individuos.

En conjunto, casi todas las opiniones externadas se orientaron a destacar la situación positiva en el campo laboral institucional, en especial, en comparación con el exterior.

Mediante un discernimiento crítico de las valoraciones sobre la esfera laboral a través de la lente de género se identificaron cinco pautas, fundamentadas enseguida.

Primera y mayormente, se acentuó el bienestar en materia laboral, en conexión con una ideología patriarcal implícita, acompañada del enfoque empresarial, competitivo, meritocrático, eficientista, neoliberal o economicista. Algunos ejemplos ilustrativos son:

- Buenas prácticas desde género porque “se da tanto la oportunidad a los hombres como a las mujeres en cuestión, por ejemplo, de materias como ingeniería, (...), que antes era exclusivamente de hombres. Ahorita tener a una maestra y que realmente diera buenos resultados por encima de las expectativas...” era factible. La explicación de ese fenómeno productivo, incluida la desvalorización introyectada de la capacidad profesional femenina, se adjudicó a sus competencias adquiridas: poder “[tener] habilidades de comunicación, habilidades de todo tipo”.
- Énfasis agenérico, empresarial y meritocrático con acento en “enriquecimiento de habilidades” de “candidatos para desempeñar tareas concretas”. Se dijo: “La oportunidad

aquí está y, este, quien tenga las mejores habilidades, capacidades y todo eso, pues, se lleva el puesto. Así de sencillo”. En contrataciones de mujeres no se consideraba la condición de desventaja socioeconómica femenina, sino eran elegibles “por cualidades profesionales, por cualidades personales, este, disponibilidad de tiempo, por factores completamente iguales” con los varones.

- Aseguramiento mecánico (sin consideración del trato diferenciado por género) de la idoneidad de candidatas mediante “alguna prueba que sí mide... que vaya, sea objetiva en la cuestión de elección de estos puestos. (...) que propiamente, este, serían ciertas habilidades o capacidades, (...) para adquirir algunos perfiles, cumplimos con ellos y en base a ser imparciales. (...) Ofrecer estos puestos a la gente más capaz”. Lo anterior se atribuyó a la inapropiada subjetividad en asignación de plazas (“somos un poco mas subjetivos en la elección o para poner a alguien en algún puesto”). Aparte de dicha desviación, en efecto, se reportó el uso de una herramienta psicométrica –“la prueba Cleaver” –, con fines pragmáticos de eficiencia laboral, para cuyo logro se requería de un perfil homogeneizado: “Nosotros buscamos la Z en el diagrama. No importa si es hombre o mujer”. Además, “la evaluación del estudiante” hacia sus docentes representaba “un peso fundamental” para decidir sobre la permanencia laboral del personal.
- Aunado a lo anterior, una significación particular sobre la imparcialidad y transparencia en detrimento al trato diferenciado o medidas compensatorias: “Yo creo que lo primordial sería desde el inicio poner un cierto mecanismo de evaluación para ocupar un puesto que ambas partes, tanto hombres y mujeres, tengan la misma oportunidad para presentarlo. Pero que sí, se eligiera de acuerdo a las habilidades y que pues se te hiciera evidente frente a las demás personas, los demás competidores, por qué tú eres apto y por qué a lo mejor los demás no. ¿Por qué situación? Porque beneficia a las demás personas en el momento de que se dan cuenta que es lo que les hace falta y también se reconoce que

existe la imparcialidad entre ellos”.

- No contemplación de cuotas de género como medidas proactivas (discriminación positiva, acciones afirmativas), puesto que se arriesgaría la eficiencia empresarial: “O sea, no decimos 'tiene que ser mujer, tiene que ser hombre'. No lo está, no está escrito ni como criterio ni como política”.
- La entrada de “maestras mujeres” –gracias a su desempeño superior al de los varones, hecho benéfico para el desempeño institucional– a los espacios tradicionalmente masculinos: “del área de ingeniería, del área de abogados que dan temas que normalmente eran mayormente hombres. Ahora no, mujeres en el área de ingeniería.” Lo anterior se explicó desde la óptica neoliberal meritocrática y potencialmente pecuniaria: “Porque el desempeño fue mejor... Así es, por el desempeño que tienen”.
- Ambivalencia conceptual de la flexibilidad para otorgar permisos a mujeres (“Ni siquiera la llamada, fue a través de un mensaje de *whatsapp*”), puesto que conlleva una esencia de quedar a deber cuando la organización lo requiera: “y si se ofrece algo, están disponibles en el celular, (...) ha sido, otra vez, muy flexible en ese sentido porque sabemos que si el día de mañana se requiere tiempo adicional en la tarde, en el día, el sábado, el domingo, lo van a hacer”.
- Extensión de dichos permisos para ausentarse en las labores hacia los hombres, sin importar el sexo, debido a la prevalencia del mismo paradigma economicista sobre el reponer o recompensar el favor otorgado: “La disponibilidad que tiene la universidad a diferencia de una planta, es esa. O sea, el permiso a los papás para ir a la graduación de los niños, el día del padre, la no sé que, la salud, este... adelante, (...) sabemos que lo compensan en su trabajo. Entonces no hay una distinción entre el hombre y la mujer”.
- Enfoque pragmático y beneficioso para la universidad como empresa (“Perfectamente el día de mañana yo sé que hay unas 2 mujeres que fácilmente pueden estar en el lugar

donde estoy. Por la experiencia, por los conocimientos, por... Sin ningún problema.”), junto con un discurso androcéntrico despreocupado (“ya nos están ganando las mujeres, hay que.... No, no lo es así”), así como desprovisto de la amenaza numérica femenina (“al contrario creo que el número de mujeres es muy superior en esta Universidad”).

- El empleo del vocabulario empresarial, competitivo, del mercado, sin cuestionamientos equitativos de la justicia social: “Juegan parejo, jóvenes más grandes, este, preparación académica, experiencia, compiten”; “las mujeres salen mejor evaluadas”. Otros ejemplos se citaron en este mismo apartado arriba.

Como un segundo patrón, se observaron ejemplos de desvalorización –femenina y masculina– debidos al género. Referente a la discriminación femenina “en carreras de comunicación” y durante búsqueda de empleo por el alumnado, no se mencionó alguna medida de atención promovida en la universidad. Por el contrario, una acción proteccionista ante el machismo “del sector Norte” se expresó en “que hemos favorecido la contratación de mujeres”. También se registraron quejas, por un lado, a raíz de la falta de que “valoren y respeten las decisiones de las mujeres en diferentes puestos” y, por el otro, hacia las “mujeres que por serlo no quieren participar en actividades extraacadémicas, viajes de operación, eventos”. Otro descontento provenía de una opinión masculina, al reportar restricciones percibidas para la ocupación de ciertos puestos “por la edad, por el género”, “porque no era (...) mujer, porque era muy joven”.

A manera de una tercera línea, se señaló la perpetuación de algunos estereotipos y sesgos de género: por ejemplo, las “cuestiones de permisos” solicitados con mayor frecuencia por las mujeres debido a “su entorno familiar”; el máximo dirigente institucional varón; la exclusión femenina de los procesos de toma de decisión o ciertas áreas de trabajo (mantenimiento) y la masculina (de la docencia): “los hombres también somos capaces de poder realizar esta labor educativa, pero a lo mejor es un campo un poco cerrado. ¿Por qué

situación? Porque no se ha dado esta oportunidad, no se ha explotado al máximo cómo podemos elaborar estrategias nuevas de (este), de educación, administrativas y etc.”. Se añadieron: la mirada androcéntrica sobre la mujer quien “al tomar esa experiencia, al estar gestionando, entonces empata las habilidades de cualquier hombre” y una implícita lucha y rivalidad entre sexos (referente a los espacios que las mujeres “se lo van a ganar, sí” a los hombres).

Como un cuarto punto, se aludió a una asimetría estructural geográfica en materia de equidad: “a nivel rectoría o lo que son los niveles directivos, sí, hay variedad, sí, hay equidad. Y sí he notado que aquí en el campus es un poquito mas (este) cerrado, mas limitado”.

Finalmente en un quinto lugar, se evidenciaron resistencias institucionales a nivel de toma de decisiones (nivel directivo) hacia la PEG, hechos, empero, calificados como un avance cultural en materia de igualdad: “no es un tema que se trate”, “Y te puedo mostrar las minutas de juntas de los últimos 5 años y no hay un solo temario relacionado a la perspectiva de género. Ni uno solo.”, “Es una cultura (...), que se vive natural, como que meterlo sería de sobra”. Así se revelaron significaciones no sensibles a la PEG.

En síntesis, los diversos aspectos laborales se caracterizaron por una vinculación entre la presencia del paradigma economicista y la existencia de la segregación genérica no intencionada en el trabajo. Peculiarmente, se detectó una voz masculina de inconformidad e intentos de salirse del mandato de género junto con la inconsciencia y convicción directiva – análoga a la falacia pre-trans– respecto a lo inadecuado y contraproducente que sería el hecho de introducir la PEG en la cultura institucional.

En resumen sobre el apartado (cuadrante II) (figura 18), los elementos de la cultura institucional –significados, valores, expectativas, normas compartidos por una comunidad de personas y analizados desde la óptica general y la genérica–, apuntaron a que, tanto el ser como el hacer, tanto el trato interpersonal como el laboral, resultaron impregnados del

mandato de género, situación fuera del estado crítico consciente de varios individuos participantes y que pudiera caracterizarse como invisibilizada u “oculta” para los agentes intrauniversitarios (por analogía con el concepto de “currículo oculto”).

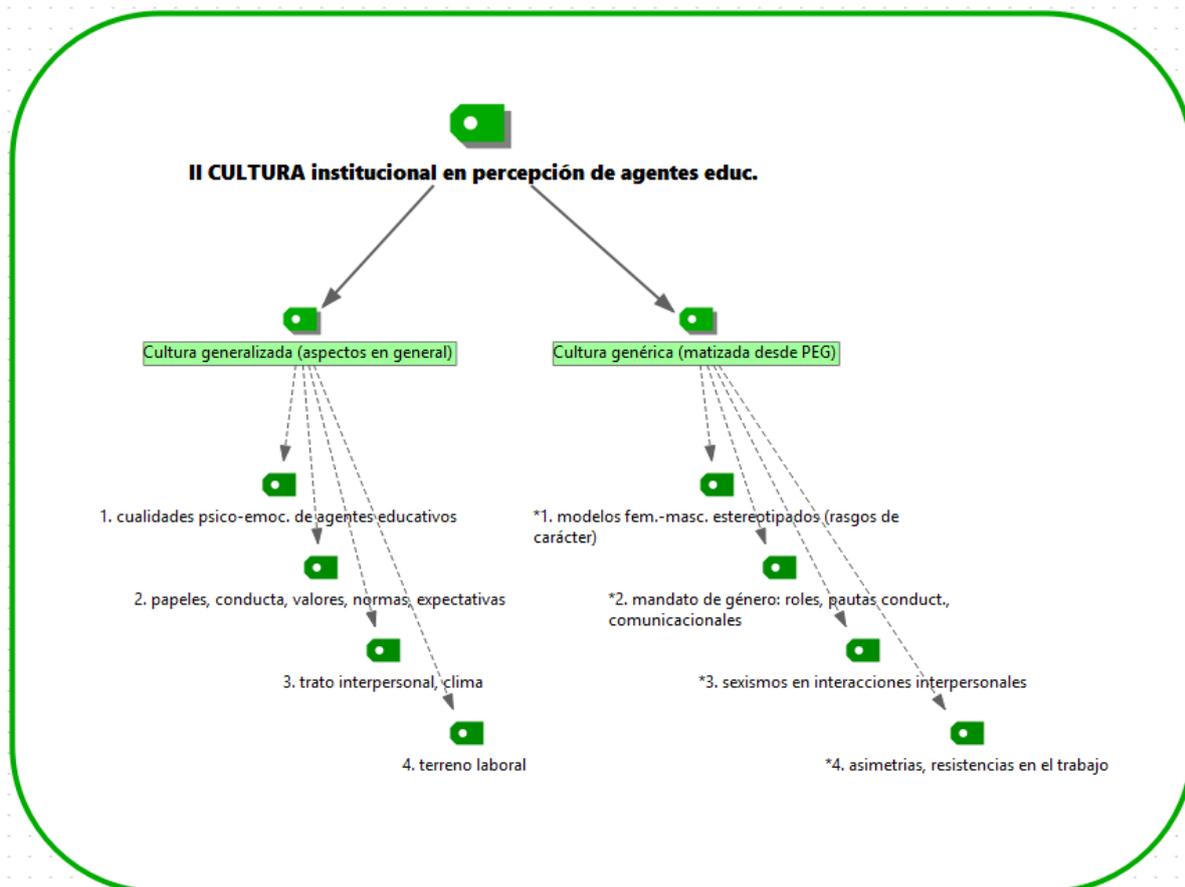


Figura 18. Cuadrante II: resumen.

4.2.2.3 Cuadrante III: Acervo de competencias.

En la dimensión del cuadrante III se reunieron tres aspectos objetivos que caracterizaron a diferentes agentes educativos: el grado de conocimientos sobre PEG, los estilos y formas de liderazgo y poder, así como la competencia en el lenguaje incluyente (figura 19).

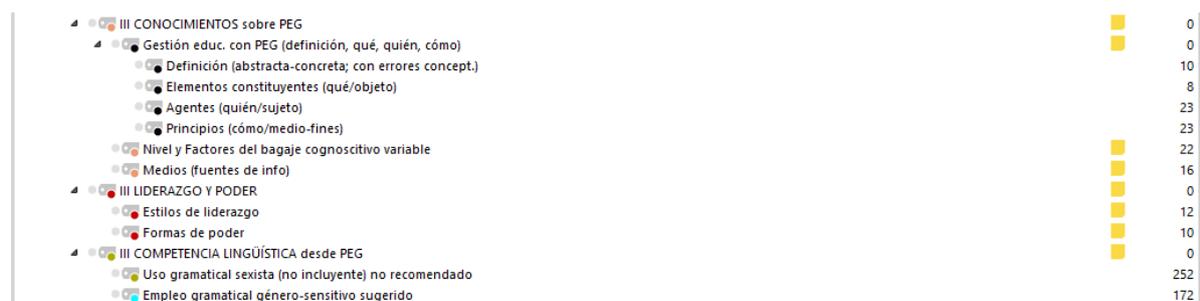


Figura 19. Cuadrante III (codificaciones): Acervo de competencias.

4.2.2.3.1 Conocimientos sobre PEG.

En el nivel cognoscitivo (código “Conocimientos sobre PEG”) de las y los respondientes respecto a la “Gestión educativa con PEG” se observó una variedad de apreciaciones sobre qué es, cómo se opera, quién coparticipa y cuáles son el nivel, factores y fuentes de dichos conocimientos.

Las formulaciones de la definición “Gestión educativa con PEG” –subcódigo homónimo– variaron de las abstractas (“Emprender mejoras en el ramo”; “Igualdad en términos y conceptos en la educación”) hasta otras más concretas y extensas –con mención del término “género” y ampliación conceptual–. Dos ilustraciones del último postulado fueron: “Es una gestión, propuesta para que en el ambito [sic] educativo se cuide, considere y respete el género”, “Es promover y posicionar de una manera justa a los candidatos en una estructura, en base a las habilidades adquiridas por dichos candidatos para desempeñar tareas concretas. Es de vital importancia, además de la equidad, sino por el enriquecimiento de habilidades. En la Universidad es importante ejecutarla para garantizar un cambio de cultura y que la sociedad misma haga de ello un comportamiento habitual”. Asimismo, en distintas enunciaciones se observaron errores conceptuales importantes: la omisión del enfoque diferenciado (“Lograr en los sistemas educativos el desarrollo de instrumentos, metodologías, programas etc., que no se enfoquen a el objetivo (hombre o mujer [sic] sino a una persona indistinta de su naturaleza”), el sesgo androcéntrico (“Es el no limitar [a la mujer] por su genero [sic] y que se le pueda dar las mismas atribuciones que tiene en este caso un hombre”),

la orientación exclusiva hacia un solo sexo y su respectiva naturalidad (“es una educación enfocada hacia un sexo determinado”, “Que cada quien tome su papel de una manera natural”).

En cuanto a los elementos constitutivos de la gestión con PEG, la mención del qué (u objeto de estudio) se delimitó con algunas áreas de atención generales (reconocimiento de trabajo, ambiciones económicas y de desarrollo personal) y otras con referencia al tema (cultura educativa y costumbres, comunicación interna y externa; lenguaje libre del sexismo; publicidad; estructura organizacional y promoción y posicionamiento de candidatos en ella; habilidades directivas y toma de decisiones en puestos; áreas administrativas, subdirecciones académicas y programas). La problematización de los aspectos genéricos fue tenue.

Respecto a los sujetos (el quién) de la gestión educativa con PEG, como una referencia frecuente se incluyó tanto a hombres como a mujeres, también se mencionaron “todos los niveles” del “área universitaria”. Sin embargo, en algunas respuestas sobre la aplicación de la PEG se puntualizaron exclusivamente algunos de los agentes (“estudiantes”, “personal que labora en (...) universidad”, “candidatos en una estructura”, “mujer”, “un sexo determinado”) o ciertos colectivos particulares (“Referente en [sic] el personal directivo-administrativo solo con ciertas personas lo deben de aplicar para que valoren y respeten las decisiones de las mujeres en diferentes puestos”; “Es importante para que exista igualdad en actividades ya que hay mujeres que por serlo no quieren participar en actividades extraacadémicas, viajes de operación, eventos”).

Entre los principios relacionados con la gestión con PEG –y que fungen como sus medios o fines– se repitieron: “igualdad de género”, “igualdad de oportunidades”, “equidad”, justicia, “no discriminación”, “el mismo trato”, diferencia sexo-género, participación igualitaria y abierta, ciertas libertades, inclusión, “diversidad”. Asimismo, se detectó una contradicción en opiniones en cuanto a los alcances: “es necesario establecer límites” versus

“no limitar por su genero [*sic*]” o “sobresalir o definir más el papel de la mujer es mejor para evitar confusiones”.

Los tópicos emergentes sobre el nivel y factores (subcódigo “Nivel y Factores del bagaje cognoscitivo variable”) que median el grado de conocimientos de las personas sobre la PEG se agruparon en los de índole general y deficiente.

Por un lado, se expresó la creencia que la gente estaba familiarizada con el “conocimiento (...) básico o lógico” y “las nuevas generaciones (...) vienen más recargadas” respecto a herramientas en el tema. Por el otro, se reiteraron las siguientes apreciaciones afines: “no tocamos a veces estos temas”, “no se ha manejado mucho”, “no se ha explotado al máximo”, “no conocemos a profundidad”, “no hacemos tanto énfasis”, no es prioridad, “algo muy detallado (...) falta”, “no tenemos el conocimiento a fondo” o que este es “muy limitado”, “muy poco transversal”. Sin embargo, la situación actual “no es grave”.

En otra contestación respecto al grado del conocimiento sobre la PEG entre diferentes actores educativos, se articuló no necesitarlo porque el organismo universitario ya estaba “más adelantado” (“Posiblemente no lo traemos, no es parte de nuestro vocabulario porque no ha sido una distinción en la universidad”); a la vez que se manifestaron dudas sobre las definiciones fundamentales “igualdad-equidad”. Finalmente, en una opinión moderada se dijo “[desconocer] el nivel de conocimiento que tengan” los demás y también el no incursionar en el tema de forma personal debido, en parte, al “[tener] la fortuna de estar en un lado amable [de una cultura patriarcal] y de facilidades, ¿no?, muy equitativo”; aunque en los estudios de género tal faceta se ignora.

En resumen, –de una u otra forma– se apuntó a las faltas del bagaje cognoscitivo en la materia, por lo que la lista de las variables que intervenían en la situación se delimitó por: grupo generacional (juventud-gente grande), tipo de agente educativo, carrera (derecho-otras), área laboral o diferencia geográfico-estructural (campus-rectoría), formación (previa o

externa), capacitación, (des)interés (particular-institucionalizado), (in)comodidad del tema, implicación forzosa en una situación con problemática de género, prioridad (atribución del sentido de urgencia, relevancia).

En el análisis de las fuentes informativas sobre la PEG –subcódigo “Medios (fuentes de info)”– se distinguió una lista fáctica y otra serie de carácter eventual. Entre los datos de origen real se agruparon: los conocimientos generales transmitidos dentro de las familias y organismos sociales (escuela, instituciones), “[vistos] en los medios de comunicación” (“noticias”), “dentro de la cultura popular como películas, programas, teatro” o como “contenido programático de alguna materia”; el material revisado en algunas asignaturas de la licenciatura en derecho o la experiencia “vivencial” del estudiantado de otras carreras; el “Violentómetro” difundido en la universidad; el aprendizaje autodidacta y la sugerencia de un asesor externo de una tesis doctoral respecto al uso de la estadística desagregada por sexo.

Referente a la información que sería deseable adquirir se enlistaron las oportunidades de: “capacitación”, “difusión”, “valores”, “concientización”, “investigación” y “práctica”, lectura de los artículos, literatura e investigaciones al respecto, y, finalmente, una eventual visita de expertos y consultores en la PEG. En suma, se trató de un diverso conjunto de los medios –aunque sin cuestionar su certeza, validez informativa o efectividad–, que coadyuvarían o potencialmente acrecentarían los conocimientos de las personas en la materia.

En síntesis, se identificaron generalización, variedad e imprecisiones conceptuales; una pluralidad de elementos integrantes; por un lado, la inclusión y, por el otro, la segregación de los agentes participantes; así como, una lista básica de los principios de PEG y una ocasional discordancia sobre la delimitación de la gestión educativa con la PEG. Asimismo, hubo una diversidad de apreciaciones acerca del grado de los conocimientos sobre PEG con un mayor énfasis en la escasez de los mismos, acompañado por una serie de factores provisionales intervinientes y las fuentes reales y potenciales de la información en la materia.

4.2.2.3.2 Liderazgo y poder.

En el presente apartado se revisaron los puntos de vista del personal respondiente acerca del liderazgo y poder, dos conceptos interconectados.

Con base en las opiniones registradas en el subcódigo “Estilos de liderazgo”, se detectó la polarización de los puntos de vista entre: (a) quienes afirmaban diferencias en la forma de liderar de mujeres y hombres debidas a las cualidades femenino-masculinas (la mujer con “ventaja” de trato interpersonal en los puestos administrativos de “atención” a la gente y el hombre “directo” que actúa “sin rodeo”) y (b) quienes relacionaban estilos de liderazgo con otros motivos (“la personalidad” o la “cuestión de actitud” aunada a “determinación” y cumplimiento de objetivos). En una entrevista se constató que “el liderazgo de las mujeres aquí es queriendo igualar al hombre”, alusión a una conducta androcéntrica y competitiva, atribuida a “la presión social, el entorno lo que las hace tratar de actuar así” dentro de la IES. Dicho estilo ejecutivo del liderazgo de las féminas en los puestos de servicio –aunque generaba cuestionamientos acerca de la paridad– se adaptaba al ambiente institucional (“es mejor aceptado en el estilo de la universidad”), así como guardaba cierta afinidad con las percepciones documentadas sobre el liderazgo del rector.

Al respecto, se estableció que en la institución se contaba con “un líder que apoya a todo su personal en general sin necesidad de hacer distinciones y mucho menos por su género [sic]” y se trataba de “un estilo de liderazgo que el rector nos ha permeado, que la universidad tiene”, donde el “no [haber] una distinción entre el hombre y la mujer” no requería ser formalizado en la parte normativa institucional. En una valoración de dichas apreciaciones desde la PEG se manifestó una esencia contradictoria, debido a la omisión del tratamiento compensatorio efectivo.

Asimismo, en otra interpretación con ambivalencia implícita se refirió a los indicios de un estilo de liderazgo comparable al carismático o autocrático/transaccional (con los elementos benévolo, paternalista), lo cual se puntualizó mediante las paráfrasis y citas arriba y a continuación. Por ejemplo, en dos situaciones relatadas como conflictivas y resueltas satisfactoriamente, las soluciones consistieron en: (a) el obedecimiento de parte de las personas con altos cargos de responsabilidad a la indicación del rector de terminar una discusión en curso, sin mención de alguna mediación al respecto; (b) “la alineación organizacional”, “promovida” por el rector e ilustrada con el siguiente ejemplo: cuando no se le gana en una pelea al rector, su idea se adopta por la persona adversaria. Finalmente, la contribución del rector al “ambiente en la universidad” y al “estilo de la universidad” se describió como “un estilo de él (...) de trabajar, analizar, discutir, pelearnos, pero no pasa a lo personal. Y este, es el liderazgo de confianza, de, otra vez, de profesionalismo, de respeto, de amistad y confianza nos permite salir adelante”.

A manera de recapitulación, entre las formas de liderar se nombraron un estilo que pudiera denominarse como unisex, el femenino, el masculino y un especial destacamento del papel del rector. En los últimos tres casos se observaron los sesgos de género, debido al liderazgo femenino competitivo androcéntrico y el aprovechamiento de sus atributos en los puestos que requieren amortiguar y solucionar conflictos interpersonales; la visión estereotipada de los moldes masculinos en el proceder laboral; y la interpretación ambigua del liderazgo determinante, ejercido por el rector.

La información sobre el subcódigo anterior se complementó con algunas referencias a las “Formas de poder”, entre las cuales se esbozó:

- el poder experto, indistinto al sexo de la persona (“el quien tenga la razón, es lo válido, (...) quien tenga el conocimiento de poder hacer lo correcto”);
- el poder burocrático, con los atributos de centralización y alineación –tanto estructural,

jerárquica como ideológica– (“Todos tenemos que trabajar de la misma manera... en los lugares, en las posiciones y bajo la dirección de con quienes estamos”; “En rectoría que es a nivel corporativo, (...) todas políticas, todos los criterios de la universidad se giran desde aquí. Aquí se producen y cada campus opera con los criterios de la universidad.”);

- el poder del cliente principal –el estudiantado– de una empresa educativa –la universidad–; en otras palabras, el poder del mercado, de orientación economicista (“Para nosotros tiene mucho peso, mucho más peso las evaluaciones de nuestro cliente que las internas. (...) Tiene un peso fundamental. Hemos tomado decisiones (...) de dar de baja al personal por las evaluaciones muy bajas que nos ha contado el estudiante”);
- el poder femenino del puesto por representar las mujeres el mayor porcentaje en el organigrama institucional (“En la universidad (...) la mayoría somos mujeres. Entonces, sí, nos da el poder decir que a lo mejor que los puestos sí pueden ser perfectamente tomados por, por mujeres y bien llevados”);
- el poder normativo; se mencionaron un “consejo” como el órgano de revisión de los estatutos universitarios y las “juntas semanales” de alineación;
- por último, se expresó una inconformidad hacia los eventuales cotos de poder no legitimado del “personal más allegado” [al rector] falto de “reconocer” y dejar de “ningunear” el trabajo de otros individuos.

En suma, en el análisis se detectó una plétora de las formas de poder.

Como corolario de este apartado, en los tópicos sobre liderazgo y poder, si bien se detectaron ciertos aspectos con base en la distinción según género, éstos contenían conceptualizaciones estereotipadas desde la PEG.

4.2.2.3.3 Competencia lingüística desde PEG.

Como un preámbulo general al discernimiento sobre el tema del manejo del lenguaje sensible al género (véase 4.3.1), en el código “Competencia lingüística desde PEG” se concentraron más ejemplos del “Uso gramatical sexista (no incluyente) no recomendado” que los del “Empleo gramatical género-sensitivo sugerido”: en la proporción aproximada de 3:2 de las codificaciones realizadas (252 vs. 172; 59% vs. 41%).

En resumen, mediante la información reunida en el cuadrante III (figura 20) se manifestó la heterogeneidad de datos, con una comprensión deficiente de la PEG e inclinación hacia los sesgos de género. Sin embargo, debido a un fuerte componente cognoscitivo en las competencias analizadas, la situación a futuro eventualmente podría cambiarse.

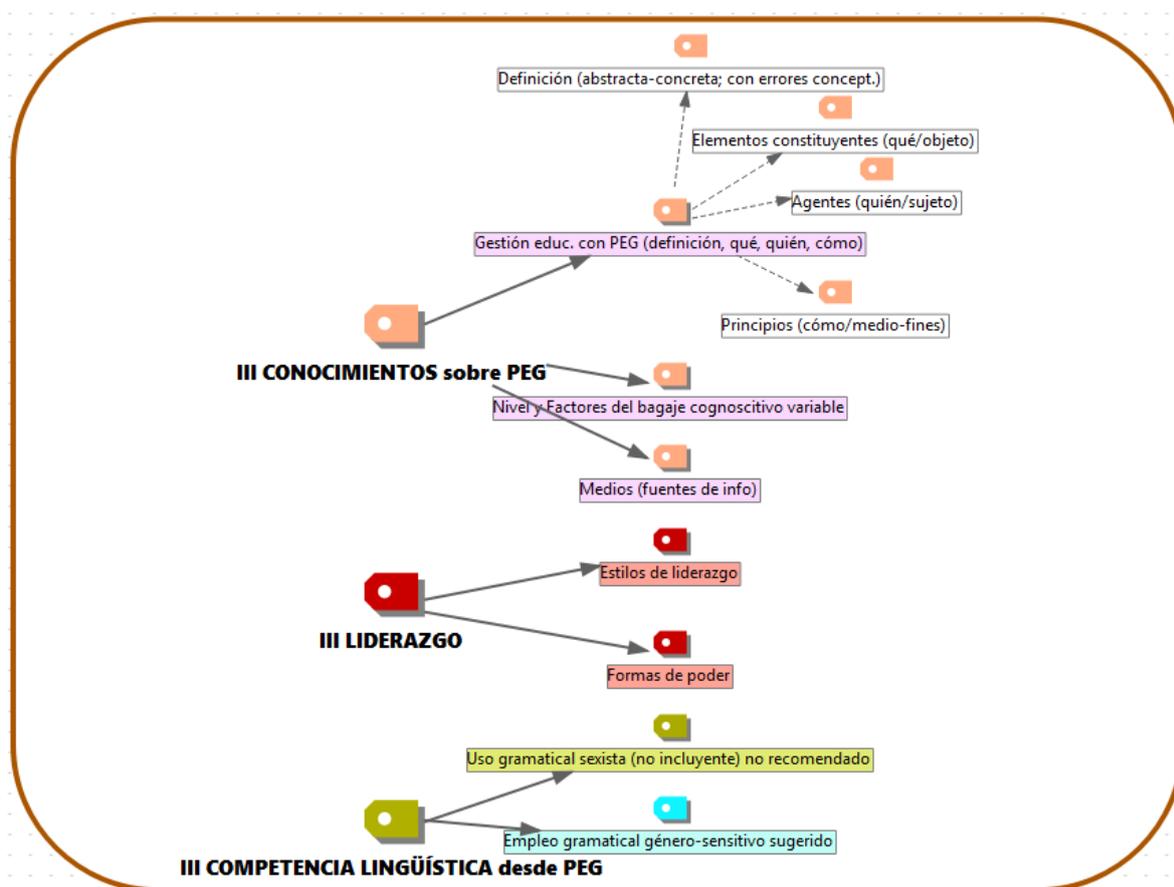


Figura 20. Cuadrante III: resumen.

4.2.2.4 Cuadrante IV: Elementos institucionales.

Los elementos institucionales del cuadrante IV abarcaron los procesos relacionados con la política, estructura organizacional, calidad educativa y enseñanza-aprendizaje, conceptualizados con base en los testimonios del personal participante (figura 21).



Figura 21. Cuadrante IV (codificaciones): Elementos institucionales.

4.2.2.4.1 Política.

El código “Política” integró una sistematización de opiniones acerca de la gobernanza y organización legal institucional, donde se perfilaron los aspectos sobre la “Filosofía universitaria” y “Política desde PEG”. En el último subcódigo se revisaron dos facetas “Lo enunciado (incl. [incluyendo] *de jure*)” y “Lo efectivo (*de facto*)”.

El fundamento intangible de la institución se asentó en una serie de principios filosófico-éticos, entre los cuales se identificaron:

- la alineación tanto en metas (“todos tenemos que trabajar hacia un objetivo”), como en otras actividades específicas de la gestión (“cuáles son las áreas de oportunidad, (...) que nos toca a cada área, de qué manera apoyamos a los campus, (...) las cosas que tenemos que planear”);
- la promoción de un cuarteto de los preceptos axiológicos adoptados institucionalmente como el acrónimo PRAC (“profesionalismo, respeto, amistad y confianza”);
- la norma de la “no distinción” (“no hay distinción como tal”, “ni diferencias en cuanto a nuestras áreas o a la contribución que tenemos que hacer”), aunque la aportación de cada individuo por defecto es arbitraria, a menos que la expectativa del resultado fuera impersonalmente homogenizada;

- “la igualdad de las personas” o “la igualdad fundamental de los seres humanos” como parte de “la filosofía social de la universidad”, un principio de la universalidad de los derechos humanos;
- la falta de énfasis, conocimiento o consciencia sobre que la igualdad entre los géneros es un componente intrínseco de los derechos humanos y contempla la equidad (trato diferenciado), así como requiere transversalización e institucionalización; por lo anterior, se advirtió la perpetuación de “la política de la inconsciencia” sobre la PEG, cuya eventual inclusión en las “minutas de juntas (...) [donde] no hay un solo temario relacionado a la perspectiva de género” se calificó “de sobra”, a la vez que constituyó un área de oportunidad;
- la consideración de los aspectos socioeconómicos del alumnado –por ejemplo, mediante el otorgamiento de becas– en concordancia con los estatutos organizacionales (“la universidad (...) cubre esa parte social de atención y de oportunidades como es nuestra misión y visión”);
- finalmente, en una aspiración respecto a la “gestión educativa con PEG” –no actual sino prospectiva– se señaló su importancia porque “permite la diversidad y como institución [sic] educativa es necesaria por que [sic] demostraría congruencia con su misión”.

En suma, la filosofía universitaria daba pie para una política institucional donde la PEG estuviera representada de una forma fragmentada o a medias, debido –en parte– a la equivalencia entre la no distinción y la igualdad.

El cuestionamiento desde la PEG sobre lo enunciado políticamente incluyó la revisión de las expresiones discursivas y *de jure* acerca de la parte legislativa y normativa de la universidad.

Junto con algunos ejemplos del desconocimiento sobre la parte legal universitaria en materia de género (“desconocería si en algún documento dentro de aquí de la universidad

nosotros lo [PEG] tendríamos presente”) y confusión, al identificarla con el perfil de puestos, se registraron las opiniones propositivas. Se comentó sobre la “apertura” (“Yo creo que sí, se daría luz verde [referente a recursos para la promoción de PEG]. Yo ahorita, hasta ahorita no lo, no lo percibo como que lo hayan aplicado tal cual”; “Se busca la inclusión y, sobre todo, que (este) los mismos funcionarios (...) [empecen] a fomentar”) y sobre confiar en la agilidad para la consideración formal de la PEG en la base legal universitaria (“La universidad sí puede acercarse al tema de la cuestión de género”; “Somos una universidad privada, pues, evidentemente los estatutos y todo se revisan en un Consejo. Es mucho más rápido los trámites (...). Eso beneficia a que sí, se puedan implementar con facilidad dentro de los estatutos o de reglamentos que se tiene. (...) Puede ser muy ágil.”).

En el discurso de índole política prevaleció la noción “de no hacer distinción, el hecho de tratar de ser lo más iguales posibles o lo más equitativo posibles”, la creencia de evitar el trato diferenciado como algo perjudicial y de no suponer “diferencias” (de género, edad, área laboral, contribución) en el quehacer cotidiano y en las juntas directivas de alineación. Asimismo, se percibió conformidad institucional respecto al proceder correcto en cuanto a la inclusión: la IES es “incluyente en todos los procesos”, puesto que “tiene considerado a todo el mundo incluido, [y] no es una situación que tengamos que plantear como temática”.

Paralelamente, se reconoció que la PEG no estaba formalizada en documentos, estatutos, plan de desarrollo, políticas o fuentes universitarias afines, menos aún transversalizada institucionalmente: el asunto de género “no está especificado en letra particular”, “no es parte de nuestro vocabulario porque no ha sido una distinción en la universidad”. También se observó una dilución conceptual de la PEG: el tema “está en términos globales”, “está más especificado como general, ¿no?, donde todos estemos considerados (...). No particular en el hecho de 'ah, atendamos a los varones de una manera y atendamos a las mujeres específicamente de acuerdo a como atendemos...!... No, no, no. No

tenemos (...) de cómo tratar a un género u otro. Simplemente el hecho, en términos generales, de atención a las personas o atención a nuestros usuarios”.

Cabe señalar que se recogieron afirmaciones –sin que fueran confirmadas con base en la revisión documental, o bien, pendientes de certeza empírica, por lo que se categorizaron como discursivas– sobre el funcionamiento y legislación existente de la gestión con PEG: “Implementar algo que hacemos desde hace muchos años es difícil de pensar”; “Pero dentro de lo que es el marco legal, el reglamento sí lo marca”; “Se tiene definido en su estructura organizacional y en sus programas la igualdad de género”; “Estimo que el sistema educativo de la Universidad es incluyente, no sexista, a mi juicio el trato a alumnas y alumnos es igualitario. En este sentido la universidad va un paso adelante y con respeto absoluto a la Constitución [sic]”.

En conjunto, se observaron una conceptualización reduccionista de que: el principio de la "no distinción" bastaba; el trato diferenciado era nocivo; la esencia de la PEG estaba diluida e intangible y omniinstitucionalmente presente, sin que ésta realmente estuviera legislada en la IES. En consecuencia, se apuntó a una apercepción inadecuada de la esencia de la PEG, hecho coadyuvante para la prolongación de su invisibilidad en la entidad.

La indagación acerca de cómo era la situación *de facto* en materia de género se reveló mediante las valoraciones acerca la política con PEG en efecto. Entre las opiniones recolectadas en campo reflejaron:

- Falta de conocimiento, manejo formal, institucionalización de la PEG: “Como un conocimiento ya específico detallado (...), como mas formal no creo que esté a grandes rasgos porque no se ha manejado mucho, se ha manejado en ciertas maneras o en ciertas tintes. En cuestión administrativa, por ejemplo, o en la cuestión académica”; “No manejamos mucho estos temas (...), no tengo tanto acercamiento con ese tema. Entonces, yo creo que sí, está muy poco presente”; “Se me hizo complejo el tema 'Genero [sic] en

las Universidades', no conozco mucho al respecto"; "Este cuestionario logró hacerme reflexionar o ponerme a pensar en cual [*sic*] es mi 'postura' ante este tema y querer buscar más información"; "Lo hacemos meramente por monotonía. (...) Por un hábito" o "costumbre"; "Es muy poco transversal", "No se considera una prioridad"; "Valdría la pena trabajar en 'darle forma', realizarla y tener definida la política."

- Escasez de formalización, presupuesto o recursos para atender la problemática de género o promover la PEG: no existen asimetrías de género y "La universidad como tal no está afectada"; "Ha sido contada la situación [problemática de género]", "La universidad no les genera algún apoyo", "Desconozco si hay algún apoyo"; los criterios de los perfiles de puestos (edad, preparación, formación) "se [manejan] informalmente".
- Política de la inconsciencia, sostenida en las creencias sobre la peligrosidad y nocividad de la PEG con un consecuente acallamiento del tema y un riesgo potencial sobre la sostenibilidad organizacional: "Yo creo que si promoviéramos eso, entonces sí, tendríamos un problema de género. (...) Creo que sería como que me abra... me abra los ojos a que también puedo distinguir entre hombres y mujeres y no tratar a todos por igual"; "No lo tenemos. (...) No es nuestro vocabulario, no es nuestro trato diario. Y si lo enfatizáramos, si lo pusiéramos (...) en papel, no sé si nos perjudicaría más en lugar de beneficiar"; "No veo en función de qué habría que mencionarlo"; la PEG "no está [enfático] porque no lo hacemos, salvo haya distinción. Como no ha habido distinción, no hemos necesitado ponerlo en un documento, en una política. Es... Para nosotros es parte de la vida, natural"; "No es una temática que hayamos discutido o que platicamos al respecto o que tengamos..., o que se nos haya presentado alguna situación como para tener que plantear que efectivamente hay alguna cuestión que haya que atender."; "Juegan parejo, jóvenes más grandes, este, preparación académica, experiencia, compiten... Y creo que no ha habido necesidad de que lo pongamos en el documento.";

“No es un tema, no es un tópico que tengamos. No lo tratamos, no lo platicamos porque no ha habido la necesidad de hacerlo”.

- Desconocimiento sobre el MEG: “La verdad no lo había escuchado”; “De hecho, nosotros tenemos nuestras juntas semanales pero, siendo honesta, no lo había escuchado hasta ahorita que me lo comentas”; “Realmente no. En estas reuniones nunca he escuchado algo acerca de esto. Y sobre todo de esta iniciativa que bien me parece bastante interesante que todos supieran cómo manejarla”; “Desconozco”.
- Difusión pasiva de un recurso informativo en materia de género, el “Violentómetro”: “No lo implementa la universidad, sino lo implementa una institución de Gobierno a lo cual hace, este, promoción o hace difusión con nosotros. (...) La universidad qué hace? Lo difunde, pero no lo implementa... o sea, no nació de nosotros”.
- Percepción de una aplicación diferente de la política de equidad en rectoría/campus: “En la rectoría sí hay mas diversidad”.

En resumen, se advirtió una carencia informativa sobre la PEG, misma que no estaba registrada ni presupuestada procedimental o políticamente, tampoco se contaba con planes para transversalizar o institucionalizarla; la agenda de género pareció ser invisibilizada y no nombrada ex profeso, se daba por hecho que no se requería y por dañino si se incluyera. En conjunto, fueron indicios que reflejaron actitudes de una difícil aceptación o rechazo de la PEG.

Por último, tanto las divergencias como las concordancias entre lo enunciado y lo efectivo en el tema genérico institucional, suscitaron cuestionamientos críticos sobre la armonía político-filosófico-axiológico-práctica. Algunos puntos claves se refirieron a: (a) la identificación conceptual del principio universal de la igualdad entre las personas con la no distinción por sexo y (b) las resistencias, expresadas en un escenario silenciado en materia de género, siendo esta situación un obstáculo para la institucionalización de la PEG y la

sostenibilidad organizacional a largo plazo.

4.2.2.4.2 *Estructura organizacional.*

Con el fin de conocer si la concepción de la “Estructura organizacional” institucional contemplaba la temática de PEG, se buscaron los indicios correspondientes en los tópicos relacionados con: cadenas de mando; jerarquías; toma de decisiones; canales de comunicación; composición de plantillas; enfoque en tarea-relación; grado de formalización y especialización, entre otros. Con base en el análisis efectuado, se resaltaron tres facetas principales –ocupación de puestos según sexo, contratación, flujos de información y comunicación– junto con algunos otros atributos institucionales.

A manera de una introducción calificativo-actitudinal, el tema de la PEG emergió en las siguientes afirmaciones heterogéneas: por un lado, en la IES “estamos adecuados en la perspectiva o lo que nosotros queremos tener como objetivo”, “hay igualdad de género (...) definido en su estructura organizacional”, la PEG está presente en el “perfil de puestos”; por otro lado, la política con PEG no estaba definida y se trabajaba “siguiendo tal vez a la jerarquía”, misma que no requería ajustes ni cambios y donde “no tenemos dificultad en ese aspecto de... existan diferencias por las posiciones o porque alguien es director y el otro es asistente de un área”. El dilema se complementó con una actitud pasiva de conformidad institucional ante las transformaciones sociales externas: “En nuestro caso la estructura tiene hombres y mujeres. Ok. Y creo que finalmente, este, las estructuras no van a cambiar de la noche a la mañana porque finalmente, o sea, quienes han estado más en el campo laboral son varones, históricamente, ¿sí?, por el tipo de cultura que tenemos. Este, se está viendo mucho más mujeres, ¿no?, preparadas, formadas, etc. Y bueno, yo creo que la universidad en ese sentido, este, tiene la apertura para la posición de mujeres, como tenemos las directoras, tanto aquí en rectoría como en campus. Pero igual digo, ha habido estas posiciones o esta apertura,

no tienen mucho movimiento”. Asimismo, se reportó cierto tradicionalismo en cuanto a la conservación del personal en la rectoría –“el movimiento no es mucho porque la gente dura mucho tiempo en las posiciones”–, algo que contradice a la percepción de una constante rotación intrainstitucional de puestos.

Como el señalamiento más repetido, se refirió a la ocupación de cargos según sexo con prevalencia de las mujeres: la institución “se ha caracterizado por tener, en mayoría, mujeres en áreas de la administración, en las subdirecciones académicas. Igualmente la población estudiantil predominan las mujeres”, “la mayoría de las personas que, que estamos involucradas nosotras en la universidad somos mujeres”, “la estructura de la universidad a nivel de empleados, este, sin temor de equivocarme, es mayormente mujeres”, “creo que el número de mujeres es muy superior en esta Universidad”, “la gestión educativa en la Universidad es dada por un 80% por mujeres. Hay más subdirectoras y maestras en en [*sic*] el campus (...) que hombres.” Las opiniones anteriores contrastaron con algunos comentarios de excepción y contradicción: “En el nivel campus (...), la mayoría de los directivos son mujeres. Entonces somos muy pocos la plantilla de varones. Entonces eso sí lo he podido percibir, la equidad en todas esas oportunidades sí las noto en rectoría. Aquí [en campus] no. Aquí es un poquito mas marcada la pauta de que deben de ser mujeres.” “En cuanto a rectoría considero que podría haber más directoras mujeres cumpliendo perfectamente su función”. En suma, a nivel operativo se empleaban fundamentalmente las mujeres (“En la biblioteca tenemos puras mujeres. ... Es una atención distinta”; “Ahorita de los subdirectores académicos que son los que controlan la información, la atención, la contratación de maestros, este, la atención de los alumnos, yo creo que debemos traer 90% [*sic*] mujeres.”) y a nivel directivo-corporativo alto el panorama cambiaba (siendo más pareja o con predominancia masculina en la cima directiva), lo cual causaba inconformidad en las percepciones de ambos sexos. En relación con lo discernido, aparte de qué sexo es representativo en las jerarquías,

resulta clave su participación real y el reparto de poder (Varela, 2013); además, el atender la paridad de género, cuestionando la colocación de mayormente mujeres en los puestos de atención, debido a que el desempeño femenino de dichos cargos pareció generar mayores beneficios institucionales, eventualmente siendo continuación de los “harenes pedagógicos” (Santos Guerra, 2007, p. 61).

Respecto a la composición de la plantilla docente, ésta no formaba parte de la estructura oficial universitario, a la vez que durante su selección se preponderaba el paradigma económico, del logro y con el enfoque en la tarea: “meramente es cuestión de conocimiento y habilidades, no precisamente de una mujer. (...) lo he visto con hombres y con mujeres que dan materias que hemos cambiado y hemos tenido resultados muy positivos”. Según las acepciones registradas, se consideraba importante el uso del mismo criterio –imparcial en cuanto al sexo de candidatos y orientado al mercado, competencia y mérito profesional– para la contratación del personal en general: mediante las pruebas objetivas para medir “habilidades o capacidades” y adecuarse a perfiles de puesto institucionalmente requeridos.

En relación con el flujo de información y comunicación, si bien pudieran presentarse faltas que “no es por una cuestión de percepción de género, sino a lo mejor puede ser algo interno”, también se reportó que “toda la información es compartida” vía electrónica, es accesible “a todos” y las juntas de alineación periódicas fungían como un espacio para intercambiar comentarios y unificar posturas. Asimismo, el tema de PEG se consideró era ausente en las reuniones de trabajo del personal directivo-administrativo por innecesario: “No veo en función de qué habría que mencionarlo. Participamos todos los administrativos, hombres y mujeres. Todos tienen opinión, todos tienen formas de cuestionar o estar en desacuerdo o plantear problemáticas. Entonces, como tal no implica que haya como mencionar qué en relación a esto.”

Adicionalmente, en la universidad privada se detectó la práctica de reportar al superior previo a la toma de decisiones, lo cual aludió a una cadena de mando vertical; por otro lado, “los estatutos y todo se revisan en un Consejo”. En cuanto a los órganos y divisiones institucionales, la estructuración se caracterizó por una alta centralización (“En rectoría que es a nivel corporativo, (...) todas políticas, todos los criterios de la universidad se giran desde aquí. Aquí se producen y cada campus opera con los criterios de la universidad.”), así como especialización (en las juntas de alineación de la dirección se revisa, por ejemplo, “qué tenemos que hacer, qué nos toca a cada área”; “tenemos especificado lo que debemos hacer”). Los departamentos de la rectoría se describieron como “pequeños”, con existencia de los grupos informales (los “allegados” al rector y los excluidos). También se manifestó que se contaba con oportunidades de crecimiento femenino (“He visto de compañeras aquí y que se han desarrollado y han crecido en la organización”) y un agrado con reservas por los principios de la PEG (“Me gusta la igualdad de género para los puestos aunque reconozco que las mujeres son más viscerales para resolver problemas y eso trae problemas, (...), un hombre lo reconozco hace mejor papel”).

En resumen, la conceptualización sobre estructura organizacional con PEG fue de carácter limitado, enfocándose y destacando la representación numérica prevalente de las mujeres en la composición y distribución de puestos institucionales. Dicha asociación, entre la PEG y la proporción femenina ocupada en la IES, puntualizó que aún era posible ampliar la visión sobre los aspectos organizacionales, integrando los diversos asuntos de género en los elementos básicos de la institución. Según otros atributos, se perfiló la imagen de una organización diseñada para la eficiencia.

4.2.2.4.3 Calidad educativa.

El complejo y polisémico concepto de la “Calidad educativa” se discernió a través de la sistematización de apreciaciones acerca de algunos elementos que la sostienen, principios

que la fundamentan, factores que la influyen, indicadores mediante los cuales se evalúa y resultados de mediciones; proceso donde se trató de averiguar el grado de la presencia de la PEG.

En primer lugar, se observó que la calidad ocupaba uno de los puestos centrales para la IES: “Aquí (...) el enfoque es hacia la calidad educativa y la única característica importante en cada alumno es el entusiasmo y las ganas por recibir una preparación de calidad”. El referido enfoque en calidad se sustentó en una serie de principios. Así, para mantener una buena calidad global emergió importante aprovechar las cualidades tradicionalmente consideradas como femeninas, ejercidas estructuralmente en los puestos de servicio y atención personalizada, donde “las mujeres salen mejor evaluadas”: “Por ejemplo, una de las áreas que sale muy bien evaluada es biblioteca. Y en la biblioteca tenemos puras mujeres. ... Es una atención distinta. (...) hemos tenido casos de bibliotecarios hombres y no ha funcionado. Entonces el servicio, la atención...”. Además, se señaló la importancia de la apertura y “facilidades a ambas partes por igual, hombres y mujeres” en situaciones extraordinarias, incluyendo una eventual problemática de género, aunque a la persona que así lo expresó no le “ha tocado algún caso así en específico dentro de la universidad”. Respecto a un cuestionamiento afín sobre la existencia de procedimientos o normativas que estipularan el actuar del personal universitario ante dichas situaciones, otra persona respondiente afirmó que “estaría estipulado en lo que... o en esta extensión de calidad de servicio” y “no está especificado en letra particular pero sí, lo entendemos porque es parte de la filosofía de la universidad”. Entre otros principios que pudieran considerarse rectores se mencionó: “la atención y el servicio” a todos los grupos involucrados en la educación, “la obligación de encontrar una manera, ¿no?, de facilitar y apoyar que es algo por lo que nace la escuela, ¿no? Para favorecer y para apoyar el desarrollo de las personas que lo requieran”. En suma, el

descrito conjunto de ideas constituyó una guía intangible en materia de la calidad, aunque sin precisiones sobre la PEG.

En cuanto al cuestionamiento más específico acerca de la "calidad con PEG", en las respuestas se pormenorizaron algunas temáticas que, sin restarles la importancia, no se relacionaron directamente con la visión de género. Por ejemplo, se enumeraron las razones de deserción y cambio a una IES pública: por “problemas económicos de los padres” y “porque las cuotas pudieran ser pesadas”. Pese a lo anterior, la universidad atendía “la parte comercial”, “la parte económica” y la “parte social” mediante apoyos monetarios (“becas altísimas y no recuperables”) y negociaciones. Dichas dificultades –se afirmó– no conllevaban un ingrediente genérico puesto que: “los niveles socioeconómicos de nuestros alumnos no están dentro de este requerimiento de considerar a cuidar a los niños”; se abandona la escuela “no por cuidado [de otras personas], por atender o tener que trabajar adicional”; además, “muchas de las cuestiones familiares están atendidas por la familia de adultos, no por los jóvenes estudiantes”. Estas concepciones, en respuesta a qué era la "calidad con PEG", apuntaron a un área de oportunidad en el conocimiento más profundo acerca de la problemática de género; paralelamente, en las acepciones implícitas de lo externado se transmitió la idea de la ausencia de los problemas generizados en la IES. Por otro lado, se registró una opinión consciente de la variable de género como significativa para la imagen y prestigio institucional en la sociedad: la IES “se ha caracterizado por tener, en su mayoría, mujeres en áreas de la administración, en las subdirecciones académicas. Igualmente la población estudiantil predominan las mujeres, ello significa que la Universidad tiene una proyección entre la comunidad que hace que tanto las estudiantes como los padres de familia tengan confianza en la institución”.

Respecto a la medición de calidad educativa –indicadores y evaluaciones–, se señaló que no fueron afectados por cuestiones de género, tampoco se contemplaba ninguna medida

especial al respecto. En concreto, los datos estadísticos desagregados por sexo y el análisis diferenciado por género (como un eventual camino para revelar la problemática educativa de las alumnas y de los alumnos, en particular; el origen y las causas de la misma, para una posterior elaboración de estrategias de atención específicas) no representaban un interés primario al momento de medir la calidad; inclusive, se observó cierto desconocimiento y novedad ante el planteamiento de este tópico. De acuerdo con las opiniones registradas, en la praxis universitaria la política de calidad se centraba en una atención disciplinaria (por ejemplo, los idiomas extranjeros) y homogénea a quienes mostraban dificultades académicas. Las siguientes apreciaciones ejemplifican lo postulado:

- “La parte que nos...eh... ocupa mucho... es no en particular el hecho de seamos hombres o seamos mujeres. Creo que nos ocupa mucho siempre la calidad de la organización en términos generales y el bienestar de todos los que estamos aquí”.
- “No hacemos las diferencias en cuanto a que si sean hombres o sean mujeres, ¿no?, o sea. Si es importante saber cómo están los alumnos o en qué áreas están teniendo dificultades.”
- “El análisis que se hace es: qué estudiantes tenemos con problemáticas, independientemente sean hombres o mujeres. Qué estudiantes tenemos con problemáticas y de qué manera vamos a poder a solucionarlas. Qué tenemos en el quehacer para que no tengan un problema académico.”
- “Consideramos que el énfasis está en la dificultad, y quiénes tienen esta dificultad y de qué manera apoyamos. (...) No porque esté orientada a la importancia de que consideramos más a mujeres o consideramos...”
- “¿Los hombres tienen [dificultades] y haremos un grupo de puros hombres? O sea...”;
“¿Vamos a hacer un grupo de puras mujeres? No.”
- Finalmente, respecto a si los indicadores desde la PEG o los desagregados por sexo, se

dijo: “no los separamos”, “no lo hemos hecho, no separamos la información estadística”; “no lo hemos hecho pero pudiera ser.”

Asimismo, se detectó que un rubro significativo para la calidad educativa radicaba en los resultados de diferentes tipos de encuestas: de un espectro amplio y una antigüedad importante. En especial, se apreciaba la retroalimentación “de peso fundamental” del estudiantado –considerado “nuestro cliente”– y, en particular, del grupo estudiantil próximo a egresar. Dicha práctica de preponderar al cliente externo ante las evaluaciones internas apuntó a un enfoque economicista y de orientación al mercado: “Las [encuestas] internas están medidas, no son muchos, tenemos una cantidad sí importante de funcionarios, pero todavía conocidos, medibles entre nosotros mismos”. En un panorama general, el abanico de mediciones se refirió a: la aplicación de encuestas en licenciatura y posgrado, al terminar el módulo y al momento de egreso, “la evaluación del maestro”, “al personal funcionario”, “al personal de caja, a cajera, secretaría de escolares, el personal de becas, el personal (...) académicos, al director, a bibliotecas, centro de cómputo, a las personas y a las cuestiones físicas”; la “encuesta de satisfacción”, antes “en papel” y posteriormente “en forma electrónica”; además de “la prueba Cleaver” para medir el desempeño de los y las trabajadoras).

Adicionalmente, se registraron las siguientes situaciones. En una explicación del proceso de la aplicación de encuestas al alumnado por egresar se detectó un probable sesgo de género, neutralizado gracias a los avances tecnológicos de la modernidad. Anteriormente, los formatos se entregaban en papel a la primera mitad de un grupo de estudiantes, quienes llegaban al salón puntual (con frecuencia, suelen ser mujeres); pero en la actualidad la tasa de respuesta creció de 50% a 90% debido al medio electrónico de aplicación. Otro aspecto, averiguado al cuestionar un eventual impacto de PEG en procesos evaluativos, consistió en una lógica particular: “Las mujeres salen mejor evaluadas”. Finalmente, un factor que

intervenía en la calidad se relacionó con las conductas generizadas del cuerpo docente hacia el alumnado durante exámenes: “creo que siendo menos paternalistas, maternalistas allí con ellos, eso podría elevar nuestra calidad educativa”.

En síntesis, entre los elementos de la calidad educativa se mencionaron los tópicos de la enseñanza, en una menor medida sobre el personal y en extenso acerca de las mediciones. Se reveló un nexo débil, casi inexistente entre las evaluaciones de calidad y la PEG junto con varias áreas de oportunidad para eventualmente integrarlas en la dimensión analizada.

4.2.2.4.4 Enseñanza-aprendizaje.

Con fundamento en los atributos críticamente distintivos del proceso de “Enseñanza-aprendizaje”, proveídos durante las conceptualizaciones de los y las participantes, se agruparon dos dimensiones: “Enfoque economicista” y “Proceso educativo desde PEG”.

Respecto al primer subcódigo, un proceder cuestionable desde la óptica de género se fundamentó con una serie de citas enumeradas a continuación, mediante las cuales se sintetizaron los siguientes aspectos: la orientación pragmática de la IES al mercado (2, 3, 4); la concepción del alumnado como cliente (6, 8); la pasividad institucional ante la elección de carreras por la juventud según los estereotipos genéricos y el tradicionalismo familiar (7, 8); la preponderancia de la enseñanza homogenizada (1, 4, 5) y del currículo disciplinar (2, 3); la escasez del trato diferenciado y la irrelevancia de la PEG para el marco programático universitario (1, 2, 4, 5, 7, 8).

1. “La perspectiva de género lo que hace (...) es decirte, este, tienes los mismos conocimientos, tienes las mismas habilidades, las mismas herramientas, por lo tanto no hay algo que tenga que hacer diferencia. Entonces, (...) tú puedes venderte en el mercado de una buena manera, independientemente del género que sea”.
2. “Esta cuestión de ¿necesitamos meter cuestiones de género? (...) Pues, estamos

orientados a los requerimientos, estamos orientados hacia la disciplina, hacia las tendencias mundiales en la disciplina. Y a partir de ellas se construye la carrera, ¿sí? Aquí los maestros tienen libertad de cátedra, a la mejor para abordar las problemáticas de género, claro que la tiene.”

3. “Las temáticas de discusión están en relación a la disciplina o la estructura de las carreras están en función de los requerimientos o las tendencias mundiales, el desarrollo de la disciplina, los avances de la disciplina, los requerimientos de empleadores”.
4. “No pensamos en términos de hombres y mujeres, pensamos en términos de alumnos, ¿sí?, pensamos en términos de los estudiantes y de los requerimientos”.
5. “El desarrollo de esta información o la presentación [publicidad de carreras], y limitación no está especificada a un área o a un género. O sea, siempre está hecho para los todos.”
6. “Traemos el 90% de los clientes [el alumnado] que contestaron la encuesta”; “Para nosotros tiene (...) mucho más peso las evaluaciones de nuestro cliente”.
7. “Las tendencias familiares que orientan el desarrollo de quienes van a ser estudiantes, (...). O si los papás son maestros, como también lo vemos, pues es muy probable que se fomente el estudio de la educación, (...) e independientemente que si sean hombres o mujeres”. “Y sí hay expectativas definidas de los padres en cuanto a que los hijos continúen con carreras a veces semejantes, (...). Yo creo que es algo que simplemente sucede.”
8. “Tenemos algunas carreras más cargadas, este, pero ha sido por el perfil de la sociedad. Pero sin embargo, se están cargando ya más proporcionales, por ejemplo, no ha sido decisión de la universidad. (...) Ha sido una cuestión de perfil. Solamente de las necesidades de lo que llegan, vamos, de lo que llegan buscando”.

En síntesis, de acuerdo al vocabulario utilizado por las y los respondientes y matizado económicamente, así como según la descripción del quehacer institucional –adaptativo, no

proactivo– en relación con la enseñanza-aprendizaje, en la IES se consideraba importante priorizar los requerimientos mundiales y disciplinares para ajustar la oferta educativa (asignaturas, carreras) a los mismos, asegurando una atención sin distinción al estudiantado, en función de facilitarle una educación homogenizada, que respete las elecciones profesionales según las expectativas familiares y con adecuación a las necesidades del mercado. Son tópicos cuestionables desde la PEG.

En referencia al segundo subcódigo –“Proceso educativo desde PEG”–, se observaron los siguientes fenómenos. La contrariedad de posturas se presentó al cuestionar la inclusión de la PEG en la estructura programática universitaria. Se manifestó que la IES tiene “en sus programas la igualdad de género”, pero también que el tema “no lo tenemos como tal, en este momento no está” aunque las y los docentes tienen libertad de cátedra. Además, se señaló que la temática de género no forma parte de ninguna unidad curricular; sin embargo, en la carrera de derecho se abordan “los derechos humanos, por una cuestión de todo lo que se maneja como la ley”. El resto del estudiantado adquiere un conocimiento sobre la PEG desde el exterior y es caracterizado como “vivencial”. Asimismo, se señaló que en la actualidad “los mismos jóvenes (...) no tienen muy definido cuál es su rol” y era pertinente “de que se pueda ir concientizando mucho a las nuevas generaciones” en la materia. Respecto a un eventual programa académico que aborde cuestiones de género, por un lado, se expresó que “sería ideal” y “necesario” porque “facilitaría mucho mas un trabajo gerencial, un trabajo de gestión, toma de decisiones” y que en general “no habría resistencia alguna” hacia la PEG. Por otro lado, se manifestó que previo a considerar el género en planes de estudio o asignaturas eran necesarias investigaciones al respecto.

En las apreciaciones registradas se reconoció la existencia de “algunas carreras [femeninas-masculinas] más cargadas”, acompañada de una responsabilidad ajena a la universidad: “ha sido por el perfil de la sociedad”, “es una cuestión cultural, ¿no? O sea, no es

una cuestión particular de la universidad”, “es una situación de cultura también”. Con base en dichas justificaciones, junto con “las expectativas familiares” que *de facto* incidían en las decisiones vocacionales de la juventud, se observó la apertura y satisfacción de las preferencias e intereses de las y los aspirantes; o bien –desde la óptica de la PEG–, un aparente desinterés, pasividad o resignación institucional para equilibrar la matrícula de las carreras o enfrentar el tradicionalismo cultural: “Pues ésta es otra parte que está fuera del ámbito directo de la universidad.” En su turno, el enfoque de la IES residía en “la enseñanza” disciplinar (matemáticas, idiomas) con la atención a los problemas académicos de forma homogénea: “Y esta dificultad o en estos procesos de enseñanza-aprendizaje que estamos batallando con muchachos y con muchachas. O sea, no en particular con un género, estamos batallando con ambos”. Asimismo, el paradigma del igualitarismo se detectó tanto “en el examen de ingreso (...) aplicamos igual, a hombres y mujeres. No, no, no hay distinción de ninguna clase a la hora del acomodo es igual. (...) Otra vez, es parejo. Es para todos los aspirantes.”; “Si la pasa o no la pasa [la prueba de ingreso], no importa si es hombre o mujer”, como en las actividades de orientación vocacional: “Eso yo creo ni siquiera vemos: cuántos chicos y cuántas chicas vamos a llevar. Vamos a llevar a todo el grupo independientemente de la composición del grupo.”

Otro ejemplo de opiniones contradictorias registradas consistió en advertir que no estaba especificada alguna línea de acción (procedimental) para la atención a la problemática de género: “La universidad no les genera algún apoyo (...) específico [a estudiantes]. (...) Sólo manejamos nosotros por la cuestión de criterio”. Asimismo, se reportó un caso antiguo del sexismo abierto por parte de “un maestro (...) que les decía a las alumnas 'yo no sé qué ustedes hacen aquí en clase? ustedes ni siquiera deben estudiar, ustedes han de quedarse en la casa’”. Paralelamente, se expresó que “el trato a alumnas y alumnos es igualitario” y se relataron dos situaciones de una atención personalizada a las futuras alumnas de la

universidad por parte del personal directivo del campus, donde las apoyaron con la elección del área de estudios, confrontando los lastres patriarcales del tradicionalismo y peso de una decisión familiar.

En suma, la conceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la PEG fue heterogénea. El desarrollo de la conciencia crítica del alumnado sobre los tópicos de género se debía a un aprendizaje informal, fuera de las paredes universitarias y era tangencial sobre la PEG en la mayoría de las carreras, distintas de la de derecho. Ante la discriminación por género vivida por la juventud en el exterior, la universidad curricularmente no adoptaba medidas correctivas, tampoco preventivas; aun cuando se reportaron algunos casos de atención especializada y satisfactoria. Finalmente, se observó una matización economicista de la dimensión programática; además, la posibilidad de cambios en materia curricular para una eventual consideración de la PEG no representó un peso significativo en el imaginario colectivo institucional, empero, la creencia en la “no distinción” entre los sexos aplicada en la praxis universitaria se consideró como positiva e importante.

Como resumen final sobre el cuadrante IV (figura 22), se puntualizó otra serie de elementos y procesos institucionales, pendientes de atención desde la PEG.

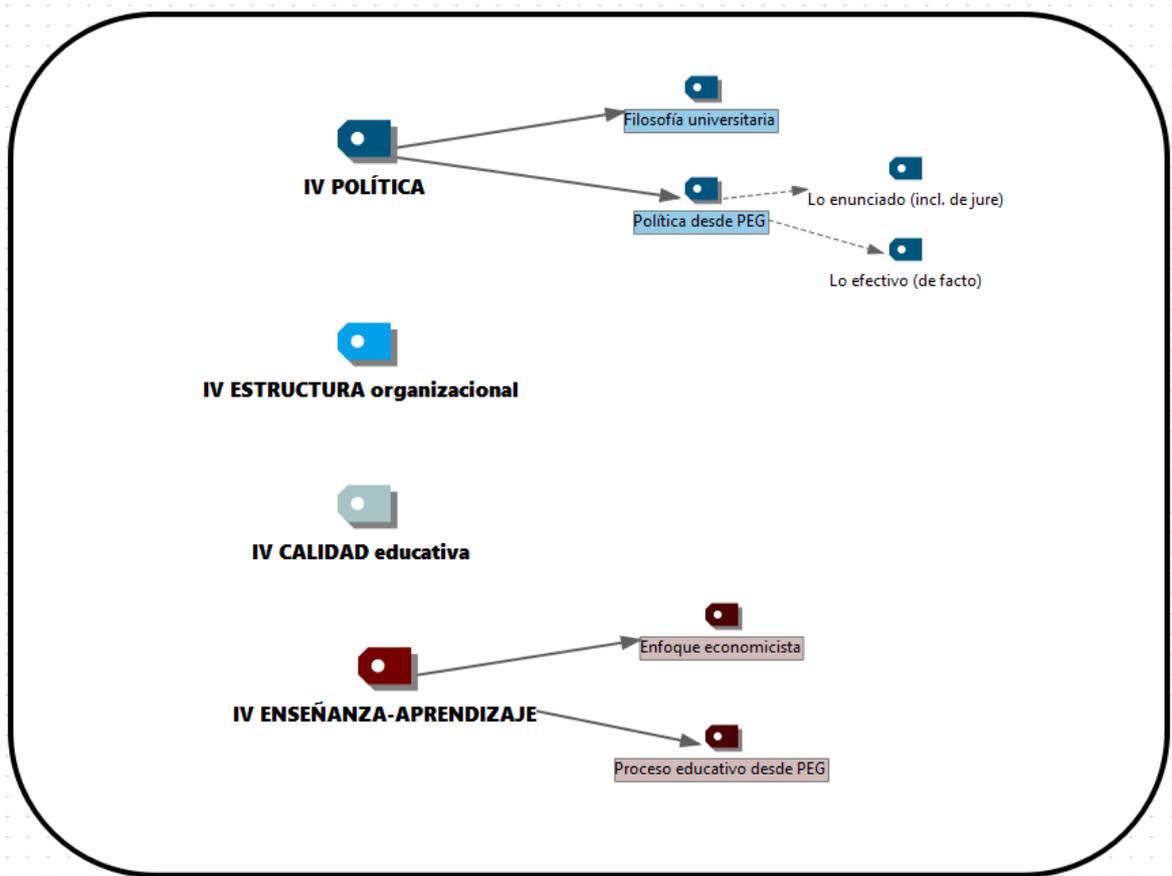


Figura 22. Cuadrante IV: resumen.

En el siguiente apartado los análisis realizados sobre los cuatro cuadrantes se complementan con una serie de las explicaciones pormenorizadas.

4.2.3 Integración del panorama global

Con el propósito de integrar los análisis de los apartados 4.2.1 y 4.2.2, ambos se reunieron en un modelo esquemático –apoyado en el marco de referencia integral de Wilber (2008b, 2013) y adaptado por Surovikina (2015a, 2015b)–, que incluyó los principales resultados conceptuales sobre la gestión educativa desde la PEG acontecida en un ambiente contemporáneo. Se construyó un mapa sociosemántico integral panorámico (figuras 23, 24), proceso ilustrado mediante un caso de estudio de una IES.

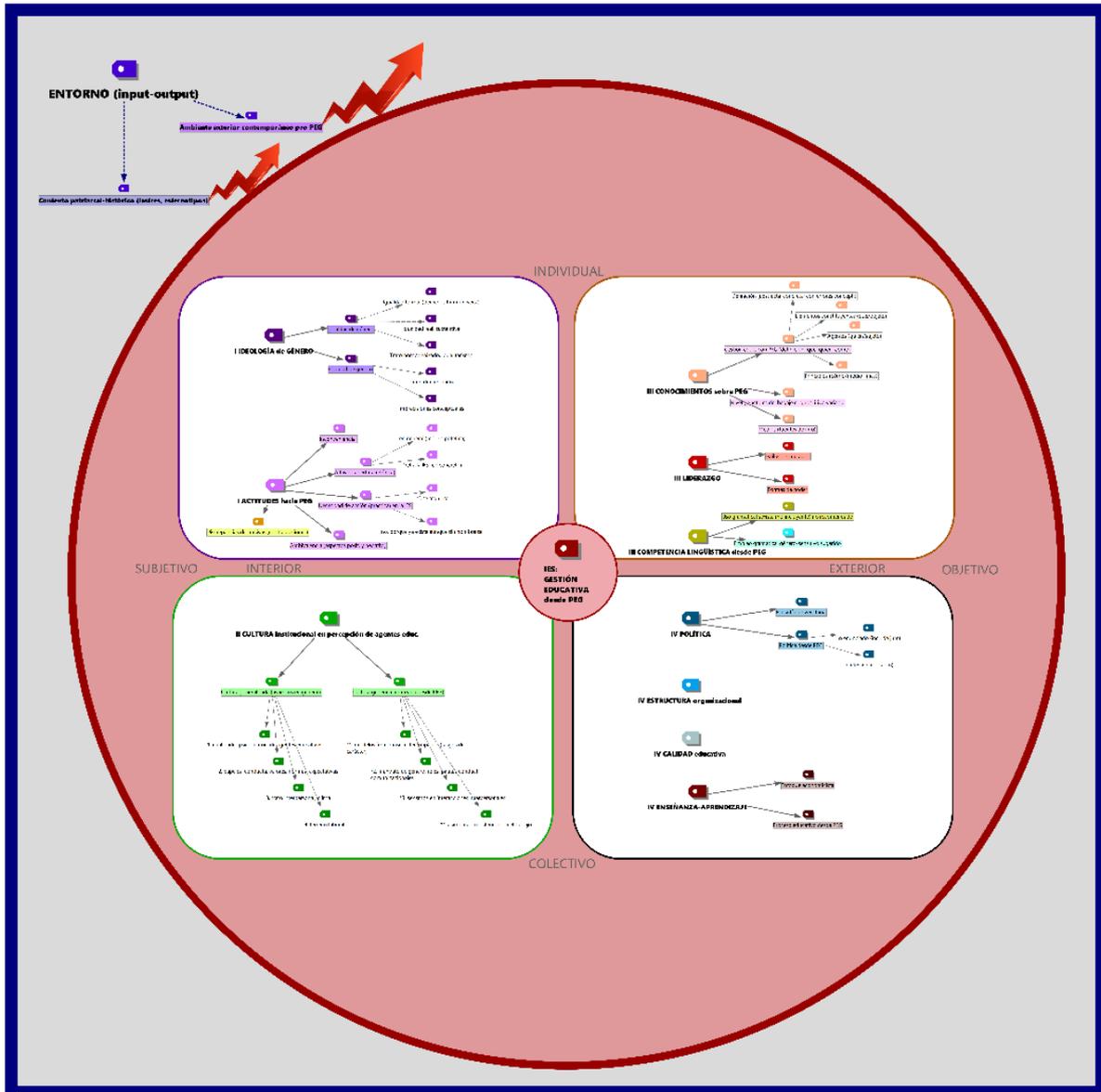


Figura 23. Modelo socio-semántico integral: vista general.

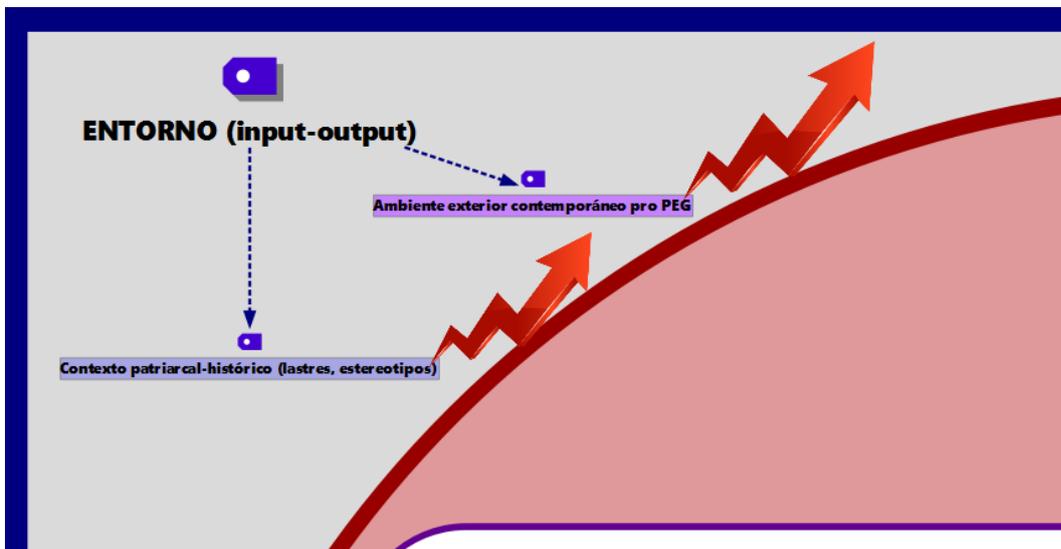


Figura 24. Modelo socio-semántico integral: Entorno.

El funcionamiento de la universidad –insertada en un entorno complejo y genérico– se observó como desvinculado del mismo en lo que respecta a la teoría y agenda de género. Lo anterior se debió a la ausencia de algún nexo significativo entre las transformaciones en materia de género que se producen en los ámbitos sociopolíticos contemporáneos y la actividad institucional. Además, de acuerdo con las enunciaciones del personal participante, la IES tampoco sufría afectaciones por el lastre patriarcal-histórico presente en el exterior. En síntesis, en la representación gráfica del caso explorado se aludió a que la universidad funcionaba como una burbuja –hermética en cuanto a la proactividad e institucionalización de la PEG dentro de la IES y semi-impermeable respecto a un mínimo de eventos con contenidos genéricos e influencias del entorno exterior–. En otras palabras, se advirtió un sistema universitario funcional, donde se mantenía una homeostasis agenérica (sin la PEG). En paralelo, dicho *statu quo* tornaba discutibles los flujos *input-output* correspondientes.

Durante el discernimiento crítico desde la PEG, en el planteamiento pictórico (figuras 25, 26, anexos T, U, V, W) se divisó una serie de brechas y contrastes, espacios donde una eventual construcción de puentes coadyuvaría a la nivelación de la situación actual universitaria en materia de género.

Si bien en el entorno exterior seguía la tensión entre las dos fuerzas opuestas –el vector pro PEG vs. el vector del patriarcado (la flecha de doble punta color guinda)–, también en el interior de la IES se advirtieron los siguientes elementos antagónicos, descritos a continuación por cuadrante (I-IV).

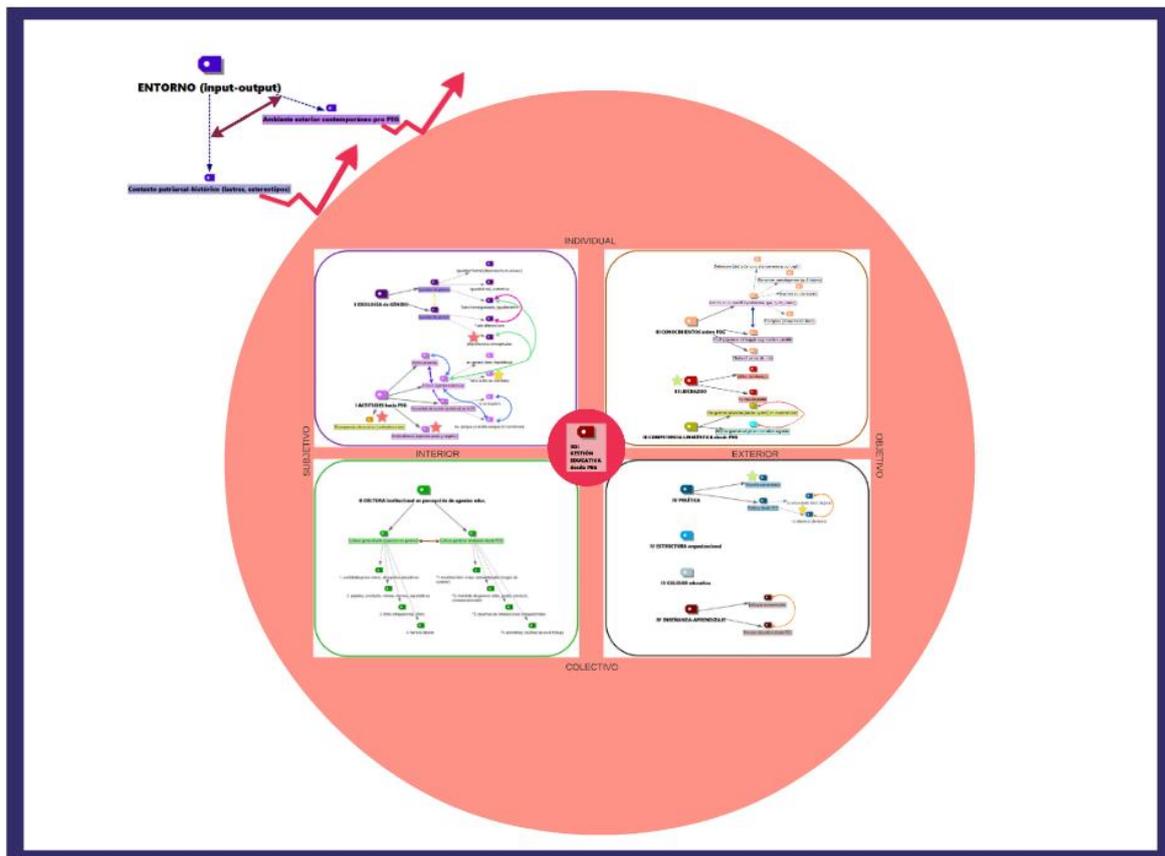


Figura 25. Modelo socio-semántico integral: brechas.

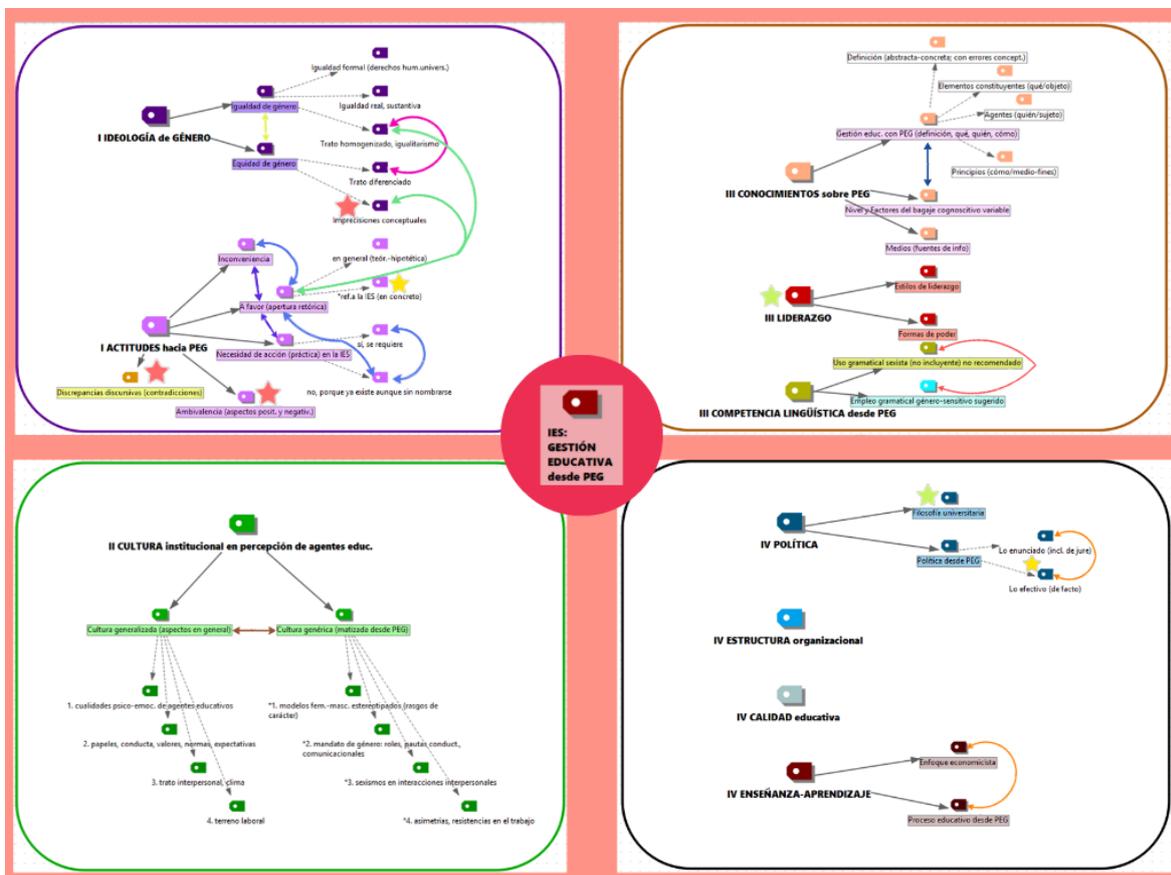


Figura 26. Modelo socio-semántico integral: cuatro cuadrantes con conexiones.

En el cuadrante I superior izquierdo (anexo T), la conceptualización de la equidad de género –en vez de integrarse en la noción más amplia de la igualdad– llegó a fungir como su oponente (flechas amarillas) a raíz del choque ideológico entre los tratos diferenciado y homogenizado (flechas fucsias). Entre los desencuentros actitudinales, se contrastaron las posturas a favor vs. en contra de la PEG, a los niveles tanto general como retórico-práctico (flechas azules), a lo cual se sumó cierta discordancia entre la ideología y actitudes hacia la PEG (flechas verdes). Asimismo, en la tríada de los elementos marcados con estrellas rojas se repitieron las paradojas simbólicas de diferente índole, cuestionables desde la PEG. En suma, en el cuadrante I se albergaron unas importantes brechas de género.

En el cuadrante II inferior izquierdo (anexo U), la construcción de códigos y subcódigos obedeció a la posibilidad de separar las nociones y evidencias según el criterio de género o su ausencia (flechas marrones). En breve, la cultura institucional compartida conllevaba la problemática genérica implícita en el imaginario colectivo universitario.

En el cuadrante III superior derecho (anexo V), se observó una disparidad: entre la preparación cognoscitiva en materia de género y los atributos genéricos que integraban la gestión educativa desde la PEG (flechas azules), así como en manejo del lenguaje incluyente vs. excluyente (flechas rosas). En resumen, se perfilaron unas áreas de oportunidad respecto al bagaje de saberes sobre los estudios de género y su aplicación en la gestión educativa junto con el desarrollo de las competencias lingüísticas género-sensitivas.

En el cuadrante IV inferior derecho (anexo W), la ausencia de alguna base legal para la PEG se discrepó con las opiniones sobre su aparente ejecución tácita en la institución. De forma parecida, el enfoque economicista resultaba incompatible con la PEG en los procesos de enseñanza-aprendizaje (flechas naranjas). Como resultado, ambas desarticulaciones –la política (entre *de jure* vs. *de facto* en materia de género) y la pedagógica (entre universidad

como empresa vs. la PEG y DH)– guardaban afectación estratégica al funcionamiento de la IES (e.g., respecto a los tópicos sobre institucionalización, planeación, sostenibilidad).

Finalmente, la relación entre los cuadrantes I y IV mediante las estrellas amarillas apuntó a un cuestionamiento de la apertura retórica hacia la PEG en la IES, donde se carecía del respectivo sustento político. Además, entre las dimensiones III y IV (estrellas verdes) se manifestó un reto de correspondencia y sostenibilidad en materia de liderazgo universitario con PEG basado en la filosofía institucional detectada.

En resumen, con base en la narrativa cultural universitaria, para fines del desarrollo institucional y avances en el tema genérico se requeriría una revisión de las divergencias examinadas. Enseguida, las imágenes anteriores (anexos T, U, V, W) se complementan con sus variantes más ilustrativas, puesto que se proveen las quintaesencias explicativas para cada elemento del modelo sistémico (figuras 27-33).

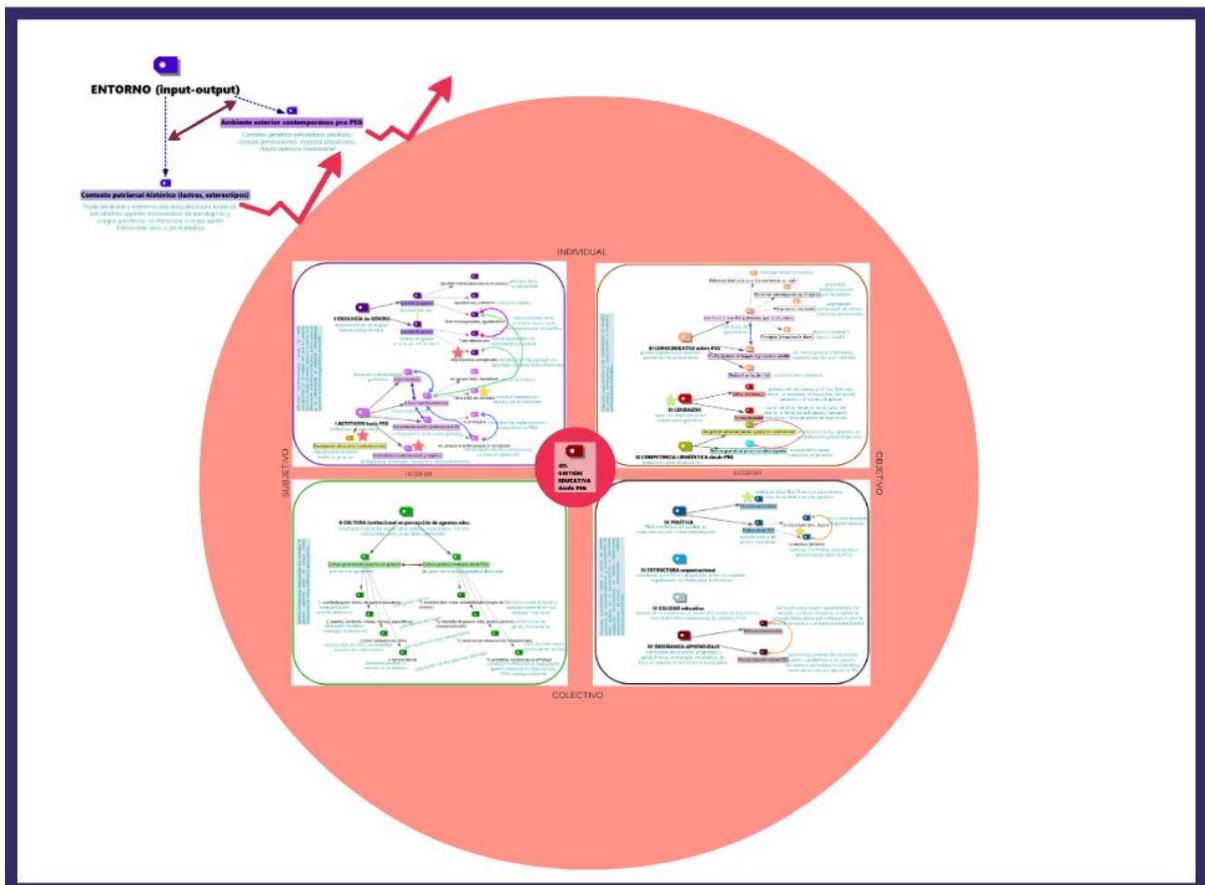


Figura 27. Modelo socio-semántico integral: vista general. Explicación.

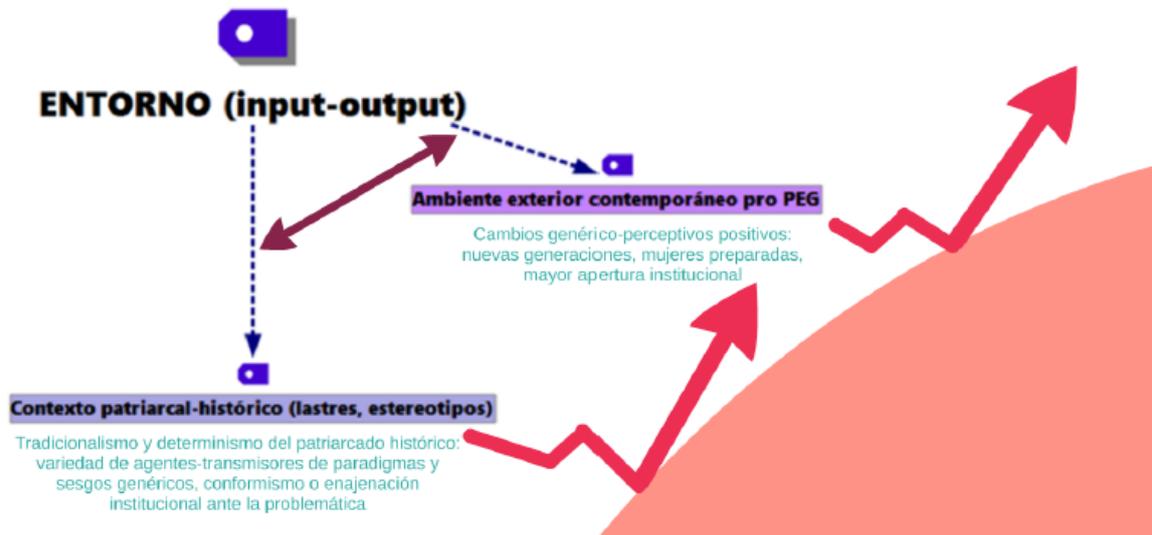


Figura 28. Modelo socio-semántico integral: Entorno. Explicación.

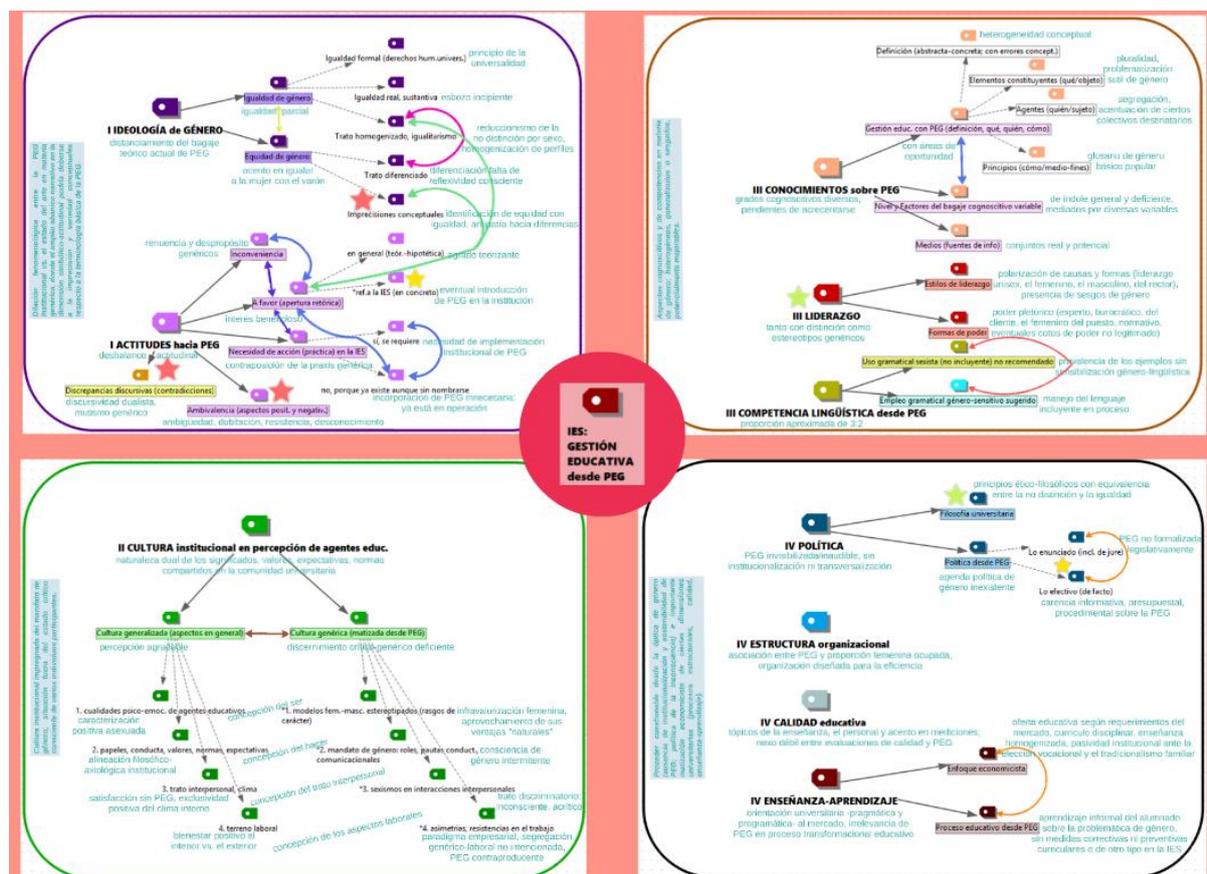


Figura 29. Modelo socio-semántico integral: brechas. Explicación.

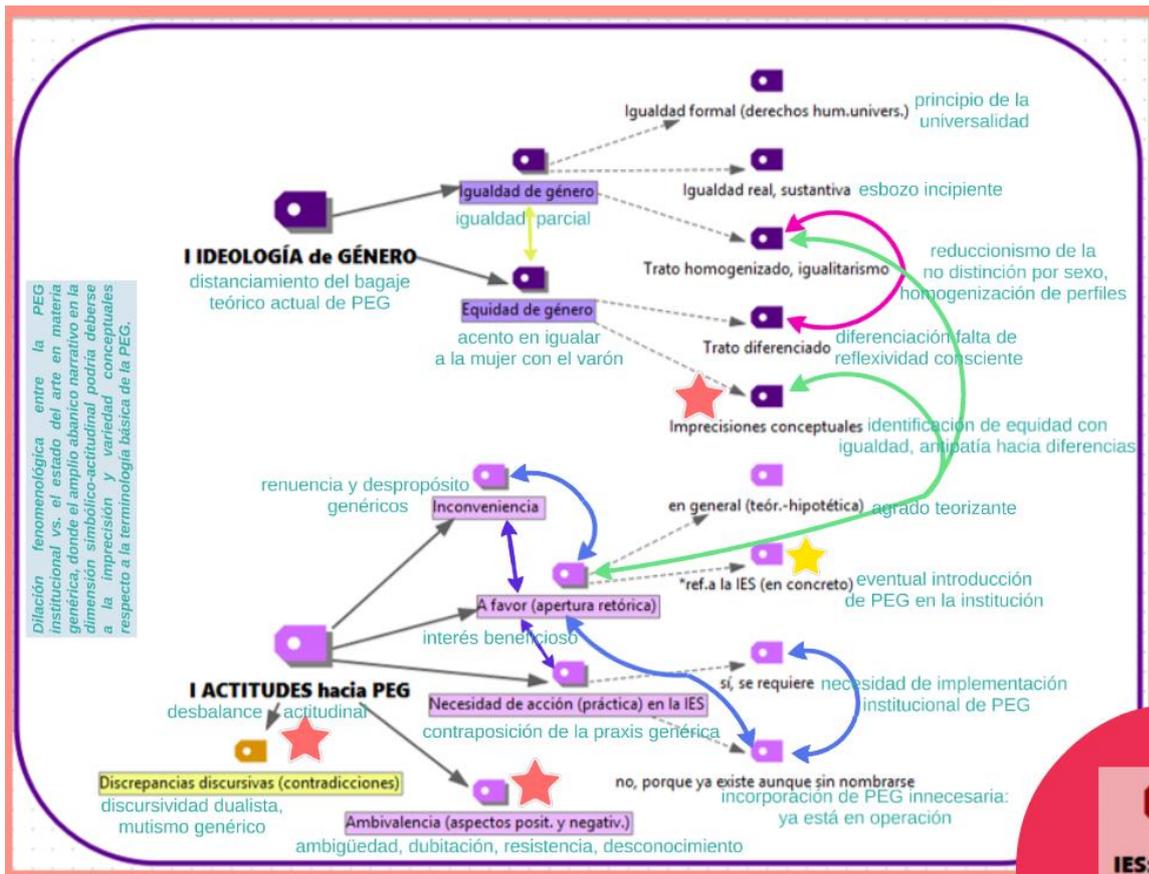


Figura 30. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante I. Explicación.

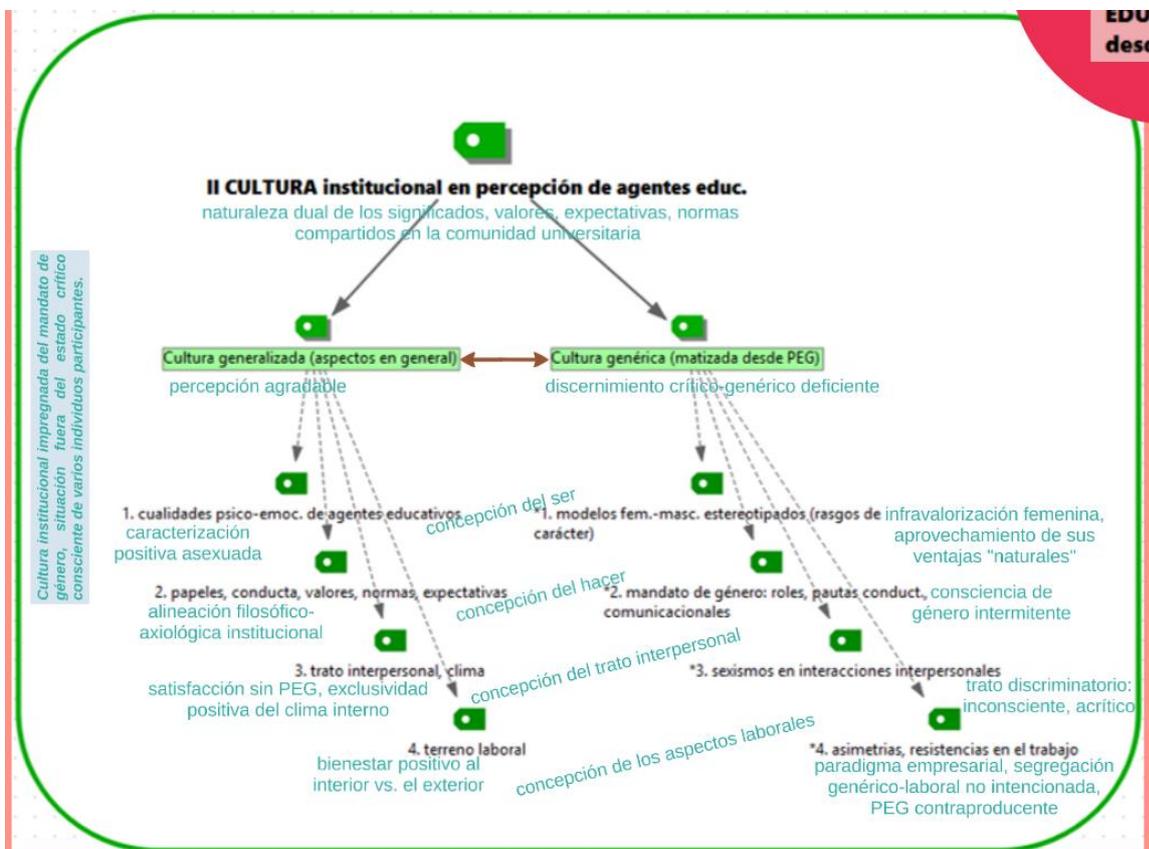


Figura 31. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante II. Explicación.

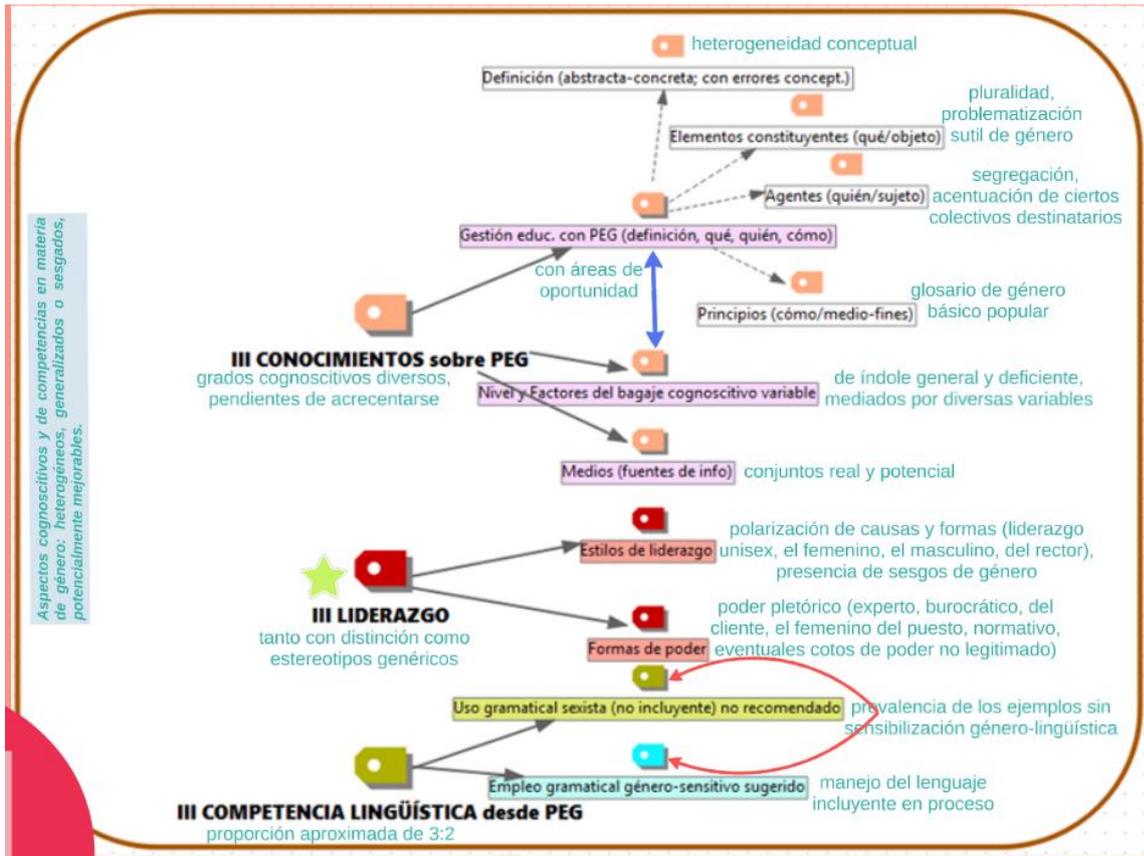


Figura 32. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante III. Explicación.

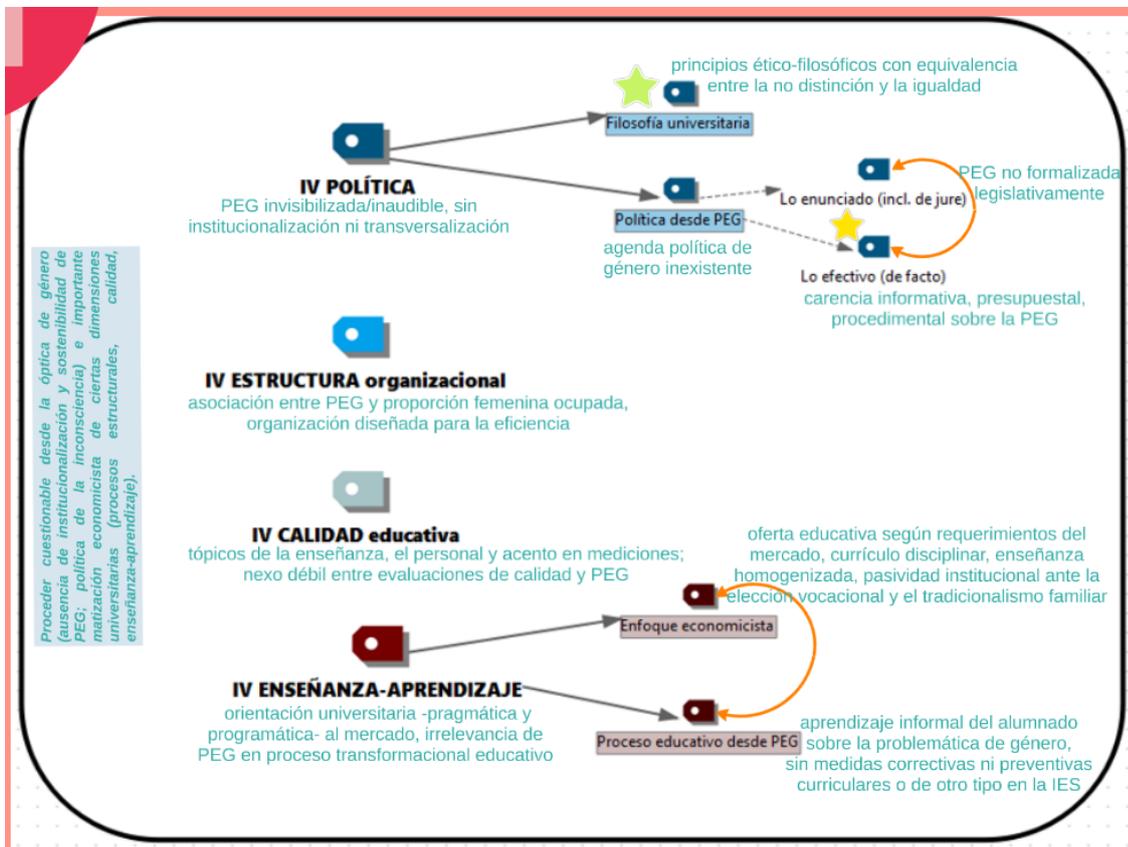


Figura 33. Modelo socio-semántico integral: conexiones en el Cuadrante IV. Explicación.

Con el fin de enriquecer la indagación, se realizó un análisis de contenidos de las entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario, proceso donde se calcularon las frecuencias de aparición de una serie de conceptos clave de la PEG (tabla 2, figura 34). Además, se creó una nube de palabras para visualizar los resultados proporcionalmente (tabla 3, figura 35).

La lista de interés incluyó el siguiente vocabulario genérico:

- la palabra “igual” y cualquier término derivado de la misma (e.g., igualdad, igualitario);
- los vocablos derivados de “parej” (e.g., parejo, parejos);
- los derivados de “distinci” (e.g., distinción), “disting” (e.g., distinguir), “indistint” (e.g., indistinta), donde sus respectivas significaciones apuntaron a la acción de no diferenciar;
- la palabra “equidad” y cualquier término derivado de “equitativ” (e.g., equitativa);
- los derivados de “divers” (e.g., diversas, diversidad).

Las 132 apariciones del léxico “generizado” se agruparon semánticamente. Si bien los conceptos relacionados con la “igualdad” prevalecieron (71, 54%) y los de “equidad” ocuparon un segundo lugar (28, 21%), con base de los discernimientos previos se reveló que sus significaciones resultaron heterogéneas. Una dimensión importante correspondió a las ideas arbitrarias y cuestionables desde la PEG (23, 17%): sobre la no distinción, el no reconocimiento de las diferencias genéricas, el enfoque economicista. La representación numérica de la noción sobre la “diversidad” (2, 2%) resultó minúscula y apenas perceptible en la imagen.

Finalmente, el propósito de plasmar dichos multisignificados a través de una nube de palabras consistió en puntualizar que, aunque los aspectos igualitarios –la igualdad formal y sustantiva– constituyen un eje central de la PEG, ésta no resultaría sostenible en el tiempo sin que se reconociera –*de jure* y *de facto*– el tratamiento genérico diferenciado, así como sin que se trabajara en la superación ideológica de la visión pareja u homogénea hacia los hombres y las mujeres junto con el paradigma empresarial neoliberal.

Tabla 2

Frecuencia de términos sobre PEG

FRECUENCIAS	# apariciones	%
igual	71	54%
parej	8	6%
distinci, disting, indistint	23	17%
equidad, equitativ	28	21%
divers	2	2%
Suma	132	100%

Nota: Las frecuencias de aparición de los conceptos clave sobre PEG.

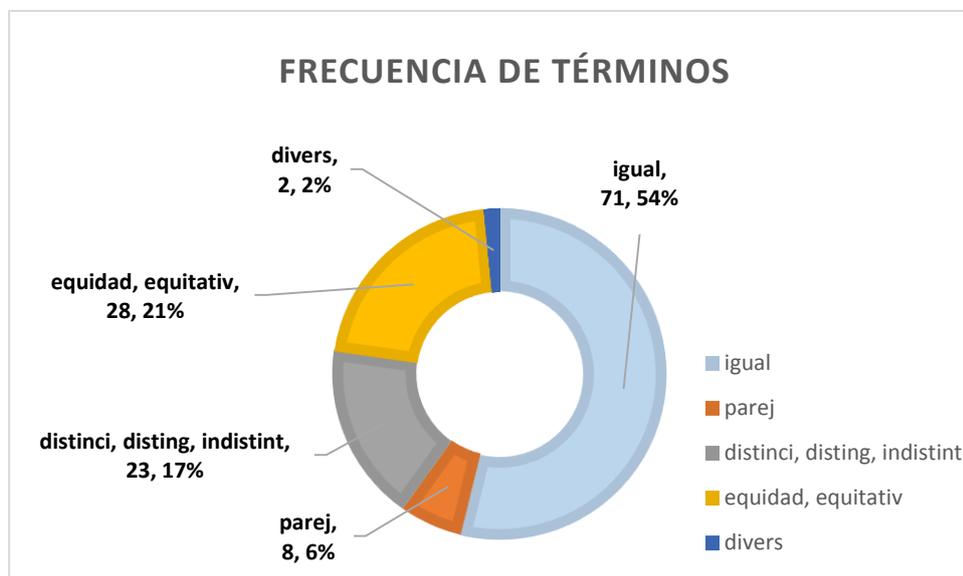


Figura 34. Frecuencia de términos sobre PEG.

Tabla 3

Frecuencia de términos sobre PEG reagrupados semánticamente

FRECUENCIAS	# apariciones	%
igual	71	54%
parej	8	6%
NOdistinci-NOdisting-INDistint	23	17%
equidad-equitativ	28	21%
divers	2	2%
Suma	132	100%

Nota: Las frecuencias de aparición de los conceptos clave sobre PEG, reagrupados semánticamente.



Figura 35. Nube de palabras.

4.3 Documentación institucional

Respecto a la cuarta pregunta de investigación –examinar el tema y problemática de género en la gestión educativa mediante el lenguaje empleado en la documentación institucional–, con el uso de *MAXQDA 12* se analizaron 40 fuentes documentales de distinta naturaleza –volumen, formato, origen– (véase anexo X). Los registros se sistematizaron provisionalmente en seis grupos (figuras 36, 37), según algún atributo en común: comunicación administrativa, internet, reglamentos académicos y administrativos, difusión y publicaciones, promoción, estatutos universitarios.

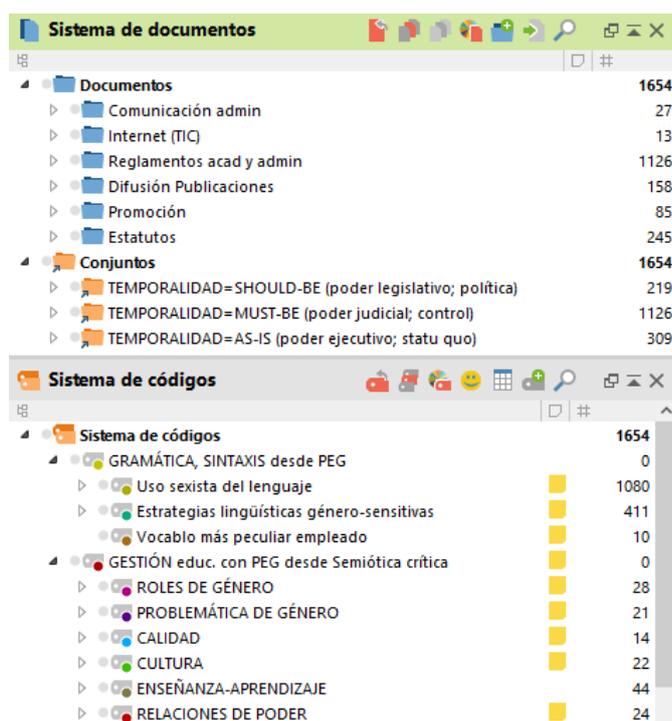


Figura 36. Sistemas de documentos y de códigos. Documentación institucional.

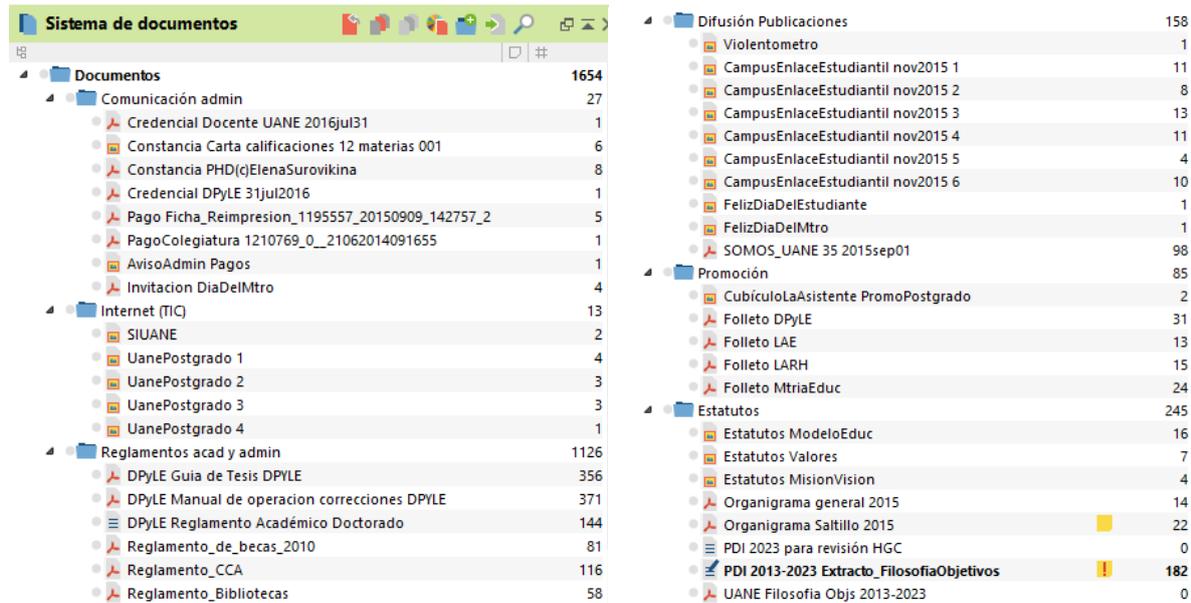


Figura 37. Sistema de documentos: estructura de documentos.

En el sistema de códigos y subcódigos (figura 38) de tres niveles se emplearon 36 elementos que conformaron dos conjuntos principales: (a) las cuestiones gramaticales del lenguaje género-sensitivo empleado y (b) los tópicos de gestión educativa desde la PEG; donde se codificaron 1,654 segmentos en total (1,501 y 153, respectivamente). Las dos variables claves se denominaron en *MAXQDA* como: “Gramática, sintaxis desde PEG” y “Gestión educativa con PEG desde semiótica crítica”.

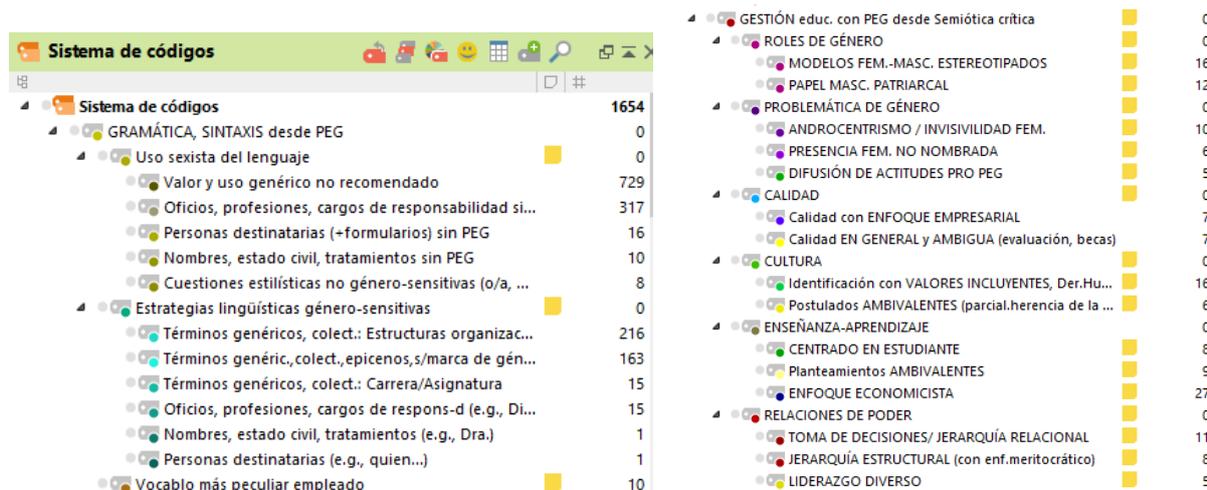


Figura 38. Sistema de códigos y subcódigos.

Enseguida se presentan los resultados del discernimiento efectuado. Para mayor detalle consúltese el archivo Excel “Segmentos codificados DOCUMENTOS” (anexo EC)

con todas las codificaciones y comentarios explicativos en lo que se refiere al presente apartado 4.3; los memorandos (anexo WF) y el conjunto de documentos (anexos DA-DDO).

4.3.1 Uso gramatical del lenguaje desde la PEG.

En este apartado se revisó la categoría perteneciente al cuadrante IV inferior-derecho de la visión integral sobre el lenguaje (figura 1), abreviada “Gramática, sintaxis desde PEG” (figura 39). Con fundamento en el marco teórico sobre las recomendaciones del uso gramatical del lenguaje desde la PEG, se realizaron codificaciones (1,501 segmentos) y sistematización del material recopilado en campo. En el proceso (figuras 39-41) se generaron tres agrupaciones: un código, para identificar el uso sexista (1,080); otro, el empleo género-sensitivo del lenguaje (411); y el tercero, para ilustrar algunos casos representativos (10). Los primeros dos códigos incluyeron cinco y seis subcódigos del tercer nivel jerárquico de ordenación.

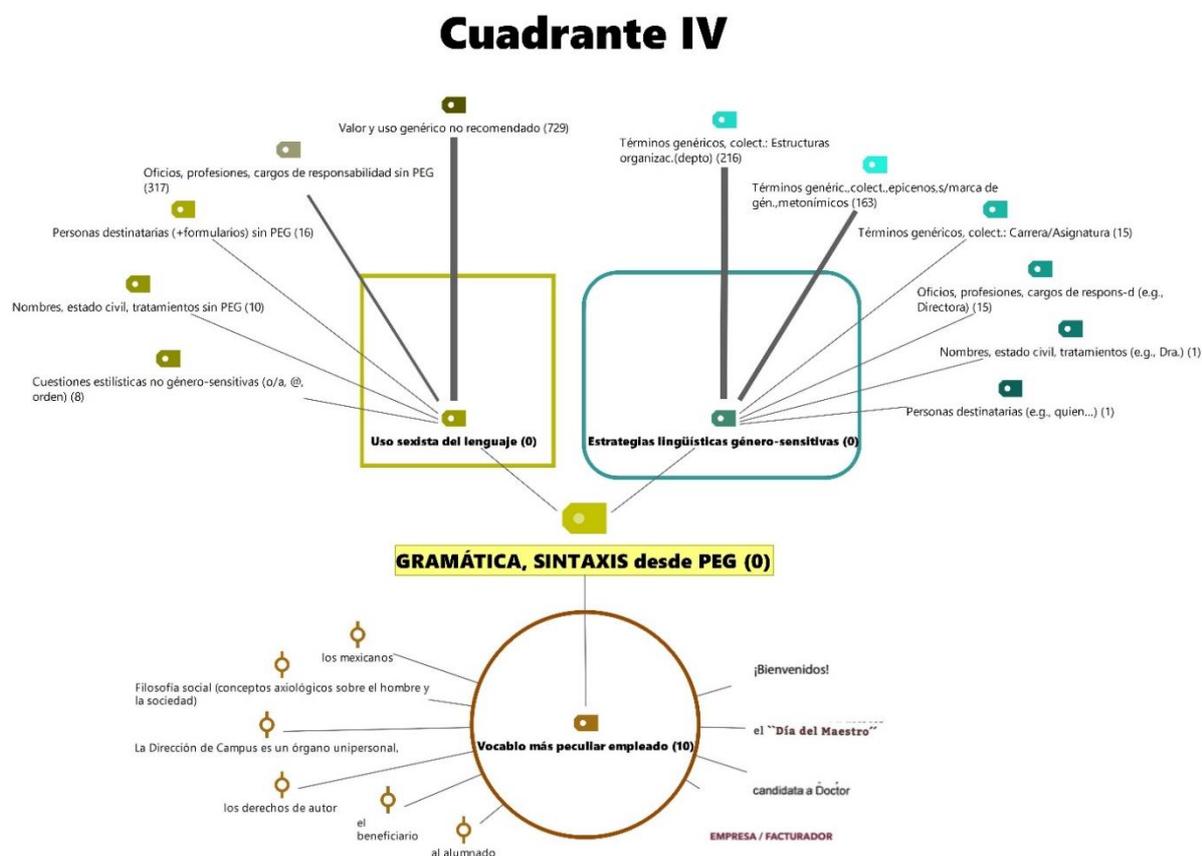


Figura 39. Mapa del uso gramatical del lenguaje desde la PEG: UANE.

Sistema de códigos	Comunicación admin	Internet (TIC)	Reglamentos acad y admin	Difusión Publicaciones	Promoción	Estatutos	SUMA
GRAMÁTICA, SINTAXIS desde PEG							0
Usos sexista del lenguaje							0
Valor y uso genérico no recomendado	3	5	510	86	20	105	729
Oficios, profesiones, cargos de responsabilidad sin PEG	4		272	8	24	9	317
Personas destinatarias (+formularios) sin PEG	7	2	7				16
Nombres, estado civil, tratamientos sin PEG	1		8			1	10
Cuestiones estilísticas no género-sensitivas (o/a, @, orden)			3	4		1	8
Estrategias lingüísticas género-sensitivas							0
Términos genéricos, colect.: Estructuras organizac.(depto)	1		181	1	5	28	216
Términos genéric., colect., epíctenos, s/marca de gén., metonímicos	1	1	92	22	6	41	163
Términos genéricos, colect.: Carrera/Asignatura				6	9		15
Oficios, profesiones, cargos de respons-d (e.g., Directora)	3		12				15
Nombres, estado civil, tratamientos (e.g., Dra.)			1				1
Personas destinatarias (e.g., quien...)	1						1
Σ SUMA	21	8	1086	127	64	185	1491

Figura 40. Matriz de subcódigos con valores respecto al uso gramatical del lenguaje desde la PEG: UANE.

Sistema de códigos	Comunicación admin	Internet (TIC)	Reglamentos acad y admin	Difusión Publicaciones	Promoción	Estatutos	SUMA
GRAMÁTICA, SINTAXIS desde PEG							0
Usos sexista del lenguaje							0
Valor y uso genérico no recomendado	•	•	■	•	•	•	729
Oficios, profesiones, cargos de responsabilidad sin PEG	•	•	■	•	•	•	317
Personas destinatarias (+formularios) sin PEG	•	•	•	•	•	•	16
Nombres, estado civil, tratamientos sin PEG	•	•	•	•	•	•	10
Cuestiones estilísticas no género-sensitivas (o/a, @, orden)	•	•	•	•	•	•	8
Estrategias lingüísticas género-sensitivas							0
Términos genéricos, colect.: Estructuras organizac.(depto)	•	•	■	•	•	•	216
Términos genéric., colect., epíctenos, s/marca de gén., metonímicos	•	•	■	•	•	•	163
Términos genéricos, colect.: Carrera/Asignatura	•	•	•	•	•	•	15
Oficios, profesiones, cargos de respons-d (e.g., Directora)	•	•	•	•	•	•	15
Nombres, estado civil, tratamientos (e.g., Dra.)	•	•	•	•	•	•	1
Personas destinatarias (e.g., quien...)	•	•	•	•	•	•	1
Σ SUMA	21	8	1086	127	64	185	1491

Figura 41. Matriz de subcódigos con nodos-cuadrados respecto al uso gramatical del lenguaje desde la PEG: UANE.

Entre los hallazgos de índole gramatical (figura 42, tabla 4) prevalecieron las áreas de oportunidad (72.4% de los casos), o bien, los ejemplos con diferente grado del sexismo lingüístico. Los 1,080 segmentos conllevaron posibilidades de utilizar alternativas sensibles a la óptica de género. El 97% de estas evidencias correspondió a: 729 codificaciones (68%) del empleo sesgado del vocabulario genérico, que invisibilizaba a la mujer; y otras 317 (29%), donde se disimulaba la presencia femenina en el ejercicio profesional y la ocupación de cargos de responsabilidad. Por otro lado, no se localizaron las asimetrías en el discurso, tampoco los duales aparentes y vocablos ocupados.

Respecto a los avances para incluir la PEG en el lenguaje, en la documentación institucional se detectó el manejo de variadas estrategias lingüísticas género-sensitivas (27.6% de los casos). Aunque no se explotó toda la gama de alternativas posibles, se localizaron 411 variantes sensibles a la PEG. En la mayoría de éstas (93%, 379 segmentos) se emplearon los

términos genéricos inclusivos, colectivos, epicenos, vocablos sin marca de género o expresiones metonímicas, donde una fracción significativa de 53% (216) se refirió al ámbito de la estructura organizacional de la universidad.

Tabla 4

Uso gramatical del lenguaje desde la PEG: UANE.

GRAMÁTICA, SINTAXIS desde PEG		SUMA	Porcentaje	
		codificaciones		
Uso sexista del lenguaje	Valor y uso genérico no recomendado	729	48.9%	72.4%
	Oficios, profesiones, cargos de responsabilidad sin PEG	317	21.3%	
	Personas destinatarias (+formularios) sin PEG	16	1.1%	
	Nombres, estado civil, tratamientos sin PEG	10	0.7%	
	Cuestiones estilísticas no género-sensitivas (o/a, @, orden)	8	0.5%	
Estrategias lingüísticas género-sensitivas	Términos genéricos, colect.: Estructuras organizac.(depto)	216	14.5%	27.6%
	Términos genéric.,colect.,epicenos,s/marca de gén.,metonímicos	163	10.9%	
	Términos genéricos, colect.: Carrera/Asignatura	15	1.0%	
	Oficios, profesiones, cargos de respons-d (e.g., Directora)	15	1.0%	
	Nombres, estado civil, tratamientos (e.g., Dra.)	1	0.1%	
	Personas destinatarias (e.g., quien...)	1	0.1%	
SUMA		1491	100.0%	

Nota: La ilustración numérica y porcentual de los elementos que integran dos códigos pertenecientes a la variable "Uso gramatical del lenguaje desde la PEG".

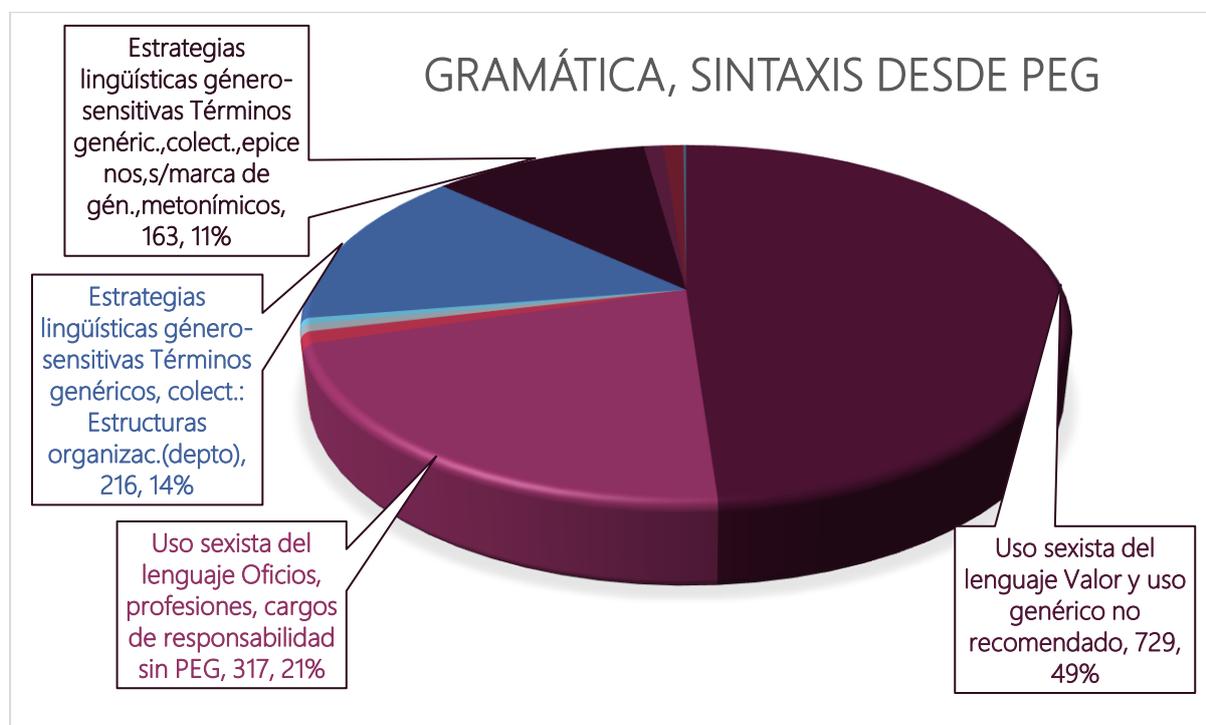


Figura 42. Gráfica de los principales elementos que integran dos códigos pertenecientes a la variable "Uso gramatical del lenguaje desde la PEG".

En cuanto a algunos vocablos peculiares desde la mirada de género (figura 39), en la decena ilustrativa seleccionada predominaron las expresiones sin la consideración de la PEG (9 vs. 1). Se revelaron los ejemplos “clásicos” de aludir a la ciudadanía como “los mexicanos” sin nombrar el 52% de las mexicanas que la integran o de recibir después de las vacaciones de verano “al alumnado” con un “¡Bienvenidos!” indiferente hacia la población universitaria femenina. Empero, cabe señalar que el término “alumnado” fungió como una muestra del empleo adecuado desde la PEG, cuya mención y enfatización aquí se debe a que esta palabra apareció sólo en dos ocasiones en los 40 documentos analizados. Asimismo, la celebración de la profesión docente mayormente feminizada se designó como el “Día del Maestro”. También se observaron las referencias a la axiología social interesada en “el hombre” (no mujer) como un testimonio de la mentalidad patriarcal androcentrista, sesgo que también se evidenció en la característica “unipersonal” del máximo órgano de poder en el campus universitario y en las puntualizaciones de “el beneficiario”, “facturador” y “los derechos de autor” con los vocablos en masculino; son atribuciones relacionadas con estatus, mando, prestigio, patrimonio. Finalmente, cierta incoherencia se manifestó en la pareja lingüística “candidata a Doctor” (no doctora).

En suma, en el sociolecto institucional la problemática principal desde la PEG fue identificada mediante un mayor número de codificaciones (en proporción 72.4% vs. 27.6%) y se condensó en la invisibilidad de las féminas en el lenguaje institucional. Por otro lado, los recursos incluyentes se concentraron en el empleo de un léxico genérico-colectivo. En ambos casos se perfilaron las pautas comunes o de mayor impacto (97% y 93%, respectivamente), lo cual facilitaría eventuales estrategias de atención a estos tópicos en la universidad: tanto para corrección de formas gramaticales discriminatorias como para diversificación de destrezas lingüísticas género-sensitivas.

4.3.2 Gestión educativa con PEG desde la semiótica crítica.

En esta sección se analizó otra variable, generada a partir de las codificaciones (153) construidas con base en el estado del arte en materia de gestión educativa con PEG (sección 2.3), la presencia o ausencia de cuyos elementos conceptuales fue posible cotejar mediante la exploración en una IES mexicana. Asimismo, los datos revisados desde la semiótica crítica (la ciencia sobre signos –textos, imágenes, etc.– y sus relaciones con los contextos, revelados por la presencia o exclusión de los primeros) posibilitaron la posterior triangulación de la información entre los cuadrantes del modelo integral del lenguaje (figura 1).

Para la categoría “Gestión educativa con PEG desde semiótica crítica” se creó un mapa conceptual y varias matrices de códigos (figuras 43-45). En el panorama de todos los segmentos codificados (153) se revisaron los números totales por subcódigo (columna “Suma”, figuras 44-45), puesto que la cantidad de codificaciones por grupo de documentos no fue relevante. En general, no se buscó un número alto/bajo (frecuencia de aparición) de casos ilustrativos, sino la variedad de facetas y representatividad cualitativa de la información y los hechos relacionados con la gestión desde la PEG.

GESTIÓN educativa con PEG desde Semiótica crítica

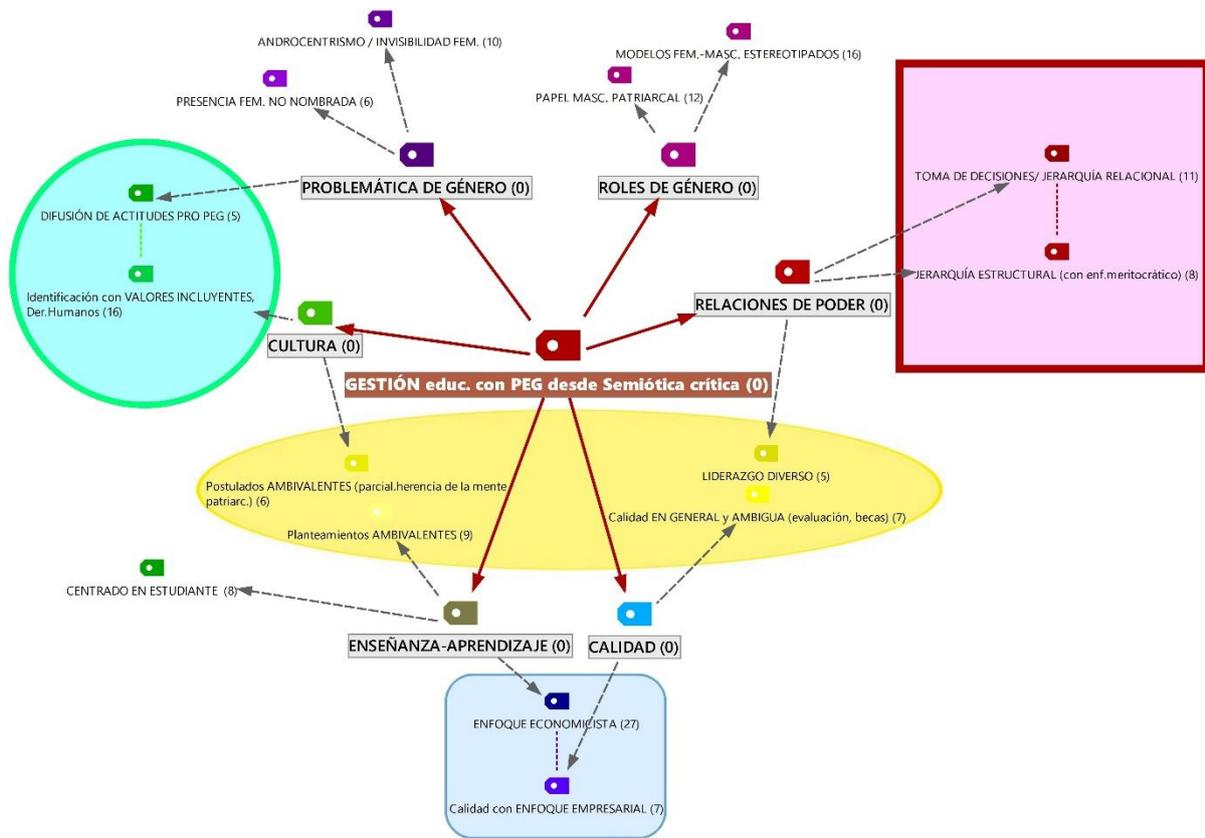


Figura 43. Mapa de gestión educativa con PEG desde la semiótica crítica: UANE.

Sistema de códigos	Comunicación admin	Internet (TIC)	Reglamentos acad y admin	Difusión Publicaciones	Promoción	Estatutos	SUMA
1 GESTIÓN educ. con PEG desde Semiótica crítica							0
1.1 ROLES DE GÉNERO							0
1.1.1 MODELOS FEM.-MASC. ESTEREOTIPADOS				9	6	1	16
1.1.2 PAPEL MASC. PATRIARCAL	1		1	6	1	3	12
1.2 PROBLEMÁTICA DE GÉNERO							0
1.2.1 ANDROCENTRISMO / INVISIBILIDAD FEM.		1	2	2	5		10
1.2.2 PRESENCIA FEM. NO NOMBRADA	2	2		2			6
1.2.3 DIFUSIÓN DE ACTITUDES PRO PEG				5			5
1.3 CALIDAD							0
1.3.1 Calidad con ENFOQUE EMPRESARIAL			2	1		4	7
1.3.2 Calidad EN GENERAL y AMBIGUA (evaluación, becas)			4			3	7
1.4 CULTURA							0
1.4.1 Identificación con VALORES INCLUYENTES, Der. Humanos				2		14	16
1.4.2 Postulados AMBIVALENTES (parcial.herencia de la mente patriarc.)			1			5	6
1.5 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE							0
1.5.1 CENTRADO EN ESTUDIANTE						8	8
1.5.2 Planteamientos AMBIVALENTES			1			8	9
1.5.3 ENFOQUE ECONOMICISTA		2	6	2	9	8	27
1.6 RELACIONES DE PODER							0
1.6.1 TOMA DE DECISIONES/ JERARQUÍA RELACIONAL			11				11
1.6.2 JERARQUÍA ESTRUCTURAL (con enf.meritocrático)			5	1		2	8
1.6.3 LIDERAZGO DIVERSO			3			2	5
Σ SUMA	3	5	36	30	21	58	153

Figura 44. Matriz de subcódigos con valores respecto a la gestión educativa con PEG desde la semiótica crítica: UANE.



Figura 45. Matriz de códigos con nodos-círculos respecto a la gestión educativa con PEG desde la semiótica crítica: UANE.

Las seis temáticas principales representadas en la gestión universitaria de la UANE se delimitaron mediante los siguientes códigos enlistados en orden descendiente: “enseñanza-aprendizaje” (44, 28.8%), “roles de género” (28 casos, 18.3%), “relaciones de poder” (24, 15.7%), “cultura” (22, 14.4%), “problemática de género” (21, 13.7%), “calidad” (14, 9.2%) junto con sus respectivos subcódigos del nivel jerárquico más específico (tablas 5, 6; figuras 46, 47).

Tabla 5

Gestión educativa con PEG (códigos): UANE.

GESTIÓN educativa con PEG	SUMA	Porcentaje	Porcentaje acumulado
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	44	28.8%	29%
ROLES DE GÉNERO	28	18.3%	47%
RELACIONES DE PODER	24	15.7%	63%
CULTURA	22	14.4%	77%
PROBLEMÁTICA DE GÉNERO	21	13.7%	91%
CALIDAD	14	9.2%	100%
SUMA	153	100.00%	

Nota: La ilustración numérica y porcentual de los seis códigos pertenecientes a la variable “Gestión educativa con PEG”, con ordenación según los porcentajes acumulados.

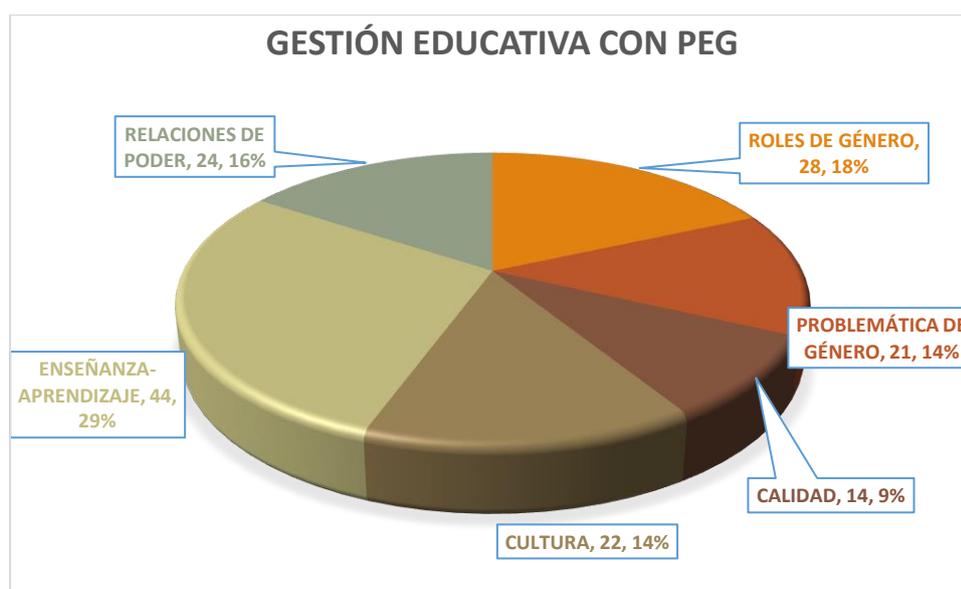


Figura 46. Gráfica de los códigos pertenecientes a “Gestión educativa con PEG”.

Tabla 6

Gestión educativa con PEG (subcódigos): UANE.

	GESTIÓN educativa con PEG	SUMA	Porcentaje	
ROLES DE GÉNERO	MODELOS FEMENINO-MASCULINOS ESTEREOTIPADOS	16	10.5%	18.3%
	PAPEL MASCULINO PATRIARCAL	12	7.8%	
PROBLEMÁTICA DE GÉNERO	ANDROCENTRISMO / INVISIBILIDAD FEMENINA	10	6.5%	13.7%
	PRESENCIA FEMENINA NO NOMBRADA	6	3.9%	
	DIFUSIÓN DE ACTITUDES PRO PEG	5	3.3%	
CALIDAD	Calidad con ENFOQUE EMPRESARIAL	7	4.6%	9.2%
	Calidad EN GENERAL y AMBIGUA (evaluación, becas)	7	4.6%	
CULTURA	Identificación con VALORES INCLUYENTES, Derechos Humanos	16	10.5%	14.4%
	Postulados AMBIVALENTES (parcialmente, herencia de la mente patriarcal)	6	3.9%	
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	CENTRADO EN ESTUDIANTE	8	5.2%	28.8%
	Planteamientos AMBIVALENTES	9	5.9%	
	ENFOQUE ECONOMICISTA	27	17.6%	
RELACIONES DE PODER	TOMA DE DECISIONES/ JERARQUÍA RELACIONAL	11	7.2%	15.7%
	JERARQUÍA ESTRUCTURAL (con enfoque meritocrático)	8	5.2%	
	LIDERAZGO DIVERSO	5	3.3%	
	SUMA	153	100.0%	

Nota: La ilustración numérica y porcentual de los elementos que integran los seis códigos pertenecientes a la variable “Gestión educativa con PEG”.



Figura 47. Gráfica de los principales elementos que integran los seis códigos pertenecientes a “Gestión educativa con PEG”.

Por un lado, los ejercicios de organización porcentual según el principio de Pareto (tablas 5, 7) eventualmente podrían indicar las pautas de atención a ciertos tópicos, la cual se traduciría en mayores impactos de mejora conforme a la PEG. Por otro lado, la cuantificación de segmentos no transmitía la faceta cualitativa del análisis –lo progresivo o deficiente de la praxis institucional desde la PEG–; este aspecto se examinó aparte.

Tabla 7

Gestión educativa con PEG (subcódigos) y principio de Pareto: UANE.

GESTIÓN educativa con PEG	SUMA	Porcentaje	Porcentaje acumulado
ENFOQUE ECONOMICISTA	27	17.6%	18%
MODELOS FEMENINO-MASCULINOS ESTEREOTIPADOS	16	10.5%	28%
Identificación con VALORES INCLUYENTES, Derechos Humanos	16	10.5%	39%
PAPEL MASCULINO PATRIARCAL	12	7.8%	46%
TOMA DE DECISIONES/ JERARQUÍA RELACIONAL	11	7.2%	54%
ANDROCENTRISMO / INVISIBILIDAD FEMENINA	10	6.5%	60%
Planteamientos AMBIVALENTES	9	5.9%	66%
CENTRADO EN ESTUDIANTE	8	5.2%	71%
JERARQUÍA ESTRUCTURAL (con enfoque meritocrático)	8	5.2%	76%
Calidad con ENFOQUE EMPRESARIAL	7	4.6%	81%
Calidad EN GENERAL y AMBIGUA (evaluación, becas)	7	4.6%	86%
PRESENCIA FEMENINA NO NOMBRADA	6	3.9%	90%
Postulados AMBIVALENTES (parcialmente, herencia de la mente patriarcal)	6	3.9%	93%
DIFUSIÓN DE ACTITUDES PRO PEG	5	3.3%	97%
LIDERAZGO DIVERSO	5	3.3%	100%
SUMA	153	100.0%	

Nota: La ilustración numérica y porcentual de los elementos que integran los seis códigos pertenecientes a la variable “Gestión educativa con PEG”, con ordenación según los porcentajes acumulados.

Lo significativo consistió en corroborar que la sistematización planteada (figura 43) incluyó las dimensiones representativas de la gestión educativa (capítulo 2.3), por lo cual los resultados del análisis pormenorizado de cada código desde la óptica de género se consideraron relevantes y se presentan enseguida. La descripción se apoyó en la figura 43 y se organiza en contra de las manecillas del reloj.

4.3.2.1 Roles de género.

Desde la óptica de la PEG, los “Roles de género” (28 casos, 18.3%) de diversos agentes universitarios –estudiantes, docentes, dirigentes– se caracterizaron mediante algunos

“Modelos femenino-masculinos estereotipados”, por un lado, y “Papel masculino patriarcal”, por el otro. Los análisis críticos se basan en los estudios de género (véase 2.2, 2.3).

La primera dimensión (subcódigo) –modelos estereotipados genéricamente– se fundamentó en la separación de los espacios públicos-privados y adherencia a las identidades marcadamente femeninas-masculinas tradicionales. Para la fundamentación textual-pictórica de lo descrito a continuación, consúltese el archivo de Excel “Segmentos codificados RolesModelos” (anexo ED). En general, entre los estereotipos detectados se perfilaron:

- Un modelo de la familia tradicional patriarcal encabezada por el varón. Como ejemplo (véase el renglón 2 del anexo ED), en una foto se apreciaba un festejo universitario con la partición de pastel, donde un varón (con puesto de director del campus) se encontraba en el centro de una tríada de participantes, acompañado por una mujer y un joven; en la escena se proyectaba una analogía con la familia tradicional de tres integrantes, encabezada por el hombre.
- La mujer en los papeles de: cocinera/sirvienta, edecán, secretaria, cajera, cuidadora en un campamento de verano (véase los renglones 3, 4, 5, 13, 16 del anexo ED). Si ella aspirara a entrar al espacio público (e.g., estudiar postgrado), su imagen (vestimenta, peinado) se adecuaría al estilo masculino (saco, cabello corto) (véase los renglones 8, 10, 11 del anexo ED). Las féminas aparecieron retratadas en el segundo plano u orden; asimismo, surgió una interrogante sobre por qué la ecuación científica más famosa ($E=mc^2$) fue señalada en el pizarrón por un hombre aun cuando se trataba de la enseñanza, un espacio altamente feminizado (los renglones 7, 8, 9, 12 del anexo ED).
- El varón actuando como: deportista/luchador, estudiante mal portado (“descontrolado”) e inteligente, maestro estricto que forma, alumno de nuevo ingreso menos interesado en relaciones interpersonales y más en el funcionamiento reglamentario del campus, profesionalista con postgrado, maestro en un campamento de verano (véase los renglones

4, 6, 7, 14-17 del anexo EB). El número de varones en los folletos promocionales de postgrado fue predominante (véase los renglones 7, 8, 9, 12 del anexo ED).

Respecto al segundo subcódigo, las manifestaciones del papel masculino patriarcal se ejemplifican a detalle en el archivo de Excel “Segmentos codificados RolesPapel” (anexo EE). De forma resumida, algunos roles se asociaron casi en exclusivo con los hombres, por lo que se advirtió que en el imaginario colectivo perduraban las consignas y el simbolismo de lo género-normado. En breve, el varón fungió como proveedor, ocupante de puestos/cargos públicos y fue tutor/padre de familia (patriarca). Fue representado como un instruido/maestro (tiene su día de celebración), estudioso, cabeza/jefe (encabeza y/o preside los eventos públicos), le dio su voz/prestó la cara a cómo se percibe el mundo (publicación introductoria en la revista universitaria mediante la apreciación y óptica masculina), fue poseedor de dinero/fortuna/carrera/puesto/poder (funge como mecenas). Se mostró como el sabio o genio (por la analogía visual con Einstein y su fórmula); por el contrario, una mujer podría llegar a ser estudiosa o inteligente, pero nunca Sabia/Genia (recuérdese la paradoja del imaginario colectivo y arquetipos de Jung). Finalmente, el hombre fue susceptible de ser reconocido con medallas en competencias deportivas (fue deportista) y por su excelencia académica, puesto que un alumno-varón fue elegido para representar gráficamente a la "excelencia académica", aun cuando había alumnas merecedoras de este nombramiento.

En síntesis, los papeles, características, atribución de rasgos, lugar y funciones de estudiantes, docentes y dirigentes en la institución –lugar de exploración– se inscribieron en los modelos femenino-masculinos estereotipados propios del régimen patriarcal, a la vez que se advirtió la necesidad de una revalorización crítica de los paradigmas genéricos arraigados en el simbolismo del imaginario colectivo.

4.3.2.2 Problemática de género.

La dimensión del lenguaje institucional referida a la posible “Problemática de género” (21, 13.7%) en la gestión universitaria –ilustrada y comentada en el archivo Excel “Segmentos codificados ProblGenero” (anexo EF)–, se integró por una tríada de conceptualizaciones, dos de las cuales puntualizaron áreas de oportunidad y una concordó con la PEG.

Por un lado, mediante la semiótica crítica se identificaron las situaciones de “Androcentrismo e invisibilidad femenina”, expresadas en la priorización de la manifestación varonil, su supremacía numérica y espacial en diversos materiales y medios visuales de la universidad (página internet, publicidad), así como la presencia y centrismo masculinos en las carreras “femeninas” versus la omisión de las mujeres en las imágenes de la documentación institucional, ilustraciones publicitarias, autorías bibliográficas, nombramientos científicos (“Doctores” sin “Doctoras”). Si bien en algunas promocionales el varón aparecía en exclusiva, no fue el caso de los folletos para las carreras tradicionalmente consideradas como femeninas: e.g., RH, Educación.

Asimismo, se identificó la “Presencia femenina no nombrada”. Pareció acontecer el fenómeno de ignorancia, no reconocimiento o disimulación de la existencia de la mujer en la esfera pública: aun cuando en los textos o en imágenes gráficas se trataba explícitamente de 100% mujeres, ellas eran ocultadas lingüísticamente bajo la terminología genérica no incluyente (e.g., “egresados”, “nuestros alumnos”, “los representantes”, “contador público”).

Finalmente, en el subcódigo “Difusión de actitudes pro PEG” se refirió a la divulgación de actitudes propositivas hacia la visión de género a través de diferentes personajes (rector, comunidad UANE, Instituto municipal de la mujer), recursos y medios de comunicación universitaria (revista, manta, pancartas). Los hechos se llevaron a cabo

mediante actividades discursivas, donde se transmitieron mensajes de aceptación, sensibilización o posturas a favor de la igualdad de género.

Resumiendo, aunque se detectaron 16 segmentos relacionados con la problemática de género en la universidad versus cinco de buenas prácticas, se consideró que las iniciativas con la PEG se vinculaban con los elementos axiológicos incluyentes de la UANE. Este nexo se señaló gráficamente con un círculo verde del mapa conceptual (figura 43).

4.3.2.3 Cultura.

Retomando el último postulado de la sección anterior, el subcódigo “Identificación con los valores incluyentes y derechos humanos” junto con otros “Postulados ambivalentes (parcialmente, con herencia de la mente patriarcal)” formaron parte del código “Cultura” de la IES, cuyos ejemplos (22 segmentos, 14.4%) recogidos en el lenguaje institucional se presentaron en el archivo Excel “Segmentos codificados Cultura” (anexo EG).

Se observó que 19 de 22 codificaciones ilustrativas del tema provinieron del grupo de documentos “Estatutos”; asimismo, en varias frases se utilizó el verbo “deber” que posee connotaciones de necesidad u obligación; hechos que apuntaron al carácter retórico de deseabilidad de las enunciaciones: en el sentido de una visión “vívida” u objetivos a lograr en el futuro. Desde la mirada de la PEG, la cultura promovida por la universidad explícitamente articuló la adscripción a los derechos humanos y valores universales: e.g., se detectaron los registros textuales sobre “desarrollo (...) integral”, “formaciones (...) holísticas”, “la igualdad fundamental de los seres humanos”, “justicia”, “equidad”, “generar oportunidades”, entre otros. Por otro lado, la lectura de algunos postulados resultó ambivalente: pese a que la persona es un elemento central de toda visión holística o integral, las temáticas del desarrollo humano e interpersonal se mencionaban en la documentación esporádica o no consistentemente, a la vez que se advirtió un énfasis puesto en el desarrollo “tecnológico y

científico” y “la competencia profesional”. Estos datos tuvieron paralelismo con otros subcódigos de índole ambigua, reunidos en un óvalo amarillo del mapa semántico (figura 43).

En suma, si bien los anunciados culturales no contradijeron a la PEG, tampoco se observaron mensajes que transparentemente nombraran algún tópico de “género” o acentuaran conceptos sobre la integración de los valores femenino-masculinos incluyentes, trato o clima interpersonal igualitario - no discriminatorio. Finalmente, en el señalamiento sobre la herencia de la “mente patriarcal” (Naranjo, 2010, 2011) se aludía a los valores masculinos (logro, eficiencia) que contrastaban con los “incluyentes” y se asemejaban al "enfoque economicista" de los procesos propios de "Enseñanza-aprendizaje", un tópico cuya significación se interpretó en el siguiente apartado.

4.3.2.4 Enseñanza-aprendizaje.

El código “Enseñanza-aprendizaje” como parte de la gestión universitaria se distinguió por ser el más voluminoso (44 segmentos, 28.8%) –quizá debido a que constituía la esencia funcional de universidad–, y por integrar “un semáforo” de apreciaciones, puesto que se delimitaron los elementos favorables, ambivalentes y criticables desde la PEG. Al respecto, se construyeron tres subcódigos denominados “Centrado en estudiante”, “Planteamientos ambivalentes”, “Enfoque economicista”. Otra peculiaridad consistió en que las ejemplificaciones del último concepto resultaron las más representativas (27 codificaciones), se localizaron en cinco de los seis grupos de documentos. Enseguida se presenta la información relevante, fundamentada e ilustrada a detalle en el archivo Excel “Segmentos codificados EnsApr” (anexo EH).

El proceso de enseñanza-aprendizaje reflejado en el lenguaje analizado de la IES conllevó la propositividad de ser considerado como “Centrado en estudiante” debido a los extractos documentales que aludieron a la multidimensionalidad del desarrollo humano (DH).

Lo anterior se advirtió en mensajes tales como la “participación activa y creativa del estudiante”, su “desarrollo deportivo, artístico y cultural”; también se percibió una valoración colaborativa entre docente-estudiante con posibilidad de interacción no jerárquica (horizontal). Estos elementos educativos y extracurriculares guardaban paralelismo con la visión de la UNESCO sobre los cuatro saberes/pilares de la educación del s.XXI; además, se alineaban con la transversalidad de la PEG, noción sin la cual no son concebibles los derechos humanos.

Por otro lado, los “Planteamientos ambivalentes” se prestaron a interpretaciones dualistas: ¿“alineación de liderazgo académico” vs. riesgo de estandarización?, ¿“estudio unificado” vs. peligro de homogenización?, ¿el ser humano bio-psico-social-espiritual vs. pendiente atención a la dimensión personal y de autodesarrollo?, ¿poder docente y la tarea de “transmitir conocimientos” (con la implícita jerarquización entre quienes poseen el saber y otros individuos llamados "a-lumnos", sin luz) vs. opciones de colaboración horizontal, equitativa, flexible?, ¿"la formación humanista" vs. ésta debe “evaluarse” (cómo? bajo qué criterios? quién lo juzgará?)? En suma, semánticamente fue perceptible una serie de contradicciones en significaciones.

En el tercer componente “Enfoque economicista” –cuestionable desde la PEG– se reunieron las conceptualizaciones referidas a: el paradigma de logro (importancia de aprovechamiento, promedios por carrera, premios a “alumnos destacados”, “superación profesional”); desarrollo de “competencias profesionales” (enfoque en “conocimientos y habilidades”, sin componente axiológico, interpersonal de convivencia); “ventajas competitivas” para el ambiente de "competitividad entre instituciones y alumnos" y “un contexto complejo de extraordinarias competencias Institucionales”; énfasis en el ámbito de “desarrollo profesional”, “obtener resultados a corto plazo”, “trabajar bajo presión”; interés en

el sector productivo y la satisfacción de las necesidades del mercado; valoración de *expertise* (“maestros expertos” y como autoridad decisiva, “egresados de postgrado” como “expertos”).

A manera de recapitulación, la visión de “Enseñanza-aprendizaje”, interpretada con base en la documentación universitaria y a través de la lente género-sensitiva, resultó ilustrativa en cuanto a la dispersión ideológica institucional, puesto que comprendió los aspectos tanto criticables, como ambivalentes y favorables desde la mirada de género. Se apuntó a la consideración de los valores no jerárquicos, colaborativos, participativos, la diversidad y desarrollo humano. Simultáneamente, algunos “Planteamientos ambivalentes” mostraron la existencia de los significados institucionales múltiples, a veces dualismos cuestionables desde la PEG. Finalmente, se advirtió una presencia de la consciencia patriarcal economicista, revelada en el paradigma meritocrático y valorización masculina del proceso educativo. Los dos últimos subcódigos se conectaron con ciertos aspectos de “Calidad”, tema del capítulo siguiente.

4.3.2.5 Calidad.

La concepción de “Calidad” de la IES se diferenció de los demás códigos pertenecientes a la gestión educativa por el hecho de incluir el menor número de segmentos generados (14, 9.2%), aunque la información discernida refirió la calidad en diferentes áreas y niveles: institución educativa, dirección de postgrado, becas en licenciatura, calidad académica, sistema modular universitario, administración académica. Se integró por dos agrupaciones –“Calidad con enfoque empresarial” y “Calidad en general y ambigua (evaluación, becas)”–, cuyos nexos con otros subcódigos se esbozaron, respectivamente, mediante un cuadrado azul y un óvalo amarillo del mapa conceptual (figura 43).

Con base en lo pormenorizado en el archivo Excel “Segmentos codificados Calidad” (anexo EI), se estableció la ausencia de referencias explícitas al tema de género en la calidad

educativa. Sin embargo, desde la visión de la PEG se advirtió un enfoque empresarial en la gestión universitaria, articulado mediante el empleo de la terminología/jerga e ideología/principios propios del ámbito: "eficiencia", "productividad", "evaluación", "indicadores", "premios", "satisfacer las necesidades del mercado". El manejo de universidad como empresa se ilustró, por ejemplo, en las citas sobre la captación del mercado "estar entre las 10 mejores universidades particulares de México y lograr un crecimiento de alumnos de al menos 7%" (Visión universitaria) o "la búsqueda permanente del mejoramiento continuo de la calidad y de la productividad en el proceso de enseñanza aprendizaje" (PDI, 2013). Al respecto, resultó cuestionable su concordancia con la perspectiva de "desarrollo humano" y "visiones holísticas" –también enunciada por la IES–. En suma, se observó que el acento en el éxito organizacional en términos económicos, meritocráticos, orientados al exterior y cuantificables se contrastaba con el enfoque centrado en la persona, "progreso humanístico", educación "integral" y otras apreciaciones cualitativas sobre la formación de seres humanos.

Referente al segundo subcódigo acerca de la calidad con interpretación ambigua, las alternativas principales desde una valorización crítica se centraron en: los tópicos de evaluación (su pertinencia, formas, frecuencia); becas (orientadas al reconocimiento de méritos desde conciencia patriarcal y limitados a ciertos niveles educativos vs. cómo reconocer virtudes humanistas, interpersonales, apoyar a mujeres sobresalientes o ser incluyente con becas para cualquier nivel universitario); y, nuevamente, la manifestación del enfoque economicista.

En un sumario breve, en la forma de gestionar la calidad en la IES, analizada con base en la documentación institucional, no se reveló la consideración de la PEG.

4.3.2.6 Relaciones de poder.

El último código “Relaciones de poder” (24 segmentos, 15.7%) del mapa semántico (figura 43) fue compuesto por tres elementos, la fundamentación para los cuales se localiza en las fuentes originales recopiladas en el archivo Excel “Segmentos codificados RelPoder” (anexo EJ). Aparte del subcódigo “Liderazgo diverso” –situado en el óvalo amarillo de interpretaciones ambiguas–, en un cuadrado rosa se agruparon “Toma de decisiones/Jerarquía relacional” y “Jerarquía estructural (con enfoque meritocrático)”, por la similitud de estos conceptos relacionados con cuestiones jerárquicas.

Se advirtió que en la evidencia documental revisada la significación de “Toma de decisiones” se relacionó con cierta ordenación de contactos interpersonales entre diferentes actores educativos. Se observó una jerarquía relacional –con rasgos reglamentados, autocráticos– y poca flexibilidad. Por ejemplo, se detectó restricciones en materia de libertad de contactos académicos de colaboración (e.g., entre doctorante-“director de tesis”- “consultores complementarios”); decisiones “inapelables” o “unilaterales” de alguna autoridad (“profesor”, “director”) en los casos de conflictos relacionados con conducta, calificaciones o simplemente organización de asignaturas; ordenamiento/no facultamiento y supervisión/no acompañamiento; semejanzas con enfoque tradicional esencialista de impartición de clases, con direccionalidad del conocimiento transmitido del maestro al educando y la “reglamentación de las relaciones con sus alumnos” por parte del profesor (DPyLE Reglamento Académico Doctorado, s. f., Art.13). (anexo DO)

Referente a la “Jerarquía estructural (con enfoque meritocrático)”, el título se debió a las siguientes observaciones documentales. Se identificaron ejemplos de la integración de los órganos de poder universitarios (incl. colegiados) con base en un paradigma de logros, puesto que la designación de personas para diversos cargos obedecía a criterios profesionales y de méritos, sin consideración de las cualidades humanas, psíquicas, interpersonales o paridad

género-política. Además, el nombramiento se condicionaba por la decisión de quien poseía el poder formal (e.g., director de campus, rector). Asimismo, se observó que éstos y otros representantes en la alta gobernanza institucional eran del sexo masculino (e.g., “Sociedad de alumnos”), como también fue la forma del masculino genérico no incluyente, utilizada para la denominación de diversos puestos y cargos en los organigramas universitarios, caracterizados por una verticalidad de cadenas de mando. En una cita ilustrativa se expresaba:

3.6. Director de Campus. La Dirección de Campus es un órgano unipersonal, ubicado en la línea ejecutiva y de mando directo del Rector. Constituye la máxima autoridad ejecutiva, académica y administrativa de un campus y es responsable de dirigir su operación y coordinar las acciones para su funcionamiento eficiente y su superación académica y consolidación institucional (DPyLE Manual de operación, s. f., pp. 17-18). (anexo DN)

En suma, la conectividad semántica entre ambos subcódigos analizados residió en un rasgo jerárquico, implícito en las relaciones de poder dentro de la IES.

Respecto a “Liderazgo diverso”, se identificaron las formulaciones propositivas generales, dirigidas a “formar líderes” con variados conocimientos y “habilidades de gestión”, donde se precisaba de un desempeño laboral con “efectividad, profesionalismo”, más no sobre algún “desarrollo humano integral” o aspectos actitudinales de quienes lideran. Tal omisión sugirió la adherencia institucional a la conciencia patriarcal. Asimismo, la “[alineación] del liderazgo académico de todos los funcionarios” resultó cuestionable desde la PEG, puesto que en ésta se promueve el respeto a la diversidad, la necesidad de paridad y se advierte sobre riesgos de la homogeneidad. Por último, el origen de los datos recopilados correspondió al tipo de documentación (estatutos y reglamentos) con un peso esencialmente discursivo, debido a su naturaleza legislativa y de supervisión.

En síntesis, la conceptualización de “Relaciones de poder” se vinculó con los temas de organización estructural de la institución, la toma de decisiones y aspectos políticos, pero sin la mención de la PEG.

A manera de cierre, los elementos y nociones sobre la gestión educativa, revelados durante la revisión de la documentación institucional de la IES – lugar de indagación–, fueron ilustrativos en cuanto a ejemplos y significados, así como suficientes para justificar la construcción de un mapa sociosemántico (figura 43). Empero, estos no incorporaban la PEG de forma explícita, a la vez que la óptica de género y sus respectivas aportaciones teórico-históricas posibilitaron un análisis crítico de la información, proceso donde los hallazgos en campo se contrastaban y se cotejaban con los tópicos de género enlistados en la tabla CVI (anexo J, renglón 2.1). En síntesis, de la problematización interpretativa de la gestión educativa en la IES desde la PEG emanaron los aspectos tanto positivos, como ambivalentes, empero, con una prevalencia de áreas de oportunidad.

4.3.3 Confluencia entre los elementos de gestión y lenguaje desde la PEG.

Con el fin de complementar el análisis de detección de la problemática de género y presencia de la PEG en los procesos institucionales, se realizó un ejercicio de construcción de un esquema que reflejara una posible convergencia entre los tópicos de la gestión educativa y las cuestiones gramaticales del lenguaje universitario, ambos bajo la lente de la PEG. Para lograr el propósito, en las dos columnas de la figura 48 se acomodaron los códigos y subcódigos implicados; y mediante líneas de diferente espesor –el cual indicaba un número mayor o menor de conexiones– se mostraron nexos entre los conceptos.

Confluencia entre los elementos de Gestión y Lenguaje desde PEG

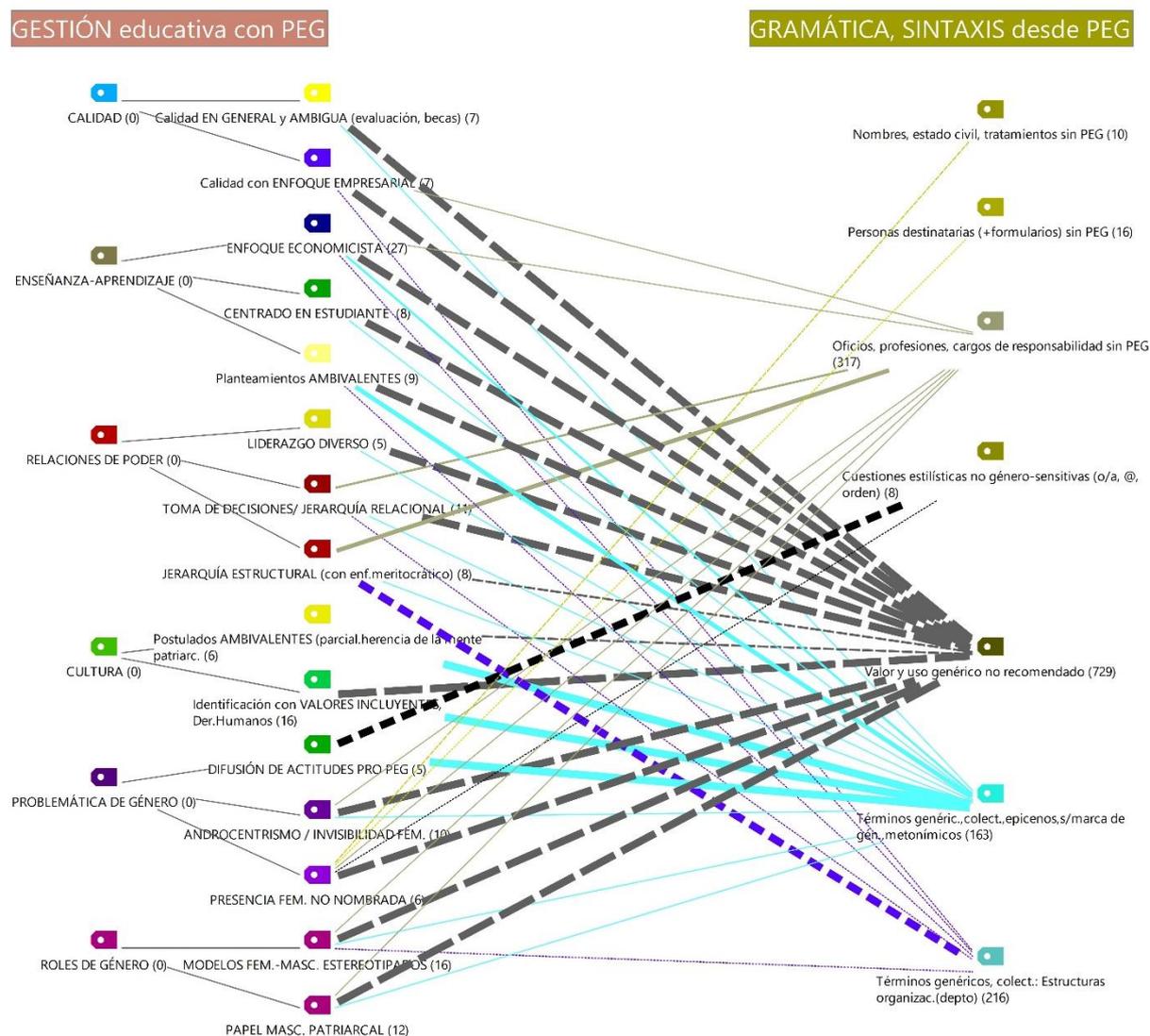


Figura 48. Confluencia entre los elementos de gestión y lenguaje desde la PEG.

A nivel institucional en general, se identificaron múltiples vínculos entre la mayoría de los códigos de las variables analizadas: tanto de la gestión universitaria (la columna izquierda), como del lenguaje (la columna derecha), desagregado en el uso sexista (los primeros cinco íconos color marrón arriba) y el empleo género-sensitivo del mismo (los últimos dos íconos azules abajo). Una conectividad absoluta se localizó entre la utilización genérica (no recomendada) del lenguaje y todos los temas de gestión, incluyendo las agrupaciones conceptuales que referían avances en materia de la PEG. Asimismo, el mayor

número de las faltas estilísticas se localizó en los documentos donde se difundía actitudes pro PEG.

Por otro lado, el manejo del lenguaje incluyente se registró en la mayoría de los subcódigos de gestión, con la excepción de “Presencia femenina no nombrada”. Finalmente, por el grosor mayor de los trazos (color azul claro), que revela la aparición de los “Términos genéricos, colectivos, epicenos, sin marca de género o metonímicos” en la documentación institucional, se evidenció una mayor extensión de esta buena práctica en las temáticas que comunicaban “actitudes pro PEG”, “valores incluyentes” y cuestiones “culturales ambivalentes”.

En resumen, esta revisión desde la PEG dio pauta (no cuantitativa pero empírica) para constatar la existencia de una confluencia entre gestión y lenguaje, donde las formas lingüísticas no incluyentes resultaron omnipresentes y el empleo del lenguaje género-sensitivo fue más evidente cuando se abordaban nociones de la misma índole –género–.

Debido a la importancia de la consideración de la PEG en el desarrollo institucional a mediano y largo plazo, en la presente sección también se examinó un caso particular: el documento “Filosofía y objetivos institucionales” que formó parte del *PDI 2013-2023* (2013) de la UANE. Los hallazgos se compararon con el panorama general presentado arriba.

La correspondencia entre los dos conceptos centrales –“Gestión” (columna izquierda) y “Gramática” (columna derecha) desde la PEG– se ilustró mediante un mapa conceptual y un retrato del documento (figuras 49-50). De manera similar, ambas variables se conectaron. El lenguaje genérico no recomendado se localizó en cada subcódigo de la gestión y predominó ante el uso lingüístico incluyente sugerido. El último solamente no encontró cabida en el tema de “Calidad con enfoque empresarial”, pero se presentó con más fuerza en los tópicos de gestión en apoyo a la PEG (íconos verde y amarillos de la figura 49), mismos que

prevalecieron. Por otro lado, en la filosofía y objetivos institucionales se ausentó por completo el código “Problemática de género” –con sus aspectos negativos y positivos– junto con algunos otros subcódigos. La interpretación de los últimos dos indicios apuntó a que la concepción visionaria formal del futuro desarrollo de la universidad se planteó de una manera políticamente correcta, al evitarse el lenguaje que implicara la problemática de género, al mismo tiempo que este tema explícitamente no se nombró.

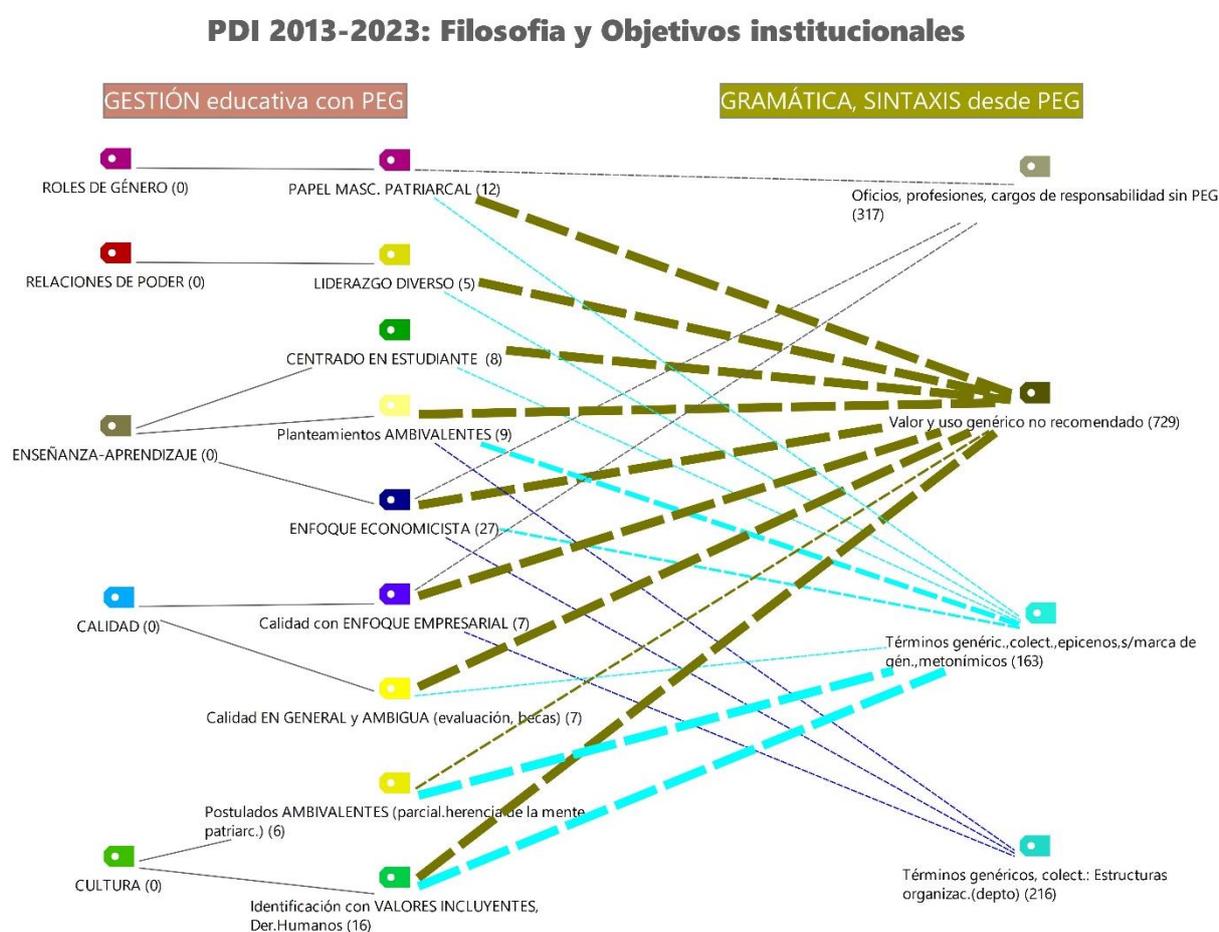


Figura 49. Ejemplificación de un caso documental: Filosofía y Objetivos institucionales. Correspondencia entre los subcódigos de: “Gestión” (columna izquierda) y “Gramática” (columna derecha).

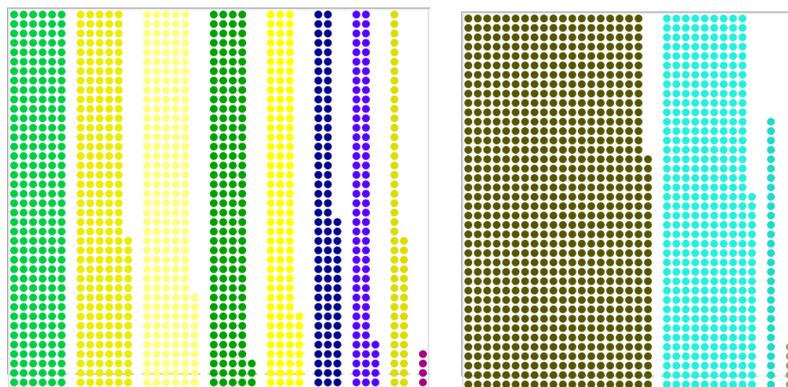


Figura 50. Retrato del documento “Filosofía y Objetivos institucionales”. Presencia de codificaciones correspondientes a los códigos pertenecientes a “Gestión” (lado izquierdo) y “Gramática” (lado derecho).

En suma, existió un parecido entre los resultados del análisis de los elementos de gestión y lenguaje desde la PEG, tanto a nivel general, como en una ejemplificación documental concreta, donde el aspecto más relevante consistió en la invisibilidad (o mutismo) formal y conceptual de la PEG.

4.3.4 Lenguaje con PEG en la documentación institucional desde temporalidad y tipos de poder.

Conforme se avanzaba en el análisis desde la PEG, surgió un nuevo cuestionamiento acerca de posibles discrepancias o diferencias en el uso del lenguaje referido al *statu quo* (la práctica cotidiana reflejada en una parte de los documentos universitarios) y el estado deseable de las cosas, el cual –en su turno– se distingue entre la documentación institucional reglamentaria (reglamentos, manuales, guías) y la "representación vívida del futuro" (planteada en "Filosofía y objetivos", estatutos institucionales). Simultáneamente, se contempló que el panorama institucional actual y el prospectivo guardaban relación y pudieran precisarse mediante una clasificación de diferentes tipos de poder, puesto que al fin y al cabo la gestión es el ejercicio de poder. El interés se debió al supuesto de que tal información pudiera formar parte de la problemática de género revisada.

A raíz de lo expuesto, se organizaron tres conjuntos de documentos (figuras 36, 51) – con base en la orientación temporal de los mismos, la cual a la vez se relacionó con la tríada básica de poder–: (a) la primera agrupación “*as is*” con referencia al *statu quo* y poder ejecutivo en el presente; (b) la segunda, “*must be*” con alusión al poder judicial y control continuo del deber-ser; (c) la tercera, “*should be*” relacionada con el poder legislativo y política institucional proyectada al futuro. En dichos acervos la distribución de los registros quedó en 27, 6 y 7 documentos.

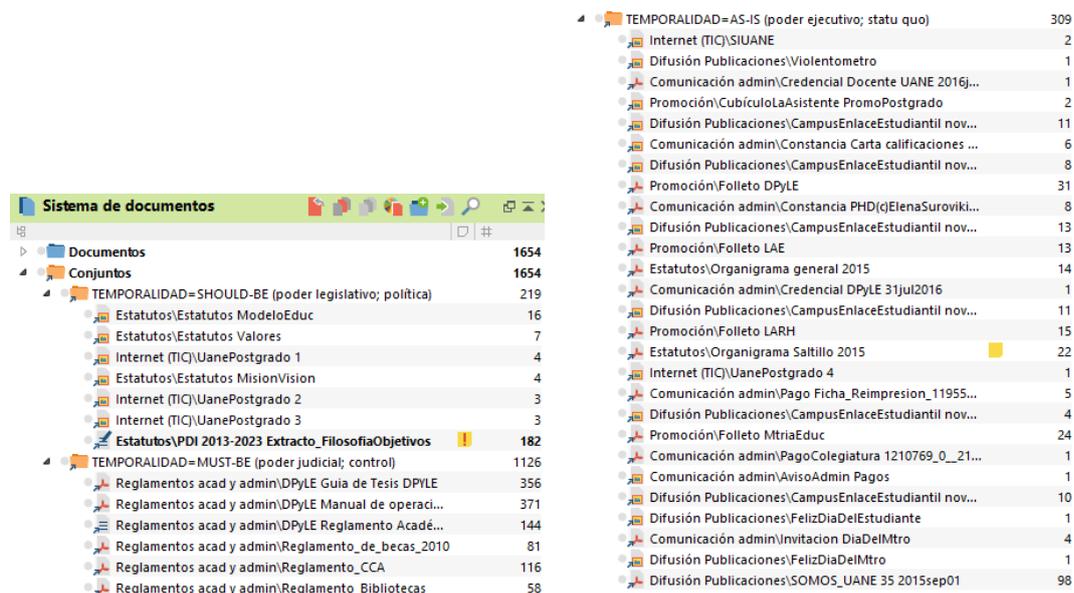


Figura 51. Sistema de documentos: estructura de conjuntos.

La forma u organización de estas agrupaciones coadyuvó a examinar la distribución del lenguaje sin o con consideración de la PEG dentro de cada uno de los tres conjuntos (figuras 52-54), para lo cual se efectuó el cálculo relativo porcentual –de los ejemplos lingüísticos sexistas vs. las estrategias género-sensitivas–. La respectiva cuantificación absoluta de los segmentos codificados se presentó también (en números y mediante el grosor de las líneas de conexión), aunque no fungió como un parámetro analítico concluyente.

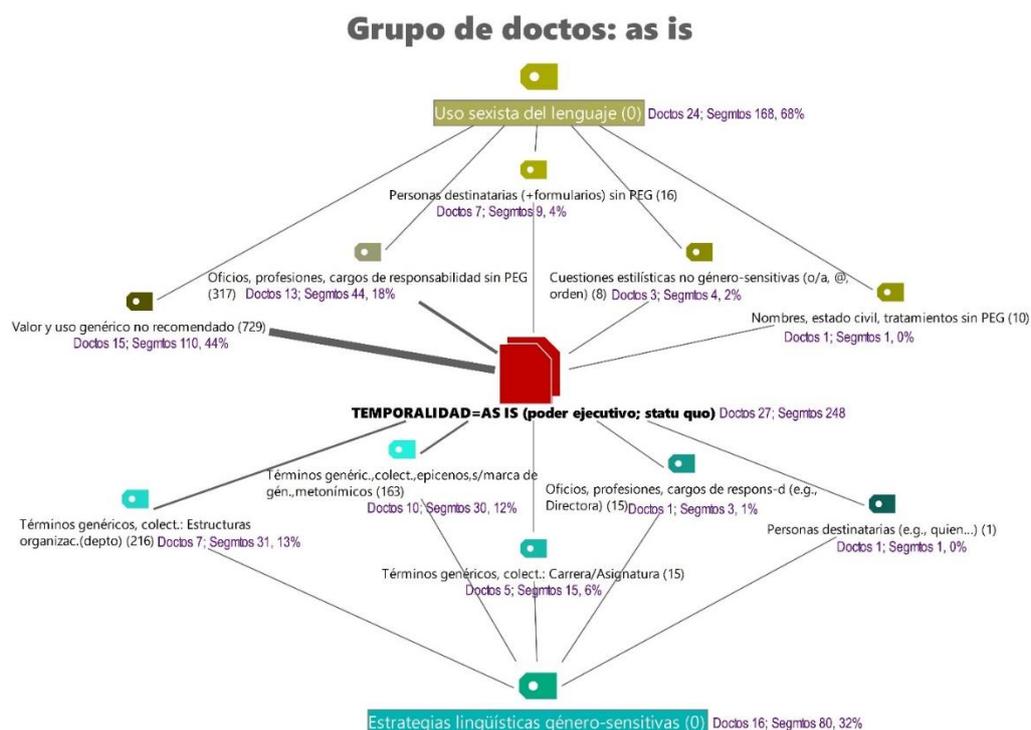


Figura 52. Conjunto de documentos “as is”.

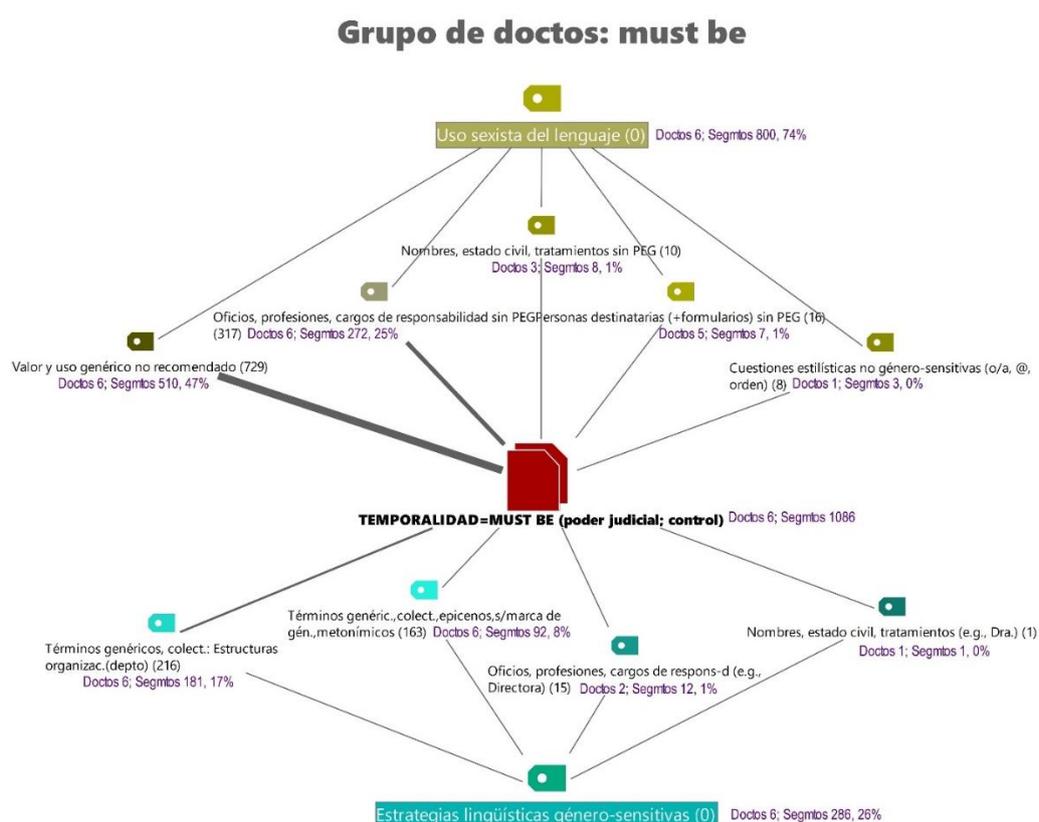


Figura 53. Conjunto de documentos “must be”.

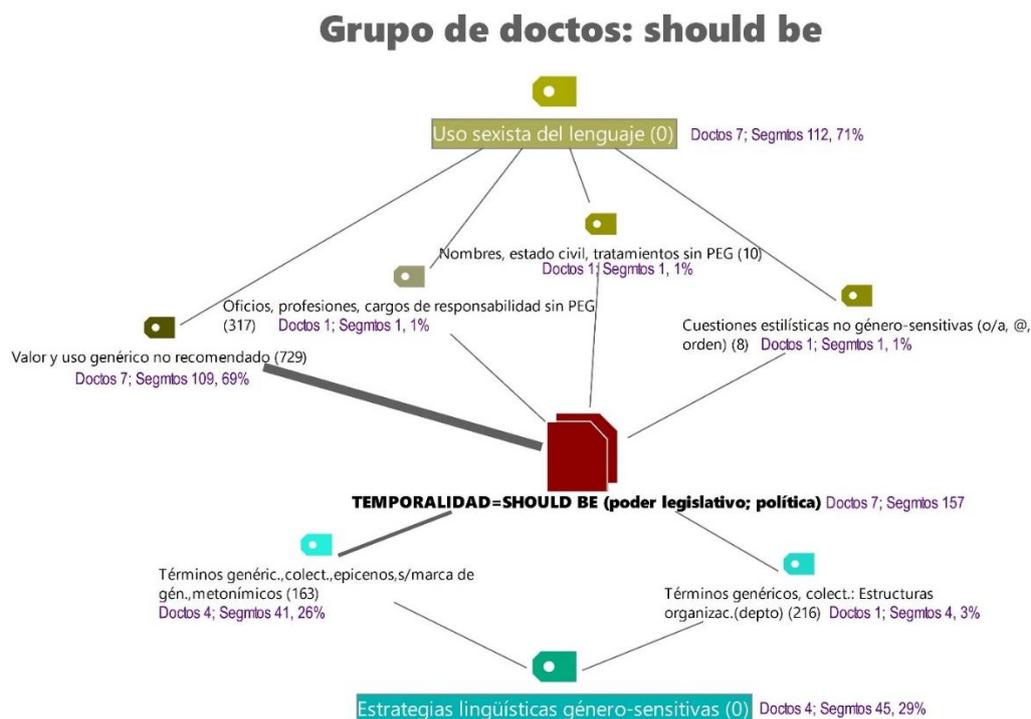


Figura 54. Conjunto de documentos “should be”.

Como resultado del análisis comparativo de las figuras 52-54, se establecieron las siguientes variaciones por conjunto (“as is”, “must be”, “should be”) en la distribución porcentual de las áreas de oportunidad vs. buenas prácticas en el uso del lenguaje desde la PEG: “68% vs. 32%, 74% vs. 26%, 71% vs. 29%.

Si bien la tendencia general pudiera considerarse como uniforme, se advirtió que en la documentación normativa –orientada a mantener el control, supervisión u orden en el funcionamiento institucional– fue localizado el mayor porcentaje del uso sexista del lenguaje (74%), seguido por el material de índole político-legislativo (71%). Es decir, se apuntó a una menor sensibilidad hacia el enfoque de género relacionada con el poder judicial y legislativo. En cuanto a las codificaciones en cada uno de los tres conjuntos, las cantidades se repartieron así 248, 1086, 157; un panorama donde el número máximo de segmentos analizados correspondió al conjunto “must be”, por lo que –en parte–justificaría los porcentajes presentados arriba.

Finalmente, como quintaesencia del capítulo 4.3, dedicado al análisis crítico de la documentación institucional (incluyendo las respectivas pautas comunicacionales) a través de la óptica de la PEG, en la universidad –objeto de estudio– se detectó la problemática en materia de género. Ésta se identificó tanto en el uso gramatical del lenguaje, como en los procesos de gestión educativa, dos facetas interrelacionadas según el modelo integral del lenguaje (figura 1). Por último, la ausencia del término “género” a nivel formal lingüístico y el vacío del enfoque correspondiente a nivel conceptual, conllevarían el riesgo de que el avance de buenas prácticas y experiencias pro PEG en la IES se estanque, al no formar parte de atención de los equipos de gestión o de quienes deciden el rumbo de desarrollo institucional.

4.4 Integración y triangulación de resultados

Para fines de integración y triangulación, los hallazgos correspondientes a cada pregunta de investigación se organizaron en la figura 55 dividida en tercios. Lo anterior, con la base epistemológico-metodológica de las figuras 1 y 2 que permite reunir los datos en las categorías Belleza-Bondad-Verdad, Yo-Nosotros-Ello o Subjetivo-Intersubjetivo-Objetivo; así como concentrar los insumos del hemisferio derecho del cuadrivio integral inicial (figura 1) en una sola dimensión, con el denominador común “lo objetivo” (figura 2). A continuación se contrastaron los insumos (mínimo dos análisis o productos obtenidos por cuadrante I-IV), donde el propósito final consistió en puntualizar un resultado global e integrar un panorama general.

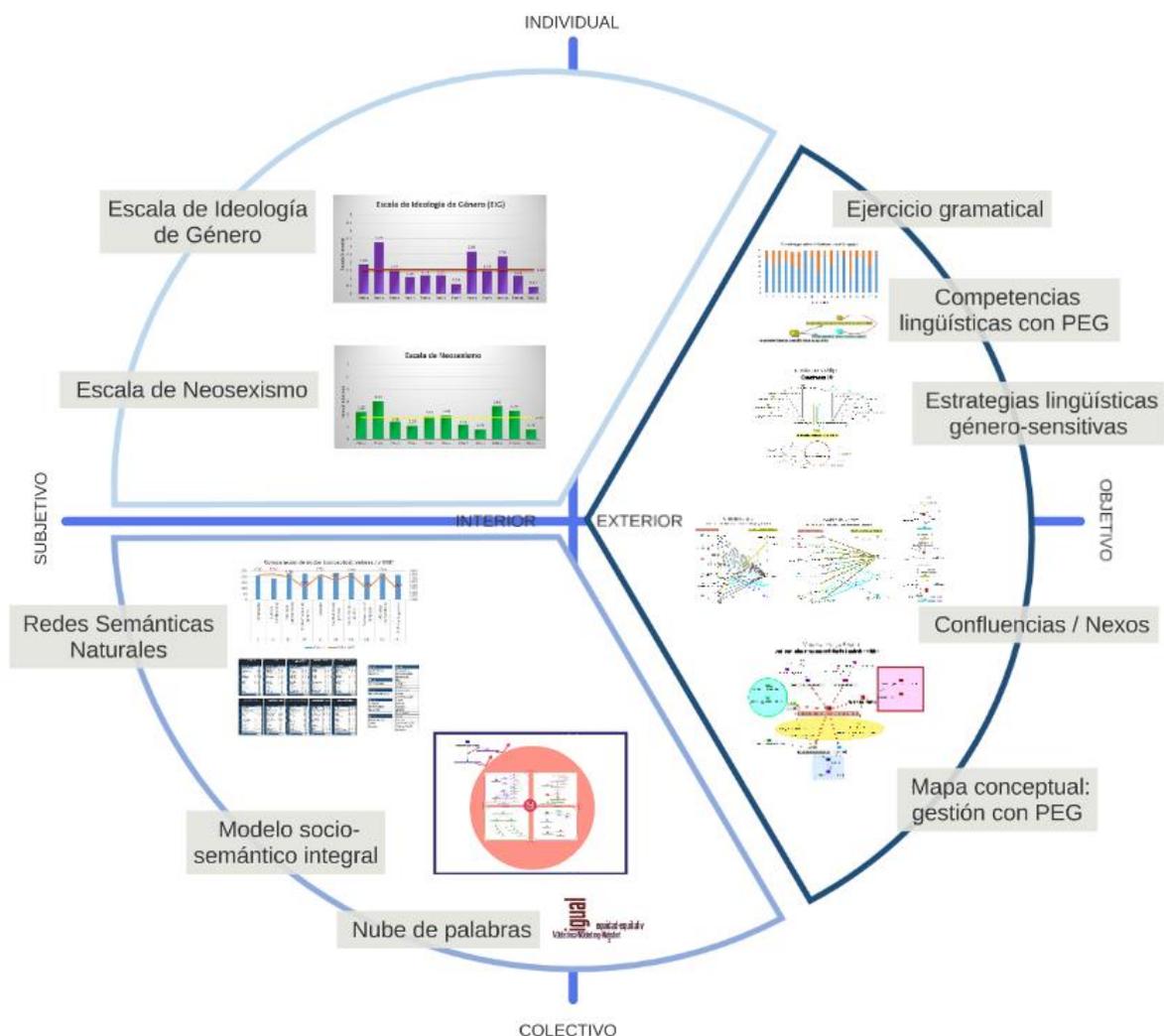


Figura 55. Triangulación de resultados.

En la investigación se partió del interés sobre el tema de la PEG en la gestión educativa, un fenómeno que semióticamente constituyó un referente propuesto para el personal directivo-administrativo universitario, cuestionado al respecto. El tópico se experimentó de forma diferente en los planos individual (de la primera persona) y colectivo (la suma de opiniones del equipo participante). A raíz de los procesos de significación, los significados individuales y los simbólico-culturales compartidos por el personal con cargos de responsabilidad formal apuntaron a significantes distintos: el reconocimiento adecuado de la temática de género fue identificable en la dimensión subjetiva internalizada de las y los participantes (la perspectiva interior), pero emergió como provisional en la realidad semántica intersubjetiva del grupo. Lo mencionado correspondió al tercio superior izquierdo y al inferior

izquierdo, respectivamente (figuras 2, 55). Dicha disparidad en creencias para legitimar la PEG dentro de la gestión educativa se reflejó en el tercio derecho. Por un lado, la destreza mostrada por los individuos en el manejo de los signos generizados (competencia en estrategias lingüísticas género-sensitivas) resultó satisfactoria. Pero no fue así durante el discurso institucional –mientras las y los funcionarios se pronunciaban durante las entrevistas y en comentarios abiertos del cuestionario, opinando desde los papeles asumidos por sus puestos de mando y representando su IES al exterior–. Consecuentemente, los significantes personales y grupales sobre el tema de interés conllevaban inconsistencias, hecho considerado paradójico –debido a la brecha de significaciones en los planos individual y colectivo–, cuyo intento de explicación se ofrece en el capítulo 5. Por otro lado, el análisis de la semiótica de la documentación universitaria –un conjunto de signos revelado como institucionalmente preferible– apuntó a una escasez de la PEG en el contexto gramatical (un sistema de significantes institucionales) prevalente en la IES. Lo postulado se ilustra (figura 55) y se explicita con los siguientes resultados, reunidos bajo un enfoque integral.

4.4.1 Dimensión subjetiva (el tercio superior izquierdo).

En relación a la dimensión subjetiva (el tercio superior izquierdo), se aplicaron dos instrumentos para medir indirectamente los aspectos actitudinales y las creencias introyectadas del personal participante, en cuanto a la PEG. Los puntajes promedios –de 1.54 obtenido en Escala de Ideología de Género (rango 0-5) y 2.73 en la Escala de Neosexismo (rango 1-7)– apuntaron a las tendencias sensibles en materia de género, con los patrones genérico-ideológicos de inclinación igualitaria y de inconformidad hacia las expresiones neosexistas en los ámbitos socio-político-organizacionales (Surovikina, 2016).

4.4.2 Dimensión intersubjetiva (el tercio inferior izquierdo).

Referente a la dimensión intersubjetiva (el tercio inferior izquierdo), se recurrió a varias fuentes y herramientas para recolectar y valorar la información: un ejercicio de construcción de Redes Semánticas Naturales (RSN), así como los análisis del discurso y de contenidos de las entrevistas semiestructuradas y preguntas abiertas del cuestionario.

La conceptualización conjunta de la gestión universitaria revelada mediante las RSN (Surovikina, 2017b) se caracterizó por un acoplamiento coherente entre sus diez elementos constitutivos, aunque con una matización atenuada desde la óptica de género. En un panorama colectivo de los significados, que el cuerpo directivo-administrativo le atribuyó a la gestión educativa, se advirtió la subrepresentación de la PEG, expresada en una asignación de los pesos semánticos totales menores que el promedio a los cuatro estímulos formulados desde el enfoque de género (*low-4* de los valores VMT): política desde PEG (91%), sexismo en el lenguaje (92%), problemática de género (93%), calidad con enfoque de género (99%). Asimismo, se detectaron algunas áreas de oportunidad en cuanto al uso del vocabulario género-sensitivo, valores incluyentes y una eventual decodificación del espacio simbólico-cultural (la semántica compartida) sensible a la mirada de género.

En la misma dimensión intersubjetiva (el tercio inferior izquierdo), se construyó un modelo socio-semántico integral con base en las representaciones simbólico-culturales del equipo directivo-administrativo acerca de la gestión educativa desde la PEG. *Grosso modo*, se advirtió cierto hermetismo o desvinculación institucional del entorno exterior en cuanto a la atención a la agenda de género: según las apreciaciones prevalentes, el funcionamiento universitario se consideró adecuado y sin alteraciones de índole genérica; inclusive, el dirigir el foco de atención institucional sobre la PEG se llegó a articular como contraproducente. De forma discursiva, ambivalente o intermitente, algunas voces apuntaron a la necesidad de cambios en ese rumbo. No obstante, de manera repetida, se insistió en que los principios

rectores universitarios –igualdad, no distinción– permeaban en el ambiente universitario de forma satisfactoria y suficiente. En general, la organización conceptual resultó rica para matizar los diversos aspectos del tema de interés, sistematizados desde el enfoque integral de Wilber (2008b). En breve: (a) el espacio fenomenológico se caracterizó por divergencias ideológico-actitudinales hacia la PEG entre las personas respondientes y, en parte, se debió a la desactualización cognoscitiva en la materia o algunas concepciones reduccionistas (e.g., referente a igualdad-igualitarismo, trato igualitario-diferenciado, igualdad real-sustantiva, igualdad-equidad); (b) la dimensión cultural (clima, trato) fue apreciada positivamente, a la vez que se observó falta de consciencia crítica acerca de los sucesos universitarios propios del mandato de género y sobre el paradigma empresarial; (c) en los aspectos más tangibles –el grado de conocimientos sobre PEG, competencias en el uso del lenguaje género-sensitivo, estilos de liderazgo– se apuntó a la presencia de sesgos genéricos y potenciales mejoras; (d) en el plano organizacional –la IES como un sistema político-estructural, cuyo propósito central es el educativo– se detectó una orientación al mercado y la inexistencia de alguna agenda de género formal, tanto en el momento de la realización del estudio como en la visión institucional prospectiva. Por último, durante el análisis se advirtieron una serie de brechas de género –no intencionales y a la vez ocultas debido a la ausencia de los cuestionamientos intrauniversitarios desde la óptica genérica–, así como contrastes en las significaciones registradas, donde como eje central se perfiló la consciencia colectiva acrítica que invisibilizaba las áreas de oportunidad desde la PEG.

Asimismo –como parte de una indagación auxiliar (en el mismo tercio inferior izquierdo)–, se elaboró una nube de palabras basada en las frecuencias de aparición de la terminología básica de la PEG. Se calculó que los conceptos relacionados con la “igualdad” y “equidad” lexicalmente prevalecieron (54% y 21%), aunque con significaciones heterogéneas y cuestionables desde la óptica de género. Asimismo, el empleo de la “no distinción” (17%)

como el no reconocimiento de las diferencias genéricas o en el sentido del trato igualitarista y “parejo”, junto con una mención escasa de la “diversidad” (2%), apuntaron a un paradigma compartido pendiente de una resignificación desde la PEG.

Al triangular los hallazgos obtenidos en los dos tercios izquierdos, se advirtió una contradicción entre los resultados ideológico-actitudinales favorables en materia de género en el plano individual, mientras que el mismo tema fue interpretado –prevalentemente– como innecesario de una mayor atención o, inclusive, como intruso para la operación universitaria; lo anterior, durante las enunciaciones procedentes de las y los funcionarios universitarios en ejercicio, quienes (mediante la semántica compartida) reportaron un *statu quo* satisfactorio.

4.4.3 Dimensión objetiva (el tercio derecho).

En la dimensión objetiva (el tercio derecho) se agruparon una serie de hallazgos cuantificables y otros sistematizados mediante mapas, gráficos y planteamientos vinculantes.

En un ejercicio gramatical sobre lenguaje género-sensitivo con 18 pares de frases y la tarea de seleccionar la más adecuada en cada reactivo (Surovikina, 2017a), se advirtió un grado de instrucción en el lenguaje incluyente adecuado: en 75% de los casos las respuestas elegidas por el personal directivo-administrativo fueron las recomendadas por las respectivas guías y manuales de la PEG. Sin embargo, con base en un análisis de contenidos de las entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario, enfocado a la “Competencia lingüística desde PEG” (es decir, en un ambiente lingüístico más natural), se detectó en el uso la prevalencia de las formas gramaticales no incluyentes ante las estrategias del lenguaje no sexista (59% vs. 41%). El desbalance apuntó a que el conocimiento sobre el uso correcto de los algoritmos no constituye un factor decisivo y puede alterarse, aparentemente, cuando un individuo se pronuncia desde su papel de funcionario o en representación social.

En cuanto a la documentación institucional, se analizaron 40 registros en sus dos facetas enfocadas desde la óptica de género: la forma (aspectos gramaticales) y los contenidos (tópicos de gestión). Enseguida, el resumen.

Entre los hallazgos de índole gramatical, en una proporción 72.4% vs. 27.6%, prevalecieron las áreas de oportunidad en el manejo de los recursos lingüísticos incluyentes. La problemática principal se concentró en la invisibilidad de las féminas en el sociolecto institucional; otras oportunidades de mejora comprendieron alternativas para las expresiones gramaticales discriminatorias y una mayor diversificación de las opciones lingüísticas género-sensitivas.

Respecto a la representatividad de los elementos y nociones propios de la gestión educativa con PEG en los documentos universitarios, mediante un mapa conceptual se ilustró que las categorías generadas no incorporaban la PEG de forma explícita. Entre los temas abordados, el *top-3* a nivel de códigos incluyó los asuntos relacionados con “Enseñanza-aprendizaje” (28.8%), “Roles de género” (18.3%) y “Relaciones de poder” (15.7%). La primera de esas categorías resultó ilustrativa en cuanto a la dispersión ideológica institucional, puesto que comprendió los aspectos tanto criticables, como ambivalentes y favorables desde la mirada de género. No fue el caso de los demás códigos, donde predominaron las áreas de oportunidad y la ambigüedad conceptual. En la organización a nivel de subcódigos, junto con sesgos patriarcales y valorización masculina de los procesos, también se advirtieron avances pro-genéricos, aunque con elementos retórico-discursivos. La lista se encabezó por: “Enfoque economicista” (17.6%), “Modelos femenino-masculinos estereotipados” (10.5%) e “Identificación con valores incluyentes, Derechos Humanos” (10.5%). En general, se corroboró que la sistematización planteada incluyó la mayoría de los tópicos propios de la gestión educativa, así como se caracterizó por el mutismo –antes que la invisibilidad– de la temática de género, aun cuando se trataba de los progresos en la materia.

Por último, se establecieron algunos nexos entre ambas facetas de la documentación universitaria (forma-contenidos). Por un lado, las principales confluencias entre los elementos de gestión y lenguaje desde la PEG puntualizaron la omnipresencia de las formas lingüísticas no incluyentes; mientras el empleo del lenguaje género-sensitivo fue más evidente cuando se abordaban nociones de la misma índole –género–. Por otro lado, se indagó acerca de la distribución del lenguaje con o sin PEG dentro de los tres conjuntos de la documentación institucional, agrupados desde los tipos de poder y temporalidad: “*as is*” y el poder ejecutivo del presente; “*must be*” y el poder judicial vigilante del deber-ser; “*should be*” y el poder legislativo proyectado al futuro. Si bien las buenas prácticas en el uso lingüístico escasearon, fue en los registros de índole normativo-judicial, donde se detectó el mayor porcentaje del lenguaje no sensible al género (74%) vs. 71% en el material del carácter político-legislativo y 68% en los documentos operativos cotidianos. Por lo anterior, la sensibilidad en materia genérica parecía impactar en ambos ejercicios de vinculación.

Triangulando los datos en el hemisferio colectivo (la parte inferior de la figura 55) que se generaron mediante RSN y los dos mapas –el modelo integral socio-semántico y el conceptual documental–, se advirtió una problemática diversa de género, aunque casi sin considerarse como tal. El hecho pudiera atribuirse tanto a la consciencia acrítica, algunas posturas ambivalentes, ciertas lagunas cognoscitivas en la materia, como también a la ausencia de alguna agenda de género y la orientación funcional economicista. Además, en todas estas fuentes se registró una importante presencia de la retórica acerca de la igualdad formal; las creencias, convicción y conformidad sobre una situación institucional apropiada en cuanto a la PEG; y cierta enajenación universitaria o desbalance actitudinal ante los retos en materia de género.

En un resumen semiológico, la concepción acerca de la problemática de género –sin realmente ser problematizada– en la gestión educativa, se caracterizó por los vacíos simbólico-culturales y documentales en la materia, sumados al mutismo institucional en cuanto al tema de “género”. Asimismo, esta cuestión (la limitación de la PEG) se evidenció como transversal: se halló presente en la forma y los contenidos, en las dimensiones intersubjetiva y objetiva, pero preponderó en lo colectivo sobre lo individual. Retomando el “círculo hermenéutico” (Leonard, 2004; Wilber, 2013; Gadamer, 1999), se observó que el peso o la influencia del contexto semántico-cultural compartido junto con el entorno lingüístico-gramatical y el político-estructural institucional parecieron jugar un papel decisivo a la hora de adjudicar los significados –carentes de la importancia genérica y otros conformes con el funcionamiento actual de la IES– a los significantes de la gestión educativa. Asimismo, se advirtió que los significantes individuales con la inclusión de la PEG retrocedieron o fueron sobrepasados por el impacto de un sistema de significantes colectivos e institucionales sin la consideración de la PEG, puesto que estos últimos (sociolecto cultural y semioesfera universitario) fungieron más poderosos.

En conclusión, con la información presentada en el capítulo 4 fue posible cumplir con los objetivos y contestar las preguntas de investigación planteados. En el siguiente apartado se elaboran conclusiones sobre el conjunto de los resultados. También se procura ofrecer algunas explicaciones respecto a los hallazgos y esbozar pautas para indagaciones futuras.

5. Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones finales a continuación, por un lado, ofrecen las respuestas globales al conjunto inicial de interrogantes investigativas, y por el otro, procuran ampliar el panorama analítico con algunas consideraciones adicionales, las cuales podrían constituir potenciales pautas para otros estudios más adelante. El capítulo se cierra con algunas recomendaciones.

5.1 Contestación de las preguntas de investigación

Las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el inicio, han sido puntualizadas a lo largo del capítulo 4. Enseguida se presenta la quintaesencia sustancial-valorativa de cada cuestionamiento como conclusión a las preguntas secundarias.

1. ¿Qué creencias y actitudes internalizadas en materia de género posee el personal directivo-administrativo de la universidad?

En el plano individual los y las participantes mostraron una sensibilización ideológico-actitudinal interna satisfactoria en materia de género.

De acuerdo con los resultados de la Escala de Ideología de Género (sección 4.1.1), las creencias internalizadas de índole igualitaria son más firmes respecto a la entrada o presencia femenina en la esfera pública y relativamente más sesgadas en cuanto a los roles tradicionales de género. Entre las convicciones favorables y bastante asentadas en la mentalidad del personal participante se observan la aprobación de la actual participación de la mujer en los ámbitos laboral y político y sobre el desarrollo de su carrera con posibilidades de obtener merecidos ascensos y promoción. Respecto al mandato obsoleto de género, aún arraigado en el fuero interno de un grupo de participantes, se advierte que permanece la creencia en el peso de la naturaleza propia de cada sexo, la cual llega a ser determinante a la hora de desempeño de tareas de forma distinta por hombres y mujeres, hecho que podría limitar las oportunidades de desarrollo de las personas. Asimismo, algunos individuos todavía se adhieren a las

creencias de origen cultural: sobre el papel y responsabilidad masculina como proveedor y las normas más estrictas para la conducta femenina (prohibición de groserías), cuya transgresión se reprende socialmente.

Con respecto a las actitudes en el tema de Neosexismo, según los resultados de una Escala homónima (sección 4.1.2), el personal participante valora positivamente el desarrollo académico de las féminas –sin pretender encerrarlas en el papel tradicional del cuidado de hijos e hijas–, junto con las exigencias de igualdad y merecimiento de apoyo gubernamental. Asimismo, una apreciación notoria por parte de las y los respondientes consiste en reconocer favorablemente el rol cada vez más activo y proactivo de las mujeres, así como su legítima inserción y desempeño en diversos espacios: como estudiantes, trabajadoras, jefas. Por otro lado, una parte de las y los respondientes creen que los varones, evitando ser calificados como sexistas, suelen emplear el recurso de la sobreprotección hacia las mujeres, actitud considerada dañina por su mensaje de debilidad y desventaja implícitas.

En suma, las creencias y actitudes individuales de mayor incidencia entre el personal directivo-administrativo participante se caracterizan por poseer una sensibilización en materia de género.

2. ¿Qué significados y concepciones le atribuye el cuerpo directivo-administrativo a través del lenguaje hacia los temas de género en la gestión educativa?

Si bien en el discurso se enfatiza la alineación con el principio de la igualdad como “no distinción” entre hombres y mujeres, los temas con el contenido genérico en la gestión educativa se perfilan a nivel consciente de forma provisional; la concepción que les atribuye el cuerpo directivo-administrativo es circunstancial y acrítica. Este paradigma semántico o simbólico-cultural compartido por quienes ocupan puestos de mando muestra un peso significativo y con alcance determinante, prevaleciendo sobre las creencias y actitudes internalizadas.

Con base en los hallazgos procedentes del análisis de las RSN (sección 4.1.4), los conceptos casi transversales que, en la opinión del personal respondiente, cruzan los diez elementos de la gestión educativa, puntualizan “respeto” y “compromiso”, seguidos de “crecimiento” y “responsabilidad”. Es decir, la concepción semánticamente libre acerca de los tópicos sobre diversos agentes, procesos y paradigmas universitarios como objeto de atención de la gestión escolar, no ha sido matizada desde género, siendo este hecho un indicador de la significación baja atribuida a la PEG. Inclusive, durante los procesos de memoria y libre asociación por parte del cuerpo directivo-administrativo para conceptualizar las cuatro dimensiones que conllevaban una alusión explícita al tema de género –*sexismo en el lenguaje, política, calidad y problemática genéricos*–, la articulación de los términos relacionados con la PEG (“oportunidad”, “discriminación”, “equidad”) se menciona con poca frecuencia, manifestándose el vocablo “igualdad” como el más recurrente –discursivamente apropiado– entre esas cuatro temáticas.

Debido a esta presencia provisional del lenguaje relacionado con la PEG, los significados atribuidos al tema de género en la gestión educativa demuestran lo difuso e impreciso de su respectiva conceptualización. De muestra un botón (valor Q): (a) referente al *sexismo en el lenguaje*, se prescinde de construir categorías conceptuales debido a una composición heterogénea del nodo; (b) en cuanto a la *política de género*, la atención a los temas básicos de la PEG (“igualdad”, “oportunidad”, “equidad” y “derechos”) se relaciona con una axiología generalizada (“respeto”, “participación”, “compromiso”, “apoyo”, “crecimiento”), se inclina hacia un perfil formal (“reglas”, “claridad”, “normativa” y “calidad”) y conlleva un *statu quo* no del todo claro (“ninguna”, “información”); (c) la *calidad desde género* se aprecia favorablemente (“excelente”, “importante”, “real”), incluye los mismos componentes (“igualdad”, “equidad”, “oportunidad”) junto con una serie de requisitos (“preparación”, “actualización”, “compromiso”, “profesionalización”), y se refiere una planificación

(“planeación”, “visión”, “medible”, “mejora”, “cambio”); (d) la *problemática generizada* se vincula con los siguientes objetos (“igualdad”, “discriminación”, “acoso”), sujetos (“mujer”, “homosexual”, “hombre”, “estudiantes”) y una connotación negativa (“ninguna”, “ignorancia”, “fuerte”).

El discernimiento crítico de la conceptualización prevalente, derivada de las entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario sintetizadas en un modelo socio-semántico integral (sección 4.2), establece que los temas de género en la gestión educativa conllevan brechas y contrastes, empezando por una desvinculación de la IES de su entorno exterior en lo que respecta a los avances en la teoría y agenda de género. Además, derivadas de una sistematización de los elementos de gestión en cuatro dimensiones principales se advierten las siguientes peculiaridades. Respecto a la ideología y actitudes del personal hacia temas de género, existe una dilación fenomenológica entre la PEG institucional vs. el estado del arte en materia genérica, donde el amplio abanico narrativo en la dimensión simbólico-actitudinal podría deberse a la imprecisión y variedad conceptuales respecto a la terminología básica de la PEG. En la comparación conceptual entre la cultura generalizada y la genérica, se perfila una cultura institucional impregnada del mandato de género –en cuanto a algunos modelos masculino-femeninos estereotipados, asimetrías y sesgos de género en el ser, hacer y convivir interpersonal–, situación fuera del estado crítico consciente de varios individuos participantes. Referente a los aspectos cognoscitivos (sobre la PEG en sí; los contenidos, principios, agentes de una gestión incluyente) y de competencias en materia de género (liderazgo desde PEG, estrategias del lenguaje no sexista), éstos se caracterizan como heterogéneos, generalizados o sesgados, potencialmente mejorables. En cuanto al sistema universitario, se observa un proceder cuestionable desde la óptica de género (ausencia de institucionalización y sostenibilidad de PEG; política de la inconsciencia) y una importante matización economicista de ciertas dimensiones educativas (procesos estructurales, calidad, enseñanza-

aprendizaje). En paralelo, la significación atribuida por el colectivo directivo-administrativo participante al funcionamiento universitario y la gestión con PEG transmite, por un lado, la aprobación del quehacer actual; por el otro, la inexistencia de afectaciones negativas en materia de género en el presente y tampoco su previsión formalizada institucionalmente a futuro.

En síntesis, la dimensión colectiva de los significados y concepciones prevalentes, que comparte el equipo directivo-administrativo acerca de la gestión educativa con PEG, incluye el discurso simbólico a favor de la igualdad –concebida semánticamente de forma particular y pendiente de un mayor discernimiento crítico–, sin que se refiriera un soporte práctico o institucionalizado al respecto, considerado este último como innecesario.

3. ¿Qué conocimientos y destrezas posee el personal de los equipos directivo-administrativos universitarios acerca del lenguaje desde perspectiva de género?

Algorítmicamente el nivel de competencias individuales en el uso del lenguaje género-sensitivo se revela como favorable; no obstante, el manejo del lenguaje incluyente registrado en los discursos, mientras las y los funcionarios universitarios se pronunciaban en ambientes convencionales desde sus papeles de tomadores de decisiones –propios de los cargos de responsabilidad y poder–, se manifiesta paradójicamente como un área de oportunidad. La explicación del porqué a continuación, es fundamentada en las recomendaciones de las guías y manuales del uso no sexista del lenguaje (secciones 2.4.4, 2.4.5, 3.2; tabla 1; anexo F).

Conforme a los resultados del ejercicio gramatical sobre el uso de las estrategias género-sensitivas en el lenguaje (sección 4.1.3), predomina el empleo correcto de nombres colectivos y desdoblamientos, en vez de los usos genéricos del género gramatical masculino. Asimismo, se prefieren en su mayoría las fórmulas incluyentes al dirigirse a personas destinatarias y la denominación adecuada del estado civil de las mujeres. Los hallazgos mostraron que este tipo de conocimientos estaba bastante asentado en el bagaje lingüístico-normativo del personal

universitario: principalmente, se supo detectar las formas recomendadas para el uso incluyente del lenguaje.

Por otro lado, la aplicación de las competencias lingüísticas desde la PEG, registrada en los contextos espacial-expresivos más naturales, puesto que el uso gramatical incluyente o el empleo sexista del lenguaje se analizó con base en los textos de entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario (sección 4.2.2.3.3), indica la prevalencia de las áreas de oportunidad. La mayor incidencia corresponde a los ejemplos del uso genérico no recomendado (por ejemplo, “los alumnos”, “el estudiante”, “los padres de familia”, “el director”; en lugar de alternativas en forma de sustantivos colectivos, construcciones metonímicas, desdoblamientos u omisión de determinantes) que invisibiliza a la mujer y perpetúa el enfoque androcéntrico.

En general, se observa una brecha entre el conocimiento o la intuición favorable del personal directivo-administrativo sobre el empleo del lenguaje género-sensitivo a solicitud y con aplicación de algoritmos (ejercicio gramatical) vs. el *modus operandi* en la praxis habitual funcionaria donde se prescinde de utilizar las formas lingüísticas incluyentes.

4. ¿Cómo se evidencia la problemática de género en la gestión educativa mediante el lenguaje empleado en la documentación institucional?

Con base en el análisis de la documentación universitaria, la problemática de género en la gestión educativa se evidencia presente tanto en la forma como en los contenidos. En el primer caso, se observa la prevalencia de áreas de oportunidad para el uso del lenguaje incluyente. En el segundo, el mandato social y consignas de género *de facto* forman parte de las diversas dimensiones de la gestión educativa, entretanto *de jure* la agenda de género institucional no se identifica.

Según los resultados del empleo del lenguaje género-sensitivo en la documentación universitaria (sección 4.3.1), este constituye una parte de la problemática institucional de género. Un número mayor de los ejemplos gramaticales sesgados corresponde a dos

categorías principales –el uso del masculino genérico y el empleo inadecuado del vocabulario relacionado con oficios, profesiones y cargos de responsabilidad–, prácticas lingüísticas que ocultan o disimulan la presencia femenina en general y en espacios laborales.

De forma adicional y derivada del mapa conceptual sobre la gestión educativa con PEG, construido con base en la documentación institucional (sección 4.3.2, figura 43), el planteamiento formal del tema de género en la IES resulta inaudible. Sin embargo, a partir de una problematización interpretativa de la información allí disponible, se advierten ciertas temáticas positivas, ambivalentes y una serie de áreas de oportunidad que predominan. En particular, entre los cuestionamientos críticos desde la PEG se puntualizan los siguientes aspectos. Se detectan ciertos roles de género, cuando –en circunstancias subjetivas, intangibles o como parte del currículo oculto– se espera que docentes, dirigentes o estudiantes actúen de acuerdo a los modelos femenino-masculinos estereotipados, género-normados o ejerzan el papel masculino patriarcal. A nivel simbólico-cultural se advierte la “consciencia patriarcal”, basada en la axiología masculina de logro y eficiencia. En los procesos de enseñanza-aprendizaje se evidencia el enfoque economicista, apoyado en el paradigma meritocrático y orientación al mercado. La calidad es matizada por un enfoque empresarial, donde se acentúan el éxito organizacional en términos económicos, cuantificables, así como una orientación al exterior. Dentro de las relaciones de poder no se revela un liderazgo sensible al género; sino emergen diversas facetas jerárquicas en la organización estructural de la institución, la toma de decisiones y aspectos políticos, todas sin la consideración de la PEG. Por último, otra problemática detectada en los registros documentales se refiere al androcentrismo y la presencia femenina no visibilizada o no nombrada.

En resumen, la problemática de género en la gestión universitaria manifestada en los documentos analizados se encuentra localizable, a la vez que representa eventuales mejoras.

Las respuestas a las preguntas secundarias permiten a su vez complementar el hallazgo final sobre la pregunta central de investigación:

- ¿Cómo se concibe la gestión educativa desde la perspectiva de género revelada mediante el lenguaje empleado por el personal directivo-administrativo de la UANE?

Como respuesta global, se concluye que la conceptualización de la gestión educativa con la vertiente “perspectiva de género” entre el cuerpo directivo-administrativo participante se pudiera caracterizar como escasa y, desde la consciencia crítica de género, es susceptible de decodificación, resignificación, así como pendiente de problematización de los paradigmas generizados, ocultos en el mutismo institucional sobre la PEG.

En una tentativa de estructurar una definición sintética con base en los hallazgos investigativos de mayor incidencia conceptual, obtenidos gracias a la colaboración del personal directivo-administrativo de la UANE, se establece la siguiente concepción del tema:

- ⇒ La *gestión educativa desde la perspectiva de género* comprende un cúmulo de paradigmas, agentes, elementos y procesos universitarios convencionales, atención y manejo de los cuales se rige por el principio de igualdad –sin hacer distinción entre hombres y mujeres–, precepto completo y suficiente que no precisa de la incorporación de la agenda de género en diversas dimensiones de la gestión escolar, tampoco la institucionalización de la PEG.

Al obtener respuestas a las preguntas establecidas, los objetivos planteados al inicio de la investigación fueron logrados. En la siguiente sección se discuten los hallazgos generales del estudio de caso, matizados con base en los aportes teóricos de la diversa autoría.

5.2 Discusión sobre la gestión educativa desde la PEG a través del lenguaje

Con base en lo referido por el grupo directivo-administrativo participante y en comparación con el estado del arte sobre la gestión educativa desde la PEG, a continuación se

puntualizan los principales hitos del diagnóstico, donde se valora –se confirma o se rechaza– la información en materia de género. Asimismo, se contrastan analíticamente los fundamentos teóricos y los resultados mas la discusión sobre los tópicos abordados sigue abierta.

5.2.1 Fractalismo de gestión educativa desde la PEG.

En general, los datos obtenidos apuntan a varios desafíos pendientes en cuanto a la consideración del marco político-normativo contemporáneo en la PEG: respecto a las nociones de equidad e igualdad real sustantiva (Facio, 2013; INMUJERES, 2008b; ONU Mujeres México, 2016; Varela, 2013; Zaremborg, 2013), la educación con calidad y perspectiva de género (PND, 2013; PSE, 2013), el lenguaje incluyente (CONAPRED, 2009; INMUJERES, 2008a; Márquez, 2013; Medina Guerra et al., 2002; Pérez Cervera, 2011).

Referente a las inequidades y la violencia de género, se corrobora que en la actualidad, sus indicios no se manifiestan de manera directa ni explícita, sino –en su mayoría– se revelan a través de componentes indirectos, sutiles y mimetizados: la desigualdad simbólica y la estructural institucional (Stromquist, 2010; Zapata Galindo, 2010; Mingo, 2010). Además, carecen de mala intención, sino aparentemente emergen de manera tradicional y subconsciente del mandato social de género e idiosincrasia internalizada. Lo anterior coincide con lo reportado en los estudios de género sobre las formas de discriminación transformadas y desigualdades no tan obvias de la postmodernidad.

Respecto a la identidad institucional funcional sin la temática de género, se evidencia que aún no surge necesidad de problematizar (desde la PEG) lo que opera bien. La subjetividad y el simbolismo universitarios se entretajan en el discurso oficial del bienestar igualitario no distintivo; en los estatutos, filosofía, axiología, alineación y deontología organizacionales silentes de “género”; en la consciencia simbólica o el imaginario colectivo con los códigos socioculturales que transmiten significados a-genéricos o genéricos

“normalizados”. Lo anterior constituye un *habitus (statu quo)* institucional natural, funcional, cotidiano e incuestionable, mismo que se reproduce por la vía de la invisibilidad y mutismo de la PEG. Desde el marco teórico revisado, se percibe un eco de los planteamientos de Naranjo (2010, 2011, 2013, 2015; en lo referente a la “mente o conciencia patriarcal”, “política de la inconsciencia”), Varela (2013, p.19; “conciencia de género”), Vendrell Ferré (2013; la violencia de género ejercida en la actualidad sólo por “los villanos”, ausentes en el caso explorado), Zarembeg (2013, pp. 86-88, 104-105, 110-113; las características de una “estructura profunda” institucional generizada), Glick y Friske (1996, 2011; el sexismo ambivalente –benévolo– interiorizado). De acuerdo con la bibliografía tomada como base para este estudio, lo anterior suele relacionarse con los niveles de desarrollo de la consciencia personal (Leonard, 2004, Wilber, 2008b); con lagunas cognoscitivas, de sensibilización y formación del personal en el tema –lo cual imposibilita reconocer críticamente el orden de género–, donde además intervienen las esperadas resistencias y sesgos en la materia a nivel institucional (Araya Umaña, 2003; Anguita Martínez & Torrego Egido, 2009; Capllonch Bujosa et al., 2012; Lizana Muñoz, 2009; Rebollo et al., 2011). Finalmente, un repetido señalamiento de la inexistencia de la problemática de género en la universidad –en la literatura (Mingo, 2010; Palomar Vereá, 2011)– se asocia con estereotipos o amenazas al poder que representaría alterar el orden establecido, donde la adhocracia y homeostasis institucionales se muestran funcionales para este momento histórico y circunstancias del entorno, aun cuando son criticables desde la PEG y conllevan una visión limitada sobre oportunidades organizacionales prospectivas. En lo anterior existe paralelismo con los análisis de los espacios institucionales generizados y un cúmulo de la problemática relacionada: la miopía de inmediatez sin alguna reingeniería institucional, donde se incluyera la agenda de género como uno de los ejes del desarrollo organizacional; la visión de cortoplacismo sin la institucionalización de la PEG como parte de la sostenibilidad (Palomar Vereá, 2011;

Zaremborg, 2013; UNESCO, 2016a, 2016b, 2016c); la orientación neoliberal pragmático-economicista (Naranjo, 2007, 2010; Bürgi & Peralta Rojas, 2011; Guido Guido, 2005; Vargas Porras, 2002).

Acerca de los paradigmas perceptivo-conceptuales sobre el tema de la gestión educativa desde la PEG, el análisis revela cierto reduccionismo, ejemplificado: (a) en el uso de la lógica binaria en la comparación dicotómica “hombre vs. mujer” (como modelos genérizados con intereses a veces incompatibles o complementarios, en vez de una visión libre del mandato de género, incluyendo las identidades múltiples del posestructuralismo); (b) durante el empleo de antagonismos, como son las oposiciones “igualdad-distinción” o antónimos “igualdad – diferencia”, en vez de “igualdad – desigualdad”; (c) en la identificación entre “igualdad = no distinción = no problemática”, o bien, en una concepción parcial de la igualdad sin contemplar la equidad (trato diferenciado, igualdad en diferencias, medidas especiales compensatorias); (d) en desaprobación o antipatía hacia la diferencia y la distinción, simplificadas semánticamente en homogeneización, igualitarismo, lo “parejo”. Por otro lado, los resultados muestran que en el simbolismo colectivo se disfraza el género para explicar y justificarlo. Ante un observador externo, el *statu quo* positivo institucional se legitima con el haber trascendido y el haberse adelantado a la problemática de género, aun cuando su respectiva conceptualización *de facto* conlleva elementos obsoletos y otros sin actualización: en lo anterior se revela la falacia pre/trans (Wilber, 1997, 2001, 2005, 2008a, 2008b). De cara al exterior, la cultura universitaria se postula como extra-genérica o extra-simbólica en cuanto a la PEG, o bien, libre de las construcciones generizadas: se distingue por no hacer distinciones y en su máxima intencionalidad se articula igualitaria. En ello se evidencia la omisión del hecho que ninguna cultura es pre/extra simbólica, pre/extra institucional (Vendrell Ferré, 2013, p. 168); la tarea pendiente de “derribar el mito de la

neutralidad de las políticas en su diseño y ejecución” (INMUJERES, 2008b, entrada “Perspectiva de género”, p. 103); las resistencias ante:

las *falacias viriles* [concepto de Millett] [que] continúan, y una de ellas, no la menor, insiste en que no queda nada por conseguir, en que vivimos en el mejor de los mundos posibles, con la reconciliación entre las exigencias de libertad y los encantos de la femineidad (Espido Freire, citado en Varela, 2013, p.78).

Finalmente, entre los hallazgos se puntualizan una serie de brechas, discrepancias, ambivalencias e incongruencias, donde las principales se refieren a los siguientes planos analíticos: (a) retórica – práctica (“arena discursiva” con un interés superficial en PEG vs. cuestionamientos, dudas o rechazo de su necesidad de implementación); (b) *de facto* – *de jure* (ausencia de una agenda de género institucional vs. políticas (inter)nacionales pro-género; igualdad discursiva – igualdad sustantiva); (c) adentro – afuera (una burbuja universitaria impermeable a los lastres e influencias patriarcales desde el entorno exterior); (d) reduccionismo, dilación o simplificación cognoscitivo-conceptuales – el estado del arte y el bagaje acumulado de estudios de género. Si bien los primeros dos fenómenos son referidos en la literatura de género, otros emergieron en el *modus operandi* contextualmente.

En conclusión, el conjunto de los análisis presentados alude a que los tópicos de género en la gestión educativa se repiten a diferentes escalas y ámbitos. A manera metafórica y con base en la característica de cuasiautosimilitud de los fractales, el tema investigado pudiera describirse como el fractalismo de la problemática de género en la gestión educativa.

5.2.2 Lenguaje como interfaz

El lenguaje, discernido en el capítulo de “Fundamentos” mediante los aportes de Gadamer (1998, 1999), Chomsky (2004; en Barón Birchenall & Müller, 2014), Wittgenstein (en Miranda, 2007), Leonard (2004), Wilber (2008b, 2013), Moreno Fernández (2012) y

elegido como medio para la exploración en el marco del PMI, corrobora su utilidad como un recurso multifacético. Resulta factible y coadyuvante diferenciar las dos facetas del lenguaje – forma y contenido– y sus principales funciones para ordenar el mundo –comunicación y pensamiento–; donde las díadas señaladas son distinguibles pero no separables, como anverso y reverso de una hoja. Además, el lenguaje funge como fondo sobre el cual se delinea el tema investigado –la gestión educativa desde la PEG–, donde el análisis del “círculo hermenéutico” correspondiente devela el papel predominante de los entornos colectivos: el sociolecto cultural y la semioesfera institucional universitarios.

En particular, la noción de Wittgenstein (en Miranda, 2007) –la gramática revela el significado– se considera parcial: a pesar de que los hallazgos muestran un nivel de competencia género-lingüística individual satisfactoria, si ésta reflejara los significados personales relacionados con el tema de género, se esperaría que se replicaran a nivel colectivo. Sin embargo, el conocimiento de los algoritmos gramaticales no significa y aún menos asegura su uso, ni tampoco empleo adecuados, durante la comunicación interpersonal en los espacios compartidos. Considerando lo ejemplificado por Chomsky (2004) en la frase “*colorless green ideas sleep furiously* / 'las ideas verdes incoloras duermen furiosamente” (p.29), el autor transmite que es posible operar con frases gramaticalmente perfectas pero carentes de significado o que éstas no resultaran “significativas”. Así, la actitud satisfactoria hacia la PEG se adecua según el espacio institucional, conformado por un grupo de personas y la respectiva visión político-organizacional; por lo que se reporta en el marco del paradigma universitario en materia de género correspondiente, sin revelar que gramaticalmente se posee cierta *expertise* en el lenguaje de género. Al respecto, los hallazgos de RSN apoyan la importancia del espacio intangible grupal por encima del individual; un eco de los planteamientos de Vendrell Ferré (2013) acerca del papel decisivo de la “consciencia simbólica” en la programación cultural y el lenguaje, puesto que ésta indica cómo

comportarse y confecciona la identidad institucional (p.73). Se apunta a que en el caso explorado se trata de un proceso de socialización y de construcción de una cultura universitaria a-genéricas mediante lo simbólico (donde coadyuva el principio “igualdad – no distinción” y se requiere de un discurso y valores *ad hoc*, sin consideración de la PEG). En suma, la dimensión semántica emerge como clave y la semántica grupal como predominante.

Respecto al papel del lenguaje como revelador del pensamiento envuelto en palabras (Gadamer, 1998, 1999; Chomsky, 2004; Barón Birchenall & Müller, 2014; Chernigovskaya, 2004, 2013) y la comunicación como revelador de procesos y de niveles de desarrollo y conciencia personal (Leonard, 2004), en los ejercicios de RSN y en los análisis del discurso y de contenidos se advierte que la perspectiva crítica de género, en general, diverge y, a veces, se encuentra por encima de la comprensión o del acervo cotidiano de las y los participantes: el referente propuesto (el tema de género) funge como un extranjero. Al tratar de explorar sobre PEG en la gestión, se llega a comunicar por arriba del nivel de desarrollo y entendimiento en materia de género, puesto que la visión del mundo detectada sobre el tema “gestión educativa con PEG” corresponde a la primera ola del feminismo (Varela, 2013; Mingo, 2010) y se distancia del bagaje teórico actual de los estudios de género, difiriéndose de los avances acumulados en el campo. Según los aportes en la materia, en caso de que el sociolecto y la semioesfera compartida se imponen y “atrasan” los niveles del desarrollo personal, es a través de las zonas próximas de desarrollo de Vygotsky (Leonard, 2004) o también mediante los personajes interesados en el tema (Moreno Fernández, 2012), como se pudiera propiciar “puentes comunicativos” (discusión, capacitación) para un crecimiento de la comunidad universitaria en la PEG.

En quintaesencia, se perfila la siguiente conclusión sustancial sobre el lenguaje en este estudio, cuyo mejor fundamento teórico se considera relacionado con el “círculo hermenéutico” (Gadamer, 1999; Leonard, 2004; Wilber, 2008b, 2013) no virtuoso en

operación (sino por el contrario, uno vicioso desde la PEG). El quid del planteamiento se refiere a que: a nivel individual se sabe manejar significantes generizados (a lo que apuntaba la competencia en estrategias del uso del lenguaje género-sensitivo); → pero al pertenecer y al expresarse como parte del grupo directivo-administrativo universitario; al compartir el mismo espacio simbólico-cultural institucional; al percibir el mismo referente (gestión educativa con PEG) como vago o inexistente en la organización, o bien, de manera individualmente heterogénea (lo cual pudiera depender del nivel de desarrollo de la consciencia y visión del mundo particulares, más allá del manejo de los algoritmos gramaticales); → no se comunican los pareceres sobre el tópico, tampoco se comparten significados con consciencia de género al respecto; → en consecuencia, *el fenómeno de PEG no pasa a formar parte de los significados grupales universitarios*: la invisibilidad y el mutismo de género se reproducen y el paradigma cultural (semántica, significados compartidos) se observa estancado sin incorporación de la PEG.

Retomando la idea de Leonard (2004) –quienes poseen una competencia lingüística pueden compartir significantes, pero sólo quienes coexisten en el mismo espacio y han experimentado el mismo referente por igual pueden compartir los significados– y aplicando su tesis al caso de estudio, no se observa una intención explícita de comunicar la profundidad del "Yo" (sinceridad) a la amplitud de "Nosotros" (legitimidad) en relación con el tema de la PEG en gestión ("Ello" o verdad). Aparentemente, todo lo contrario: el peso o la voz cantante de "Nosotros" sobre los "Yo's" resultan más influyentes; la comunidad no experimenta el referente de PEG por igual y por ello prescinde de los significados compartidos al respecto.

Como corolario, se ha presentado una serie de conclusiones con base en los resultados del estudio de caso, abiertas a futuras discusiones y a ser valoradas mediante otras investigaciones afines. Aun cuando el mapa trazado nunca es el territorio, se postula que tanto durante los caminos recorridos en estas páginas, como indagaciones ulteriores, es posible

recurrir a los atributos multifuncionales del lenguaje, un fenómeno humano que opera como un interfaz (*interface*) entre los mundos interno y externo del individuo.

Como parte de los esfuerzos, orientados a seguir problematizando y estudiando diversos aspectos generizados dentro de la gestión educativa y a posicionar la PEG entre los temas institucionalmente prioritarios, en el apartado siguiente se plantean algunas recomendaciones.

5.3 Recomendaciones

Sin pretender imponer, tampoco agotar todos los posibles abordajes y mejoras en cuanto al tema investigado, enseguida se esbozan dos líneas de recomendaciones: una de índole metodológica y otra, sobre la temática explorada.

En cuanto a los aspectos metodológicos:

- En relación con la factibilidad futura de otros estudios afines –siempre y cuando se cuente con los recursos suficientes (humanos, económicos, temporales)–, se recomienda colaborar con otros especialistas, equipos, redes e instituciones interesados en investigar el tema de la PEG. Lo anterior, con el propósito de replicar o extender la indagación a una mayor escala: realizarla en otras IES de diversas características (e.g., tamaño, privadas-públicas), así como triangular y difundir los resultados.
- Respecto al diseño de la investigación, se sugiere meditar sobre el uso de otros instrumentos adicionales para la riqueza de los hallazgos (e.g., los inventarios del sexismo ambivalente ASI/AMI, grupos focales de discusión); valorar la posibilidad de involucrar un mayor número y paridad generacional-genérica de las personas participantes, así como indagar sobre apreciaciones peculiares en diferentes grupos etarios (e.g., juventud vs. gente madura) o por sexo (mujeres vs. varones); explorar las percepciones según el criterio geográfico-estructural, o bien, centralidad-periferia (e.g., rectoría vs. campus y planteles

universitarios) o la variable estructural (jerarquía de puestos); así como analizar los datos desagregados por sexo, si existiera la representatividad.

En cuanto al tema investigado y la IES:

- Se recomienda difundir y revisar los resultados de la presente investigación internamente: con el cuerpo directivo-administrativo universitario, meditando desde la consciencia crítica acerca del *statu quo* y los hallazgos sobre el tema, así como los escenarios personales e institucionales prospectivos. Asimismo, se sugiere llevar a cabo una consulta institucional con el involucramiento de todos los agentes escolares, para conocer la opinión de la comunidad respecto a la posibilidad de incorporar la PEG en el funcionamiento de la universidad. Revisar y dar a conocer los resultados dentro de la UANE. Valorar dicha información entre las y los tomadores de decisiones, considerando la política y tendencias nacionales e internacionales educativas en la materia, con el fin de esbozar las pautas del proceder siguiente.
- En caso del interés institucional sobre la PEG, los eventuales cambios pudieran iniciarse desde arriba (por la voluntad y compromiso político de quienes ejercen los cargos de poder) o desde abajo (por la necesidad, interés, iniciativa de los demás individuos). Considerar la opción de colaboración con expertos y diversos organismos con avances y buenas prácticas en la materia, con el propósito de una eventual implementación de la agenda de género en la universidad. Como criterios favorables de los eventuales cambios hacia una mayor atención a la PEG, se recomienda apoyarse en la sección 2.3.3, así como se sugieren abordajes a multinivel: atender tanto el ámbito simbólico-vivencial de la comunidad universitaria (información, concientización, capacitación en los temas de género y el lenguaje incluyente), como la dimensión estructural (puestos, departamentos, funciones, agenda de género), las áreas de planeación (diagnóstico, ajustes de los estatutos organizacionales, plan de desarrollo, operativización con presupuestos, medidas preventivas y correctivas;

transversalización de la PEG, su institucionalización, sostenibilidad y responsabilidad social a largo plazo) y, finalmente, los espacios programáticos (oferta educativa, currículo), entre otros (veáse la sección 2.3.3).

- Debido a que el tema investigado se relaciona con los procesos de "Planeación y Liderazgo Educativo", se recomienda meditar sobre la "institucionalización de la PEG" en la IES como un proceso organizacional integral (véase la sección 2.2.1 y los aportes de Zaremberg, 2013 y Palomar Vereá, 2011). En particular, los elementos a ajustar respecto a las cuatro etapas de la planeación institucional (Chininin Campoverde, 2011) –ser, deber ser, poder hacer, hacer– comprenderían la realización de un diagnóstico en la materia de gestión con PEG (donde el presente trabajo podría formar parte), la alineación de los estatutos institucionales según la axiología de la PEG, la inclusión del tema de género en las estrategias universitarias y los planes operativos. En relación con los procesos de liderazgo, se sugiere una revisión y discusión intrainstitucional respecto a los elementos y pertinencia del liderazgo matizado desde la PEG, para lo cual se recomienda tomar en cuenta la información disernida en la sección 2.3.3.1, o bien, considerar los servicios de consultoría de quienes son expertos en la materia.
- Se propone que se realice un estudio de seguimiento al tema investigado a mediano plazo (3-5 años). Discutir la pertinencia de la PEG dentro del próximo Plan de Desarrollo Institucional (a partir del 2023) o como una adenda para el PDI vigente.

Finalmente, casi toda transformación –si fuera deseada– es posible, porque "la vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*" (Ortega y Gasset, citado en Rábade, 1990, p. 4).

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. D.F.: Paidós.
- Alzate Medina, G.M. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(002), 425-439.
- AMAI. (2015). Página oficial de Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública. Recuperado de <http://nse.amai.org/nseamai2/>
- Ancer Elizondo, L., Muñiz García, M.G., Sánchez Miranda, M.P., de la Garza González, A., & Barrón Ontiveros, V.M. (octubre, 2013). Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(3), 27-43. Recuperado de <http://spentamexico.org/v8-n3/A3.8%283%2927-43.pdf>
- Ander-Egg, E. (1995). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento del pensar científico*, 25-73. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Anguita Martínez, R., & Torrego Egido, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), 17-25.
- Araya Umaña, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación*, 27(1), 41-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44027105.pdf>
- _____ (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica: Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>

- Asamblea General de las Naciones Unidas [United Nations General Assembly]. (5 de mayo de 2014). *Culture and Sustainable Development in the Post-2015 Development Agenda [Summary. Special Thematic Debate.]*. United Nations Headquarters, New York. Recuperado de http://www.un.org/en/ga/president/68/pdf/culture_sd/Culture%20and%20SD%20Summary%20of%20Key%20Messages_FINAL%20rev.pdf
- Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública. (2015). Página oficial. Recuperado de <http://nse.amai.org/nseamai2/>
- Asociación Sueca de las Autoridades y Regiones Locales [Swedish Association of Local Authorities and Regions]. (2014). *Sustainable Gender Equality - a film about gender mainstreaming in practice* [Película]. Recuperada de <http://www.includegender.org/films/>
- Barberá Heredia, E., & Martínez Benlloch, I. (Coords.) (2004). *Psicología y género*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Barbuto, Jr., J.E., Fritz, S.M., Matkin, G.S., & Marx, D.B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leaders' use of influence tactics and full range leadership behaviors [Efectos de género, educación y edad en el uso por parte de líderes de las tácticas de influencia y del rango completo de los comportamientos de liderazgo]. *Sex Roles, 56*, 71–83. doi: 10.1007/s11199-006-9152-6.
- Barón Birchenall, L., & Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje, 42*(2), 417-442. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>

- Barraza Macías, A. (2007). Apuntes sobre metodología de investigación. *Investigación Educativa Duranguense*, 6, 6-10. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292993.pdf>
- Barreto, M., Ellemers, N., Piebinga, L., & Moya, M. (2010). How nice of us and how dumb of me: The effect of exposure to benevolent sexism on women's task and relational self-descriptions. [Qué lindos nosotros y qué tonta yo: el efecto de la exposición de las mujeres al sexismo benévolo sobre sus auto descripciones respecto a la orientación a la tarea y las relaciones]. *Sex Roles*, 62, 532–544. doi 10.1007/s11199-009-9699-0. Recuperado de http://manuelabarreto.com/docs/Barreto_Ell_Piebinga_Moya_2009.pdf
- Birriel Salcedo, M.M. (2005). A propósito de Clío: miradas feministas. En I. de Torres Ramírez (Coord.). *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. (pp. 49-62). Madrid, España: Narcea.
- Bisquerra, R. (2009). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: CEAC educación.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Borja, C. (11 de septiembre de 2014a). *¿Igualdad discursiva de género en México?* Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/blogueros-inteligencia-publica/2014/09/11/igualdad-discursiva-de-genero-en-mexico/>
- ____ (25 de diciembre de 2014b). *¿Igualdad sustantiva de género en México? Parte I*. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/blogueros-inteligencia-publica/2014/12/25/igualdad-sustantiva-de-genero-en-mexico-parte/>

- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. España: RAE. Recuperado de <http://web.ua.es/es/cem/documentos/informe-de-la-rae.pdf>
- Botero Chica, C.A. (agosto – diciembre, 2007). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Politécnica*, 5, 19-31. Recuperado de http://www.politecnicojic.edu.co/images/stories/investigacion/revista_politecnica/politecnica5.pdf
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Bürgi, J., & Peralta Rojas, M. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2000 - 2008). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(3), 72-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55119880005>
- Cala Carillo, M.J., & Trigo Sánchez, E. (2004). Metodología y procedimientos de análisis. En E. Barberá Heredia, & I. Martínez Benlloch, *Psicología y género* (pp. 81-106). Madrid, España: Pearson Educación.
- Calero Fernández, M.A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid, España: Narcea.
- Capllonch Bujosa, M., Alegre Beneria, R.M., & Pérez Grande, M.D. (2012). Luces y sombras en la formación sobre prevención y violencia de género. Valoración y percepción del

profesorado, estudiantado y movimientos sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(1), 57-74. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396510687.pdf

Cárdenas, M., Lay, S.-L., González, C., Calderón, C., & Alegría, I. (mayo – agosto, 2010).

Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales [Ambivalent sexism inventory: adaptation, validation and relationship to psychosocial variables]. *Revista Salud & Sociedad*, 1(2), 125 – 135. Recuperado de www.saludysociedad.cl/index.php/main/.../19/31 o <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4016898>

Carvalho, de, M.P. (2010). Niños y niñas en la enseñanza básica de Brasil. En A., Mingo (Coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (pp. 199-236). D.F.: UNAM, IISUE.

Chernigovskaya, T.V. (2004). Cognitive struggle with sensory chaos: Semiotics of olfaction and hearing [La lucha cognitiva con el caos sensorial: Semiótica del olfato y de la audición]. *SEMIOTICA*, 150 (1/4), 61-75. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237561998_Cognitive_struggle_with_sensor_y_chaos_Semiotics_of_olfaction_and_hearing

_____ (2013). *Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание* [La sonrisa Cheshire del gato de Schrödinger: lenguaje y consciencia]. Moscú, Rusia: Языки славянской культуры. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=RFWmCgAAQBAJ&pg=PT53&lpg=PT53&dq=homo+loquens+legens+scribensque&source=bl&ots=2q_2etziVM&sig=6MA8uIdnpzOo2f6uiKjVTK1GoOY&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjImYuA4svNAhVO6WMK

HaqoADoQ6AEIHzAA#v=onepage&q=homo%20loquens%20legens%20scribensque
&f=false

Chininin Campoverde, V.E. (2011). *Planificación estratégica educativa. Guía didáctica.*

Universidad técnica particular de Loja (1ª ed.). Ecuador: Loja. Recuperado de
<http://rsa.utpl.edu.ec/material/213/G34106.1.pdf>

Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. D.F.: Siglo XXI editores. Recuperado de

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=6tUv4IzUWtwC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Chomsky++green+ideas&ots=c93QBvbEZe&sig=CHTEeQdEIEEUo7hiGjCjLT5lTMg#v=onepage&q=Chomsky%20%20green%20ideas&f=false>

Coalición por la Diversidad Cultural. (s. f.). *Un objetivo "Cultura" en la Agenda de*

Desarrollo Post-2015. CDG: FICAAC, Culture21, FICDC, Culture Action Europe.

Recuperado de http://cdc-ccd.org/IMG/pdf/Culture_as_GOAL_-_FINAL_-_SPA-2.pdf

Colás Bravo, M.P. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de

investigación. En L. Buendía Eisman, M.P. Colás Bravo, & F. Hernández Pina,

Métodos de investigación en psicopedagogía (pp. 226-251). Madrid, España:

McGraw-Hill.

Colegio de México. (2011). Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM).

Maestría en Estudios de Género. D.F.: Centro de Estudios Sociológicos (CES).

Recuperado de <http://piem.colmex.mx/index.php/maestria>

Comisión de Derechos Humanos. (2001). *Decenio de las Naciones Unidas para la educación*

en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Resolución de la Comisión de

Derechos Humanos 2001/61. Recuperado de

<http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/47021b4e869a790bc1256a420049a083?Opendocument>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – Naciones Unidas. (2015). *Pactos para la igualdad. Hacia un futuro sostenible*. NU, Santiago de Chile. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37863/S1421058_es.pdf?sequence=1

Comunicación e Información de la Mujer. (2011). *Hacia la construcción de un periodismo no sexista* (2ª ed.). D.F.: CIMAC. Recuperado de http://www.cimac.org.mx/cedoc/publicaciones_cimac/hacia_la_construccion.pdf

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2011). *¿Qué es la Responsabilidad Social Corporativa?* Recuperado de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=24376&IDTIPO=11&RASTRO=c2126\\$m34201](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=24376&IDTIPO=11&RASTRO=c2126$m34201)

Congreso del Estado Independiente, Libre y Soberano de Coahuila de Zaragoza. (2011). *Iniciativa con Proyecto de Decreto que adiciona un Artículo 5-bis del Código Municipal para el Estado de Coahuila de Zaragoza*. Recuperado de <http://www.congresocoahuila.gob.mx/modulos/transparencia/articulo21/iniciativas/20111129%20215.pdf>

CONMUJER/ UNIFEM/ INEGI, PNUD, UNICEF, FNUAP, OPS. (s. f.). *El enfoque de género en la producción de las estadísticas educativas de México: una guía para usuarios y una referencia para productores de información*. Recuperado de http://buscador.inegi.org.mx/search?q=egresados+universitarios&site=sitioINEGI_collection&tx=educacion&CboBuscador=sitioINEGI_collection&client=INEGI_Default

&proxystylesheet=INEGI_Default&getfields=*&entsp=a__inegi_politica&Proxyreloa
d=1&lr=lang_es%7Clang_en&sort=date%3AD%3AL%3Ad1&oe=UTF-8&ie=UTF-
8&ud=1&filter=1&entqr=3&exclude_apps=1&tlen=120

Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, México.

(2010). *Página institucional CONOCER* <http://www.conocer.gob.mx/>

Consejería de la Presidencia e Instituto Asturiano de la Mujer. (2003). *¿Qué es...? El lenguaje sexista*. Recuperado de <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2012/03/quc3a9-es-el-lengaje-sexista.pdf>

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (2011). *Página oficial* <http://www.cneip.org/?page=nosotros>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2009). *10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje* (2ª ed.). D.F.: Textos del Caracol. Recuperado de <http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/10recomendaciones.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). En Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Coronado, R. (3 marzo de 2012). Universidad comprometida con equidad de género. *Milenio, Edición Laguna*. Recuperado de <http://laguna.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/0c19fac61a5c196509a8f507be58110f>

Cruz Torres, C.E., Zempoaltecatl Alonso, V., & Correa Romero, F.E. (2005). *Perfiles de sexismo en la Ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo*

ambivalente. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(2), 381-395. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29210212>

Daft, R.L. (2015). *Teoría y diseño organizacional*. México: Cengage Learning Editores.

Dardenne, B., Dumont, M., & Bollier, T. (2007). Insidious dangers of benevolent sexism: Consequences for women's performance [Peligros insidiosos del sexismo benévolo: consecuencias para el desempeño de las mujeres]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93 (5), 764–779. doi: 10.1037/0022-3514.93.5.764.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO.

Díaz-Barriga Arceo, F., Lule González, M.de L., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E., & Rojas-Drummond, S. (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. D.F.: Trillas.

Donoso, T., Figuera, P., & Rodríguez Moreno, M.L. (mayo-agosto, 2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. [Gender barriers in the professional development of women university graduates]. *Revista de Educación*, 355, 187-212. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-021. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_08.pdf

Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M., & Massot Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid, España: La Muralla.

Duk H., C., & Loren G., C. (2010). Flexibilización curricular para atender la diversidad.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, RINACE, 4(1). Recuperado de

http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9_htm.html

Echeverría, R. (2015). *Ontología del lenguaje*. Buenos aires, Argentina: Granica, J.C. Sáez Editor.

El Día Naranja. (marzo, 2015). Recuperado de

<http://www.un.org/es/women/endviolence/orangeday.shtml>

Ellis, J., & Willinsky, J. (Ed.) (1999). *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid, España:

Narcea S.A. De Ediciones.

Esbjörn-Hargens, S. (2009). An overview of integral theory. An all-inclusive framework for

the 21st century [Panorama de la teoría integral]. *Integral Institute, Resource Paper*

No. 1, 1–24. Recuperado de

http://www.integralresearchcenter.org/sites/default/files/integraltheory_3-2-2009.pdf

Eurocámara. (2008). *Informe sobre el lenguaje no sexista en el Parlamento Europeo*.

Aprobado por la decisión Grupo de Alto Nivel sobre Igualdad de Género y Diversidad de 13 de febrero de 2008. Recuperado de

http://www.fademur.es/_documentos/Informe-Eurocamara-Lenguaje-sexista.pdf

Expósito, F., Moya, M.C., & Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos.

Revista de Psicología Social, (13)2, 159-169. Recuperado de

<http://www.uv.es/~friasnav/LecturaCompl1.pdf>

Facio, A. (2013). *¿Igualdad y/o Equidad? Nota para la igualdad N° 1*. [Proyecto “Superando

obstáculos para la transversalidad de Género en América Latina y el Caribe”, Área de

- Género del Centro Regional del PNUD]. Recuperado de <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/sp/wp-content/uploads/2013/12/biblio-basica-1.3.2-1.pdf>
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de la Educación Superior. (2015). Página institucional <http://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones>
- Fernández, D. (2008). *Construir el mundo con el lenguaje o la gramaticalización de la realidad: de las categorías de análisis y la perspectiva del analista*. Ponencia presentada en el XI Congreso de La Sal, Santa Fe, Argentina, del 9 al 12 de abril de 2008. Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/simposio_y_coloquio/sistemico/fernandez.pdf [enlace desactivado]
- Fernández Núñez, L. (octubre, 2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Ferreira Pérez, R.M., Monce, M., Montiel, A., & Rodríguez Morena, S. (octubre, 2005). Diferenciación de género en las prácticas educativas. La intervención diferencial del docente en el aula. *Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa. Revista Conversación*, 12-13. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Diferenciaci%C3%B3n%20de%20g%C3%A9nero%20art%C3%ADculo.PDF>
- Fields, A.M., Swan, S., & Kloos, B. (2010). What it means to be a woman: ambivalent sexism in female college students' experiences and attitudes [Qué significa ser mujer: sexismo ambivalente en experiencias y actitudes de las estudiantes universitarias]. *Sex Roles*, 62, 554–567. doi 10.1007/s11199-009-9674-9

Foro Económico Mundial. (2016). *The Global Gender Gap Report 2016*. Geneva, Cologny:

World Economic Forum. Recuperado de <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2016>

Fromm, E. (1985). *El arte de amar*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Gabaldón, P. (2013). *Investigaciones y Publicaciones 2013 (I). Mujeres en los Consejos de Administración y en la Alta Dirección en España*. Madrid, España: Centro de gobierno corporativo.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

_____ (1999). *Verdad y método I* (8ª ed.). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gallegos, A. (18 de agosto de 2011). Establece convenio la UANE con AIERA. *Zócalo*

Saltillo. Recuperado de <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/establece-convenio-la-uane-con-aiera>

García Meseguer, A. (14 de abril de 1978). Lenguaje y discriminación sexual. *El País*,

Archivo. Recuperado de

http://elpais.com/diario/1978/04/14/sociedad/261352813_850215.html

_____ (1996). *Debates: sexismo lingüístico*. Ponencia dentro de las Jornadas sobre La imagen de las mujeres en los medios de comunicación, Madrid, España, 11 y 12 de noviembre de 1996. Recuperado de

<http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/45/pyc456.htm>

_____ (2001). ¿Es sexista la lengua española? *Revista Panacea@*, 2 (3), 20-34. Recuperado de

http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n3_GarciaMeseguer.pdf

García Pérez, R., Rebollo Catalán, M.A., Buzón García, O., González-Piñal, R., Barragán

Sánchez, R., & Ruiz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *RIE*, 28(1), 217-232. Recuperado de revistas.um.es/rie/article/view/98951/109441

García Prince, E. (2008). Las mujeres y el enfoque de género en las teorías y disciplinas de la gerencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 9(23), 17-54. Venezuela:

Revele.

Glick, P., & Fiske, S.T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism [Inventario de sexismo ambivalente: diferenciación entre sexismo hostil y benevolente]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.

Recuperado de

https://umdrive.memphis.edu/slease/public/ResearchTeam/ResearchReadings/Glick_Fiske.pdf

_____ (1997). Hostile and benevolent sexism: measuring ambivalent sexist attitudes toward women [Sexismo hostil y benevolente: medición de actitudes sexistas ambivalentes hacia mujeres]. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 199-135. doi: 10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x. Recuperado de <http://pwq.sagepub.com/content/21/1/119>

_____ (2001). An ambivalent alliance. Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality [Alianza ambivalente. Sexismo hostil y benevolente como justificaciones complementarias de desigualdad de género]. *American Psychologist*, 56(2), 109-118. doi: 10.1037//0003-066X.56.2.109. Recuperado de [http://fancysavingtheworld.com/World-saving_reading_List_files/An%20ambivalent%20alliance%20\(Glick%20%26%20Fiske%202001\).pdf](http://fancysavingtheworld.com/World-saving_reading_List_files/An%20ambivalent%20alliance%20(Glick%20%26%20Fiske%202001).pdf)

- _____ (2011). Ambivalent sexism revisited [Sexismo ambivalente revisado]. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. doi: 10.1177/0361684311414832. Recuperado de <http://pwq.sagepub.com/content/35/3/530.full.pdf+html>
- Gómez, J.C. (noviembre, 2011). Discusiones en torno al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 1-8. Recuperado de http://www.revistacts.net/files/Portafolio/G%C3%B3mez_EDITADO.pdf
- González Calderón, H. (2011). *Habilidades de liderazgo en la dirección académica de los planteles de la Universidad Autónoma del Noreste*. (Tesis de doctorado inédita, Universidad Autónoma del Noreste). Saltillo, Coahuila: UANE.
- González Garza, A.M. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona, España: Kairós.
- González Ibarra, J. de D. (julio, 1999). Epistemología administrativa y “management” del conocimiento. *Administración y organizaciones*, 7, 39-60.
- González Suárez, M. (2002). Feminismo, academia y cambio social. *Revista Educación*, 26(2), 169-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44026217.pdf>
- _____ (septiembre, 2010). El sexismo en la academia. *Boletina Informativa*, 9. Recuperado de <http://ciem.ucr.ac.cr/boletinas/boletinas2010/septiembre2010/hablamosdesept10.html>
- _____ (2013). *Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Género en Educación, Lecturas Básicas de Género. Recuperado de

http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/genero/PDF/GEN%2001/G_01_09_Del%20sexismo%20a%20la%20igualdad.pdf

Good, J.J., & Woodzicka, J.A. (2010). Reducing Approval of Benevolent Sexism: An Educational Intervention [Reduciendo aprobación de sexismo ambivalente: una intervención educativa]. *The New School Psychology Bulletin*, 7(1), 16-30. Recuperado de <http://www.nspb.net/index.php/nspb/article/download/63/27>

Guerrero Salazar, S. (2002). Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en ELE. *ASELE. Actas XIII*, 393-403. Centro virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0393.pdf

Guichard Bello, C. (2015). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. D.F.: INMUJERES. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf

Guido Guido, E. (2005). Acreditación: ¿calidad o instrumento de legitimación para la educación superior? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44759907>

HeForShe. (2014). *Un movimiento solidario para la igualdad de género*. Recuperado de <http://www.heforshe.org/es>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). D.F.: McGraw-Hill.

Hinojosa Rivero, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XVIII(1), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65411190007.pdf>

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice [Administración educativa: teoría, investigación y práctica]* (9th ed). New York, USA: McGraw-Hill.

Instituto de la Mujer de Extremadura. (2013a). *¿Cómo atajar el sexismo en la escuela?* [Proyecto Igualdad En Red].

_____ (2013b). *¿Existe sexismo en la escuela?* [Proyecto Igualdad En Red].

_____ (2013c). *¿Qué es coeducar?* [Proyecto Igualdad En Red].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México). (2013). *Mujeres y hombres en México 2012*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2012/MYH2012.pdf

_____ (2016). *Mujeres y hombres en México 2015*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101256.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres. (2008a). *Guía metodológica para la sensibilización en género: una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/acticultu/GUIAMETODOLOGICA2.pdf>

_____ (2008b). *Glosario de género* (2^a ed.). D.F.: Autor.

_____ (2009). *Punto género. Certificación*. Recuperado de <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/Portal/certificacion.html>

_____ (2010a). *7º y 8º Informes consolidados de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cedaw/docs/AdvanceVersions/InformesPeri%C3%B3dicosMexico52.pdf>

_____ (2010b). *Compartiendo las mejores prácticas del Modelo de Equidad de Género*. D.F.: INMUJERES. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101189.PDF

_____ (6 de diciembre de 2011). *INMUJERES reconoce a instituciones públicas y privadas por sus políticas de equidad de género*. Recuperado de <http://www.inmujeres.gob.mx/index.php/sala-de-prensa/inicio-noticias/530-inmujeres-reconoce-a-instituciones-publicas-y-privadas-por-sus-politicas-de-equidad-de-genero>

_____ (2012). *El Modelo de Equidad de Género (MEG)*. México: Autor. Recuperado de <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/index.php/programas/modelo-de-equidad-de-genero>

_____ (14 de mayo de 2014). *La educación de calidad y la profesionalización de docentes con perspectiva de género*. Recuperado de <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/index.php/sala-de-prensa/inicio-noticias/1074-la-educacion-de-calidad-y-la-profesionalizacion-de-docentes-con-perspectiva-de-genero>

Integral Research Center [Centro Investigativo Integral]. (s. f.). Página oficial

<http://www.integralresearchcenter.org/source>

ITESM. (3 de octubre de 2012). *Todos tenemos que pagar la hipoteca social: David Noel*.

Recuperado de

http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/por+tema/cultura/dnr_librohipotecasocial3oct12

Killingsworth, M.F., Cabezas, C.T., Kensler, L.A.W., & Brooks, J.S. (2010). Special issue.

The gender dynamics of educational leadership preparation: a feminist postmodern critique of the cohort experience [Problema especial. Las dinámicas de género de la preparación en el liderazgo educativo: una postmoderna crítica feminista de la experiencia grupal]. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(12.9), 531-567.

Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ913602.pdf>

Lagarde y de los Ríos, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. D.F.: Siglo XXI, UNAM.

Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. *Revista de educación y cultura de la sec.47 del SNTE. La tarea*, 8, 14-20. Recuperado de

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>

_____ (Comp.) (2013). *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. D.F.: Miguel Ángel Porrúa, UNAM.

Lameiras Fernández, M., López López, W., Rodríguez Castro, Y., D'Avila Pereira, M.L.,

Lugo Carro, I., Salvador Barroca, C.M., ..., & Granejo, M. (2002). La ideología del rol sexual en países iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44. Recuperado de

<http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C CYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwebs.uvigo.es%2Fpmayobre%2Fmaster%2Ftextos>

%2Fmaria_lameiras%2Fla_ideologia_del_rol.doc&ei=MFb2Uo7PKJDboAT8u4Ig&u
sg=AFQjCNHsQ7NhdBcPXuyiRfTkffdtPa5S9Q&bvm=bv.60983673,d.cGU

Lee, J. (2012). The effects of ambivalent sexism on academic performance [Efectos de
sexismo ambivalente sobre rendimiento académico]. (Final Senior Thesis). Missouri
Southern State University. Submitted to: The Honors Program. Recuperado de
http://joannaklee.weebly.com/uploads/1/1/8/1/11811697/final_senior_thesis2.pdf

Lemus, de, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L., & Ryan, E. (2008). Elaboración y
validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International
Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.

Leonard, A.B. (2004). *Integral communication [Comunicación integral]* (Tesis de maestría).
University of Florida, USA. Recuperada de [http://www.integral-life-practice.com/wp-
content/uploads/2011/06/integral-communication_by_adam_b_leonard.pdf](http://www.integral-life-practice.com/wp-content/uploads/2011/06/integral-communication_by_adam_b_leonard.pdf)

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2003). En Diario Oficial de la
Federación del 1 de diciembre de 2016. Cámara de Diputados del H. Congreso de la
Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_011216.pdf

Ley General de Educación. (1993). En Diario Oficial de la Federación del 13 de julio de
1993. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2006). En Diario Oficial de la
Federación el 24 de marzo de 2016. Recuperado de
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/129569/Ley_General_para_la_Igual-
dad_entre_Mujeres_y_Hombres.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/129569/Ley_General_para_la_Igualdad_entre_Mujeres_y_Hombres.pdf)

- Lizana Muñoz, V.A. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 69-81.
- Lledó Cunill, E., Calero Fernández, M.A., & Forgas Berdet, E. (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22.a edición del DRAE 83*. España, Madrid. Recuperado de <http://www.mujerpalabra.net/pensamiento/lenguaje/eulalialledocunill/2004DeMujeres yDiccionariosEvolucionFemenino.pdf>
- López Valero, A., & Encabo Fernández, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos educativos*, 2, 181-192.
- Luque Salas, B. (Coord.) (2013). *Estudio para explorar las creencias sobre igualdad entre hombres y mujeres que posee el Personal Docente e Investigador y el Personal de Administración y Servicios de la UCO*. España: Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://www.uco.es/igualdad/diagnostico/documentos/informe-creencias-sobre-igualdad.pdf>
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana*, 21, 187-227. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana21/187-227.pdf>
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, España: Anthropos. Disponible en

https://books.google.com.mx/books?id=xnAVZsMZg7gC&pg=PA288&lpg=PA288&dq=Todo+comprender+viene+a+ser+un+interpretar&source=bl&ots=pgRgzns_Mc&sig=urgLvnYaaOk4OesjYvrCjNkR-Ow&hl=es&sa=X&ei=6NIqVeLXHMqZNPgPAD&ved=0CDQQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false

Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*.

Materiales para una fundamentación científica. Barcelona, España: Fontamara.

Márquez, M. (2013). *Género gramatical y discurso sexista*. Madrid, España: Editorial

Síntesis.

Marroquín, de, S. (2013). *Resultados de estudio cualitativo sobre construcción social del*

Lenguaje de Género en la enseñanza de instituciones de Educación Superior de Santa Ana. Recuperado de

http://genero.ues.edu.sv/index.php?option=com_content&view=article&id=68:investigacion&catid=45:sexismo&Itemid=72

Martínez y Morales, E. (11 de enero de 2016). La hipoteca social. *Milenio* [versión en línea].

Recuperado de

http://www.milenio.com/firmas/enrique_martinez_y_morales/Hipoteca-Social_18_663113685.html

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid, España:

Pearson.

Medina Guerra, A.M, Ayala Castro, M.C., & Guerrero Salazar, S. (2002). *Manual de*

lenguaje administrativo no sexista, Málaga. Asociación de Estudios Históricos Sobre la Mujer (Universidad de Málaga). En colaboración con el Área de la Mujer

- (Ayuntamiento de Málaga). Málaga, España. Recuperado de <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento5682.pdf>
- Michel, A. (enero-febrero-marzo, 2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere. La revista venezolana de educación*, 5(012), 67-77. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601210.pdf>
- Mingo, A. (Coord.) (2010). *Desasosiegos: relaciones de género en la educación*. D.F.: UNAM, IISUE, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Miranda, M. (2007). La primera parte de la Gramática Filosófica de Wittgenstein. *Daimon. Revista de Filosofía*, 1, 121-129. Recuperado de <http://revistas.um.es/daimon/article/view/120861/113591>
- Miranda Guerrero, R. (enero-junio, 2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 4, 1-30. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num4/critica/completos/miranda_mujeres_educacion_igualdad.pdf
- Monterroso, A. (2007). *Obras completas (y otros cuentos)*. D.F.: Ediciones Era.
- Morales, M.L. (2013). Mujer que sabe latín: Discriminación a través del lenguaje. *Revista mexicana de comunicación*, 2013. Recuperado de <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2012/03/26/mujer-que-sabe-latin-discriminacion-a-traves-del-lenguaje/>
- Moreno, E. (2007). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M.A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Barcelona, España: Graó.

- Moreno Fernández, F. (2012). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4ª ed.). Barcelona, España: Editorial Planeta, Ariel Letras.
- Moya, M., & Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: Neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 643-649. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/492.pdf>
- Moya, M., Expósito, F., & Padilla, J.L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 709-727. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760312>
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández Sedano, I., & Poeschl, G. (1997). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 4(8-9). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amoyam4101701102/texto.html>
- Nahavandi, A. (2009). *The art and science of leadership [Arte y ciencia de liderazgo]* (5th ed.). NJ, USA: Prentice-Hall.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (3ª ed.). Vitoria-Gasteiz, España: Ediciones La Llave.
- _____ (2010). *La mente patriarcal*. Barcelona, España: RBA libros.
- _____ (2011). *Sanar la civilización* (2ª ed.). Barcelona, España: La Llave.
- _____ (2013). *La revolución que esperábamos* (2ª ed.). Barcelona, España: La Llave.
- _____ (2015). *Cosas que vengo diciendo*. Barcelona, España: La Llave.

Nava Saucedo, D.C., & López Álvarez, M.G. (noviembre-diciembre, 2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, 164(11-12), 47-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515894007>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Panorama de la educación 2016. Nota país. México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

_____ (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

_____ (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Plataforma de Acción de Beijing, China, 4 a 15 de septiembre de 1995. EE.UU.: Nueva York. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

ONU Mujeres México (8 de marzo de 2016). *Con la paridad electoral, México avanza hacia la igualdad entre mujeres y hombres*. Recuperado de <http://mexico.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2016/03/mensaje-dia-de-la-mujer-2016>

ONU Mujeres. (s. f.a). *Las mujeres y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs>

_____ (s. f.b). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/post-2015>

_____ (s. f.c). *México se compromete a mejorar la coordinación de las medidas nacionales a favor de la igualdad de género, y a ampliar las iniciativas sobre salud reproductiva (actualizado)*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/get-involved/step-it-up/commitments/mexico>

Ovando Crespo, C.K. (noviembre, 2007). Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior. *Escenarios mundiales de la educación superior*, 143-154. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/05OCrespo.pdf>

Palomar Vereá, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. D.F.: ANUIES.

Peña de la Palacios, E.M. (2007). *Ni + ni - = a 2 igualados*. España: Alpegraf S.L.
Recuperado de <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/pdf/CUAD5vert.pdf>

Pérez Cervera, M.J. (1999). Ser mujer en Latinoamérica. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes?* (pp. 69-82). Barcelona, España: Paidós Educador.

_____ (2011). *Manual de lenguaje no sexista, México* (4ª ed). Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM). Defensa Jurídica y Educación para Mujeres S.C. (Vereda Themis). Recuperado de [http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/309/1/images/Manualparaelusosexistadellenguaje%20completo\(1\).pdf](http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/309/1/images/Manualparaelusosexistadellenguaje%20completo(1).pdf)

Pérez Martínez, H. (enero-abril, 2013). De Saussure a Peirce: Dos caminos al signo, dos semióticas. *Societarts. Revista de Artes y Humanidades*, 4(II), 1-16. Recuperado de <http://societarts.com/Numeros/VolIIINo4/P%C3%A9rez%20Mart%C3%ADnez,%20Her%20Bn%20-%20De%20Saussure%20a%20Peirce,%20Dos%20caminos%20al%20signo,%20dos%20semi%C3%B3ticas.pdf>

Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. México: La Muralla.

Petra-Micu, I., Cortés-Morelos, J., Talayero-Uriarte, J.A., & Fouilloux-Morales, M. (2012). Representación semántica del concepto “medicina” en estudiantes de la Facultad de Medicina, UNAM. Un estudio longitudinal. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 49-56. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num02/02_AO_REPRESENTACION_SEMANTICA.PDF

Piussi, A.M. (1999). Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes?* (pp. 43-68). Barcelona, España: Paidós Educador.

Plan de Desarrollo Institucional de la UANE hasta 2023. (2013). Versión en proceso de aprobación, misma que fue ratificada en 2014. Saltillo, Coahuila: Universidad Autónoma del Noreste.

Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017. (2012). En Periódico Oficial, Tomo CXIX, número 40 del 18 de mayo de 2012. Gobierno del Estado de Coahuila de Zaragoza. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Coahuila/wo71371.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (2013). En Diario Oficial de la Federación del 20 de mayo de 2013. Gobierno de la República. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México. (2009). *Acerca de PNUD*. Recuperado de <http://www.undp.org.mx/spip.php?article19>

_____ (2013). *Human Development Report 2012. Sustainability and Equity: A Better Future for All. Explanatory note on 2012 HDR composite indices. Mexico. HDI values and rank changes in the 2012 Human Development Report PNUD*. Recuperado de <http://hdrstats.undp.org/images/explanations/MEX.pdf> y <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/MEX.html>

_____ (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Panorama general*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/2016-report>

_____ (2017). *México. Nuestro trabajo. Panorama*. Recuperado de <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/overview.html>

Programa Sectorial de Educación 2013-2018. (2013). En Diario Oficial de la Federación, Segunda sección del 13 de diciembre de 2013. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Rábade, S. (mayo, 1990). Método e historia de la razón. Vida, experiencia, cuerpo y conocimiento, elementos de un replanteamiento filosófico y crítico. *Anthropos*, 108, 2-10. Barcelona, España: Editorial Anthropos. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=6t-KwwNPBjQC&pg=PP6&lpg=PP6&dq=La+vida+es+un+gerundio+y+no+un+participi>

o:+un+faciendum+y+no+un+factum&source=bl&ots=ZQL3FOybQS&sig=QafiAjdHjF4UxL5_A2cu760l8Kw&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjU1LSkiJ_TAhXlyFQKHQQHADMq6AEIRDAJ#v=onepage&q=La%20vida%20es%20un%20gerundio%20y%20no%20un%20participio%3A%20un%20faciendum%20y%20no%20un%20factum&f=false

Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid, España: Espasa.

_____. (2017). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Espasa.

(Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=HjuyHQ5>).

Rebollo, M.A., Vega, L., & García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.

Rebollo Catalán, M.A., García Pérez, R., Piedra, J., & Vega, L. (mayo-agosto, 2011).

Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad [Gender culture assessment in education: teachers' attitudes to gender equality]. *Revista de Educación*, 355, 521-546. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf

Reinoso Castillo, I. (2 de diciembre 2008). *El Sexismo en el lenguaje*. Recuperado de

<http://www.mujeresdeempresa.com/sociedad/081103-el-sexismo-en-el-lenguaje.asp>

Rocha, E. (2005). *Semiótica de la Comunicación. Fundamentos de la interacción verbal y no-verbal*. NL: Ediciones ARBOR.

_____ (2007). *Educación a distancia: retos y tendencias*. NL: UANL.

Rodríguez Castro, Y., Lameiras Fernández, M., & Carrera Fernández, M.V. (diciembre, 2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles [Validation of Scales Shortened Version of ASI and AMI Students in a Sample of Spanish]. *Psicogente*, 12 (22), 284-295. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/articulo/viewFile/176/180>

Rodríguez Martínez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Rogers, C.R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Rollero, C., & Fedi, A. (mayo, 2012). Ambivalent attitudes toward women and men. recognizability of stereotypes and effects on self-perception [Actitudes ambivalentes hacia mujeres y hombres. Reconocimiento de estereotipos y efectos sobre autopercepción]. *Psicología Política*, 44, 69-86. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N44-4.pdf>

Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I., & Dorio Alcaraz, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid, España: La Muralla.

Sánchez García, M., Suárez Ortega, M., Manzano Soto, N., Oliveros Martín-Varés, L., Lozano Santiago, S., Fernández D'Andrea, B., & Malik Liévano, B. (mayo-agosto, 2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles [Gender stereotypes and work values of Spanish students]. *Revista de Educación*, 355, 331-354. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-027. Recuperado de

<http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre355/re35514.pdf?documentId=0901e72b81202aea>

Santos Guerra, M.Á. (Coord.), Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández Morales, G., Jaramillo, C., ..., & Simón, M.E. (2007). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Grao.

Santos Guerra, M.Á. (2007a). Presentación. En M.Á. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 7-10). Barcelona, España: Graó.

Santos Guerra, M.Á. (2007b). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En M.Á. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 53-70). Barcelona, España: Graó.

Sarrió Catalá, M., Ramos López, A., & Candela Agulló, C. (2004). Género, trabajo y poder. En E. Barberá Heredia, & I. Martínez Benlloch (Coords.). *Psicología y género* (pp. 193-216). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Schmelkes, C., & Elizondo Schmelkes, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)* (3ª ed.). D.F.: Oxford University Press.

Sczesny, S., Bosak, J., Neff, D., & Schyns, B. (diciembre, 2004). Gender stereotypes and the attribution of leadership traits: a cross-cultural comparison [Los estereotipos de género y la atribución de los rasgos de liderazgo: una comparación intercultural]. *Sex Roles*, 51(11/12), 631-645. doi: 10.1007/s11199-004-0715-0.

Secretaría de Desarrollo Social. (2011). *Manual para uso de lenguaje incluyente en textos y comunicados oficiales*. INDESOL. Recuperado de http://www.indesol.gob.mx/work/models/web_indesol/Resource/244/1/images/Manual%20Lenguaje_incluyente.pdf (enlace inactivo)

Secretaria de Educación Pública. (2012). Subsecretaría de Planeación y Evaluación de las políticas educativas. *Convocatoria de investigación sobre violencia y discriminación contra la mujer* (UPEPE-SES-CONACYT). Recuperado de http://www.upepe.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=93

____ (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. CDMX: Autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199494/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Secretaria de la Gobernación. (2009). Programa Nacional Para La Igualdad Entre Mujeres y Hombres 2009-2012, PROIGUALDAD. En Diario Oficial de la Federación del 18 de agosto de 2009. Secretaria de la Gobernación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5105777&fecha=18/08/2009

Sefchovich, S. (2013). *País de mentiras. La distancia entre el discurso y la realidad en la cultura mexicana*. D.F.: Océano exprés.

Seifried, T.J. (2000). The chilly classroom climate revisited: what have we learned, are male faculty the culprits? [El clima frío del aula reconsiderado: ¿qué hemos aprendido, son los profesores varones culpables?]. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 25-37. Recuperado de www.iup.edu/.../linkit.aspx?...id...

- Serret, E. (2006). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña. Recuperado de <http://www.farem.unan.edu.ni/investigacion/wp-content/uploads/2015/01/Genero.pdf>
- Simón, M.E. (2007). Tiempos y espacios para la coeducación. En M.Á. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 33-52). Barcelona, España: Graó.
- Silas Casillas, J.C. (2011). La calidad en la educación superior. En M.T. de la Garza Carranza (Coord.), *Gestión en instituciones de educación superior* (pp. 165-196). D.F.: Ediciones Gernika
- Sistema de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores. (2014). *Sistema de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores Federales y Estatales de la Subsecretaría de Educación Superior*. Página institucional <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/index.jsp>
- Skrla, L., McKenzie, K. B. & Scheurich, J.J. (2009). *Using equity audits to create equitable and excellent schools* [Auditorías de equidad para crear escuelas equitativas y excelentes]. Thousand Oaks, CA: Corwin. Reseñado por Vellos, R. E. & Klerian, C. (2 de setiembre del 2010). *Reseñas Educativas*, 13. Recuperado de <http://www.edrev.info/reviews/revs261.pdf>
- Stromquist, N.P. (2010). Políticas educativas y género: un análisis comparativo de las intenciones y conductas del Estado. En A. Mingo (Coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (pp. 55-78). D.F.: UNAM, IISUE.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes?* (pp. 19-32). Barcelona, España: Paidós Educador.

- Surovikina, E. (2013). *Trabajo final. Una propuesta de un programa de desarrollo del profesorado universitario en el uso no sexista del lenguaje, como parte de esfuerzos coeducativos*. [Trabajo final de la asignatura “Formación de personal docente”]. UANE, Saltillo, Coahuila, México.
- ____ (2014). *Formación del profesorado y tópicos de género: algunas aproximaciones sobre ¿su distanciamiento?* [Ponencia]. 1er Coloquio de Procesos Metodológicos en la Educación Superior y 2º Encuentro de Alumnos Investigadores del Postgrado, UAdeC, Saltillo, Coahuila, México.
- ____ (enero – abril, 2015a). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: Un estado del arte desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 121-138. ISSN 1022-6508. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie67a07.pdf>
- ____ (2015b). *Gestión educativa desde la perspectiva de género a través del lenguaje*. [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), COMIE, Chihuahua, Chihuahua, México. ISSN 2007-7246.
- ____ (2016). La cultura en los equipos de gestión educativa desde el enfoque de género y sostenibilidad. *Revista VinculATégica EFAN*, 2(1), 3477-3495. 2º Congreso Internacional de Investigación en Escuelas y Facultades de Negocios (CIIEFN): Emprendimiento Social para el Desarrollo Sostenible en las Organizaciones, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L., México. ISSN 2448-5101. Recuperado de <http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/>
- ____ (2017a). Perspectiva de género y gestión universitaria: ¿El lenguaje incluyente está incluido? En CIO, *Compendio de Investigaciones Científicas en México* (pp. 1266-1273). León, GTO: Autor. ISBN 978-607-95228-7-2. También en Memorias

electrónicas (ago 2016) del XIII Encuentro “Participación de la Mujer en la Ciencia” (CIO), León, GTO, México. ISSN 2248-5063. Recuperado de http://cio.mx/compendio_de_investigaciones_cientificas_en_mexico.php

_____ (2017b). *Gestión educativa desde la perspectiva de género: conceptualización de lo simbólico mediante redes semánticas naturales*. [Ponencia]. VIII Congreso Nacional de Posgrados en Educación. Guanajuato, GTO, México. ISBN 978-84-17075-28-6.

_____ (en prensa a). *Construcciones semántico-culturales del personal directivo-administrativo universitario sobre la gestión educativa con perspectiva de género*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), COMIE, San Luis Potosí, S.L.P., México.

_____ (en prensa b). *Gestión educativa desde la perspectiva de género: un panorama integrado a través del lenguaje*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), COMIE, San Luis Potosí, S.L.P., México.

_____ (en prensa c). *Tópicos de género en la gestión educativa mediante el lenguaje empleado en la documentación institucional universitaria*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), COMIE, San Luis Potosí, S.L.P., México.

Surovikina, E., & Sánchez Ponce, F. (2015a). *Los paradigmas de género: alumnado y sexismo ambivalente*. [Ponencia]. 5º Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa (CICEAC), Telchac, Yucatán, México. ISSN 2395-8820.

_____ (2015b). *Profesorado con formación en perspectiva de género: ¿requerido y bienvenido?* [Ponencia]. 5o Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa (CICEAC), Telchac, Yucatán, México. ISSN 2395-8820.

Thomas, B. (2011). *New and improved worldview lenses*. Recuperado de

<http://integralthinkers.com/featured/new-and-improved-worldview-lenses/>

T-incluye.org. (2008). *Estudio lenguaje y contenido sexista en la web*. Proyecto Web con

género de Fundación CTIC. Recuperado de

http://www.mujaresenred.net/IMG/pdf/Estudio_paginas_web_T-incluye_ok.pdf

Triana, A.I. (15 de septiembre, 2015). *Aumenta la UANE 4.6% su matrícula*. Entretodos.

Expresión universitaria [Periódico, versión en línea]. Recuperado de

<http://periodicoentretodos.com/2015/09/15/aumenta-la-uane-4-6-su-matricula/>

UANE a favor de la igualdad. (1 de septiembre 2015). *SOMOS UANE Campus Saltillo*, 35,

24-25. Recuperado de http://www.uane.edu.mx/web/SOMOS_UANE.pdf

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y La Cultura.

(s. f.). *Culture in the Post-2015 Sustainable Development Agenda. Why Culture is Key to Sustainable Development*. [Plenary Session: High Level Discussion Segment 1.

Background Note]. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/Post2015SustainableDevelopmentAgendaENG.pdf>

_____ (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la*

Enseñanza 1960. Recuperado de <http://portal.unesco.org/es/ev.php->

[URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

_____ (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Conferencia Mundial

sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

- _____ (1997). *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V). Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>
- _____ (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. 9 de octubre de 1998. Conferencia mundial sobre la educación superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- _____ (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007. Argentina, Buenos Aires: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- _____ (2014). *Cultura: clave para la agenda de desarrollo post-2015*. [Sección “Servicio de prensa”]. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/united_nations_general_assembly_underscores_culture_as_key_to_the_post_2015_development_agenda-1/#.VwVCtfmRZb1
- _____ (2016a). *Desarrollo Sostenible* [Sección “Educación”]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/sustainable-development/>
- _____ (2016b). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. [Sección “Educación”]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/>

_____ (2016c). *Igualdad de género* [Sección “Educación”]. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/gender-equality/>

_____ (2016d). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016. Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado de <http://gem-report-2016.unesco.org/es/gender-summary-sp/>

UNESCO, BPS/LD, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y La Cultura, Servicio de Lenguas y Documentos. (1990). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Paris, Francia. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/cont/descargas/documento5681.pdf?pg=cont/descargas/documento5681.pdf>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2014). *Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género*. Ciudad Juárez, Chihuahua: UACJ. Recuperado de <http://www3.uacj.mx/ICSA/Humanidades/MEInt/Paginas/default.aspx>

Universidad Autónoma del Estado de México. (2014). *Especialidad en Género, Violencia y Políticas Públicas*. Estado de México, Toluca: UAEMex. Recuperado de <http://www.uaemex.mx/Evento/2012/FCiPolySo/ESPC-GENERO-PAG.pdf>

Universidad Autónoma del Noreste de México. (2013). Página institucional <http://www.uane.edu.mx>

Universidad de Alicante. (2011). *Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante. UNESCO. Marco normativo de referencia 1987*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/guia/7.pdf>

- Universidad de Murcia. (2013). *Guía de uso no sexista del vocabulario español*. Murcia, España: Autor. Recuperado de <http://www.um.es/u-igualdad/documentos/guia-leng-no-sexista.pdf>
- Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. (s. f.). *Especialidad en Estudios de Género en Educación*. Culiacán, Sinaloa: UPES, Unidad Culiacán. Recuperado de <http://www.upnculiacan.edu.mx/?op=52>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2013). Programa de especialización: *Género en Educación*. D.F: UPN Ajusco. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/135-admision-2014/1065-especializacion-en-genero-en-educacion-2014>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Especialización en Estudios de Género*. Guadalajara, Jalisco: UPN Guadalajara. Recuperado de <http://upngdl.org/oferta/especialidades/especialidad-en-genero/>
- Urrejola Muguruza, A. (2011). *Contraste entre sexo y rol de género en la investigación sexológica española*. España: Universidad de Almería. Recuperado de http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/416/1/CONTRASTE_ENTRE_SEXO_Y_ROL_DE_GENERO_EN_LA_INVESTIGACION_SEXOLOGICA_ESPA%C3%91OLA_AMAIA_URREJOLA_MUGURUZA.pdf
- Valdez Medina, J.L. (2010). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vanguardia (11 de abril de 2011). *Universidades al vapor operan en la Región Sureste de Coahuila*. Recuperado de

<http://www.vanguardia.com.mx/universidadesalvaporoperanenlaregionsurestedecoahuila-696019.html>

Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B.S.A.

Varela Ruiz, M.E., Petra Micu, I., González Carvajal, E., Ponce de León, M.E., & Chiroleu, A. (octubre-diciembre, 2000). Análisis semántico del concepto de enseñanza de profesores de medicina. *Revista de la Educación Superior, Publicaciones ANUIES México, 116(29)*, 1-9. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/116/2/1/es/analisis-semantico-del-concepto-de-ensenanza-de-profesores-de-medicina>

Vargas Porras, A. (2002). La acreditación: una forma de estandarizar la educación. *Educación, 26(2)*, 245-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026223>

Vendrell Ferré, J. (2013). *La violencia del género. Una aproximación desde la antropología*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Juan Pablos Editor.

Vygotsky, L.S. (2013). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. D.F.: Ediciones Quinto sol.

Wilber, K. (1997). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona, España: Kairós.

_____. (2001). *Una teoría de todo. Una visión integral de la empresa, la política, la ciencia y la espiritualidad*. Barcelona, España: Kairós.

_____. (2005). *Antología. Textos escogidos (2ª ed.)*. Barcelona, España: Kairós.

- _____ (2006a). *An integral age at the leading edge [Una era integral a la vanguardia]*. [Excerpt A from The Kosmos Trilogy Vol. II]. Recuperado de http://www.kenwilber.com/writings/read_pdf/83
- _____ (2006b). *The many ways we touch - three principles helpful for any integrative approach [Las múltiples formas en las que se tocan - tres principios útiles para cualquier enfoque integrador]*. [Excerpt B from The Kosmos Trilogy Vol. II]. Recuperado de http://www.kenwilber.com/Writings/PDF/ExcerptB_KOSMOS_2003.pdf
- _____ (2008a). *Después del Edén. Una visión transpersonal de la evolución humana* (3ª ed.). Barcelona, España: Kairós.
- _____ (2008b). *La visión integral. Introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, Dios y el Universo*. Barcelona, España: Kairós.
- _____ (2013). *Integral semiotics [Semiótica integral]*. [An excerpt from vol.2 of the Kosmos Trilogy, tentatively entitled Sex, Karma, Creativity]. Recuperado de http://www.kenwilber.com/writings/read_pdf/117
- Winch, P. (1972). *Ciencia social y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Zapata Galindo, M. (2010). La equidad de género en las universidades alemanas. En A. Mingo (Coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (pp. 109-152). D.F.: UNAM, IISUE.
- Zaremborg, G. (2013). *El género en las políticas públicas: redes, reglas y recursos*. D.F.: FLACSO México.

Curriculum vitae: Elena Surovikina

Es candidata a Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo por la Universidad Autónoma del Noreste, campus Saltillo, Coahuila, México; Maestra en Desarrollo Humano y Maestra en Orientación Psicológica por la Universidad Iberoamericana, Centro de extensión Saltillo, Coahuila, México; Licenciada (con mención honorífica) en Economía por la Universidad Rusa de Economía Plekhanov, Moscú, Rusia.

Adicionalmente, cuenta con una extensa formación académica en otras áreas, conocimientos de idiomas, competencias (informáticas, de redacción, gestión, axiológicas) y experiencia profesional en Rusia, Alemania y México.

Nacida en Moscú, Rusia, actualmente radica en México y se desempeña como profesionista autónoma en educación y consultoría, colaborando en diversas instituciones educativas, gubernamentales e iniciativa privada.

Ha participado como ponente en congresos y encuentros científicos nacionales e internacionales. Es autora y coautora de las siguientes aportaciones investigativas:

Fecha	Contribuciones
Nov 2017	Gestión educativa desde la perspectiva de género: un panorama integrado a través del lenguaje. Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), COMIE, San Luis Potosí, S.L.P., México. ISSN 2007-7246.
Nov 2017	Construcciones semántico-culturales del personal directivo-administrativo universitario sobre la gestión educativa con perspectiva de género. Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), COMIE, San Luis Potosí, S.L.P., México. ISSN 2007-7246.
Nov 2017	Tópicos de género en la gestión educativa mediante el lenguaje empleado en la documentación institucional universitaria. Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), COMIE, San Luis Potosí, S.L.P., México. ISSN 2007-7246.
Mar 2017	Gestión educativa desde la perspectiva de género: conceptualización de lo simbólico mediante redes semánticas naturales. En Memorias electrónicas del VIII Congreso Nacional de Posgrados en Educación (Guanajuato, GTO, México), <i>Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano</i> (pp. 1553-1565). Jalisco, Zapopan: Red de Posgrados en Educación, A.C. ISBN 978-84-17075-28-6.
Feb 2017	Perspectiva de género y gestión universitaria: ¿El lenguaje incluyente está incluido? En CIO, <i>Compendio de Investigaciones Científicas en México</i> (pp. 1266-1273). León, GTO: Autor. ISBN 978-607-95228-7-2. También en Memorias electrónicas (ago 2016) del XIII Encuentro "Participación de la Mujer en la Ciencia" (CIO), León, GTO, México. ISSN 2248-5063.
Ago 2016	Esencialismo en la educación: ¿Una teoría aun vigente? Con Lumbreras Jaramillo, N.G. y Padilla Arjona, L.C. En CIO, <i>Contribuciones a la ciencia en México</i> (pp. 1590-1594). León, GTO: Autor. ISBN 978-607-95228-6-5. También en Memorias electrónicas (mayo 2015) del XII Encuentro "Participación de la Mujer en la Ciencia" (CIO), León, GTO, México. ISSN 2248-5063.
Jun 2016	La cultura en los equipos de gestión educativa desde el enfoque de género y sostenibilidad. <i>Revista VinculaTégica EFAN</i> , 2(1), 3477-3495. 2º Congreso Internacional de Investigación en Escuelas y Facultades de Negocios (CIEFN): Emprendimiento Social para el Desarrollo Sostenible en las Organizaciones, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L., México. ISSN 2448-5101.
Nov 2015	Gestión educativa desde la perspectiva de género a través del lenguaje. Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), Vol.2(1), 1-11 (#1383). COMIE, Chihuahua, CHI, México. ISSN 2007-7246.
Ago 2015	Internacionalización educativa desde el diseño organizacional estratégico. Con Lumbreras Jaramillo, N.G. y Padilla Arjona, L.C. <i>Revista RIE-UANL [Sección Innovación Educativa]</i> , 2(2), 806-813. Memoria electrónica del 2º Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL 2015, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Monterrey, N.L., México. ISSN 2448-6825.
Feb 2015	Los paradigmas de género: alumnado y sexismo ambivalente. Con Sánchez Ponce, F. Memorias electrónicas del 5º Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa (CICEAC), Telchac, YUC, México. ISSN 2395-8820.
Feb 2015	Profesorado con formación en perspectiva de género: ¿requerido y bienvenido? Con Sánchez Ponce, F. Memorias electrónicas del 5º Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa (CICEAC), Telchac, YUC, México. ISSN 2395-8820.
Ene 2015	Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: Un estado del arte desde la perspectiva de género. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 67, 121-138. ISSN 1022-6508 , Madrid / Buenos Aires, CAEU – OEI.
May 2014	Formación del profesorado y tópicos de género: algunas aproximaciones sobre ¿su distanciamiento? Memorias electrónicas del 1er Coloquio de Procesos Metodológicos en la Educación Superior y 2º Encuentro de Alumnos Investigadores del Postgrado, UAdeC / FCEyH, Saltillo, COAH, México.
Mar 2014	Planeación estratégica y calidad educativa: ¿El medio justifica el fin? [Artículo arbitrado]. Con Sánchez Ponce, F. y De la Rosa Elizondo, L. Memorias electrónicas en extenso del 2º Congreso Internacional y 6º Congreso Nacional "Políticas Educativas y Proyecto Nacional de Educación", UAEMex, Toluca, MEX, México.
Oct 2011	El lunes no era santo, ¿lo hicieron? Variaciones motivacionales en la semana laboral. <i>Revista Mexicana de Psicología, Num.especial.</i> Memoria en extenso del XIX Congreso Mexicano de Psicología, Sociedad Mexicana de Psicología (CMP), Cancún, Q.R., México. ISSN 0185607-3.
May 2011	Los mitos de San Lunes y otros días de la semana. Efecto psicológico de la jornada laboral en la era industrializada. Memorias electrónicas del VIII Encuentro "Participación de la Mujer en la Ciencia" (CIO), León, GTO, México. ISBN 978-607-95228-2-7.